

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
DEFESA DE TESE PARA
PROMOÇÃO À CLASSE DE PROFESSOR TITULAR DA
CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

Marileide Dias Esqueda

**As (ir)realidades da formação de tradutores:
Discursos entre arquivos**

Uberlândia, julho de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
DEFESA DE TESE PARA
PROMOÇÃO À CLASSE DE PROFESSOR TITULAR DA
CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

Marileide Dias Esqueda

As (ir)realidades da formação de tradutores:

Discursos entre arquivos

Tese apresentada ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme art. 3º da Portaria do MEC nº 982, de 03 de outubro de 2013, e a Resolução 03/2017, de 09 de junho de 2017, do CONDIR/UFU.

Uberlândia, julho de 2026.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E77i
2026 Esqueda, Marileide Dias, 1973-
 As (ir)realidades da formação de tradutores [recurso eletrônico] :
 discursos entre arquivos / Marileide Dias Esqueda. -- 2026.

 Tese Acadêmica (Professor Titular) -- Universidade Federal de
 Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.pt.2026.11001>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Professores universitários - Formação. I. Universidade Federal de
 Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. II. Título.

CDU: 378.124

 André Carlos Francisco
 Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408

Marileide Dias Esqueda

As (ir)realidades da formação de tradutores:

Discursos entre arquivos

Defesa de Tese apresentada ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme art. 3º da Portaria do MEC nº 982, de 03 de outubro de 2013, e a Resolução 03/2017, de 09 de junho de 2017, do CONDIR/UFU.

COMISSÃO JULGADORA ESPECIAL

Membros Titulares

- Professor Doutor Cleudemar Alves Fernandes – [UFU/Presidente]
- Professora Doutora Élide Paulina Ferreira – [UESC/Membro Titular]
- Professor Doutor John Milton – [USP/Membro Titular]
- Professora Doutora Sinara de Oliveira Branco – [UFCG/Membro Titular]

Membros Suplentes

- Professora Doutora Cleci Regina Bevilacqua – [UFRGS/Membro Suplente]
- Professora Doutora Cristiane Carvalho de Paula Brito – [UFU/Membro Suplente]

Uberlândia, julho de 2026.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Instituto de Letras e Linguística

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1U, 2º andar - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4162 - www.ileel.ufu.br



ATA

ATA DE AVALIAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA DE TESE PARA A PROMOÇÃO DE DOCENTE DA CLASSE DE PROFESSOR ASSOCIADO, NÍVEL C-IV, PARA A CLASSE DE PROFESSOR TITULAR, NÍVEL D-I, DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR.

Aos quinze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e seis, foi publicada a portaria DIRILEEL nº 609, que dispõe sobre a composição da Comissão Especial para avaliação da defesa de Tese apresentada pela Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda como parte das exigências para promoção na carreira da Classe de Professor Associado, nível C-IV, para a Classe de Professor Titular, nível D-I, da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia. A Comissão foi designada, tendo como Membros Titulares, a saber: Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes – UFU (Presidente); Profa. Dra. Élide Paulina Ferreira – UESC; Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco – UFCG; Prof. Dr. John Milton – USP; e como Membros Suplentes: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU e Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua – UFRGS. Aos vinte e quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e seis, às nove horas, por meio remoto, a Comissão Especial de Avaliação reuniu-se para avaliar a apresentação de defesa pública da Tese, intitulada “As (ir)realidades da formação de tradutores: Discursos entre arquivos”, apresentada como parte dos requisitos para a promoção da classe de Professor Associado, nível C-IV, para a Classe de Professor Titular, nível D-I, da Carreira de Magistério Superior, pela Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda, tendo como forma de ingresso à sala o link: <http://conferenciaweb.rnp/sala/marileide-dias-esqueda>. O Presidente abriu a sessão, cumprimentando os/as presentes, elucidou as normas da defesa, e em seguida passou a palavra à candidata. A candidata deu início à apresentação pública de sua Tese à Comissão Especial às 9 horas. Após a apresentação, os membros da Comissão arguíram a candidata, avaliando a sua Tese. Tendo por base os resultados da avaliação que foram discutidos pelos membros da Comissão na ausência da candidata e observando a resolução número 3/2017, do Conselho diretor - CONDIR, alterada pela Resolução SEI número 5/2018, do CONDIR, a Comissão Especial, após as devidas considerações, apresentou o resultado final da avaliação considerando a candidata, Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda, APROVADA. A Tese da Professora possui as qualificações necessárias para a obtenção do título de Professora Titular da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Nada mais havendo a tratar, eu, Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes, Presidente da Comissão Especial de Avaliação, lavrei a presente ata que, após ser lida e aprovada, foi assinada por mim e pelos demais membros da referida Comissão. Atestando esse resultado, a Comissão Especial encaminha a presente ata à Diretoria do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL, para que sejam tomadas as providências. Uberlândia, vinte e quatro de julho de dois mil e vinte e seis.

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes (ILEEL-UFU) – Presidente

Profa. Dra. Élide Paulina Ferreira (UESC)

Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco (UFCG)

Prof. Dr. John Milton (USP)



Documento assinado eletronicamente por **ELIDA PAULINA FERREIRA, Usuário Externo**, em 24/07/2026, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleudemar Alves Fernandes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/07/2026, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **John Milton, Usuário Externo**, em 24/07/2026, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sinara de Oliveira Branco, Usuário Externo**, em 24/07/2026, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7519005** e o código CRC **056C2D59**.

Referência: Processo nº 23117.039391/2026-98

SEI nº 7519005

Dedicatória

Ao Amilcar, Luig e Kael.

Agradecimentos

Se hoje me proponho a refletir sobre a formação de tradutores, é porque fui acolhida por geografias generosas. Agradeço às instituições que alicerçaram minha trajetória — a Universidade do Sagrado Coração (hoje, Unisagrado), a Universidade Estadual de Campinas, a Fundação Eurípides Soares da Rocha, a Instituição Toledo de Ensino, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade de Montreal (Canadá), a Universidade de Uberaba e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul — por serem o solo onde a (ir)realidade do sonho se fez profissões, a de estudante, tradutora, professora e pesquisadora. Aos professores e alunos que lá e aqui encontrei, deixo meu mais profundo agradecimento: vocês são a prova viva de que a educação inspira novos caminhos. Agradeço também, e imensamente, aos professores doutores e membros de meu exame para titularidade na Universidade Federal de Uberlândia, Professor Doutor Cleudemar Alves Fernandes, da Universidade Federal de Uberlândia, Professora Doutora Élide Paulino Ferreira, da Universidade Estadual de Santa Cruz, Professor Doutor John Milton, da Universidade de São Paulo, e Professora Doutora Sinara de Oliveira Branco, da Universidade Federal de Campina Grande.

Resumo

Este texto foi concebido como uma síntese de algumas questões levantadas ao longo de minhas pesquisas sobre a formação de tradutores. Meu objetivo foi reunir reflexões de distintos contextos (arquivos) que revelam noções acerca da formação desses profissionais. A questão das (ir)realidades da formação de tradutores neles presentes foi tratada de um ponto de vista discursivo e desconstrutivista, tratando-as como tensões perenes aos discursos de profissionais, professores e pesquisadores do grande campo dos Estudos da Tradução.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; desconstrução; formação de tradutores.

Abstract

This text was conceived as a synthesis of some questions raised throughout my research on the translator education. My goal was to bring together reflections from different contexts (archives) that reveal notions about the education of these professionals. The issue of the (un)realities of the translator education present in them was addressed from a discursive and deconstructivist point of view, treating them as perennial tensions within the discourses of professionals, teachers, and researchers in the broad field of Translation Studies.

Keywords: Translation Studies; deconstruction; translator education.

Lista de figuras, quadros e tabelas

Figura 1 – Radical “real-” presente no <i>corpus</i> de 154 artigos	53
Figura 2 – Lema “realidade” presente no <i>corpus</i> de 154 artigos	54
Figura 3 – Lemas “real/reais” presentes no <i>corpus</i> de 154 artigos	61
Figura 4 – Radical “real-” presente no <i>corpus</i> de 17 artigos	67
Figura 5 – Lema “realidade” presente no <i>corpus</i> de 17 artigos	68
Figura 6 – Lema “real” presente no <i>corpus</i> de 17 artigos	72
Figura 7 – Mapa dos Estudos da Tradução de Holmes (1972/1988); Toury (1995); Chesterman (2009)	82
Figura 8 – Parte do mapa dos Estudos da Tradução de Li (2025), com foco no subcampo da formação de tradutores	86
Quadro 1 – Periódicos científicos brasileiros especializados em Estudos da Tradução e suas respectivas instituições	47
Quadro 2 – Periódicos científicos de Letras e Linguística que publicaram números temáticos sobre os Estudos da Tradução	49
Quadro 3 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria mercadológica nos 154 artigos	62
Quadro 4 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria pedagógica nos 154 artigos	64
Quadro 5 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria teórico-ontológica nos 154 artigos	65
Quadro 6 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria mercadológica nos 17 artigos	72
Quadro 7 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria pedagógica nos 17 artigos	74
Quadro 8 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria teórico-ontológica nos 17 artigos	74
Tabela 1 – Quantidade de artigos sobre formação de tradutores encontrados em periódicos científicos especializados em Estudos da Tradução no período de 2023 a 2025	66

Sumário

Palavras iniciais: tensões	14
Palavras de pretexto e pré-texto	16
Primeira (ir)realidade: o silêncio dos artistas	24
Segunda (ir)realidade: quando o mercado de trabalho se torna a (ir)real bússola da formação	40
Terceira (ir)realidade: a tirania da atividade real	47
Quarta (ir)realidade: os mapas dos Estudos da Tradução e a persistência dos modelos	80
O que fazer com tantas (ir)realidades?	91
Referências	95
Brevíssima nota biográfica	100

Na véspera de não partir nunca, ao menos não há que arrumar malas [...]

(In: **Na Véspera**, de Álvaro de Campos/Fernando Pessoa)

Palavras iniciais: tensões

Os textos — ou melhor, as (ir)realidades discursivas e (des)construídas — que aqui apresento constituem um esforço de síntese sobre a formação de tradutores, trajetória que venho trilhando desde 2010, ano que coincide com meu ingresso, como docente, na Universidade Federal de Uberlândia. Mais do que um registro cronológico, o conjunto de textos aqui examinados reflete diferentes matizes da compreensão dessa formação sob a égide dos Estudos da Tradução, revelando as tensões inerentes a esse subcampo disciplinar.

Trata-se de um arquivo textual de memórias e produções, minhas e dos outros, em sua maioria de acesso aberto por meio de revistas científicas, majoritariamente brasileiras, dentre outros tipos de arquivos, que abrangem um arco temporal desde 1981 até o momento. Ao examiná-los agora, em 2026, busco por meio deles tentar decifrar a (ir)real relação que se estabelece, ou poderia se estabelecer, no seio da sala de aula de formação de tradutores: esse espaço liminar onde as expectativas de profissionais, professores, pesquisadores e alunos se encontram e, por vezes, se chocam. Alguns desses textos aqui examinados colocam em xeque certezas pedagógicas, arriscando-se a prever o que e o quanto se deve ensinar ou aprender a traduzir, como se fosse possível cartografar com exatidão os imponderáveis e irrepetíveis atos tradutório e pedagógico.

Antes de adentrarmos as discussões, porém, é imperativo questionar: em qual (ir)realidade mergulhamos ao investigarmos como se forma um tradutor? Estaríamos na esfera da prática *profissional*, na mediação do *professor*, ou nas proposições do *pesquisador*? O último item da segunda indagação, as proposições do pesquisador, ganha contornos dramáticos quando confrontado com a história das teorizações (ou publicações) desse subcampo no Brasil.

Apenas para termos uma ideia inicial, em se tratando da esfera da prática *profissional*, em 1988, ao serem indagados, José Paulo Paes, Paulo Vizioli e Haroldo de Campos, pelas pesquisadoras Thelma Médice Nóbrega e Giana M. G. Giani, sobre como formar os futuros tradutores, a resposta de José Paulo Paes, em particular, foi tão curta quanto emblemática: “*Não sou professor!*” (Nóbrega; Giani, 1988, p. 61).

Essa negativa de Paes não é apenas uma escusa; é uma demarcação de território. Ao declarar-se “não-professor”, o poeta e tradutor desvela a primeira grande (ir)realidade do subcampo da formação de tradutores: o mito de que a tradução opera exclusivamente no domínio da intuição e do repertório idiossincrático, refratário a qualquer sistematização didática ou a

quaisquer influências da própria *instituição chamada literatura*, para usar como referência Jacques Derrida (2014). Paes, talvez involuntariamente, reforçasse a mística do tradutor como um artesão solitário, cujo saber seria um atributo intransferível e “só dele”. Se o tradutor-artista — Paes e também, como veremos a seguir, Vizioli, Campos, dentre outros — se esquivava da cátedra, seria então o diferencial qualitativo do professor de tradução a capacidade de transmutar essa prática intuitiva em um saber passível de ensino, pesquisa e crítica mediada para a sala de aula de formação de tradutores?

Em relação aos *professores*, pelo menos aqueles entrevistados por mim tanto em cenário brasileiro quanto canadense (Esqueda, 2018, 2020), as suas percepções se convergem na ideia de que a formação “deve atender às demandas do mercado”, embora não definam se esse mercado é o das grandes empresas provedoras de serviços linguísticos, o das editoras, o da tradução técnica especializada, do crescente e precarizado mercado global da pós-edição oriunda de dados da tradução automática ou da inteligência artificial ou outro. Ao não definir o “quem” e o “como” desse mercado, a formação, da forma como está presente nas entrevistas desses professores, passa a perseguir um alvo móvel, transformando a diretriz pedagógica em uma bússola irreal. Um dos professores entrevistados por mim, apenas a título introdutório, revelou: “*é comum professores darem informações erradas sobre o mercado; o professor, sem o lado prático, apresenta falha na condução das aulas*” (Esqueda, 2018, p. 1258). Mas se os professores se voltam predominantemente para as demandas (ilusórias) do mercado, caberia então aos pesquisadores reivindicar a prerrogativa de converter o talento em profissão?

A questão de como formar o tradutor segue problemática na natureza, por vezes abstrata, das teorizações traçadas pelos *pesquisadores* do campo: uma vez que a noção de competência tanto debatida por eles também se atrela às (ir)realidades do mercado, isto é, formar tradutores competentes para atuar no “mundo real”, a sala de aula é lançada em uma busca incessante pelo irreal. Ao fim, a formação de tradutores revela-se uma intrincada mescla de “escrituras” e “conjecturas” que desafiam constantemente as fronteiras entre o (ir)real da teoria acadêmica e o (ir)real do mercado de trabalho e a própria sala de aula, tensionando tanto os estudos “puros” quanto os “aplicados”, se quisermos manter as denominações de James S. Holmes (2000 [1972/1988]) e de outros pesquisadores que o sucederam, como veremos daqui em diante.

Palavras de pretexto e pré-texto

Diante das palavras e indagações anteriores, o leitor poderá questionar a insistência na metáfora do (ir)real. Inicio dizendo que o uso do parêntese não é meramente estilístico; ele sinaliza a sobreposição constante entre o que se projeta e o que se executa. A (ir)realidade é o espaço da tensão: é a teoria que, embora pareça “irreal” para o mercado, fundamenta a prática; e é a prática que, embora pareça “irreal” e “artificial” dentro da redoma acadêmica, parece ser o destino final de todo esforço pedagógico. Falar em (ir)realidade é, portanto, reconhecer que a sala de aula de formação de tradutores não está repleta de reflexos nítidos do mundo exterior, mas constitui-se como um lócus necessário, e talvez o único, no qual as tensões podem ser permitidas para que a formação profissional se torne, no mínimo, possível. De todas as formas, creio que essa metáfora se tornará mais clara, se é que isso é alcançável, nos capítulos subsequentes.

Nesta mesma esteira de arquivo conceitual e quiçá definitivo, as escolhas gráficas que aqui adoto carregam um peso ontológico. Por vezes, utilizo Tradução, grafada com inicial maiúscula, para designar o campo dos Estudos da Tradução em sua abrangência. A letra maiúscula abarca, sob o mesmo signo, a pesquisa científica, as teorias, os tipos e modalidades práticas, o componente curricular e a profissão em si. É uma tentativa de retratar que a tradução não é apenas um produto final, mas um processo intelectual acompanhado da instituição social que a sustenta. Falando nisso, emprestei de Daniel Gile (2019, p. 220) essa forma de me referir a tal abrangência, à qual o autor também acrescenta a Interpretação (de línguas orais e de sinais), embora eu nem consiga e tampouco possa ir tão longe. De todas as maneiras, trata-se apenas de uma tentativa, “*sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo*”, como nos avisou Eni Orlandi (2000, p. 9). Creio, no entanto, que não seria um erro dizer que “Tradução” e “tradução” são homônimas, mas a maiúscula assinala a própria necessidade e impossibilidade de metatradução em português. Nas palavras de Jacques Derrida (2000):

Muitas vezes esquecemos, nessa familiaridade mesma, o quanto a unidade ou a identidade, a independência da palavra permanece uma coisa misteriosa, precária, pouco natural, quer dizer, histórica, institucional e convencional (Derrida, 2000, p. 16).

Já minha opção pelo termo “formação” — em detrimento de termos como “ensino”, “treinamento” ou “capacitação” — reforça meu compromisso com nossos estudantes. Formar não

é apenas instrumentalizar para o uso da gramática, dos elementos culturais, das tipologias e gêneros textuais, das ferramentas digitais ou para o cumprimento de prazos e adesão ao público-alvo (que na maior parte das vezes nem sabemos quem seria); é o ato de propor “formas de formar” um profissional crítico que transita entre aquelas (ir)realidades mencionadas em parágrafos anteriores, entre outras, por mais ambicioso e prepotente que isso possa parecer. A formação, tal como a Tradução, é o que permite ao tradutor deixar de ser um “provedor linguístico de aluguel” para tornar-se um profissional consciente de sua função política, social e também técnica, obviamente, pois ninguém irá querer profissionais incompetentes na sociedade. Outra vez, a densidade do que aqui entendo por formação se revelará, porventura, na sequência desta tensionada escrita.

Importante dizer que a tensão entre o fazer intuitivo e a formação em Tradução não é apenas um dilema individual do profissional, do professor ou do pesquisador, mas o reflexo de uma memória disciplinar que será desconstruída ao longo deste texto. Essa memória se materializa e se legitima precisamente através dos discursos dos três atores investigados, o profissional, o professor e o pesquisador, cujos enunciados não flutuam no vazio, mas operam como monumentos de saber dotados de autoridade institucional. Afinal, como sugere Michel Foucault, a atribuição de uma autoria é o que retira o enunciado da dispersão cotidiana e o eleva a um regime diferenciado de poder:

O nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: o fato de que o discurso tem o nome de um autor, que “isto foi escrito por fulano” ou “fulano é autor disso”, mostra que este discurso não é cotidiano e comum, que meramente vem e vai. Não algo que seja imediatamente consumível. Pelo contrário, é um discurso que deve ser recebido de um certo modo e que, numa determinada cultura, deve receber um certo status (Foucault, 1979, p. 147, tradução minha).

Por fim, utilizarei, em meu discurso, sem quaisquer intenções de discriminação sexista, “formação do tradutor”, “formação de tradutores”, bem como “estudantes e professores” de Tradução, querendo sempre dizer respeito a todas as tradutoras e a todos os tradutores, professoras e professores, alunas e alunos, pesquisadoras e pesquisadores. Refiro-me a todos nós, sem exceções.

Com relação aos dados e análises que aqui implemento, creio ser importante tecer algumas palavras introdutórias sobre as entrevistas com profissionais e professores que mencionei em

parágrafos anteriores, e sobre os textos investigados e que tratamento eles receberão em cada capítulo. Vou “abrir alguns arquivos”, do primeiro ao quarto capítulo.

No primeiro capítulo, intitulado *Primeira (ir)realidade: o silêncio dos artistas*, discuto como algumas entrevistas realizadas com profissionais da tradução, e já publicadas em distintas plataformas por outros pesquisadores, propõem visões (ir)reais sobre a formação teórica e prática em Tradução. Por exemplo, busco examinar as tensões sobre a formação de tradutores que ecoam da resposta que se segue de José Paulo Paes às indagações de Nóbrega e Giani (1988): “*O ideal é que a gente soubesse todas as línguas do mundo para poder ler todos os textos em suas línguas originais*” (Nóbrega; Giani, 1988, p. 54); da resposta de Paulo Vizioli: “*Entendo muito pouco da parte teórica, não conheço livros de teoria da tradução, não sou especializado em linguística, sou uma pessoa que se interessa por literatura e traduzo como consequência disso*” (Nóbrega; Giani, 1988, p. 57); e da resposta de Haroldo de Campos: “*Às vezes, o tradutor ‘mediano’ poderá obter um achado feliz, que o aproxime, em algum momento, em determinada medida, ainda que involuntariamente, dos objetivos da tradução recriadora. Cabe à didática da tradução identificar esses graus*” (Nóbrega; Giani, 1988, p. 60). Não me restringindo apenas à entrevista de Nóbrega e Giani, busco evidenciar como os dizeres de outros profissionais entrevistados por outros pesquisadores ao longo dos últimos 40 anos também revelam tensões similares no que tange à formação de tradutores e ao papel das universidades nessa empreitada.

Na sequência, no segundo capítulo, intitulado *Segunda (ir)realidade: quando o mercado de trabalho se torna a (ir)real bússola da formação*, irei dedicar meu olhar especificamente aos dizeres de professores, cujas práticas e identidades são frequentemente moldadas pela própria estrutura hierárquica que vem sendo forjada ao longo de anos sobre o papel da formação de tradutores. Embora eu já tenha estudado e publicado dois textos sobre as percepções dos professores concernentes a essa formação, tanto em cenário brasileiro quanto canadense, revisito meus dados e minhas publicações (Esqueda, 2018, 2020) buscando, desta vez, algo de que nem tinha me dado conta antes, as possíveis (ir)realidades veiculadas por eles em seus dizeres. Esse novo exame de meus dados, para mim, foi emblemático. Se antes me detive a uma análise de conteúdo, isto é, a “o que eles disseram”, e em uma perspectiva descritiva, reexamino, neste texto, “como disseram”.

Esse percurso culminará na análise de um *corpus* de 154 artigos científicos sobre formação em Tradução que também compõe esta pesquisa, no qual a “questão do real” — evidenciada por

muitas ocorrências deles extraídas desse adjetivo “real”, tanto por minha leitura (humana) quanto através do *software* Sketch Engine (Kilgarriff *et al.*, 2014) — emerge como o sintoma definitivo de um campo que busca, em uma retórica de mercado e da perseguição por uma competência infalível em Tradução, a legitimidade que os artistas originalmente lhe negaram. Também já estudei e publiquei dois textos sobre esse *corpus* (Esqueda, 2025a, b). Desta vez, no entanto, ao reestudar cada um dos 154 artigos científicos, notei a sobressalência das *(ir)realidades*. Para além desses 154 artigos, cuja delimitação temporal evidencia o interregno entre os anos de 1981 e 2022, exponho, neste texto, os dados de uma nova busca que realizei por artigos publicados entre os anos de 2023 e 2025, que resultaram em mais 17 artigos. O título, portanto, do terceiro capítulo é: *Terceira (ir)realidade: a tirania da atividade real*.

No quarto capítulo, intitulado *Quarta (ir)realidade: os mapas dos Estudos da Tradução e a persistência dos modelos*, busco problematizar de que forma a própria organização epistemológica dos Estudos da Tradução, ao ser inaugurada pelo mapa de James S. Holmes (2000 [1972/1988]), institucionalizou a periferia da formação de tradutores e a busca por modelos. Ao dicotomizar o campo entre os subcampos “puro” e “aplicado”, essa estrutura de Holmes não apenas organizou o campo, o que não deixou de ser uma estratégia retórica importante para a época de sua escrita, mas acabou por oficializar uma anexação pedagógica: a ideia de que a formação não possui um estatuto científico próprio, existindo apenas como uma extensão utilitária da teoria. Nesse sentido, discutirei como essa hierarquia forçou a pedagogia da tradução a buscar abrigo em uma “extensão” teórica, no qual o silêncio do artista, a tirania do mercado e da atividade real encontram terreno fértil para prosperar. Sem uma desconstrução desse mapa, a formação continua exilada entre a “pureza” da teoria e a “miragem” da atividade prática real e aplicada, sem nunca alcançar a autonomia necessária para proclamar o seu próprio saber. Na desconstrução de Maria José Coracini (1992), temos:

A valorização permanente do estável, do controlável, do presente, assegura ao cientista a ilusão de soberania e poder sobre os dados que crê poder olhar de forma neutra, isenta de toda contaminação dos desejos, fobias, ideologias (experiências e conhecimentos prévios) que integram e determinam nossas crenças, nossas ações, nosso viver. Ilusão da verdade, ilusão do sujeito a quem não é dado conhecer-se nem conhecer o outro e a natureza (Coracini, 1992, p. 23).

Assim, é importante que eu diga que este texto não se encerra com a promessa de um novo mapa, mas com a denúncia de que o próprio conceito de “formação” sofre uma tensão ao tentar mimetizar o mercado ou a teoria aplicada, sob o falso impasse imposto pelas teorias “puras” e ditas “soberanas”.

No tangente às filiações teóricas, creio que me foi possível construir este texto em um momento metodologicamente privilegiado, caracterizado pela robusta projeção de dizeres sobre a formação de tradutores.

Apoiei-me em um denso volume de dados empíricos, materializado no acúmulo de entrevistas com profissionais e professores do nosso campo e no exame de uma bibliografia especializada que se adensa e se ressignifica com o tempo. Esse fecundo arquivo de vozes e textos não apenas conferiu sustentação para o texto que apresento agora, mas me permitiu cartografar as tensões, contradições, os silenciamentos e as potências que habitam o solo da formação de tradutores na contemporaneidade. Para dar legibilidade a esse vasto *corpus*, minhas investigações se beneficiaram das análises de conteúdo e discursivas que viabilizam a decifração dos ditos, não-ditos e dos silenciamentos.

Recorri, primeiramente, creio, às teorizações de Eni Orlandi (2000), que foram fundamentais para mim agora e antes, quem conheci quando ainda era mestranda na Universidade Estadual de Campinas. A partir dos horizontes discursivos tão apropriadamente vislumbrados por ela, foi possível estabelecer intersecções produtivas com a desconstrução, que veio em segundo lugar, creio, mobilizada aqui para ler as oposições tradicionais que hierarquizam a Tradução, dialogando estreitamente com as fraturas da pós-modernidade e com conceitos de ensino e aprendizagem. Por falar em conceitos, me apoio em Orlandi quando me refiro a “discursos”, “dizeres”, “ditos” e “não-ditos”. Incontornável foi, a partir de Orlandi, não me envolver com as ideias de Michel Foucault (1996), a quem fui por ela apresentada:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso — como a psicanálise nos mostrou — não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto de desejo; e visto que — isto a história não cessa de nos ensinar — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1996, p. 10).

É em conjunto com essa referência que me remeto às, e me apoio nas, importantes ideias de Jacques Derrida (2000, 2001, 2014), que me ajudaram a descortinar o silenciamento do artista, os dizeres de professores e pesquisadores, isto é, um “mal de arquivo”, categoria visceral que me fez (tentar) compreender as (ir)realidades sobre a formação de tradutores. Esse autor também mudou meu modo de “ver” ou “ler” as coisas. Meus primeiros contatos com seus escritos ocorreram igualmente na Universidade Estadual de Campinas, durante meus cursos de mestrado e doutorado, sobretudo a partir dos tão valiosos direcionamentos do meu orientador, Paulo R. Ottoni, cujos textos igualmente impactantes me guiaram. Eis um deles, dentre tantos outros:

A tradução é um acontecimento da linguagem humana que evidencia ao mesmo tempo a existência de várias línguas e as diferenças e semelhanças entre elas. Esta definição, de dimensão desconstrutivista, por um lado, afirma que há várias línguas e que há confronto entre significados produzidos a partir de semelhanças e diferenças. Por outro, esta definição revela o *double bind*: a possibilidade e a impossibilidade — a necessidade e a impossibilidade — da realização desse acontecimento. Assim, a teoria encarada como uma unificação sistemática e a história como uma narração metódica não conseguem dar conta deste acontecimento. Qualquer teoria ou história da tradução será sempre uma tentativa de nomear, de identificar este acontecimento no interior de uma época e de uma certa concepção de linguagem (Ottoni, 1997, p. 159).

No território específico da pedagogia, este texto caminha sobre as pegadas da crítica desconstrutivista não só de Jacques Derrida e Paulo R. Ottoni, mas também de Rosemary Arrojo (1992, 1993, 1998 e 2000). Para Arrojo:

No tecido de uma cultura que considera o significado como um objeto estável e determinável e que possa ser confrontado sem a mediação de uma perspectiva, a natureza e a dimensão do conhecimento explícita e implicitamente exigido do tradutor para o sucesso de uma tradução não parecem ter nenhum limite humano (Arrojo, 1993, p. 134).

Fui apresentada aos textos de Rosemary Arrojo antes mesmo de chegar à Universidade Estadual de Campinas. Foi no Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade do Sagrado Coração de Bauru (hoje Unisagrado), do qual era aluna, que me deparei com os escritos dessa autora. Ela já havia enxergado várias tensões sobre a formação de tradutores antes de mim.

Recentemente, me chamou a atenção as visões humanista e autônoma que definem, para mim, a pedagogia libertadora de bell hooks¹ (2024), cuja perspectiva crítica convoca a sala de aula a se transformar em um espaço de transgressão, conscientização e emancipação. Afirmo ela: “*Quando terminou, os alunos sabiam que não precisavam pensar como eu, que não estavam ali para reproduzir a minha pessoa*” (hooks, 2024, p. 199).

Assim, penso que seria possível dizer que este texto transita entre as relações férteis da análise de conteúdo, análise discursiva, leitura desconstrutivista e a educação como prática libertadora. Para mim, a Tradução sempre testou seus próprios limites em proximidade com os estudos da linguagem, da literatura, da sociedade, do inconsciente, das formas de ensino e aprendizagem. Sua ambição é justamente esse exercício de interdisciplinaridade, mas ela não necessita, embora possa, emprestar os instrumentos teórico-metodológicos dessas outras disciplinas, pois problematiza seus próprios discursos, sua própria natureza.

Em termos metodológicos, tendo a dizer então que este texto-tese é monográfico, ou seja, é sobre a formação de tradutores conforme ela é concebida por profissionais, professores e pesquisadores majoritariamente brasileiros e pertencentes aos arquivos que aqui analiso, sobretudo porque concordo com Umberto Eco quando ele aponta que: “*quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança. Uma tese monográfica é preferível a uma tese panorâmica. É melhor que a tese se assemelhe mais a um ensaio do que a uma história ou a uma enciclopédia*” (Eco, 1997, p. 39).

Tentarei trabalhar com segurança e talvez seja possível dizer, também junto com Eco, que o texto-tese monográfico pareça menos trágico que um texto-tese panorâmico. Também vale dizer que este texto-tese é teórico, pois me proponho a encarar um problema que já tem sido objeto de minhas reflexões há alguns anos: se eu quiser realmente resgatar uma data, seria a do interregno entre os anos de 1992 e 1995, quando, durante minha graduação, eu desenvolvi um projeto de iniciação científica com o tema “ensino de tradução”. Antes de ser teórico, porém, este texto-tese já foi, em épocas passadas, experimental, descritivo e bibliométrico. Desta vez, ele foi “feito em casa”, pois não precisei ir às instituições brasileiras, não precisei sair do país ou emprestar algum método laboratorial, embora eu utilize certos métodos e pressupostos computacionais atrelados à

¹ Ao preferir que seu nome seja grafado em minúsculas, bell hooks buscava desviar a atenção da figura da autora e direcionar o olhar do público para a urgência das discussões sobre raça, gênero, capitalismo e classe. Ela queria que as pessoas se concentrassem em *o que* estava sendo dito, e não em *quem* estava dizendo.

Linguística de Corpus e à Terminologia, sobretudo no terceiro capítulo. Ainda nas palavras de Eco (1997, p. 40): “[...] *nada nasce do nada*”.

Espero, assim, conseguir apresentar uma reflexão sobre a formação de tradutores que evidencie a complexidade dos imponderáveis e irrepetíveis atos tradutório e pedagógico.

Primeira (ir)realidade: O silêncio dos artistas

Antes de avançarmos na análise das entrevistas que compõem este capítulo, cabe uma ressalva metodológica: não é escopo de minha análise realizar uma exegese biográfica ou uma revisão das vastas, seminais e brilhantes trajetórias dos profissionais aqui citados. O que proponho aqui não é o exame das obras traduzidas ou das realizações individuais de figuras como José Paulo Paes, Paulo Vizioli, Haroldo de Campos, Paulo Henriques Britto, Dorothée de Bruchard, Augusto de Campos, Rogério Bettoni, Jana Bianchi, Petê Rissatti, Érico Assis ou Caetano Galindo — tarefa que, por sua magnitude, exigiria estudos monográficos próprios. Para o leitor interessado no aprofundamento dessas biobibliografias e no impacto artístico de suas produções, que não são poucas, já que estamos falando de importantes e renomados tradutores brasileiros, recomendo a consulta aos verbetes especializados, memórias de tradução e arquivos institucionais que documentam suas carreiras, ou até mesmo a leitura (ou escuta) na íntegra das entrevistas que cito aqui.

Neste texto, meu interesse reside estritamente na figura do tradutor e da sua formação que esses profissionais projetam; não os estou criticando e creio que, em muitos dos relatos, há certa honestidade quanto à falta de reconhecimento e inserção da tradução na vida econômica de nosso país. No entanto, utilizo o recorte de seus discursos em entrevistas como um sismógrafo capaz de captar os tremores e as lacunas na percepção do que significa a formação de tradutores no Brasil ao longo das últimas décadas.

Ao percorrer um arco temporal que se estende de 1988, com a entrevista elaborada por Nóbrega e Giani, a 2025, é imperativo reconhecer que os discursos que aqui analiso constituem apenas uma fração do vasto mosaico discursivo produzido por outros profissionais de nosso campo. Inúmeras outras entrevistas — possivelmente dispersas nas mais distintas revistas científicas, *blogs* especializados, páginas de internet e acervos de vídeo no YouTube — foram deliberadamente deixadas de lado em função do recorte metodológico que proponho.

O critério de seleção que usei não buscou o esgotamento quantitativo das fontes, mas sim a identificação de vozes cujas trajetórias e posicionamentos públicos operam como marcos simbólicos na construção da identidade do tradutor brasileiro e de sua formação. Assim, embora o leitor possa encontrar em outras plataformas digitais e bibliográficas uma multiplicidade de discursos que complementaríamos este panorama, as escolhas que aqui opero parecem ser suficientes

para o objetivo de flagrar as recorrências de um silenciamento pedagógico que atravessa gerações, mídias e suportes, consolidando a percepção da formação de tradutores como um território de constantes (ir)realidades.

Ressalto ainda que a escolha pelas entrevistas dos profissionais citados a seguir se deu, em primeiro lugar, por sua disponibilidade em periódicos acadêmicos, *websites* e plataformas e, igualmente, porque permitiram revelar a frequência de cada tema tratado sobre a formação do tradutor ao longo de um período de quase 40 anos: embora alguns entrevistados não respondam exatamente como formar tradutores, muitos deles, quando indagados como poderíamos levar a cabo essa empreitada, ora criticam as universidades, ora tratam da irrelevância das teorias de tradução, ora mencionam a incapacidade dos professores e das instituições.

Começemos retomando 1988.

Assim se inicia o texto de Thelma Médice Nóbrega e Giana M. G. Giani (1988), que entrevistam, como antes mencionei, José Paulo Paes, Paulo Vizioli e Haroldo de Campos:

Nesse momento em que a tradução vem ganhando espaço nos meios acadêmicos e uma preocupação crescente quanto a seu ensino e prática vem surgindo (evidenciada pelos cursos de graduação em tradução que se abriram, por exemplo, em cidades como São Paulo e Ouro Preto; pelo programa em Linguística Aplicada da Unicamp e pela própria oportunidade que a revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* está oferecendo à área), julgamos importante examinar as diferentes concepções de tradução e sua prática entrevistando três dos maiores nomes nessa área do país: José Paulo Paes, Paulo Vizioli e Haroldo de Campos (Nóbrega; Giani, 1988, p. 53).

Ao resgatar as entrevistas de José Paulo Paes, Paulo Vizioli e Haroldo de Campos conduzidas por Nóbrega e Giani (1988), torna-se evidente, para mim, que a entrada da Tradução na academia brasileira foi acompanhada por um distanciamento inerente entre o “saber fazer” do artista e o “saber ensinar” da instituição.

Completemos o discurso de Paes na entrevista brevemente contemplada nas *Palavras iniciais: tensões* deste texto. Quando indagado sobre como formar o tradutor, ele responde: “— Não sou professor, apenas orientei uma oficina de tradução. A tradução é uma arte, não uma ciência, e a arte só se aprende fazendo” (Nóbrega; Giani, 1988, p. 61).

O discurso do poeta, ao sentenciar que a tradução é uma arte que “só se aprende fazendo”, inaugura o silenciamento da Tradução como ciência, relegando sua pedagogia a uma atividade intuitiva e, por extensão, desamparada de quaisquer métodos. Essa aura artística, embora legítima

na esfera da criação, acaba por lançar a formação em um estado de (ir)realidade: se a tradução é um dom ou uma prática puramente empírica, a sala de aula torna-se um simulacro, um espaço que tenta mimetizar o laboratório de textos, sem, contudo, possuir as ferramentas teóricas para transmutar o talento em competência profissional fundamentada (para usar os termos de vários pesquisadores do nosso campo).

Já nas palavras de Vizioli, em resposta à pergunta das entrevistadoras, temos:

Acho que o bom tradutor é aquele que, se for um tradutor técnico, é capaz de transmitir o sentido do texto original com a maior fidelidade possível, mas se for um tradutor literário, é capaz de transmitir a carga emotiva e os significados do texto original também com a maior fidelidade possível ao conjunto (Nóbrega; Giani, 1988, p. 61).

O discurso de Vizioli (1988) ratifica a mecânica de submissão que fundamenta o silenciamento do artista. A insistência na “fidelidade ao original” como o critério definidor do “bom tradutor” funciona como um dispositivo de subserviência: se na tradução técnica o silenciamento se dá pela precisão terminológica, na tradução literária ele se disfarça de “fidelidade à carga emotiva”. Em ambos os casos, nega-se ao tradutor o estatuto de artista ou, mais longe ainda, de coautor, enquadrando sua atividade em um papel meramente reprodutivo.

Haroldo de Campos, ao responder à mesma pergunta, afirma:

Só posso falar da tradução de poesia. Propus, no ensaio de 62 incluído em *Metalinguagem*, a constituição de um “laboratório de textos”, com a participação de poetas e linguistas. Eu mesmo, desde 1975, dei cursos, no âmbito da pós-graduação, sobre “Poética da Tradução”, nos quais me ocupei, em nível teórico (em discussões de seminário), com a “metafísica” e a “física” do traduzir, procurando sempre passar ao nível prático da análise comparativa e mesmo da produção (às vezes em equipe) de modelos experimentais de tradução poética. Agora, para traduzir eficientemente poesia, é quase um pré-requisito ser poeta, ou pelo menos, estar profundamente sintonizado com a linguagem poética do seu tempo e com as tradições (a evolução de formas) de sua literatura e das literaturas às quais se dedica (Nóbrega; Giani, 1988, p. 62).

Uma leitura atenta do discurso de Haroldo de Campos (1988) revela que sua aparente defesa do tradutor-criador opera, paradoxalmente, uma outra engrenagem de silenciamento do artista. Ao prescrever que “ser poeta” é um “pré-requisito” para a eficiência tradutória e ao confinar essa prática ao espaço controlado de um “laboratório de textos” na pós-graduação, Campos elitiza

o fazer artístico. Se, por um lado, o pragmatismo da tradução técnica silencia o tradutor ao transformá-lo em reprodutor fiel ao texto, conforme Vizioli, por outro, o intelectualismo haroldiano o silencia ao exigir-lhe o estatuto prévio de erudição. Em ambos os casos, a autonomia do tradutor universitário, aquele que procura as nossas salas de aula, é aprisionada: ou ele se curva à técnica, ou se cala diante da impossibilidade de alcançar a alta linhagem dos poetas-tradutores.

O silêncio desses artistas sobre a didática da tradução não é apenas uma omissão; a formação, por não encontrar voz própria entre os artistas, passa a buscar no “real” do mercado a autoridade que os mestres do passado reservavam apenas ao talento nato, conforme veremos adiante nos próximos capítulos.

Transportemo-nos para 1997.

Passados quase dez anos das reflexões de Paes, Vizioli e Campos, a entrevista de Paulo Henriques Britto a Mauri Furlan e Walter C. Costa (1997) revela um deslocamento significativo na percepção do campo, embora mantenha intacto o cerne do silenciamento pedagógico.

Ao afirmar que “*É perfeitamente possível ser excelente tradutor sem ter qualquer formação teórica na área de tradução*” (Furlan; Costa, 1997, p. 468), Britto consolida a ideia da teoria como um acessório, e não como o fundamento da prática profissional. Se para os artistas de 1988 a tradução era uma arte quase inalcançável por métodos didáticos, para Britto ela se torna uma “atividade como outra qualquer”, cuja aprendizagem depende fundamentalmente de “pôr a mão na massa”. Quando indagado por Furlan e Costa: “*Você acha que é possível formar um bom tradutor dentro de um quadro institucional, especialmente dentro da Universidade?*”, Paulo Henriques Britto responde: “*Sim, por que não? A tradução é uma atividade como outra qualquer. Desde que a pessoa tenha os requisitos básicos e ponha a mão na massa, ela pode aprender. A formação universitária só ajuda*” (Furlan; Costa, 1997, p. 478).

Nesse cenário, a universidade é apresentada não como o lugar da construção de um saber epistemológico próprio, mas como um espaço institucional que “apenas ajuda” — uma espécie de tutor de um processo que, em última análise, ocorreria de forma autônoma fora de seus muros, muito embora a própria pergunta, em si, já poderia pressupor essa resposta.

Quando indagado “*Você acha que os Estudos de Tradução constituem um campo legítimo de estudo dentro da Universidade? Qual deveria ser, em sua opinião, o seu perfil?*”, Britto responde:

Sem dúvida, é um campo que tem implicações relevantes não apenas para a formação de tradutores práticos como também para áreas como linguística, literatura e filosofia. A meu ver, o ideal é que nos cursos introdutórios seja apresentada uma visão geral da história da disciplina e das principais tendências do momento, e os cursos avançados possibilitem ao aluno trabalhar dentro de uma linha de seu interesse pessoal (Furlan; Costa, 1997, p. 478).

Ao sugerir que o perfil ideal dos cursos deveria ser uma “visão geral da história” seguida pelo interesse pessoal do aluno, Britto acaba por confinar a formação de tradutores a uma dimensão puramente informativa ou prática. Essa visão reforça a (ir)realidade da formação: se a teoria é dispensável e a prática se aprende pelo fazer empírico, a pedagogia da tradução permanece desprovida de uma identidade científica, atuando como um apêndice das áreas de linguística e literatura, sem nunca reivindicar a centralidade de sua própria existência.

E quanto aos dizeres dos artistas de 2008?

Ao chegarmos a 2008, a entrevista de Dorothée de Bruchard a Andréia Guerini e Marie-Hélène C. Torres revela a contradição sintomática que aprofunda a minha tese sobre o silêncio pedagógico neste capítulo.

Bruchard representa o auge da valorização do tradutor: editora experiente, defensora de edições bilíngues e fundadora de ONGs dedicadas à memória da tradução. No entanto, quando questionada sobre o papel da teoria na melhoria da prática, sua resposta ecoa o ceticismo de seus antecessores, revestida agora por uma modéstia intelectual que confina a teoria ao campo da “ignorância” ou da inutilidade. Guerini e Torres indagam: *“Você acha que as teorias ajudam a traduzir melhor? Você segue alguma teoria?”* Bruchard responde: *“Talvez as teorias ajudem a traduzir melhor. Mas li e leio pouco, muito pouco, sobre tradução. Imagino que seja um erro, mas, como todo ignorante, fico achando que não me faz falta”* (Guerini; Torres, 2008, p. 294).

Ao admitir que lê “muito pouco” sobre tradução e que, como “todo ignorante”, acha que a teoria não lhe faz falta, Bruchard reforça o abismo entre o prestígio da profissão e a fundamentação acadêmica de seu ensino. Essa postura é o ponto de mutação para a irrealidade da formação: aqui, o tradutor é visível, o trabalho é celebrado e os direitos autorais são protegidos, no caso de Bruchard, mas a base epistemológica que permitiria ensinar esse ofício de forma sistemática continua sendo tratada como um acessório opcional. Para a tradutora consagrada, a teoria é uma ausência que não se faz sentir, ou seja, a sentença de silenciamento. O resultado é a consolidação de uma prática que se quer visível no “tão perseguido mercado”, mas que permanece invisível e

inaudível dentro da sala de aula, forçando a universidade a buscar uma legitimação externa que os próprios “mestres” do campo desautorizam. Mas seria importante lembrar, com Arrojo (1992), que:

Da mesma forma que toda teoria sempre se entrelaça a uma ideologia, também a prática depende dela, já que, para ser produzida e aceita dentro de uma determinada comunidade cultural, precisará atender às suas necessidades e amoldar-se à ela. [...] Mesmo o tradutor que pensa poder traduzir sem se preocupar com teorias ou sem conhecê-las, implicitamente estará seguindo normas que pressupõem uma postura teórica — ou ideológica — ainda que não se dê conta disso (Arrojo, 1992, p. 109).

No ano de 2009, João Queiroz entrevista Augusto de Campos. Queiroz indaga:

Apenas recentemente o fenômeno da tradução intersemiótica tem recebido maior atenção da crítica. Mas ainda há pouca publicação a respeito, especialmente em comparação com a tradição de estudos sobre tradução interlinguística. Além do livro de Júlio Plaza (Tradução Intersemiótica), que é um marco, há muito pouco material publicado. Há o número especial da revista *Versus*, editado por Dusi & Nergaard, em 2000, que merece referência, e Umberto Eco (2007) recentemente dedicou um capítulo de seu livro *Quase a Mesma Coisa*, ao tópico. A que você atribuiria tão parca produção teórica sobre um fenômeno tão praticado? (Queiroz, 2009, p. 283-284).

Nas palavras de Augusto de Campos, temos:

Como disse, não sou um teórico do assunto e não tenho acompanhado de perto a evolução da ensaística especializada na matéria. Trata-se, é evidente, de um olhar crítico relativamente recente, e que devido ao seu jargão peculiar não ultrapassa com muita frequência as publicações específicas. Posso testemunhar que os críticos da minha própria geração encontraram enorme dificuldade para abordar a poesia concreta, dada a formação unidisciplinar característica do ensino dominante no âmbito universitário. Foi tal o descompasso, que, durante muitos anos, nos vimos na situação de encontrar maior compreensão e resposta em críticos de outras modalidades artísticas, como Mário Pedrosa, além de pintores, escultores, designers e músicos (Queiroz, 2009, p. 284).

Nessa cronologia de vozes artísticas, a entrevista de Augusto de Campos a João Queiroz (2009) oferece uma síntese da tensão entre a criação artística e a institucionalização do ensino. O poeta denuncia um “descompasso”: a dificuldade da universidade em lidar com fenômenos que extrapolam o ensino unidisciplinar dominante. Para Campos, não seria a universidade o lugar para a compreensão e obtenção de respostas, mas junto a críticos de pinturas, esculturas ou outros.

Queiroz ainda faz uma pergunta a Augusto de Campos, remetendo-se a Haroldo de Campos e Umberto Eco:

Haroldo de Campos (1972, p. 46), em um influente ensaio, afirma: “Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos e engrenagens mais íntimos”. Mais recentemente Umberto Eco (2003, p. 156), avaliando o papel da crítica e da semiótica afirma: “Portanto, se fazer crítica de verdade é entender e fazer entender como um texto é feito, e se a resenha e a história literária, enquanto tais, não podem fazê-lo por completo, a única verdadeira forma de crítica é uma leitura semiótica do texto.” Gostaria de lhe pedir para desenvolver a ideia de “tradução como crítica”, no contexto das traduções intersemióticas (Queiroz, 2009, p. 299).

Augusto de Campos responde:

Diversamente da tradução literal, que requer apenas uma transposição ponto a ponto dos significados do texto poético, inseridos geralmente em algum arremedo literário do original, a tradução criativa impõe maior profundidade na análise da estilística poética, um “*close reading*” celular das palavras. É preciso buscar equivalências formais no idioma de chegada, atacar o poema “som por som, cor por cor”, como eu já disse muitas vezes, e ainda captar-lhe o “pathos”, a “alma” (o que García Lorca chama de “duende”). Não pode deixar de resultar numa espécie de crítica, por vezes mais eficaz até do que um longo arrazoado. Aprende-se mais com a meia-dúzia de poemas de Cathay, por Pound, do que com muitos tratados sobre a literatura chinesa do passado. A melhor forma de criticar um poema é com outro poema, não dizia ele? É claro que nenhuma dessas colocações diminui o valor da crítica-crítica, quer dizer, o estudo, a pesquisa, a interpretação, em suma, o discurso metalinguístico que ilumina o poema e, frequentemente, o próprio poeta... (Queiroz, 2009, p. 299).

Esse discurso contribui para o diagnóstico da (ir)realidade na formação de tradutores: se a “melhor forma de criticar um poema é com outro poema”, a pedagogia da tradução é deixada em uma encruzilhada perigosa. De um lado, o artista reivindica a tradução como um ato de crítica autossuficiente; de outro, a universidade permanece atada a uma formação que o próprio Augusto de Campos descreve como limitada. O silêncio do artista, aqui, manifesta-se como uma descrença na capacidade da estrutura acadêmica de abrigar a “alma” do fazer tradutório. É nesse vácuo entre a genialidade da “tradução-crítica” e a carência de uma “pedagogia-crítica” que a formação de tradutores acaba se exilando, buscando em simulações do “mercado real”, uma autoridade que a tradição artística lhe nega.

Viajemos a geografias mais próximas de nosso tempo: 2018.

A entrevista realizada por Carolina Barcellos com Rogério Bettoni (2018) não tem resultados distintos da situação que traço até aqui.

Trinta anos após a entrevista concedida por Paes, Vizioli e Campos (Nóbrega; Gianni, 1988), Bettoni, ao mesmo tempo em que cobra responsabilidade da universidade, parece desconhecer o que nela se produz, recorrendo a uma crítica que reduz a formação a um binarismo entre “técnica gramatical” e “estilística”:

E num país em que aproximadamente 70% dos livros publicados todo ano são traduções, os cursos de formação têm uma responsabilidade fundamental nisso tudo. Já me estendendo um pouco, os cursos de formação, universitários ou não, precisam promover um pouco mais essa visão de que a escrita requer mais do que a técnica de ordenar sujeito e predicado. A própria produção acadêmica tem corroborado isso de certo modo — temos visto artigos de análise de tradução que desconsideram o contexto de produção textual, ou traduções anotadas que abundam de notas de rodapé para explicar que certas palavras foram mantidas no original porque “não havia tradução”, quando uma busca menos preguiçosa traria exatamente a correspondência ideal. Estamos formando tradutores preguiçosos e sem estilística (Barcellos, 2018, p. 150-151).

Quando indagado: *“Que tipo de conhecimento ou habilidade você classificaria como fundamental para o tradutor do novo milênio? Quais seriam os possíveis impactos disso na qualidade das traduções produzidas?”*, Bettoni responde:

Escrever bem em sua língua materna, e depois entender muito bem a língua estrangeira da qual se traduz. Essa é a habilidade mais fundamental, e falamos dela desde que começamos a pensar a tradução. O tradutor não precisa necessariamente saber escrever ou falar na outra língua, mas precisa entender sua estrutura, suas nuances (Barcellos, 2018, p. 151).

Essa postura de Bettoni cristaliza a seguinte (ir)realidade: a universidade é cobrada por resultados práticos de excelência, mas as ferramentas para atingi-los são reduzidas ao senso comum do “escrever bem”, ignorando-se as complexidades da didática e da pedagogia da tradução. Ao diagnosticar a formação como um espaço de tradutores “sem estilística”, Bettoni reafirma o divórcio entre o fazer profissional e o pensar acadêmico.

Mas e nos dias mais recentes ainda?

Em 2024, Jana Bianchi concede uma entrevista a Monica Stefani e Amanda da Silva Oliveira, revelando um dos mais recentes estágios da desintegração do estatuto pedagógico do campo. Se antes, em 1988 e 2008, o foco era a arte e, em 2018, a estilística atrelada ao texto, em 2024 o conselho fundamental para o tradutor desloca-se para a esfera do comportamento e das relações sociais. Ao sugerir que a chave do sucesso reside em “estabelecer laços reais” e cumprir prazos — ou avisar sobre atrasos com honestidade —, Bianchi reduz a complexidade da formação a uma dimensão puramente pragmática e relacional.

As entrevistadoras indagam: *“Se você pudesse dar algum conselho para quem está (ou pretende iniciar) na atividade de tradução, qual seria?”*.

Para Bianchi:

Sempre que alguém me pede dicas para começar, listo as mesmas coisas: estude tradução, aperfeiçoe sua escrita em português (que vai ser sua principal ferramenta de trabalho, mais do que qualquer língua de partida), tenha muita curiosidade e vá ativamente atrás do que você quer. Desenvolvendo melhor o último tópico: muitos trabalhos que peguei foram resultado de contatos que estabeleci espontaneamente com editoras, pedindo testes ou mesmo conhecendo pessoas em eventos e nas redes sociais. Não é uma questão de simplesmente pedir trabalho nas editoras, e sim de estabelecer laços reais com pessoas do mercado que, no futuro, podem se converter de forma mais natural e orgânica em parcerias profissionais. Outra dica que dou para todo mundo que trabalha com tradução, independentemente da experiência, é: se for atrasar algum serviço, avise o quanto antes e com tanta honestidade quanto possível. Muitas vezes, só de avisar antes que o prazo original é insuficiente você já resolve metade dos problemas gerados por um potencial atraso (Stefani; Oliveira, 2024, p. 166).

Nesta entrevista, a teoria, outrora vista como desnecessária pelo gênio artístico, agora é silenciada pelo “orgânico” e pelo “espontâneo” das redes sociais. O conselho de “estudar tradução” surge de forma genérica, logo suplantado pela urgência de “conhecer pessoas em eventos”. Aqui, a (ir)realidade atinge seu ápice: a universidade não é mais o lugar onde se aprende a traduzir, mas o lugar que deve, de alguma forma, mimetizar a dinâmica de contatos do mercado. Ao priorizar o “laço real” sobre o saber fundamentado, o discurso contemporâneo completa o esvaziamento da sala de aula: o professor deixa de ser o mediador de um saber científico para se tornar, no imaginário do aluno, um mero facilitador de acesso a um mercado que se apresenta como a única realidade legítima. Estão dadas, assim, as condições para a obsessão terminológica pelo “real” que encontraremos nas análises subsequentes, especialmente nos capítulos 2 e 3 a seguir.

Também em 2024, no *podcast Notas dos Tradutores*, disponível no Spotify (serviço de *streaming* de áudio), os produtores e tradutores Carlos Henrique Rutz, Érico Assis e Mario Luiz C. Barroso entrevistam, no episódio 20 da quinta temporada, o tradutor Petê Rissatti. Intitulado *Uma conversa sobre tradução e sala de aula*, o episódio gira em torno das experiências de Petê Rissatti com a tradução e também como professor de tradução em universidades e cursos livres. Nas palavras do entrevistado, as quais transcrevi manualmente à medida que escutava o programa, temos:

Ainda que eu acredite muito na teoria, ainda que eu faça questão que meus alunos pensem nas traduções que eles fazem, que os alunos reflitam sobre o ofício, não simplesmente peçam para o colega do lado, como é que é, como é que ficou aí essa frase, sempre quando essa pergunta surge nos meus cursos, como é que ficou a frase, eu interrompo. Interrompo, falo assim: gente, não importa como ficou. O que importa é como você está fazendo para chegar. O que eu quero orientar vocês é como chegar a uma boa solução, a sua solução, a sua melhor solução possível. Não interessa como é que ficou, como é que o professor gosta. O professor não gosta de nada. O professor não tem que gostar de nada (Petê, 2024, 00:07:35).

Aqui, creio ser importante nos remetermos às palavras de Rosemary Arrojo e Kanavillil Rajagopalan (1992):

O professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação. Ainda que adote uma pedagogia aparentemente “renovada”, supostamente menos autoritária e centrada no aluno, que pretenda enfatizar a formação ao invés da mera transmissão de informação, esse professor estará, sem o saber, apenas desempenhando o papel de guardião e de divulgador dos significados que aprendeu a aceitar como intrinsecamente “corretos” e “verdadeiros”. Esse professor ignora, portanto, sua condição de peça fundamental do jogo ideológico que, aliás, tem como objetivo principal a própria manutenção (Arrojo; Rajagopalan, 1992, p. 89).

Ao ser indagado sobre sua formação, Rissatti responde que se formou em Letras com Habilitação em Tradução na antiga e já extinta Faculdade Ibero-Americana de São Paulo. Após elogiar a formação que teve, critica os tempos atuais da formação de tradutores:

Nós tivemos quatro anos de aula de prática de tradução, dois anos de prática de interpretação. Então era uma escola que preparava mesmo, era uma faculdade que preparava o aluno mesmo para enfrentar o mercado. Eram professores que

atuavam também como profissionais, não só na área acadêmica. E sinto muita falta de ter um centro de referência como esse assim. Hoje, a gente não tem um centro de referência de tradução. Nós temos em nível de mestrado, em nível de doutorado, nós temos a Universidade Federal de Santa Catarina, que é uma referência, a Universidade Federal de Minas Gerais também, a UFMG também é uma referência em tradução, em teoria da tradução, mas nós não temos um centro, uma faculdade que seja realmente de referência. A Ibero foi, de 1979 a 2005, uma das faculdades de referência na área de tradução. E aí foi-se perdendo isso (Petê, 2024, 00:11:24).

O entrevistador, Érico Assis, que também é professor de tradução em cursos livres, confirma que as universidades antes mencionadas não formam tradutores: *“a UFSC, em Santa Catarina, que foi onde eu fiz o doutorado, ela é uma referência em pesquisa em tradução. Ela não forma tradutores”* (Petê, 2024, 00:12:52); e que sempre teve professores que só ficavam na teoria: *“Eu tenho um problema grande, eu tive, a maioria dos professores que eu tive foi na teoria, e que ficava só na teoria. Isso que era para mim um problema, eu não gosto de... não quero ser assim”* (Petê, 2024, 00:51:52).

Sobre suas recomendações para os alunos e futuros tradutores, sobretudo em face dos avanços da inteligência artificial, Rissatti acrescenta:

[...] eu recomendo muito para os alunos: vá fazer o idioma diferente do inglês. Isso também é uma outra chave que pode melhorar, diferente do inglês e do espanhol. Vamos deixar já assim, porque são duas línguas relativamente [...] duas línguas muito grandes, ou seja, existe muito material, porque é o seguinte: a inteligência artificial consegue chegar, consegue depurar com muito mais facilidade. O francês, o italiano, o alemão, o chinês, o turco, enfim, têm muito menos material disponível (Petê, 2024, 00:27:22).

Este cenário de 2024 sela uma das (ir)realidades da formação de tradutores em sua forma mais polêmica: ao sugerir a especialização em idiomas distintos do inglês apenas como uma estratégia de fuga da automação, o discurso do profissional entrevistado despoja a formação de seu valor intelectual intrínseco.

Há, ainda, algo igualmente problemático nos dizeres do entrevistador Érico Assis. Ao discutir com Petê Rissatti sobre a sala de aula, ele comenta:

Você falou uma coisa mais atrás, Petê, que você teve uma experiência de professor de universidade de tradução, e acabou tendo que desistir porque não conseguia combinar com ser tradutor. Eu tive uma experiência parecida, não era professor de tradução, mas eu acabei aos poucos saindo da carreira docente de

universidade, pra ser tradutor. Só tradutor. E [...] Eu acho que é um problema, assim, eu concordo contigo, que eu gostaria de ser um professor que também é tradutor. Eu vejo muitos alunos, às vezes, reclamando disso, em qualquer universidade, na verdade [...] pô [*sic*], aquele professor, ele [...] tudo bem, até teve uma carreira antes daqui, mas hoje ele só dá aula (Petê, 2024, 00:18:35).

Nos dizeres acima, fica implícito na fala de Érico Assis que apenas aquele que traduz teria a capacidade de ensinar bem a traduzir. Mas admite, na sequência da entrevista, que:

Tem que tentar conjugar as duas coisas e, realmente, tem uma hora que o corpo não deixa. E as pessoas, de certa forma, estão encontrando também um equilíbrio entre se manter no mercado e não [...] Bom, mas é um assunto bem comprido. E dá outro *podcast* (Petê, 2024, 00:21:35).

Disse em minhas palavras anteriores que havia algo de problemático nos dizeres de Érico Assis, pois estão aí postas as noções de que enquanto a mente do professor, que é ao mesmo tempo tradutor renomado, estiver funcionando com elegância e eloquência em sala de aula, é o que se deve admirar. Trata-se da presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno (aliás até contradizendo o relato de Rissatti), não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno o percebe na *realidade fora da sala de aula*, isto é, por meio das publicações de traduções desse professor. E isso implica dizer que enquanto ele, o professor, não for esse *corpo duplicado* de professor e tradutor, ele não trabalha, “não mexe o corpo”, “só dá aulas”. Sem dar aulas e traduzir ao mesmo tempo, estafando o corpo, o professor não teria mais nada o que dizer aos alunos. É bell hooks (2024) que nos ensina que “*a pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles [...]*” (hooks, 2024, p. 173). Para ela:

O arranjo corporal de que estamos falando desenfatura a realidade de que os professores universitários estão na sala de aula pra dar algo de si aos alunos. O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos (hooks, 2024, p. 175).

Encerro o ciclo de análises de entrevistas em 2025, que expõe, a meu ver, as fraturas definitivas de um campo em crise de identidade e sob a pressão, atualmente, da inteligência

artificial. O conteúdo da última entrevista aqui analisada, a seguir, refere-se aos dizeres do tradutor Caetano Galindo a Milena Buarque, do Itaú Cultural, ambiente *on-line* mantido pela organização Itaú.

Quando indagado pela entrevistadora sobre qual conselho Galindo daria a tradutores iniciantes ou a quem deseja ingressar na profissão, ele responde com dois conselhos, e a resposta é longa:

O primeiro deles é estudar português brasileiro, mas não estudar no sentido escolar, no sentido de imersão total. Leia muito, leia de forma ampla e variada, leia literatura boa e ruim, literatura e não literatura, literatura barata e literatura elevada. Ficção, não ficção, todos os tipos de texto, todos os períodos e textos diferentes. Leia textos antigos, textos novos, textos que estão publicados em livro, textos da internet. Preste atenção, seja uma criatura onívora das possibilidades de uso do português brasileiro ao longo de sua história. Você tem que jogar fora toda e qualquer noção de superioridade e inferioridade, adequação e inadequação, isso pode, isso não pode, isso deve, isso não deve. A língua é o que é. É esse universo amplo, maravilhoso e quase inconcebível na sua variedade de formas divergentes e contrastantes de expressão. E você precisa se encantar por isso, precisa gostar disso. Você precisa gostar de escrever mal, gostar de escrever bem, gostar de escrever feio, ridículo, elevado, lírico, motivador e repulsivo. Todas essas coisas precisam fazer parte do seu repertório, muito mais importante do que estudar uma língua estrangeira nesse grau. A língua estrangeira é, obviamente, uma parte importante do arsenal e trabalho de alguém que trabalha com tradução literária, mas as dúvidas na língua fonte são respondíveis. Você pode consultar alguém, pode procurar no dicionário, pode procurar uma fonte, pode buscar informações. Tapar buracos no seu repertório de criação em português é muito mais complicado, porque você não vai perceber o problema, vai achar que resolveu, vai achar que tem a resposta, e isso é muito traiçoeiro. Estude com pessoas, tem muita gente comentando sobre a carreira. Eu acho que isso é muito precioso. Essa ideia de guilda, trabalhar com alguém que já trabalha, pedir orientação e mostrar o seu trabalho. Mas o outro conselho é: não faça isso (Galindo, 2025).

A entrevistadora questiona: Por quais razões (não ingressar na carreira de tradutor)?

Não sei se é uma boa hora para entrar na profissão de tradução literária. A tradução literária, tirando poucas exceções localizadas no espaço e no tempo, nunca foi uma carreira; ela é uma atividade que pode gerar alguma renda e algum tipo de crescimento na tua vida. No entanto, você pode se tornar um escritor, preparador de originais ou até mesmo trabalhar em uma editora. Mas é muito complicado pensar na tradução literária como uma carreira, pois não dá dinheiro suficiente para pagar as contas. Além disso, é uma atividade lenta, custosa, dolorosa e fisicamente intensa. Hoje em dia, todo mundo trabalha como prestador de serviços, então não tem férias, não tem 13º, não tem nada. Você só ganha enquanto está trabalhando. Os modelos de pagamento de direitos autorais para

tradutores ainda não são majoritários. Em geral, obras que estão em domínio público. Algumas editoras já começam a dar *royalties*, o que permite que o tradutor construa uma espécie de banco de aposentadoria se ele chegar a uma certa idade e tiver 30 a 40 livros traduzidos. Talvez ele tenha uma renda para poder diminuir um pouco seu ritmo de trabalho ou parar de trabalhar, quem sabe, mas não dá para contar muito com isso. Outro senão é que talvez a gente esteja num ponto de inflexão muito complicado da história da carreira hoje, com essa sombra meio ominosa da entrada desses modelos de tradução por inteligência artificial. Então, eu diria, pense bem, mantenha planos B, C e D em ordem. Se você foi mordido pelo bichinho da tradução literária, forme-se, trabalhe, siga em frente, mas provavelmente não é a melhor ideia pensar nisso como uma carreira que vai te orientar, vai orientar a tua vida e pagar os boletos daqui para o fim dos tempos (Galindo, 2025).

Por um lado, Galindo convoca o tradutor a se tornar uma “criatura onívora” da língua, estruturando um arquivo de repertório em português brasileiro que recusa as normas castradoras do “pode e não pode”. Por outro lado, ele exerce de forma explícita uma pulsão de destruição — ou, nos termos de Derrida (2001), uma “pulsão de agressão que dita a aniquilação do arquivo” — ao disparar um categórico “não faça isso”, para quem busca a tradução literária como carreira.

Ao desnudar a precarização do trabalho (a ausência de férias, de décimo terceiro e a remuneração insuficiente) e ao evocar a “sombra ominosa” da inteligência artificial, o discurso de Galindo aniquila o lócus pedagógico da profissão. Revela-se, assim, a encruzilhada do nosso campo: o tradutor é compelido a acumular um arquivo artístico monumental de sua língua materna apenas para, ao final, ser lançado no mercado como um provedor de serviços linguísticos de aluguel, cujos boletos não podem ser pagos e cuja agência criativa é constantemente ameaçada de apagamento pela automação tecnológica. A pulsão de morte do mercado, portanto, trabalha silenciosamente para destruir o próprio sujeito que o alimenta.

A meu ver, Galindo faz exatamente o que Derrida (2001) descreve: ele opera a partir do “mal de arquivo” da tradução, exercendo uma agressividade que destrói a ilusão profissional ao mesmo tempo em que tenta preservar a memória e o repertório da língua.

O imperativo do mercado real que assombra a formação e a prática do tradutor ganha contornos de urgência trágica quando confrontado com a desmistificação operada por profissionais consagrados no campo. Ao ser questionado sobre os conselhos que daria a um ingressante na profissão, Galindo opera um movimento duplo que ecoa precisamente o conceito de “mal de arquivo” tal qual teorizado por Derrida (2001). Derrida expõe que o arquivo só existe porque essa

ameaça de aniquilação é constante. O arquivo é um esforço desesperado de guardar algo contra a destruição biológica e histórica.

Quando Galindo responde ao futuro ingressante da profissão dizendo de forma categórica: “não faça isso”, afirmando que a tradução literária “nunca foi uma carreira”, que “não paga os boletos” e evocando a “sombra ominosa da inteligência artificial”, ele assume o papel dessa pulsão de destruição/aniquilação do arquivo profissional. Essa pulsão, para Derrida, junto às ideias de Sigmund Freud (1856-1939), é silenciosa:

Ela trabalha, mas, uma vez que trabalha sempre em silêncio, não deixa nunca nenhum arquivo que lhe seja próprio. Ela destrói seu próprio arquivo antecipadamente, como se ali estivesse, na verdade, a motivação mesma de seu movimento característico. Ela trabalha para *destruir o arquivo com a condição de apagar* mas também *com vistas a apagar* seus “próprios” traços. Ela devora seu arquivo, antes mesmo de tê-lo produzido externamente. Sempre foi, por vocação, silenciosa, destruidora do arquivo (Derrida, 2001, p. 21).

Fecha-se, assim, um arco de quase quatro décadas de silenciamento dos artistas: se em 1988 a formação era desnecessária porque a tradução era arte, em 2025 ela é considerada dispensável porque o mercado é relacional e a técnica é algorítmica e destruidora.

Independentemente do meio no qual foram publicadas as entrevistas, da época ou das singulares atuações e experiências exitosas de cada um dos entrevistados, a tentativa de silenciamento e “queima de arquivo” sempre ocorreu. O arquivo sempre foi um “*penhor do futuro*” (Derrida, 2001, p. 31).

Esse diagnóstico expõe o ápice da pulsão arquiviolítica que assombra o campo. Segundo Derrida (2001),

A pulsão de morte não é um princípio. Ela ameaça de fato todo principado, todo primado arcôntico, todo desejo de arquivo. É a isto que mais tarde chamaremos de *mal de arquivo* (Derrida, 2001, p. 23).

Se a competência técnica foi terceirizada para os algoritmos da inteligência artificial, se o manejo das línguas de grande circulação, inglês e espanhol, foi reduzido a um gerenciamento de dados e se a tradução literária não é mais capaz de garantir a sobrevivência material do sujeito, opera-se o silenciamento definitivo. O esvaziamento da formação surge, assim, como o ato final desse mal de arquivo: deixar o ensino à deriva até que ele se aniquile por antecipação. Privados de

agência, de voz e de futuro profissional, o mercado, nas vozes dos profissionais, decreta aos novos talentos o apagamento sumário de suas aspirações artísticas, restando-lhes apenas o desvio forçado para outros campos do saber.

A delimitação deste capítulo em dez entrevistas, como apontei antes, não responde a um critério probabilístico ou quantitativo, mas sim a um princípio metodológico da saturação teórica, em que os dizeres de uma décima primeira entrevista operariam meramente como a reiteração das regularidades já consolidadas nas entrevistas anteriores. Justamente por ser essa busca por entrevistas essencialmente inesgotável, o recorte analítico que propus aqui se legitima pela exaustão e saturação dos efeitos de sentido (Orlandi, 2000) observados na dispersão temporal investigada. Essa reiteração demonstra que o esvaziamento e o silenciamento do tradutor-artista não configuram episódios isolados ou contingências casuais da contemporaneidade. Trata-se, ao contrário, de uma regularidade histórica e discursiva que se propaga no tempo, cuja memória textualizada desvela o avanço de uma engrenagem estrutural que insiste em recalcar a subjetividade do tradutor em nome das demandas pragmáticas de um mercado matematizado.

Consolidada esta paisagem de silenciamentos, prossigo agora para tentar recuperar os dizeres de professores de tradução que entrevistei — a começar pelos professores brasileiros e depois canadenses — buscando compreender como eles próprios veem a formação de tradutores. Como antes indaguei nas *Palavras iniciais: tensões*, se o tradutor-artista se esquivava da cátedra, seria o diferencial qualitativo do professor de tradução a capacidade de transmutar essa prática intuitiva e artística em um saber passível de ensino, pesquisa e crítica mediada?

Segunda (ir)realidade: quando o mercado de trabalho se torna a (ir)real bússola da formação

O ponto de partida para discutir esta (ir)realidade é a onipresença da palavra “mercado” nos discursos de professores, contrastada com a sua vacuidade semântica. Nos relatos colhidos por mim entre os anos de 2012 e 2019 e já publicados em 2018 e 2020, o mercado aparece como uma força gravitacional que deve atrair o currículo para si, mas quando se tenta mapear as coordenadas dessa força, o que se encontra é uma névoa.

Os professores entrevistados tanto no Brasil (Esqueda, 2018) quanto no Canadá (Esqueda, 2020) convergem na ideia de que a formação deve “atender às demandas do mercado”, mas não definem se esse mercado é o das grandes empresas provedoras de serviços linguísticos, o das editoras literárias, o da tradução técnica especializada ou o do crescente e precarizado mercado da pós-edição de tradução automática ou outro. Ao não definir o “quem” e o “como” desse mercado, o tipo de formação veiculado ou prospectado pelos professores passa a perseguir um alvo móvel, transformando a diretriz pedagógica em uma bússola (ir)real.

Utilizando uma metodologia qualitativo-exploratória e de caráter descritivo, minha pesquisa sobre professores brasileiros de tradução foi dividida em duas fases, envolvendo 12 cursos de graduação em Tradução do cenário brasileiro e 13 professores. Iniciada em 2012 e utilizando questionários não estruturados, a proposta foi identificar o perfil acadêmico de professores de prática de tradução e suas rotinas pedagógicas. Em 2017, como forma de dar continuidade à investigação, e levando em consideração que os professores modificam ou estabilizam suas práticas com o passar dos anos, a segunda fase desse estudo adotou uma proposta de investigação qualitativo-longitudinal, com o objetivo de identificar, junto ao mesmo grupo de respondentes, as modificações que eles pudessem ter incorporado em suas salas de aula após cinco anos. Com base nos dados coletados, concluí que a pedagogia vigente no ensino prático da tradução, em se tratando do universo investigado, requer que o aluno obedeça às soluções de tradução propostas pelo professor, que ecoam o mercado de trabalho, e não houve mudanças nessa abordagem após cinco anos (Esqueda, 2018).

Não é minha intenção, neste capítulo, recuperar todos os resultados outrora publicados, mas reaver a partir deles algumas (ir)realidades, sobretudo porque cada vez que nos voltamos a determinados grupos, mergulhamos em dizeres que problematizam a formação de tradutores, como

apontei em *Palavras iniciais: tensões*. E sobretudo porque, quando implementei este estudo, o objetivo não era traçar uma trajetória desses dizeres (ir)reais.

Um dos destaques desse meu estudo de 2018, e que, à época, não o analisei, é a crença de que a sala de aula deve mimetizar o ambiente corporativo. O argumento docente sugere que, para ser “realista”, a formação deve impor prazos exíguos, simular pressões de clientes e focar em ferramentas de tradução assistida por computador (ou, em inglês, *CAT tools*) como se o domínio do *software* fosse sinônimo de competência tradutória. Reproduzo aqui os comentários dos professores em três dimensões:

1. Dimensão linguística e teórica: os respondentes afirmaram, majoritariamente, que todo professor de tradução deve ser tradutor, o que pressupõe o conhecimento linguístico e o conhecimento acerca dos diversos gêneros textuais e suas características. 2. Dimensão profissional e mercadológica: para os entrevistados, o professor deve dominar ferramentas e ter experiência de mercado. Segundo P2: “é comum professores darem informações erradas sobre o mercado; o professor, sem o lado prático, apresenta falha na condução das aulas”; outro docente observou que “o professor que pratica a modalidade que leciona transita melhor por esta e não revela utopias [*sic*]”. 3. Dimensão social: os respondentes mencionaram que o professor de tradução deve saber ouvir; saber explicar e transmitir sua experiência aos alunos; saber aceitar as diferenças; ter carisma; ter boa convivência com os alunos; gostar de lecionar; ser sincero com relação à remuneração que o mercado oferece; curioso; inquieto; interessado; atento; deve perceber as limitações dos alunos e saber saná-las na hora certa (Esqueda, 2018, p. 1258).

Ao investigar a autopercepção dos professores de tradução, emergiu uma identidade fragmentada em três dimensões que, embora complementares, revelam as fissuras da *Segunda (ir)realidade* da formação de tradutores sustentada por mim neste capítulo: quando o mercado de trabalho se torna a (ir)real bússola da formação.

A primeira dimensão, linguístico-teórica, estabelece uma simbiose compulsória: para ser professor, “deve-se ser tradutor”. Essa premissa, embora pareça lógica, é o primeiro sintoma da anexação pedagógica, pois sugere que o saber ensinar é uma emanção direta do saber fazer, silenciando a necessidade de uma formação didática específica. (Teria sido essa anexação pedagógica herdada dos artistas ou do mapa de Holmes (2000 [1972/1988]) e de outros mapas que dele se derivaram, em que a divisão entre estudos puros e aplicados termina por criar um abismo entre a teoria, a prática e a formação? Deixarei essa discussão para a *Quarta (ir)realidade*.)

A fragmentação aprofunda-se nas dimensões profissional e mercadológica, nas quais o mercado deixa de ser um destino para se tornar a própria bússola moral da sala de aula. As falas dos professores — que veem o “lado prático” como o único antídoto contra as “utopias” e as “informações erradas” — demonstram que o professor se sente um intruso na própria universidade caso não valide seu discurso com o selo do mercado. Cria-se aqui a ilusão de que a sala de aula só é legítima se for um espelho fiel da empresa de tradução.

Por fim, a dimensão social surge como um refúgio de subjetividades. Ao listarem características como “carisma”, “sinceridade sobre remuneração” e “saber ouvir”, os docentes admitem, ainda que veladamente, que o que sustenta o ato de educar não é o *software* ou o contrato de prestação de serviços, mas uma rede de afetos e percepções humanas. Esse movimento aproxima-se da observação da tradutora entrevistada por Stefani e Oliveira (2024), Jana Bianchi. Entretanto, na hierarquia das (ir)realidades, essa dimensão humana é frequentemente atropelada pela urgência das outras duas, deixando o professor em um estado de vigilância constante: ele precisa provar que é tradutor e que conhece o mercado, ao passo que o seu papel de educador — aquele que percebe as “limitações dos alunos” — permanece como um saber invisível, sem nome e sem estatuto teórico, inclusive nos mapas tradicionais do campo, como veremos mais tarde.

Já no meu estudo de 2020, oriundo de meu estágio pós-doutoral realizado na Universidade de Montreal (Canadá), o objetivo principal foi identificar os dados concernentes ao perfil de professores de prática de tradução em contexto canadense, como esses definiam seus saberes docentes e compará-los à realidade brasileira. Assim, foram delineados os seguintes objetivos específicos para esse estudo: 1) identificar o perfil de docentes de uma universidade canadense da cidade de Montreal, no Canadá, que oferta o curso de graduação em Tradução, principalmente no que se referia à sua formação acadêmica, área de atuação, pesquisa e aperfeiçoamento; 2) identificar como os professores definiam seu modelo de saberes e como esse se revertia em ações no fazer diário da sala de aula de prática da tradução — já que também realizei observações sistemáticas das aulas; 3) comparar os dados coletados à realidade brasileira de ensino de prática de Tradução antes descritos brevemente. A Universidade de Montreal concedeu-me autorização para entrevistar e acompanhar as aulas de cinco professores de prática de tradução.

Uma vez mais, não é intenção deste capítulo recuperar todos os resultados publicados em Esqueda (2020), mas reaver a partir deles algumas (ir)realidades. Há, também nesse estudo, dois destaques que gostaria de fazer:

100% dos docentes canadenses afirmaram ter experiência profissional em tradução, sendo que o fato de serem tradutores e intérpretes e fazerem parte do mercado *real* de trabalho concede, na visão deles, mais credibilidade junto aos alunos e valida seus discursos (Esqueda, 2020, p. 144, grifo meu).

P2² afirmou utilizar uma abordagem por estudo de caso, buscando trazer elementos do mercado *real* de trabalho e o caso de certos clientes com os quais o docente já trabalhou para ilustrar suas aulas (Esqueda, 2020, p. 149, grifo meu).

Se pensarmos em uma transição da *Primeira* (primeiro capítulo) para esta *Segunda* (ir)realidade, podemos dizer que estamos diante de um processo de transferência de ansiedades. Se no primeiro capítulo identificamos o silêncio do artista — que se cala sobre a pedagogia por considerá-la incapaz de captar a “alma” ou o “duende” da criação, para usar as palavras de Augusto de Campos —, nessa segunda (ir)realidade observamos como esse silêncio ecoa na identidade docente. O professor de tradução, brasileiro ou canadense, ao não encontrar nos “mestres” e “artistas” um estatuto pedagógico sobre o qual se apoiar, passa a sofrer de um complexo de impostura institucional. Como o artista disse que “só se aprende fazendo” (constatamos isso em José Paulo Paes) e que a universidade é “unidisciplinar” e limitada (constatamos isso em Augusto de Campos), o docente sente que o saber acadêmico, por si só, é insuficiente ou, pior, “utópico”.

O cruzamento de dados entre os contextos brasileiro e canadense revela que a “(ir)realidade do mercado” é um fenômeno transnacional, embora com matizes diferentes: no Brasil, a demanda por mercado aparece como um grito de socorro por profissionalização, em um campo que ainda luta por reconhecimento e regulamentação. O mercado é visto como o validador que a universidade, sozinha, não consegue ser. No Canadá, onde a tradição de formação é mais antiga e institucionalizada, a pressão do mercado surge como uma necessidade de atualização tecnológica constante, criando a (ir)realidade de que o tradutor é um tecnocrata da língua.

Os estudos e os textos que venho (re)produzindo aqui demonstram que, ao focar na “realidade do mercado”, a formação de tradutores tende a priorizar competências instrumentais e, no máximo, relacionais. Os professores relatam que o mercado exige “rapidez e precisão”, mas o que a pesquisa mostra é que o mercado *real* frequentemente entrega textos mal escritos e exige

² P2, aqui, refere-se ao Professor 2. Utilizei em meus estudos (Esqueda, 2018, 2020) essa nomenclatura para transcrever os dizeres dos professores e manter suas identidades preservadas.

soluções imediatistas que ferem a ética da tradução. Ao trazer esse mercado sem filtros para a sala de aula, o professor abdica de sua função de crítico. A (ir)realidade aqui é acreditar que “preparar para o mercado” é o mesmo que “formar um tradutor”. Seria até desnecessário dizer que os alunos, por sua parte, são levados a acreditar que a sala de aula de formação de tradutores é irreal e que eles irão aprender, *mesmo, de verdade*, quando forem absorvidos pelo “mercado de trabalho”, percepção essa que já consta nos dados que coletei junto a estudantes de tradução entre os anos de 2011 e 2013 (Esqueda; Oliveira, 2013). A formação não poderia, em vez disso, oportunizar ao aluno formas de enfrentar e tensionar esse “mercado” e não simplesmente de ser absorvido por ele de forma passiva, sem nem ao menos saber exatamente o que ele é ou de que mercado estamos falando? Não seria enganoso pensar que se eu trago para a sala de aula textos “técnicos” ou “literários” do mundo *afora*, do “mercado *real*”, os alunos aprenderão a traduzir esses textos? O que há nas convicções do “mercado *real*”?

É bom lembrar que não apenas as minhas pesquisas de 2018 e 2020 revelam essa obsessão pelo “mercado”. Os relatos dos professores entrevistados por Patrícia Rodrigues Costa (2013) também retratam que o ensino de tradução necessita “*instrumentalizar tradutores para que possam ser absorvidos pelo mercado*” (Costa, 2013, p. 151).

Mais recentemente, Daniel Antonio de Sousa Alves e Andrea Cristiane Kahmann (2025) também entrevistaram professores de tradução. Na fala de um dos professores por eles entrevistados, temos:

Para você corrigir a máquina, você precisa saber traduzir. E para saber traduzir, você precisa treinar em algum grau a traduzir por você mesmo. Para você sentir as dificuldades etc. Então, eu gostaria que eles (os alunos) tivessem alguma experiência, pelo menos, traduzindo a seco. Mesmo que depois eles decidam usar software, inteligência artificial, sei lá, usem o que quiserem, mas com uma consciência do processo. E sabendo justificar o uso. [...] Agora eu uso a inteligência artificial para transformar aspas [em] travessão, que é uma coisa que ajuda muito, muito. Então não é que eu negue a tecnologia, nada, mas, enfim, eu não acho que esteja nem perto de traduzir bem literatura. [...] Não adianta a gente ficar negando a máquina. A máquina sabe traduzir. Por isso que eu falei que não passa por saber ou não, passa por a gente querer que ela faça ou não. São coisas diferentes. Eu acho que eu vou passar a prever, quando eu conseguir organizar minha mente, assim como eu faço com a tradução automática, eu vou passar a prever que os alunos vão usar a inteligência artificial. E daí, como que a gente lida com isso? Há de haver algum jeito... Espero (Alves; Kahmann, 2025, p. 18).

A perda de centralidade da sala de aula como espaço de agência intelectual ganha tom desesperador quando observamos a tensão sofrida pelos professores entrevistados por Alves e Kahmann (2025), ao tentarem equilibrar o resgate da subjetividade do aprendente e a capitulação inescapável diante das ferramentas de automação. Ao mesmo tempo em que a memória discursiva de uma tradução artesanal é invocada pelo desejo de que os alunos experimentem o fazer tradutório “a seco” para desenvolver consciência processual, o discurso de professores é abruptamente atravessado pela necessidade de se salvaguardar do rótulo de tecnofobia. É nesse limiar de sobrevivência pedagógica que a máquina passa a ser enunciada não apenas como suporte, mas como um sujeito dotado de um saber próprio (“a máquina sabe traduzir”), restando ao professor o papel reativo de reconfigurar seu planejamento mental para prever e gerenciar um uso que ele já não pode mais conter, conforme ilustram os dizeres acima.

Essa encruzilhada identitária (empréstimo aqui o termo “encruzilhada” de Alves, Esqueda e Gonçalves, 2026), em que o professor oscila entre o papel de crítico e o de mimetizador de um mercado muitas vezes precarizado, não se restringe aos relatos dos professores entrevistados, aos currículos ou aos planos de aula na rotina pedagógica. Essa encruzilhada é, em última análise, o desdobramento lógico de um processo iniciado décadas antes: se o silêncio dos artistas, analisado na *Primeira (ir)realidade*, despojou o ensino de uma mística autoral e de um estatuto estético próprio, o professor viu-se obrigado a preencher esse vazio com a única autoridade que restou disponível: o mercado. Na ausência de uma pedagogia que celebrasse a agência do professor e a subjetividade do tradutor, a academia buscou refúgio na objetividade técnica das demandas mercadológicas, que, atualmente, lhe vira as costas, pois esse mesmo “mercado” agora tem suas demandas supridas pelas tecnologias de tradução automática e de inteligência artificial generativa.

Essa herança do silêncio está entranhada no tecido dos dizeres de profissionais e professores, revelando-se como uma força centrípeta que puxa o discurso docente para uma busca incessante por legitimação.

Se, nos depoimentos dos professores, o mercado surge como um “grito de socorro” contra a invisibilidade herdada dos grandes mestres, veremos a seguir que, na literatura especializada, ele se manifesta como uma onipresença terminológica que tenta preencher o vácuo de uma pedagogia ainda em busca de autonomia.

Para compreender como essa pressão se materializa em evidências concretas na literatura, passo agora à *Terceira (ir)realidade: a tirania da atividade real*. Nela, deixamos o campo das

percepções individuais para analisar um *corpus* de 154 artigos publicados entre os anos de 1981 e 2022 e outro *corpus* de 17 artigos publicados entre os anos de 2023 a 2025, a partir dos quais minha leitura e análise manual (humana), em consonância com a análise através do *software* Sketch Engine, permitirá visualizar como a “questão do real” — com suas mais de mil ocorrências — deixa de ser apenas um objetivo pedagógico para se tornar o sintoma definitivo de um campo que tenta, desesperadamente, provar que a sala de aula não é um exílio da vida profissional.

Terceira (ir)realidade: a tirania da atividade real

O primeiro *corpus*, composto por artigos científicos brasileiros sobre formação de tradutores, e sobre o qual tratarei neste capítulo, já foi objeto de dois estudos meus, publicados em 2025, ambos oriundos de meu estágio pós-doutoral realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para esses estudos, selecionei os periódicos científicos especializados em Estudos da Tradução no Brasil a partir de 1981, já que este é o ano em que o primeiro periódico científico desse campo disciplinar é lançado no país, o periódico *Tradução & Comunicação*. Suas primeiras publicações pela Editora Álamó e Faculdade Ibero-Americana de São Paulo ocorreram entre os anos de 1981 e 1986 e, após um período de interrupção, o periódico volta a ser publicado em 2001. Os artigos publicados até o ano de 2005 estão disponíveis apenas em formato impresso, cujos dados foram registrados por mim de forma manual em arquivos eletrônicos a partir do acervo disponível na Universidade de São Paulo e ao qual tive acesso direta e pessoalmente. É a partir do ano de 2006 que o periódico passa a estar acessível *on-line*, porém cessou suas atividades em 2013.

Selecionei 18 periódicos científicos especializados em Estudos da Tradução em cenário brasileiro. Com exceção dos primeiros volumes do periódico *Tradução & Comunicação* que mencionei, os demais disponibilizam os artigos gratuitamente em seus *websites*, em formato digital, o que facilitou minhas aferições. O Quadro 1 exhibe os títulos dos periódicos selecionados, bem como as instituições às quais eles pertencem.

Quadro 1 – Periódicos científicos brasileiros especializados em Estudos da Tradução e suas respectivas instituições

Periódicos	Instituições às quais pertencem e ano de criação
1. <i>Belas Infêis</i>	UnB (Universidade de Brasília) (2012)
2. <i>Cadernos de Literatura em Tradução</i>	USP (Universidade de São Paulo) (1997)
3. <i>Cadernos de Tradução</i>	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) (1996)
4. <i>Cadernos de Tradução</i>	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) (1998)
5. <i>Caleidoscópio: Literatura e Tradução</i>	UnB (Universidade de Brasília) (2017)
6. <i>Cultura e Tradução</i>	UFPB (Universidade Federal da Paraíba) (2011)

7. <i>In-Traduções</i>	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) (2009)
8. <i>N.T. (Nota do Tradutor) – Revista Literária em Tradução</i>	Organizada por tradutores (2010)
9. <i>Non Plus: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês</i>	USP (Universidade de São Paulo) (2012)
10. <i>Revista Brasileira de Tradução Visual</i>	Organizada por tradutores/membros independentes/UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) (2010)
11. <i>Rónai: Revista de estudos clássicos e tradutórios</i>	UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) (2013)
12. <i>Scientia Translationis</i>	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) (2005)
13. <i>TradTerm</i>	USP (Universidade de São Paulo) (1994)
14. <i>Tradução & Comunicação</i>	Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (antigo Centro Universitário Ibero-Americano/Unibero/Editora Álamo) (1981)
15. <i>Tradução em Revista</i>	PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) (2004)
16. <i>Traduzires</i>	UnB (Universidade de Brasília) (2012)
17. <i>Translatio</i>	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) (2011)
18. <i>Transversal</i>	UFCE (Universidade Federal do Ceará) (2015)

Fonte: Esqueda (2025a, p. 203)

Exctuei os periódicos científicos especializados em Estudos da Tradução e Interpretação quando estavam explicitamente relacionados ao curso de Letras-Libras, como foi o caso do periódico *Sinalizar*, da Universidade Federal de Goiás. Devido às especificidades dessa área de formação, pressuponho que a análise de seu conteúdo deva ser realizada em um estudo separado.

Examinei, ainda, 43 periódicos científicos do campo de Letras e Linguística que publicaram números temáticos sobre os Estudos da Tradução em cenário brasileiro e que estavam disponíveis *on-line*. O Quadro 2 exhibe os títulos dos periódicos, bem como as instituições às quais pertencem e o título do número temático.

Quadro 2 – Periódicos científicos de Letras e Linguística que publicaram números temáticos sobre os Estudos da Tradução

Periódicos	Instituições às quais pertencem, título, ano e edição do número temático sobre Tradução
1. <i>Aletria</i>	(UFMG), v. 22, n. 1, 2012: O cânone da literatura traduzida no Brasil
2. <i>Aletria</i>	(UFMG), v. 25, n. 2, 2015: Tradução Comentada
3. <i>Aletria</i>	(UFMG), v. 30, n. 4, 2020: Ética na Tradução Literária
4. <i>Alfa: Revista de Linguística</i>	(UNESP) v. 36, 1998: O texto: leitura e tradução
5. <i>Alfa: Revista de Linguística</i>	(UNESP) v. 44 (n. esp.), 2000: Tradução, desconstrução e pós-modernidade
6. <i>Crop</i>	(USP) n. 6, 2001: <i>Emerging Views on Translation History in Brazil</i>
7. <i>D.E.L.T.A.</i>	(PUC-SP) v. 19, n. 3, 2003: As várias dimensões dos Estudos da Tradução no Brasil
8. <i>Domínios de Lingu@gem</i>	(UFU) v. 5, n. 3, 2011: Tradução
9. <i>Domínios de Lingu@gem</i>	(UFU) v. 11, n. 5, 2017: Estudos da Tradução: Tradição e Inovação
10. <i>Domínios de Lingu@gem</i>	(UFU) v. 13, n. 2, 2019: Leitura, escrita e tradução: desafios e aplicações da pesquisa empírica e experimental
11. <i>Estudos Avançados</i>	(USP) v. 26, n. 76, 2012: Tradução Literária
12. <i>Eutomia: revista de literatura e linguística</i>	(UFPE) v. 1, n. 10, 2012: Dossiê Teoria e Prática da Tradução Literária
13. <i>Gragoatá</i>	(UFF) v. 7, n. 13, 2002: Lugares da tradução
14. <i>Gragoatá</i>	(UFF) v. 24, n. 49, 2019: Tradução e suas vicissitudes: entre ofício e arte
15. <i>Graphos</i>	(UFPB) v. 11, n. 2, 2009: Dossiê Cultura e Tradução: abordagens e perspectivas teórico-críticas
16. <i>Graphos</i>	(UFPB) v. 17, n. 1, 2015: Tradução e Cultura: novos desafios metodológicos e interdisciplinares na dimensão global
17. <i>Graphos</i>	(UFPB) v. 18, n. 2, 2016: Traduzir, Transcriar, Transformar
18. <i>Graphos</i>	(UFPB) ed. esp. 2018: Traduzindo pesquisas do processo tradutório: uma homenagem ao Prof. Dr. Arnt

	Lykke Jakobsen/Translating translation process research: in honor of Prof. Dr. Arnt Lykke Jakobsen
19. <i>Horizontes de Linguística Aplicada</i>	(UnB) v. 8, n. 2, 2009: Tradução no ensino de línguas
20. <i>Ilha do Desterro</i>	(UFSC) n. 72.2, 2019: <i>Literary Translation</i>
21. <i>Ilha do Desterro</i>	(UFSC) n.17, 1987: <i>Translation/Tradução</i>
22. <i>Ilha do Desterro</i>	(UFSC) n. 28, 1992: <i>Translation Studies</i>
23. <i>Ilha do Desterro</i>	(UFSC) n. 33, 1997: <i>Translation Studies in Germany</i>
24. <i>Ilha do Desterro</i>	(UFSC) n. 36, 1999: <i>Shakespeare's Drama in Translation</i>
25. <i>Ipotesi</i>	(UFJF) v. 13, n. 1, 2009: O Brasil e seus tradutores
26. <i>Letras</i>	(UFSM) n. 8, jun. 1994: Tradução
27. <i>Littera</i>	(UFMA) v. 10, n. 18, 2019: Tradução literária: leituras e criação
28. <i>Remate de Males</i>	(UNICAMP) v. 38, n. 2, 2018: Dossiê Tradução em Ensaio
29. <i>Remate de Males</i>	(UNICAMP) v. 4, 1984: Território da Tradução
30. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i>	(UFMG) v. 2, n. 2, 2002: Tradução
31. <i>Revista Brasileira de Literatura Comparada</i>	(ABRALIC) v. 13, n. 19, 2011: Poesia e tradução: relações em questão
32. <i>Revista da ANPOLL</i>	ANPOLL: n. 48, 2018: Estudos da Tradução
33. <i>Revista de Letras</i>	(UNESP) v. 49, n. 1, 2009: Poesia em tradução
34. <i>Revista de Letras</i>	(UFC) v.1, n. 37, 2018: Tradução
35. <i>Revista de Letras</i>	(UFC) v. 1, n. 39, 2020: Tradução, internacionalização e práticas culturais
36. <i>Revista de Letras</i>	(UFC) v. 2, n. 40, 2021: Tradução, recepção e circulação da literatura brasileira
37. <i>Revista Letras & Letras</i>	(UFU) v. 31, n. 3, 2016: Estudos em Tradução e Interpretação
38. <i>Revista Letras & Letras</i>	(UFU) v. 35, n. 2, 2019: Avaliação de Traduções
39. <i>Revista de Literatura e Cultura Russa</i>	(USP) v. 11, n. 17, 2020: Tradução de literatura russa em perspectiva comparada
40. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>	(UNICAMP) v. 19, 1992: Tradução
41. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>	(UNICAMP), v. 11, 1988: Tradução
42. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>	(UNICAMP) v. 50, n. 2, 2011: Tradução
43. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>	(UNICAMP) v. 57, n. 1, 2018: Múltiplos horizontes da tradução na América Latina

Fonte: Esqueda (2025a, p. 206)

Após realizada a seleção, acessei cada um dos periódicos científicos elencados nos Quadros 1 e 2 em todas as suas respectivas edições e números temáticos. Selecionei todos os artigos científicos que continham em seus títulos e/ou em suas palavras-chave pelo menos uma das seguintes palavras: “ensino”, “aprendizagem”, “didática”, “pedagogia”, “formação”, “treinamento”, “graduação”, “pós-graduação”, “universidade”, “professor”, “docente”, “instrutor”, “aluno”, “estudante”, “aprendiz”, bem como respectivos verbos e/ou adjetivos delas derivados. Ao todo, selecionei 154 artigos publicados em língua portuguesa do Brasil ao longo de 41 anos (1981-2022).

A partir desse *corpus*, no primeiro estudo (Esqueda, 2025a), realizei uma investigação bibliométrica de natureza quanti-qualitativa, que revelou um crescimento exponencial das publicações sobre formação de tradutores, especialmente a partir da década de 2000, coincidindo com a expansão dos cursos de pós-graduação e graduação em Tradução no Brasil. Nesse estudo, também busquei identificar os autores mais produtivos e as redes de coautoria, evidenciando como o campo se organiza em polos de influência acadêmica.

Um dos dados de mais destaque desse primeiro estudo é a análise de palavras-chave (Esqueda, 2025a). A palavra-chave que mais ocorre no *corpus*, “tradução”, possui coocorrências sobretudo relacionadas ao ensino de línguas: “língua estrangeira”, “variação linguística”, “ensino de línguas” e “línguas estrangeiras”; a segunda palavra-chave que mais ocorre no *corpus*, “formação de tradutores”, possui coocorrências relacionadas ao “ensino de tradução”, “linguística de corpus”, “língua inglesa”, “processo tradutório”, “estudos da tradução”, “competência tradutória”, “ensino aprendizagem de tradução”, “sistemas de memória de tradução”, “tecnologia” e “teorias de tradução”.

Assim, constatei que, de um lado, a palavra-chave “ensino de tradução” tende a ser mais abrangente e compreender tanto o ensino e aprendizagem de tradução quanto de línguas. Já os dados referentes à palavra-chave “formação de tradutores” sugerem sua força como uma palavra-chave ou descritor importante que identifica de forma objetiva um conjunto de elementos que dizem respeito especificamente à formação desses profissionais em nível acadêmico, isto é, em termos de formação teórica (teorias de tradução), tecnológica (sistemas de memória de tradução; tecnologia) e processual (processo de tradução), além de se conectar especificamente à palavra-

chave ou ao descritor que define o campo disciplinar: Estudos da Tradução (Holmes, 2000 [1972/1988]).

Em outro estudo subsequente (Esqueda, 2025b), submeti os mesmos 154 artigos ao *software* Sketch Engine, que é um *software* de gestão de *corpora* e análise linguística, que inclui uma lista de palavras e de combinações sintáticas e semânticas a elas relacionadas. Essa ação me permitiu isolar 633 linhas do *corpus* correspondentes à palavra-chave “formação de tradutores”, que emergiu como uma das mais proeminentes.

A intenção, nesse estudo (Esqueda, 2025b), foi averiguar como os autores “comunicam”, ou não, uma terminologia específica utilizando a palavra-chave “formação de tradutores”. Para tal, utilizei a noção de unidades sintagmáticas de significação especializada (Bevilacqua, 2004) para averiguar as atividades, ações ou processos específicos relacionados à formação de tradutores. Optei, portanto, pela funcionalidade *Advanced* (Avançada) da ferramenta *Concordance* (Concordanciador) do Sketch Engine, que permitiu a busca pela frase (*Phrase*) “formação de tradutores”.

Os resultados mostraram a inexistência de uma terminologia específica para o subcampo da formação de tradutores. No *corpus*, as palavras que antecedem imediatamente a frase “formação de tradutores” são, em sua maioria, artigos ou preposições. Seus contextos não indicam que ela sofra a ação de verbos, exceto por “dificultam”. Chama a atenção ainda, nesses resultados, a combinação entre a frase “formação de tradutores” e o verbo “dever”, em suas variações “deve-se” e “deveria”. Ao serem expandidas, essas combinações evidenciam o caráter diretivo (e ainda não constatado) ligado à formação de tradutores, sobretudo ao indicarem:

“Nenhum curso universitário é tão rápido, porque a formação de tradutores *deveria* ser?”; “A partir dos estudos de natureza processual, pode-se argumentar que a formação de tradutores *deve* se pautar pelas evidências encontradas na literatura sobre competência em tradução”; “A formação de tradutores *deveria* incluir recursos visuais, como a videoconferência e o video streaming, assim como o uso da plataforma Moodle para a realização de atividades”; “A formação de tradutores *deveria* incluir, ainda que sucintamente, noções sobre a inserção desta nova área no desenvolvimento científico-tecnológico do país, sobre seu papel na defesa da nossa autonomia linguística frente à invasão de termos estrangeiros e a relativa desordem e ambiguidade de termos existentes em áreas mais recentes do saber científico” (Esqueda, 2025b, p. 224).

Em linhas gerais, a “formação de tradutores” ainda está, pelo menos no *corpus* que analisei, em um estágio do “vir a ser”, isto é, ainda não atingiu seu nível desejável nem mesmo na opinião dos autores dos artigos. A formação de tradutores parece ser apenas ponto de partida teórico utilizado pelos autores e não um processo ativo (Esqueda, 2025b).

Para este capítulo, dando continuidade ao exame do *corpus*, busco verificar, conforme expressei em seu título, a *Terceira (ir)realidade: a tirania da atividade real*. Decidi reler e rever os 154 artigos do *corpus*.

É precisamente na lacuna terminológica, na ausência de uma noção consolidada de formação de tradutores (Esqueda, 2025b), que emergiu, na minha releitura, um fenômeno discursivo intrigante. Na falta de termos e noções, ou até mesmo discussões que definam a pedagogia da tradução, os pesquisadores-autores dos artigos socorrem-se de uma âncora retórica para validar as suas teses. Ao mergulharmos nas concordâncias deste vasto *corpus*, deparamo-nos com uma estatística que dita a *Terceira (ir)realidade*: a palavra “real” e as suas variantes, que surgem em cena inúmeras vezes. Por que razão os pesquisadores precisam afirmar o “real” (atividade real; demanda real; situação real; intenção real; contexto real; vida real; mundo real; realidade profissional) com tanta insistência?

Os 154 artigos somam 2.867 páginas e, para este capítulo, eu as agrupei em um único arquivo em .pdf e neles encontrei, desta vez utilizando a ferramenta *Concordance* do mesmo *software* Sketch Engine, 1.626 ocorrências do radical “real-”. A Figura 1 exibe as 20 primeiras ocorrências desse radical.

Figura 1 – Radical “real-” presente no *corpus* de 154 artigos

CONCORDANCE		
Real		
simple real = 1,626 1.485,06 per million tokens • 0.15%		
filter realidade / realidades = 173 155,35 per million tokens • 0.016%		
Details	Left context	Right context
1 ☐ doc#0 do processo da tradução, isto é, as pesquisas têm um caráter empírico-dedutivo, pois o pesquisador reconstrói a	realidade	através dos seus dados e apresenta no final um conjunto de conclusões que possuem caráter hipotético. </s></s>(cf.
2 ☐ doc#0 pelo pesquisador é inovadora, pois é a primeira tentativa de trazer as estratégias utilizadas pelos tradutores para a	realidade	, no sentido de ensinaias aos tradutores. </s></s>Em virtude de ser um trabalho empírico-dedutivo, uma aplicação de
3 ☐ doc#0 ância. </s></s>Em virtude disso, tomase claro que a formação do tradutor deve impreferevolmente desmistificar essa	realidade	e adotar um caráter profissional. </s></s>Posição semelhante adota Nord (1988) em sua proposta didática para o en
4 ☐ doc#0 de avaliação e de tomada de decisão. </s></s>Entre elas, as mais interessantes, justamente por representarem uma	realidade	contrária àquela apresentada em modelos teóricos da tradução, como o de Cafford (1965) por exemplo, são as
5 ☐ doc#0 m da tradução como o desenvolvimento de uma habilidade específica. </s></s>Para que esse ato se transforme em	realidade	, os estudantes devem estar conscientes da importância da reflexão sobre esse processo. </s></s>Dessa forma, a ai
6 ☐ doc#0 icma devem ser aplicados, segundo o autor, para turmas de no máximo 15 alunos (fato esse impraticável dentro da	realidade	brasileira) e para aulas que tenham duração de noventa minutos. </s></s>Segundo o próprio pesquisador ainda, a in
7 ☐ doc#0 do texto jornalístico, sublinhando ainda a sua capacidade para aproximar o estudante e a prática lectiva da	realidade	circundante, em virtude da sua actualidade. (Thiel/Thome, 1990: sobretudo 43 e 51) </s></s>TRADTERM, 4(1), to s
8 ☐ doc#0 do tradutor profissional é gasto em actividades de pesquisa (Hönig, 1989, p. 126). </s></s>Não é essa obviamente a	realidade	em situação de aprendizagem, em que o aperfeiçoamento da capacidade linguística ocupa ainda um lugar de grand
9 ☐ doc#0 a que não se pode eludir o fato de que "há formas e estruturas linguísticas que parecem transparentes, mas que na	realidade	independente daquele que a percebe, a filosofia de ensino vem se modificando, abrindo espaço para a pluralidade
10 ☐ doc#0 io de uma outra língua natural. </s></s>As teorias estruturalistas (fundadas sobre um estudo imanente dos discursos	realizados	) consideram que cada língua forma um todo único e que ela recorta a experiência humana de uma maneira especifi
11 ☐ doc#0 ações correspondentes às duas palavras (paroles), a fim de verificar se elas remetem, do mesmo modo, à mesma	realidade	extralinguística (...). 2. </s></s>Interpretação de signos de uma língua natural por meio de signos desta mesma ling
12 ☐ doc#0 anismo de que o ser humano dispõe para estar constantemente traduzindo o mundo de acordo com as parcelas de	realidade	que estão à disposição. </s></s>Enquanto o uso da tradução desponta em relevância nas áreas de estudos literários
13 ☐ doc#0 lementos de conhecimento geral apresentam-se da mesma maneira em todas as culturas. </s></s>Para ilustrar essa	realidade	, bastaria, por exemplo, falar da Batalha de Waterloo. </s></s>Para um francês, Waterloo faz referência a uma derrot
14 ☐ doc#0 rios de atividades dos departamentos e dos programas de pós-graduação como fonte de renovação e ponte para a	realidade	do mercado de trabalho, fato que pode ser constatado entre nós desde o início dos anos 90. </s></s>Contudo, ess
15 ☐ doc#0 s também de teorias ligadas aos diversos níveis da análise linguística e também de tradução, além de uma visão da	realidade	mercadoológica que lhe possibilite configurar sua aula de forma mais próxima dos ditames do mercado de trabalho e
16 ☐ doc#0 a que não se pode eludir o fato de que "há formas e estruturas linguísticas que parecem transparentes, mas que na	realidade	são opacas, podendo, portanto, perturbar o processo leitor apesar do contexto" (p. 14). </s></s>Tendo em mente que
17 ☐ doc#0 odução oral, e embora já se tenha notado (Bruno: 2001) que muitas vezes acredita-se estar entendendo quando na	realidade	não se está. </s></s>Para um texto escrito, é ainda maior a possibilidade de que um falante do português entenda re
18 ☐ doc#0 nhcimento prévio), seleciona uma estrutura complexa conservada na memória ("quadro"), capaz de se encaixar na	realidade	com a alteração de alguns detalhes, se for preciso. </s></s>O "quadro" (frame) de uma casa típica terá lugares reser
19 ☐ doc#0 e desenvolver um mapeamento mais preciso dos perfis dos cursos de tradução e uma análise mais aprofundada da	realidade	da formação de tradutores e intérpretes e da sua relação com as propostas teóricas atuais para a didática da tradup
20 ☐ doc#0 remelham-se, seguindo os mesmos padrões morfosintáticos de uma determinada língua. </s></s>Configura-se uma	realidade	distinta daquela em que, deliberadamente, foram cunhadas as chamadas nomenclaturas técnico-científicas, com o
Rows per page: 20 1-20 of 173 < 1 >		

Fonte: a autora

O lema “realidade” possui 173 ocorrências: é o termo central, frequentemente usado para evocar a “realidade do mercado”.

A investigação manual, isto é, uma a uma, dessas 173 ocorrências do lema “realidade” e a releitura dos artigos a elas correspondentes, revelou que o termo opera como um eixo gravitacional no discurso científico do campo. Embora a palavra permeie todo o *corpus*, destaco 22 ocorrências como núcleos de alta densidade ideológica, nos quais a “realidade” deixa de ser um dado contextual para se tornar um imperativo categórico.

A análise dessas unidades representativas permitiu-me mapear uma estrutura discursiva que não apenas descreve, mas impõe o “real” através de três categorias fundamentais. Exponho essas três categorias a seguir, seguidas da linha de texto onde se encontram no *corpus*. É bom lembrar que não defini essas categorias *a priori*. Elas emergiram. Também é pertinente dizer que não tenho interesses estatísticos nessas categorias, mas discursivos. Destaco em *itálico* a palavra *realidade*, todas as vezes que ela aparece na linha de concordância.

Na Categoria A, encontramos a legitimação institucional, que condiciona a validade da tradução na universidade à sua função de “ponte” para o mercado:

1. [...] a tradução é muito bem-vinda nos relatórios de atividades dos departamentos e dos programas de pós-graduação como fonte de renovação e ponte para a

realidade do mercado de trabalho, fato que pode ser constatado entre nós desde o início dos anos 80 (linha 14).

2. [...] se exige do professor de tradução não apenas conhecimentos aprofundados das línguas envolvidas, mas também de teorias ligadas aos diversos níveis da análise linguística e também de tradução, além de uma visão da *realidade* mercadológica que lhe possibilite configurar sua aula de forma mais próxima dos ditames do mercado de trabalho e proceder a escolhas pertinentes de textos de trabalho (linha 15).
3. [...] fornecer a seus alunos a formação e informação necessárias à sua compreensão, integração e participação na *realidade* do mundo atual, bem como o instrumental teórico-prático indispensável ao exercício de suas atividades profissionais (linha 30).
4. É plausível supor, na *realidade*, que o mercado de traduções extra-editoras seja muito maior do que o das editoras, mas parece totalmente impraticável mapeá-lo, já que essas traduções podem ser feitas em todos os tipos de circunstâncias possíveis (linha 41).
5. [...] procedimentos didáticos da aula de tradução, como também sugerindo uma interação constante entre teoria e prática do traduzir, este último entendido não apenas na sua relação com a literatura, como tradicionalmente, mas também em suas múltiplas faces: como espaço de intervenção, enfim, numa *realidade* social e cultural, para o que seria necessário formar um profissional competente, do ponto de vista do domínio de complexos linguísticos e culturais, mas também ciente de seu papel social e do tipo de discurso exigido para se desempenhar esse papel (linha 100).
6. [...] somente uma minoria oferta práticas de tradução inversa. [...] Em relação à *realidade* da prática da tradução para L2 no mercado brasileiro, ainda não há dados

publicados a esse respeito. Entretanto, é possível inferir sua prevalência a partir dos bancos de tradutores nos *sites* da ABRATES e do SINTRA, onde foram realizadas buscas por tradutores (linha 110).

Na Categoria B, nos deparamos com a pedagogia do enquadramento, que utiliza o léxico da precarização — como “prazos exíguos”, “tarifas menores” e “pressão de tempo” — para justificar um ensino pautado pela sobrevivência técnica:

7. A inserção deste *software* na disciplina tem dois objetivos específicos: a autorreflexão sobre o processo tradutório e a aproximação à *realidade* tradutória do mercado de tradução, na qual o tradutor deverá saber lidar com fatores como a pressão de tempo para o cumprimento da tarefa e a produção de um texto traduzido de qualidade (linha 54).
8. Apesar de sabermos que a qualidade de uma tradução não deve ser comprometida pela exigência de tempo de conclusão, ou seja, que a qualidade do texto traduzido deve sempre estar acima da exigência de prazo, estamos cientes de que esta é uma *realidade* do mercado com a qual irão se deparar no exercício de sua profissão. Dessa forma, acreditamos também na contribuição desse aspecto em suas reflexões sobre o processo tradutório, no intuito de buscarem estratégias que os capacitem a uma qualificação do trabalho (linha 55).
9. [...] que os alunos seguirão fazendo disciplinas optativas na área da Tradução se estas forem oferecidas. Porém, apesar do interesse, os alunos parecem desconhecer a *realidade* de atuação que exige interesse pelas tecnologias e pela web, trabalhar muitas vezes horas extras para terminar um projeto, ter habilidade interpessoal (linha 73).
10. [...] seria ideal que o tradutor analisasse se a correspondência está adequada ao contexto da tradução, se há erros na memória que possam ter passado despercebidos em traduções anteriores ou se a tradução pode ser melhorada de alguma forma.

Porém, *a realidade* de trabalho do tradutor é bastante diferente: o tradutor, orientado para não alterar 100% *matches* e não recebendo remuneração por este trabalho importante de revisão/eliminação de erros e inconsistências, ainda por cima com prazos exíguos e tarifas cada vez menores (linha 94).

11. A (semi)automação do trabalho de tradução, uma *realidade* cada vez mais constante em nossa era, tem efeitos em questões que abrangem desde a formação acadêmica do tradutor até o papel desse profissional no mercado de trabalho (linha 96).
12. [...] a hipótese de incluir as apresentações (por mais breves que possam ser) sobre as ferramentas CAT (*Computer Aided Translation*), a TM (*Translation Memory*), a gestão de terminologia, o uso de *corpora* na tradução etc., deixando os alunos mais informados da *realidade* das práticas tradutórias (linha 113).
13. Partindo da premissa de que uma nova *realidade* profissional, permeada pela tecnologia, tem se imposto aos tradutores profissionais e em formação, em especial na última década, nosso objetivo com este artigo não é avaliar se as metodologias mais tradicionais são ou não adequadas a esse novo cenário de trabalho [...] (linha 170).

Na Categoria C evidencia-se o fetiche do simulacro, em que a obsessão por atividades “autênticas” tenta apagar a natureza pedagógica da sala de aula:

14. De acordo com a ementa da disciplina Prática de Tradução de Textos Gerais e a ordem de sua apresentação na grade curricular do Curso, busca-se oferecer ao aprendiz de tradução um primeiro contato com a *realidade* tradutória e a prática profissional. A disciplina contempla aulas teórico-reflexivas sobre a profissão e o tradutor e aulas práticas com a utilização de softwares/ferramentas de auxílio à atividade tradutória (linha 53).

15. A relativa lentidão com que os tradutores têm adotado as novas tecnologias é resultado da complexidade para operar os sistemas existentes e da falta de habilidade dos fabricantes para ajustar tais sistemas à *realidade* do trabalho dos tradutores. Em 1986, um exame dos avanços em tecnologia da informação reportava que enquanto 53% dos tradutores usavam processadores de texto, apenas 46% estava satisfeito com o equipamento existente (linha 57).
16. [...] os cursos de graduação em tradução não preparam o aluno para o mercado de trabalho, não oferecem treinamento para a utilização de *softwares* e não orientam o aluno na montagem de uma microempresa, além de não relacionarem adequadamente o conteúdo dos cursos com a *realidade* da prática tradutória (linha 59).
17. Nessa perspectiva de formação de tradutores [...], as atividades pedagógicas devem se aproximar da *realidade* do tradutor, advogando em favor de atividades didáticas que se assemelhem a projetos de tradução autênticos (linha 83).
18. Reconhecemos que o trabalho não está concluído, ainda mais por se tratar de uma proposta elaborada para uma *realidade* pedagógica imaginária, embora exequível. Além disso, considerando-se os princípios pedagógicos informando o desenho da atividade, sua versão final estará sempre em desenvolvimento e aperfeiçoamento, uma vez que a cada utilização do material em sala de aula, aperfeiçoamentos ocorrerão como decorrência da resposta dos alunos (linha 84).
19. [...] avaliação no contexto didático (avaliação pedagógica) e a avaliação de traduções no mercado de trabalho (avaliação profissional). No contexto da avaliação pedagógica, a literatura referente à formação de tradutores aponta a necessidade de aproximar a *realidade* profissional das práticas pedagógicas (linha 116).

20. [...] a formação de tradutores por competências toma como base a capacidade das/dos estudantes de mobilizar e combinar recursos internos e externos (competências) em diferentes contextos. Para isso, a avaliação precisa ser contínua, adotando, sempre que possível, tarefas complexas e semelhantes à *realidade* profissional, tanto no conteúdo quanto nas condições em que serão executadas (linha 117).
21. A “competência profissional”, relacionada aos conhecimentos sobre a prática profissional necessários para seu bom desempenho, tem um papel importante para os objetivos deste trabalho de aproximar o ambiente pedagógico de tradução da *realidade* profissional, buscando expor as/os estudantes a situações semelhantes às encontradas no trabalho junto a agências de tradução (linha 118).
22. [...] necessidade de clareza acerca de se interpretar para ou desde a Língua Materna, carência de instrução diferenciada para diferentes tipos de bilinguismo, e preocupação pela possível brecha entre a artificialidade do ambiente de ensino e a *realidade* do entorno profissional do tradutor (linha 162).

O fato de esses 22 trechos ecoarem com tamanha precisão as angústias dos autores, somadas às pressões mercadológicas, sugere que a “realidade” no *corpus* funciona como uma ferramenta de silenciamento: ela encerra o debate teórico ao evocar um mundo exterior supostamente inquestionável, consolidando o que defini como a *tiranía da atividade real*.

Destaco, dentre eles, o trecho número 18, e o repito a seguir, a partir do qual a consciência da artificialidade da sala de aula transparece em momentos de honestidade teórica, porém paradoxal (realidade imaginária), no *corpus*:

Reconhecemos que o trabalho não está concluído, ainda mais por se tratar de uma proposta elaborada para uma *realidade pedagógica imaginária*, embora exequível. Além disso, considerando-se os princípios pedagógicos informando o desenho da atividade, sua versão final estará sempre em desenvolvimento e aperfeiçoamento [...] (linha 84).

O trecho é emblemático. Ao classificar o ambiente pedagógico como uma “realidade pedagógica imaginária”, os autores admitem, ainda que involuntariamente, a natureza simulada da formação de tradutores. A (ir)realidade, ali, deixa de ser um dado do mundo e passa a ser uma projeção metodológica — um exercício de arquitetura didática que busca, através do qualificativo “exequível”, conferir legitimidade a uma experiência que, por definição, nem é o dito mercado “real”, mas uma simulação sobre ele: uma *realidade pedagógica imaginária*.

Em um segundo momento, reexaminei cada uma das 1.626 linhas de textos geradas. Desta vez, após novo refinamento dos dados no Sketch Engine, os lemas “real” e “reais” apresentaram, juntos, 198 ocorrências no *corpus*. Esses lemas exibem densidade no *corpus* e atuam como categorias semânticas que visam estabilizar o conceito de “verdade” na prática pedagógica. A Figura 3 exibe as 20 primeiras ocorrências dos lemas “real” e “reais”.

Figura 3 – Lemas “real/reais” presentes no *corpus* de 154 artigos

	Left context	KWIC	Right context
1	doc#0 >3) Quantos anos serão necessários para poder outorgar um diploma universitário de tradutor, que corresponda a uma	real	capacidade profissional, a alunos que começam com um nível de língua estrangeira zero? </s><s>2.2 Segundo proble
2	doc#0 pequenos (máximo 03 pessoas) o texto é traduzido. - Depois do trabalho feito, relatório dos grupos das dificuldades	reais	encontradas no texto. - Para a próxima aula, os estudantes recebem a atividade de transpor os resultados das traduções
3	doc#0 <s>TRADTERM, 4(1), 1o semestre de 1997, p. 47-68 51 fundamentais: 1) os objetivos do CET, relacionados com as	reais	exigências do mercado; 2) o perfil dos discentes; 3) o número de participantes; 4) a articulação com outras cadeiras do
4	doc#0 que se propõe a apresentar atividades de tradução de modo comunicativo, i.e., considerando a necessidade de haver	real	troca de informação para que se processe a aquisição. </s><s>Duff tenta demonstrar que a tradução, apesar de ser im
5	doc#0 <s>A autenticidade e a variedade dos textos motivaram os alunos, visto que aproximam a aprendizagem de situações	reais	permeiam o enriquecimento dos conteúdos aprendidos e sua rápida aplicação. </s><s>Os participantes tiveram a
6	doc#0 de regras de gramática ou de elementos lexicais em particular, mas textos verdadeiros, que servem para veicular fatos	reais	de língua e de comunicação. </s><s>Do mesmo modo, não pensaria nunca em ensinar a medicina a futuros médicos s
7	doc#0 o método instrumental, além de permitir a introdução de conhecimentos gramaticais e semânticos a partir de exemplo	reais	, permite a identificação de características culturais do povo estudado. </s><s>Para ilustrar, o texto sobre Maria Rita
8	doc#0 999) </s><s>9 Citamos a partir de Durlão (2002: 16). </s><s>TRADTERM, 12, 2006, p. 69-104 83 3.4. </s><s>Distância	real	e distância percebida As duas últimas autoras, preocupadas em responder à pergunta de "como determinar a justa me
9	doc#0 m para um outro fator além de uma determinação objetiva da medida desse distanciamento. </s><s>Além da "distância	real	", tem efeitos importantes a "distância percebida" entre as línguas pelo aprendiz. </s><s>Nesse sentido, a história de ci
10	doc#0 compreensão espontânea entre o português e o espanhol parece combinar, assim, dois aspectos. </s><s>1) Distância	real	</s><s>Entendemos que deveria ser quantificada a partir de parâmetros objetivos e procedimentos empíricos no plan
11	doc#0 que há entre o português e o espanhol em outros estratos linguísticos e gerar um descompasso entre proximidade	real	e proximidade percebida. </s><s>A semelhança de bases lexicais precisaria ser computada, se quiséssemos medir nã
12	doc#0 TERM, 12, 2006, p. 69-104 97 mo mais acelerado que o grande volume de trabalho impõe aos tradutores no exercício	real	da profissão. </s><s>Especialmente naqueles lugares onde palavras e estruturas entre um par linguístico podem guard
13	doc#0 : o espanhol se caracterizam (1) por uma proximidade mais superficial (plano do significante no nível do léxico) do que	real	; (2) por uma distância lexical (maior transparência) diferente da distância sintática e discursiva (divergência em
14	doc#0 itos específicos). </s><s>Essa combinação gera um descompasso importante entre a distância percebida e a distância	real	</s><s>Isso favorece que o aprendiz se atisque mais a valer-se de empréstimos da LM para produzir enunciados na
15	doc#0 mediana por processamento no sistema central. </s><s>Dado o descompasso entre a distância percebida e a distância	real	, o grau de interferência entre essas línguas medianamente próximas se potencializa, e aumenta a necessidade de um
16	doc#0 na causa linguística, alegando que a semelhança entre mil e million provocou uma interferência, mas para ele a causa	real	mais provável foi algo como a entrada da filha de um ano no seu escritório, o que teria perturbado a sua atenção.
17	doc#0 i provocado por um momento de desatenção. </s><s>Não raro as pessoas, por desconhecimento ou desconsiderarem a	real	dimensão do inconsciente em suas vidas, atribuem seus atos falhos ou seus lapsos à desatenção, seja esta provocad
18	doc#0 7. </s><s>ROTHE-NEVES, Rui. </s><s>Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo	real	</s><s>Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). </s><s>Belo Horizonte: FAL/UFMG, 2002. </s><s>Um panorama
19	doc#0 amentam as novas teorias da área, tem se originado do exame dos termos e das fraseologias especializadas em seus	reais	contextos de ocorrência. </s><s>A ideia fundamental é de postular princípios do funcionamento de uma terminologia in
20	doc#0 ar a função replay cada vez que um problema de tradução fosse detectado. </s><s>Deveriam, então, localizar o tempo	real	de produção do segmento em pauta, marcá-lo em um arquivo com extensão .doc e tecer comentários sobre a tradução.

Fonte: a autora

A análise dessas 198 unidades representativas me permitiu mapear uma estrutura discursiva que não apenas descreve, mas impõe o “real” através, desta vez, de três categorias fundamentais: mercadológica, pedagógica e teórico-ontológica. Exponho essas três categorias a seguir, seguidas da linha de texto onde se encontravam no *corpus*, totalizando 12 exemplos. Mais uma vez, tais categorias são emergentes.

O “real” e a categoria mercadológica

Nesta primeira categoria, averigui as seguintes expressões: *mercado real*, *contexto real* e *demanda real*. Os autores dos artigos utilizam “real” para dizer que a universidade não é autossuficiente. Para que a formação seja “válida”, ela precisa importar o que vem de fora. A formação busca a chancela do mercado para poder existir. No Quadro 3, assim como nos demais, separei alguns exemplos, entre três e cinco deles, que ilustram, a meu ver, as categorias descritas.

Nos quadros, o contexto à esquerda sinaliza a capitulação da pedagogia; o KWIC (*Keywords in context*, conforme utilizado pelo *software* Sketch Engine, isto é, “Palavras em contexto”) aciona os termos “real” ou “reais”, e o contexto à direita entrega o corpo do texto.

Quadro 3 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria mercadológica nos 154 artigos

Categoria Semântica	Contexto à Esquerda	KWIC (Termo)	Contexto à Direita
Mercado/Profissão	“...aproximou a disciplina de um”	<i>contexto real</i>	“de atuação...”
	“...no próprio mercado de trabalho que apresenta os conhecimentos terminológicos como”	<i>demandas reais</i>	“conforme exemplos...”
	“...trazer elementos do”	<i>mercado real</i>	“e o caso de certos clientes...”

Fonte: a autora

O “real” é o padrão de medida. Os autores utilizam o termo para sugerir que a formação só é legítima se espelhar fielmente o que acontece fora da universidade. Reproduzo, aqui, as linhas de texto de forma mais completa, referentes aos 12 exemplos.

1. A independência garantida à turma no processo de tradução do conto foi percebida pelos/as discentes como um fator que aproximou a disciplina de um *contexto real de atuação* – no qual se espera que profissionais se responsabilizem pela condução e pela evolução de seus próprios trabalhos (linha 117).

2. Outro argumento a favor da centralidade da Terminologia na formação de tradutores é encontrado no próprio mercado de trabalho, que apresenta os conhecimentos terminológicos como *demandas reais*, conforme exemplos de trechos de exigências para a vaga de tradutor, a seguir, em uma empresa de captação de empregos e de uma agência de tradução (linha 118).
3. [...] uma abordagem por estudo de caso, buscando trazer elementos do *mercado real* de trabalho e o caso de certos clientes (linha 139).

O “real” e a categoria pedagógica

Nesta segunda categoria, detectei que os termos que acompanham o “real” são: *aprendizagem real*, *problemas reais* e *atividade real*. Existe aqui um conflito linguístico. O professor tenta “trazer o real” para a sala de aula porque, implicitamente, a sala de aula é vista como “irreal” ou “artificial”. O uso de “*problemas reais a serem propostos aos alunos*” é o ápice desta tensão: parece ser uma forma de “alerta” de que fingimos quando estamos ensinando, conforme exibe o Quadro 4.

Quadro 4 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria pedagógica nos 154 artigos

Categoria Semântica	Contexto à Esquerda	KWIC (Termo)	Contexto à Direita
Pedagógica	“...o uso da UD, num contexto de”	<i>aprendizagem real</i>	“provocará novas reformulações...”
	“...os alunos solucionem os”	<i>problemas reais</i>	“de tradução a eles propostos...”
	“... propor ao aluno”	<i>situações reais</i>	“ou ao menos factíveis”
	“...a tradução é uma”	<i>atividade da vida real.</i>	“Em várias ocasiões...”
	em termos de atividades/tarefas de	<i>real interesse ou necessidade</i>	“do aluno para”

Fonte: a autora

O “real” é usado para combater a sensação de que o que se faz na universidade é “de mentira”. É a tentativa de transformar o exercício pedagógico em algo “verdadeiro”:

4. Estamos cientes de que o uso da Unidade Didática, num *contexto de aprendizagem real*, provocará novas reformulações, pois as realidades da sala de aula exigem adaptações constantes às necessidades dos aprendizes e também dos docentes (linha 100).
5. Outro diferencial dessa abordagem, que surge nos anos 1980 no contexto de ensino da Medicina, Arquitetura e Direito (Cormier, 1998), é que o professor atua como facilitador da aprendizagem, aguardando que os alunos solucionem os *problemas reais* da tradução a eles propostos, cujos conhecimentos acerca de tais problemas não lhes foram apresentados previamente, mobilizando sua aprendizagem (linha 138).
6. [...] desenvolver no aluno uma visão teórico-prática dos conteúdos, mediante a realização e a reflexão sobre as tarefas; propor ao aluno *situações reais* ou, ao menos, factíveis de acontecer, que o insiram no âmbito do trabalho que irá desenvolver como profissional (linha 102).
7. [...] eles devem esforçar-se para dizer determinada coisa em outra língua usando todas as estruturas linguísticas, gramaticais e semânticas que já conhecem; A atividade tradutória, ainda que breve, pode contribuir para dar novo ritmo à aula; A tradução é uma *atividade da vida real*. Em várias ocasiões da vida profissional, ou pessoal, os alunos poderão desfrutar dessa habilidade (linha 179).
8. Assim nasce a abordagem comunicativa que defende a posição do professor em sala de aula de LE como: [...] aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas *de real interesse e/ou necessidade do aluno* para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (linha 46).

O “real” e a categoria teórico-ontológica

Nesta terceira categoria, temos: *real intenção*, *tradução real*, *sentido real*, *funcionamento real da língua* e *uso real*. Aqui o “real” não é o mercado, mas a “verdade” do texto. É uma tentativa de afastar a “tradução escolar” (focada em gramática) da “tradução de verdade” (focada na função).

Quadro 5 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria teórico-ontológica nos 154 artigos

Categoria Semântica	Contexto à Esquerda	KWIC (Termo)	Contexto à Direita
Teórico-ontológica	“...conhecer a”	<i>real intenção</i>	“do texto original...”
	“Na formação do estudante de elaborar”	<i>projetos de tradução reais</i>	“ou simulados”
	“...por meio da observação do”	<i>funcionamento real da língua</i>	“promovendo consequentemente”
	“...revela o”	<i>uso real</i>	“no discurso”

Fonte: a autora

Nesta categoria, o “real” qualifica a natureza da tradução. Serve para dizer que existe uma tradução funcional em oposição à tradução literal:

9. Em termos de comunicação, Mason (1998) trata a questão do tradutor impossibilitado de conhecer a *real intenção* do texto original, pois não tem acesso à intenção comunicativa do autor do texto. Assim sendo, a solução é criar um modelo mental do significado baseando-se em dados textuais e informações contextuais relevantes e disponíveis combinadas ao conhecimento de língua e de mundo (linha 71).
10. Além disso, o uso das TICs amplia os espaços de reflexão, para além de oferecer a oportunidade ao estudante de elaborar *projetos de tradução reais* ou simulados, o que, em suma, o aproxima da sua futura prática profissional (linha 42).
11. [...] um conhecimento que se adquire com a prática e com a reflexão sobre a prática, a pesquisa em *corpora* e os dados empíricos revelados pretendem servir ao desenvolvimento de competências linguísticas em língua materna e em língua

estrangeira, por meio da observação do *funcionamento real da língua*, promovendo, consequentemente, o desenvolvimento da competência tradutória do aprendiz (linha 80).

12. Assim, as unidades terminológicas são unidades linguísticas e, portanto, estão igualmente sujeitas à variação. Essa nova perspectiva revela o fenômeno da variação no *uso real no discurso* (linha 161).

Nos 154 artigos, o termo “real” não flutua sozinho; ele atua como um satélite de termos que o subcampo da formação tenta legitimar. Enquanto o termo “teoria” aparece isolado, o termo “prática” quase sempre exige o adjetivo “real” para ganhar uma espécie de validade.

Uma vez que esses 154 artigos aqui analisados dizem respeito ao interregno entre os anos de 1981 e 2022, busquei expandir meu *corpus* até o ano de 2025. Por questões de tempo e espaço, me concentrei apenas na busca por novos artigos nos periódicos brasileiros especializados nos Estudos da Tradução, utilizando, para tal recuperação, as mesmas palavras-chave dos meus estudos anteriores, a saber: “ensino”, “aprendizagem”, “didática”, “pedagogia”, “formação”, “treinamento”, “graduação”, “pós-graduação”, “universidade”, “professor”, “docente”, “instrutor”, “aluno”, “estudante”, “aprendiz”, bem como respectivos verbos e/ou adjetivos delas derivados. Consegui verificar a existência de mais 17 artigos publicados entre os anos de 2023 e 2025 sobre a formação de tradutores. De todos os periódicos investigados e exibidos no Quadro 1 deste texto, a Tabela 1 a seguir mostra a quantidade de artigos encontrados nos periódicos seguintes.

Tabela 1 – Quantidade de artigos sobre formação de tradutores encontrados em periódicos científicos especializados em Estudos da Tradução no período de 2023 a 2025

Periódico	Quantidade	Percentual
1. <i>Cadernos de Tradução</i> (UFSC)	04	23,53%
2. <i>Cadernos de Tradução</i> (UFRGS)	01	05,88%
3. <i>TradTerm</i> (USP)	05	29,41%
4. <i>Belas Infieis</i> (UnB)	04	23,53%
5. <i>Tradução em Revista</i> (PUC-Rio)	03	17,65%
TOTAL	17	100%

Fonte: Elaboração própria

Os 17 artigos somam 379 páginas e os agrupei, após baixá-los e salvá-los em um diretório, em um único arquivo em .pdf e neles encontrei, também fazendo uso da ferramenta *Concordance* do *software* Sketch Engine, 250 ocorrências do radical “*real-*”. A Figura 4 exhibe as 20 primeiras ocorrências desse radical nesse *corpus* de 17 artigos.

Figura 4 – Radical “*real-*” presentes no *corpus* de 17 artigos

DocID	Line	Text	Radical
doc#0	1	... não pode haver conectividade sem tradução, pois ainda que tenhamos informação nas pontas dos dedos em tempo	real
doc#0	2	...Nessa etapa, a ideia é proporcionar aos estagiários uma experiência análoga àquela que encontrarão no mundo	realiti
doc#0	3	... país e também trazer mais acessibilidade a essas obras" (Pflau, 2020, p. 88).	real
doc#0	4	...inar. Nesse sentido, podemos nos projetar a uma pedagogia crítica (Freire, 2021) que busca diagnosticar as	realidades
doc#0	5	... para ingressar nos grupos de pesquisa em tradução, nos projetos extensionistas de formação de tradutores/as e na	realização
doc#0	6	... bacharelado em tradução e podem ser exploradas com mais atenção em grupos de pesquisa.	Real
doc#0	7	... experiências, Kiraly pensa a pedagogia com base em projetos de tradução autênticos e colaborativos em situações	realis
doc#0	8	... da obra da francesa Christiane Olivier, e, a pedido dela, inserimos exemplos da tradução brasileira da mesma obra	realizada
doc#0	9	... exemplos de empréstimos e calques.	realizar
doc#0	10	... já que o conceito faz parte do contexto brasileiro, enquanto "polish" seria uma expressão desconectada da nossa	realidade
doc#0	11	... regarding place, gender, time, functions of the source text and the cultures involved in the process to generate a	real
doc#0	12	... partir su esencia.	realidad
doc#0	13	... el modelo adoptado 6 6 por Nord, estas deben traer textos que posibiliten la comprensión necesaria para la	realización
doc#0	14	... jercicios.	real
doc#0	15	... ida por el contexto.	real
doc#0	16	... que los alumnos fossilicen palabras sin variación de uso, puesto que no se tiene un contexto de tiempo o lugar para su	real
doc#0	17	...) está fundamentada en la teoría de la acción, aquí la traducción es determinada como una interacción comunicativa	realizada
doc#0	18	... origen auténtico.	real
doc#0	19	... hace que la equivalencia de palabras no se cumpla.	real
doc#0	20	... seña de la película estadounidense protagonizada por Samuel L. Jackson, el entrenador Carter, basada en una historia	real

Fonte: a autora

Após lê-los na íntegra, a tirania do real ainda se faz presente, conforme os exemplos que deles retirei. No Sketch Engine, examinei cada uma das 250 linhas de textos geradas com esse radical (Figura 4). Descartei, como no *corpus* contendo os 154 artigos, as formas verbais, os homônimos substantivos e os termos em língua estrangeira.

Após o refinamento dos dados no Sketch Engine, o lema “*realidade*” apresentou 45 ocorrências no *corpus*. A análise das linhas de concordância revela mais uma vez que o termo raramente aparece isolado, como nos dados anteriores; ele é quase sempre acompanhado por determinantes que o vinculam ao “mercado” ou à “profissão”, reforçando a tirania da atividade real como validadora do discurso científico em Tradução. A Figura 5 exhibe as 20 primeiras ocorrências do lema “*realidade*” nesse *corpus*.

Figura 5 – Lema “realidade” presente no *corpus* de 17 artigos

	Left context	KWIC	Right context
1	doc#0 inar. </s><s>Nesse sentido, podemos nos projetar a uma pedagogia crítica (Freire, 2021) que busca diagnosticar as	realidade	sociais e agir de acordo com as necessidades e os desejos dos/as estudantes e seus meios. </s><s>Conforme prop
2	doc#0 já que o conceito faz parte do contexto brasileiro, enquanto "polish" seria uma expressão desconectada da nossa	realidade	...</s><s>O autor também usa a expressão "scientific and technical translation", e, a princípio, cogitamos usar "tradu
3	doc#0 idas e discussão de estratégias a serem adotadas. </s><s>Essa maior flexibilidade em termos de prazos não é uma	realidade	facilmente encontrada no mercado de trabalho, onde tradutores enfrentam condições de estresse e pressão, mas fo
4	doc#0 a assegurada. </s><s>Ao participar da acessibilização do IaraApp, as tradutoras voluntárias puderam vivenciar essa	realidade	na prática, trazendo sugestões para aprimorar a experiência das crianças com o aplicativo de modo geral. </s><s>Al
5	doc#0 seu conhecimento sobre a própria deficiência visual, garantindo a elas maior capacidade de produzir pensando na	realidade	do público-alvo, suas necessidades e preferências. </s><s>Essa parceria com os consultores, inclusive, foi um dos i
6	doc#0 e a ser cobrada no nível universitário, bem como a exigência pelo conhecimento de língua adicional, dentro de uma	realidade	em que muitos alunos não tiveram acesso a um ensino de língua adicional de qualidade nos níveis de ensino anteri
7	doc#0 P são preferíveis a sugestões de retoques. </s><s>Assim, saber identificar e adaptar as piadas e referências para a	realidade	do TC faz-se essencial ao tradutor de HQs. </s><s>A representação dos níveis de fala e das marcas de oralidade é
8	doc#0 ra a mitigação da pandemia. </s><s>Segundo Freire (2014b, p. 67), a educação autêntica implica em "transformar a	realidade	, para nela intervir, recriando-a", impulso que nasce a partir de um processo crítico e dialógico de conscientização. </
9	doc#0 /ID-19 em meio à pandemia apresentou desafios técnicos, logísticos e de natureza pessoal. </s><s>Em meio a uma	realidade	de tensão e de afastamento social, definimos, de forma remota, as linhas gerais do projeto para apresentá-lo a
10	doc#0 esentou como uma novidade ou uma prática incipiente dentro de seus estudos de Letras estrangeiras. </s><s>Essa	realidade	diagnosticada se tornou um desafio pedagógico para o nosso projeto, como explicamos em seção posterior. </s><s>
11	doc#0 – interagimos com o outro, desestabilizamos nossos processos mentais e os reorganizamos baseados na nossa	realidade	social. </s><s>2 Ressaltamos que, em tempos de pandemia, muitos termos eram novos e a aplicação deles em text
12	doc#0 os/as participantes a refletirem sobre conhecimentos tradutórios de forma contextualizada e inserida em suas	realidade	e na realidade daquele momento, também aprendemos com suas experiências e visões, enriquecendo nosso própri
13	doc#0 a refletirem sobre conhecimentos tradutórios de forma contextualizada e inserida em suas <realidades> e na	realidade	daquele momento, também aprendemos com suas experiências e visões, enriquecendo nosso próprio entendimen
14	doc#0 liga crítica, além de outras coisas, deve buscar uma educação que fomente a conscientização e a transformação da	realidade	, ela também deve incentivar os educandos a se tornarem agentes ativos de mudança. </s><s>De forma semelhante
15	doc#0 ara uso fora da sala de aula pode aumentar o senso de responsabilidade dos/as estudantes. </s><s>Com a nossa	realidade	naquele momento, portanto, logo foi possível entender a urgência real em entregar textos traduzidos em pouco tem
16	doc#0 das estudantes. </s><s>Com a nossa <realidade> naquele momento, portanto, logo foi possível entender a urgência	real	em entregar textos traduzidos em pouco tempo para que as pesquisas pudessem ser acessadas em um contexto pi
17	doc#0 pectos, o texto instrucional padrão construído poderia ser ajustado a cada situação, conforme a demanda e a nossa	realidade	...</s><s>As instruções levaram em conta a condição pedagógica do projeto e níveis iniciantes de competência tradu
18	doc#0 gógica do projeto e níveis iniciantes de competência tradutória. </s><s>Além disso, conforme a nossa nova rotina e	realidade	se estabelecia, também aprofundávamos as nossas instruções. </s><s>Ao final do projeto, nosso brief levou em con
19	doc#0 13 de 19 Artigo Original uma mentalidade crítica nos estudantes, possibilitando que questionem e modifiquem a	realidade	social em que estão inseridos. "Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o i
20	doc#0 ento e a educação como um meio de liberdade, visando a humanização dos estudantes e sua habilidade de agir na	realidade	, baseada na ética e justiça social (Freire, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). </s><s>Finalmente, destacamos a importã

Fonte: a autora

Ao separar tais ocorrências e filtrá-las, é possível afirmar, por meio de 17 exemplos, a presença, novamente, das mesmas categorias que encontrei no *corpus* de 154 artigos. Na Categoria A, encontramos a legitimação institucional, que condiciona a formação em tradução na universidade à realidade do mercado. Destaco em *itálico* a palavra *realidade*, todas as vezes que ela aparece na linha de ocorrência.

1. São duas dificuldades que tendem a ocorrer simultaneamente, uma vez que a escrita de texto acadêmico tende a ser cobrada no nível universitário, bem como a exigência pelo conhecimento de língua adicional, dentro de uma *realidade* em que muitos alunos não tiveram (linha 6).
2. Na *realidade* brasileira, os cursos de graduação direcionados à formação de tradutores e/ou de intérpretes, alocados majoritariamente em Faculdades de Letras, visam à formação de profissionais generalistas (linha 45).

Na Categoria B, nos deparamos com a pedagogia do enquadramento, que utiliza o léxico do desafio em face de cada realidade pedagógica:

3. Para grande parte dos/das tradutores/as voluntários/as, porém, a tradução se apresentou como uma novidade ou uma prática incipiente dentro de seus estudos de Letras (línguas estrangeiras). Essa *realidade* diagnosticada se tornou um desafio pedagógico para o nosso projeto (linha 10).
4. [...] o texto instrucional padrão construído poderia ser ajustado a cada situação, conforme a demanda e a nossa *realidade* (linha 17).

Na Categoria C, evidencia-se o fetiche do simulacro, em que a obsessão por atividades “autênticas” tenta apagar a natureza pedagógica da sala de aula:

5. Ao participar da acessibilização [...] as tradutoras voluntárias puderam vivenciar essa *realidade* na prática, trazendo sugestões para aprimorar a experiência (linha 4).
6. [...] esse contato permitiu às tradutoras em formação aprofundar seu conhecimento sobre a própria deficiência visual, garantindo a elas maior capacidade de produzir pensando na *realidade* do público-alvo, suas necessidades e preferências (linha 5).
7. Conscientes de que uma tradução “estrangeirizante” pode afastar o texto da *realidade* dos leitores-alvo, a escolha se justificou pelo mote nacionalista do poema e da carreira político-literária do autor (linha 23).
8. [...] as traduções de determinadas variações podem dar voz e visibilidade a sujeitos que protagonizam determinadas lutas sociais, cabendo sempre debater se quem traduz é participante da *realidade* traduzida (linha 42).
9. [...] a interação promovida pelo trabalho em pares e o *feedback* escrito, a seleção de textos literários que ajudem a promover a construção das competências. Naturalmente, tais características só se tornam *realidade* se houver constância e regularidade na aplicação de atividades adequadas (linha 25).

Nos dados dos 154 artigos publicados entre os anos de 1981 e 2022, observei que o lema “realidade” era sinônimo de opressão mercadológica. Nestes novos exemplos, para além das três categorias emergentes A, B e C, vemos, nos artigos publicados entre os anos de 2023 e 2025, uma quarta categoria emergente, a Categoria D, que se transforma em uma tentativa de utilizar a “realidade” como território de questionamento político:

10. Optamos por mudar o par de idioma para “portunhol”, já que o conceito faz parte do contexto brasileiro, enquanto “polglish” seria uma expressão desconectada da nossa *realidade* (linha 2).
11. Com referência na *realidade* social diagnosticada, propõe-se o intercâmbio de noções de localidades, cultura e política (linha 27).
12. [...] é alguém que a vê de fora (não necessariamente afirmando aqui de forma precipitada se cabe ou não ao sujeito externo àquela *realidade* representada em determinado texto traduzi-lo, mas afirmando sim que certamente cabe ao profissional questionar seu posicionamento diante daquilo que traduz) (linha 43).
13. [...] podemos nos projetar a uma pedagogia crítica que busca diagnosticar as *realidades* sociais e agir de acordo com as necessidades e os desejos dos/as estudantes e seus meios (linha 1).
14. Em outros termos, a interação com o outro tem um papel fundamental na aprendizagem: quando colocamos em prática nosso aprendizado — já consolidado — interagimos com o outro, desestabilizamos nossos processos mentais e os reorganizamos baseados na nossa *realidade* social (linha 11).
15. Ao ajudarmos os/as participantes a refletirem sobre conhecimentos tradutórios de forma contextualizada e inserida em suas *realidades* e na *realidade* daquele momento, também aprendemos com suas experiências e visões, enriquecendo

nosso próprio entendimento e práticas pedagógicas, numa abordagem interacionista (linha 13).

16. [...] este projeto enfatiza a relevância pedagógica e social de uma proposta de ensino que enfrenta problemas reais, ancorada na *realidade* dos/das alunos/as e promovida através de um diálogo colaborativo (linha 22).

17. [...] aprendizes de tradução também devem ser capazes de questionar suas *realidades* de ensino e da (futura) profissão (linha 26).

Como mencionei, esta Categoria D abriga esforços de engajamento político, identitário e pedagógico-crítico. No entanto, a formação de tradutores permanece profundamente dependente da “realidade”. Percebo que a própria validação da sala de aula como espaço legítimo de saber ainda é condicionada ao seu atrelamento a fatores externos: a agência do tradutor e a desestabilização de seus processos mentais não se dão pelo exercício autônomo da criação, mas porque estão “baseados na nossa realidade social”, “ancorados na realidade dos/das alunos/as” ou voltados a enfrentar “problemas reais”. Persiste aí um apego a uma (ir)realidade factual que funciona como a única chancela para o ensino. O viés libertador inspirado por bell hooks (2024) e pela pedagogia crítica acaba, ironicamente, capturado pelo mesmo crivo utilitarista que tenciona combater: a sala de aula teórica ou puramente especulativa continua sob suspeita, sendo vista como uma “ilusão”, ao passo que o valor pedagógico se desloca para a premência do “diagnóstico” e do “enfrentamento” do que está dado fora dos muros universitários. Mesmo quando se convoca o estudante a “questionar suas realidades de ensino e da (futura) profissão”, o horizonte desse questionamento não é a emancipação radical da escrita ou a fabulação artística, mas sim a adequação consciente do sujeito a um meio concreto e predeterminado, revelando que a mordaca do realismo — transvestida de consciência social — ainda dita os limites da formação de tradutores.

Ainda nesse *corpus*, que envolve os artigos do interregno dos anos de 2023 a 2025, assim como fiz com os dados anteriores, investiguei as linhas de texto contendo o lema “real”. Essa filtragem resultou em 49 ocorrências desse lema, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 – Lema “real” presente no *corpus* de 17 artigos

Details	Left context	KWIC	Right context
1 ☐ doc#0	je não pode haver conectividade sem tradução, pois ainda que tenhamos informação nas pontas dos dedos em tempo	real	, com a diversidade 4 linguística do planeta, somente a tradução pode dar acesso a quem não fala inglês. </s><s>Assir
2 ☐ doc#0	lo país e também trazer mais acessibilidade a essas obras” (Pfau, 2020, p. 88). </s><s>”	real	Quando falo aqui em mundo
3 ☐ doc#0	experiências, Kiraly pensa a pedagogia com base em projetos de tradução autênticos e colaborativos em situações	realis	junto a colegas, professores/as, revisores/as, possíveis solicitantes e usuários/as do material. </s><s>A colaboração
4 ☐ doc#0	regarding place, gender, time, functions of the source text and the cultures involved in the process to generate a	real	communicative act. </s><s>In response, functionalist theory presents a detailed guide to the pre-translational process
5 ☐ doc#0	lada por el contexto. </s><s>”	real	Esto hace evidente que la falta de contextualización limita en gran medida la comprensión
6 ☐ doc#0	que los alumnos fossilicen palabras sin variación de uso, puesto que no se tiene un contexto de tiempo o lugar para su	real	asimilación, ni para analizar sus variaciones. </s><s>”
7 ☐ doc#0	origen auténtico. </s><s>”	real	Del mismo modo, el glosario no le permitirá al estudiante generar un grado de entendimiento
8 ☐ doc#0	hace que la equivalencia de palabras no se cumpla. </s><s>”	real	Igualmente, en el glosario anterior, no hay una interacción
9 ☐ doc#0	esfesa de la película estadounidense protagonizada por Samuel L. Jackson, el entrenador Carter, basada en una historia	real	la cual está enmarcada por un contexto educativo que muestra las dificultades que atraviesan adolescentes,
10 ☐ doc#0	nsada com vistas a atingir um ou mais objetivos claros e definidos. </s><s>”	real	A autenticidade da tarefa, gerada a partir dessa necessidade
11 ☐ doc#0	s>A título de exemplificação, trazemos o desenvolvimento de personas, uma representação ficícia baseada em dados	realis	sobre características do público-alvo. </s><s>”
12 ☐ doc#0	nsada com vistas a atingir um ou mais objetivos claros e definidos. </s><s>”	real	A autenticidade da tarefa, gerada a partir dessa necessidade
13 ☐ doc#0	ais objetivos claros e definidos. </s><s>”	real	A autenticidade ou simulação de um projeto
14 ☐ doc#0	ste sentido, advoga-se que a tarefa de tradução siga os parâmetros abaixo (L, 2013):	real	Traga textos com necessidade
15 ☐ doc#0	de métodos de ensino mais tradicionais (textos descontextualizados, método leia e traduza) é esta necessidade	real	ou ao menos aparente de tradução. </s><s>”
16 ☐ doc#0	ção de problemas de tradução (Nord, 2005). </s><s>”	real	De um ponto de vista metodológico, partimos de uma experiência
17 ☐ doc#0	2014) and the notion of translation problems (Nord, 2005). </s><s>”	real	From a methodological point of view, we start from a
18 ☐ doc#0	seleccionamos os itens objeto das unidades didáticas com base em um estudo de caso, a saber, uma experiência	real	de tradução produzida em um projeto de extensão universitária, levado a cabo na Universidade Federal da Integração
19 ☐ doc#0	blemas de tradução relativos ao funcionamento das línguas portuguesa e espanhola, observados em uma experiência	real	que teve lugar em um projeto de extensão, seleccionaram-se os temas que foram levados às unidades do material de e
20 ☐ doc#0	e, ao mesmo tempo, desenvolver um projeto pedagógico de tradução que aproximasse os/as estudantes dos desafios	realis	enfrentados pela sociedade. </s><s>”

Fonte: a autora

Os exemplos, a seguir, mostram a imposição do “real” através, novamente, de três categorias fundamentais: mercadológica, pedagógica e teórico-ontológica. Exponho essas três categorias a seguir, seguidas da linha de texto onde se encontram no *corpus*. Mais uma vez, tais categorias são emergentes. Ao todo, encontrei 14 exemplos.

O “real” e a categoria mercadológica

Nesta primeira categoria, temos: *mundo real*, *necessidade real*, *experiência real*, *prática real* e *contexto real*.

Quadro 6 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria mercadológica nos 17 artigos

Categoria Semântica	Contexto à Esquerda	KWIC (Termo)	Contexto à Direita
Mercado/Profissão	“...que encontrarão no”	<i>mundo real</i> .	
	“quando falo aqui em”	<i>mundo real</i> ,	é importante destacar...
	“... gerada a partir dessa”	<i>necessidade real</i> ,	contribui para
	“... métodos de ensino mais tradicionais é esta”	<i>necessidade real ou simulada</i>	de traduzir um certo texto
	“...a saber,”	<i>uma experiência real</i>	“de tradução...”
	“... observados em uma”	<i>experiência real</i>	“que teve lugar em...”
	“...emular uma”	<i>prática real</i>	“de tradução”

	“... interessante aproximar essa situação a um”	<i>contexto real</i> ,	“a fim de cumprir os efeitos”
--	---	------------------------	----------------------------------

Fonte: a autora

Apenas o “real”, e só ele, pode, nos dizeres dos autores desse *corpus*, vir a legitimar a sala de aula de formação de tradutores:

1. [...] a ideia é proporcionar aos estagiários uma experiência análoga àquela que encontrarão no *mundo real* (linha 21).
2. Quando falo aqui em *mundo real*, é importante destacar que não há de fato demanda para textos de teoria de tradução no mercado de trabalho, porém, o tradutor pode traduzir textos no contexto acadêmico e ser remunerado por seu trabalho (linha 2).
3. A autenticidade da tarefa, gerada a partir dessa *necessidade real*, contribuiu para agregar maior motivação ao trabalho das tradutoras em formação (linha 10).
4. O que diferencia a abordagem por tarefas de tradução de métodos de ensino mais tradicionais (textos descontextualizados, método leia e traduza) é esta *necessidade real* ou simulada de se traduzir um certo texto (linha 15).
5. De um ponto de vista metodológico, selecionamos os itens objeto das unidades didáticas com base em um estudo de caso, a saber, uma *experiência real* de tradução produzida em um projeto de extensão universitário (linha 18).
6. [...] observados em uma experiência *real* que teve lugar em um projeto de extensão (linha 19).
7. [...] que esse conjunto de práticas redundava na consecução de uma tarefa final integralizadora, a qual tinha a especial característica de emular uma *prática real* de tradução (linha 42).

8. [...] uma vez que a situação de comunicação guia o processo tradutório. Ademais, é interessante aproximar essa situação a um *contexto real*, a fim de cumprir os princípios da comunicabilidade e autenticidade (linha 48).

O “real” e a categoria pedagógica

Nessa categoria, temos: *situação real*, *tornar real* e *desenvolvimento real*, conforme exhibe o Quadro 7:

Quadro 7 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria pedagógica nos 17 artigos

Categoria Semântica	Contexto à Esquerda	KWIC (Termo)	Contexto à Direita
Pedagógica	“...diagnóstico da”	<i>situação real</i>	“das/os estudantes”
	“... proposta que poderia tornar”	<i>real</i>	“as discussões efetuadas...”
	“...avaliação do”	<i>desenvolvimento real</i>	“do aluno”

Fonte: a autora

9. [...] a importância da docência em estabelecer um diagnóstico da *situação real* das/os estudantes (linha 33).
10. A tarefa integralizadora tinha como finalidade reunir em uma proposta que poderia *tornar real* as discussões efetuadas ao longo das Unidades (linha 43).
11. A produção final pode ser comparada com a produção inicial, proporcionando ao docente uma avaliação do *desenvolvimento real* do aluno e uma avaliação formativa (linha 44).

O “real” e a categoria teórico-ontológica

Nesta categoria, temos: *necessidade real*, *possibilidade real* e *ato comunicativo real*:

Quadro 8 – Concordâncias do Sketch Engine na categoria teórico-ontológica nos 17 artigos

Categoria Semântica	Contexto à Esquerda	KWIC (Termo)	Contexto à Direita
Teórico-ontológica	“...traga textos com”	<i>necessidade real</i>	“ou ao menos aparente”
	“... uma formação sem maiores reflexões é a”	<i>possibilidade real</i>	“de produção de traduções...”
	“...vis a tradução como um ato”	<i>comunicativo real.</i>	

Fonte: a autora

12. [...] advoga-se que a tarefa de tradução siga os parâmetros abaixo [...]: Traga textos com *necessidade real* ou ao menos aparente de tradução (linha 14).

13. A grande problemática resultante das limitações de uma formação sem maiores reflexões é a *possibilidade real* de produção de traduções que não atinjam toda a sua potencialidade (linha 37).

14. [...] consideramos que o trabalho com a tradução, seja ela pedagógica ou profissional, deve estar embasado em alguma teoria. Logo, é oportuno esclarecer que o nosso trabalho está ancorado na visão Funcionalista, que entende a tradução como um ato *comunicativo real* (linha 45).

Nesses 14 exemplos, o léxico da “prática” e do fazer pedagógico parece sofrer de um complexo de inferioridade teórica e ontológica, exigindo a coligação imediata com o adjetivo “real” para extrair sua validade. Nos 14 exemplos mapeados, essa dependência fica escancarada: a experiência precisa ser do “mundo real”, a necessidade deve ser “real ou simulada” (aliás, como isso poderia acontecer? Se é simulada, não será “irreal”?), e a própria prática ou situação comunicativa só ganha o estatuto de autêntica se for uma “experiência real” ou um “contexto real”. Há um não-dito de que a prática pedagógica, se desacompanhada desse selo de realismo, seria inerentemente artificial, “irreal” ou incompleta.

No entanto, Rajagopalan (2000) nos lembra:

O que o novo tradutor contestador, falando em nome de um povo oprimido, efetivamente faz é participar na constituição desse povo, participar na confecção da nova cidadania, do sentimento de uma nova “nação”. Conceitos como “povo”, “nação”, e até mesmo, “língua”, nunca se referem a fatos do mundo real. São todos eles bandeiras a serem levantadas ou entregues de mão beijada aos conquistadores (Rajagopalan, 2000, p. 129).

Quando a formação ou a tradução tentam se escorar na “*realidade*” factual, elas estão caindo em uma armadilha. Se “língua” e “povo” não são fatos do mundo real, mas construções, a tradução também não pode ser pautada pelo realismo instrumental.

Mesmo quando o termo migra para as categorias pedagógica e teórico-ontológica, o satélite do “real” continua orbitando os substantivos para carimbá-los com uma urgência factual que blinda a proposta de qualquer acusação de idealismo abstrato. O diagnóstico exige a “situação real”, o desenvolvimento do estudante precisa ser o “desenvolvimento real” e o perigo do ensino sem reflexão é apontado como uma “possibilidade real de produção” defeituosa. Ao operar como essa âncora invariável, o termo “real” revela um forte apego do subcampo da formação a um positivismo linguístico: para que um projeto, um método ou uma competência tradutória sejam considerados legítimos pela universidade, eles não podem apenas *ser*; eles precisam provar o seu valor colados à matéria bruta da *realidade*, evidenciando que a formação ainda é incapaz de validar a sala de aula por sua pura potência reflexiva ou artística.

Para resumir: a cartografia analítica construída neste terceiro capítulo desvela uma retórica persistente e simbólica que atravessa as diferentes temporalidades dos nossos arquivos. No *macrocorpus* que compreende o arco de 1981 a 2022 (composto por 154 artigos), o lema “realidade” materializa-se de forma contundente por meio de três categorias discursivas fundamentais: a (A) legitimação institucional, o (B) léxico da precarização ou do desafio e o (C) fetiche do simulacro. Ao avançarmos para o recorte recente de 2023 a 2025 (constituído por 17 artigos), os mesmos dados passam a abrigar o surgimento de uma nova linha de força: a evidência do (D) questionamento político. Paralelamente, quando examinamos o lema “real”, observa-se uma regularidade imutável em ambos os grupos temporais, nos quais as dimensões mercadológica, pedagógica e teórico-ontológica operam em simbiose. Esse arranjo prova que, sob o pretexto de alinhar o ensino às demandas concretas do mundo exterior, a formação em tradução permanece enredada em um enquadramento discursivo que canoniza a instrumentalização em detrimento da

emancipação do tradutor. Para Rajagopalan (1992): “*Pois não sendo possível nenhum ‘contato direto’ com a realidade, só faz sentido falar de uma realidade projetada pela linguagem*” (p. 41).

Uma observação/confissão

Afirmar a regularidade desse aprisionamento discursivo nos periódicos do campo exige, por dever de honestidade intelectual e rigor metodológico, um gesto de autocritica, que me inclui nesses (males de) arquivos. Ao recuar no tempo, constato que eu mesma, em um artigo publicado na revista *TradTerm*, na edição do ano de 2019, e que está ironicamente incluído no *corpus* que analiso, subscrevi com entusiasmo à engrenagem teórica que estou buscando desconstruir. Naquele momento, movida por anos de experiência docente e pelo desejo legítimo de engajar os estudantes, defendi uma pedagogia colaborativa mediada pelas tecnologias de tradução que condicionava o sucesso da aprendizagem à presença de um Outro *real* — um cliente *palpável* que solicitasse a demanda. Partilhava, assim, da premissa amplamente reiterada pelos pesquisadores do meu *corpus* de que os exercícios “fabricados” ou “simulados” pelo professor no confinamento da sala de aula seriam inerentemente desestimulantes. O sabor da “verdade” pedagógica, eu julgava, só poderia advir da crueza de alguém que de fato necessitasse daquele texto traduzido no *mundo real exterior* (Esqueda, 2019).

Sob a ótica da desconstrução derridiana, esse diagnóstico pessoal desvela o quão profundo é o emaranhado ideológico que sela a aliança entre o utilitarismo de mercado e as pedagogias progressistas. É altamente provável que tanto eu, em 2019, quanto os pesquisadores investigados no *corpus* de 1981 a 2025, estivéssemos operando sob o influxo legítimo das correntes socioconstrutivistas do moscovita Lev Vygotsky (2000) e, nos Estudos da Tradução, de Donald C. Kiraly (2000), além da pedagogia libertadora do brasileiro Paulo Freire (1970). Afinal, a máxima dessas teorias sempre foi a ancoragem do saber na experiência *concreta* e a recusa da educação bancária; logo, as perguntas “*para que fingir um exercício de tradução? Não é mais prudente buscarmos atividades autênticas, com clientes reais?*” ecoavam como um imperativo ético de respeito ao aluno. O paradoxo trágico que meu texto hoje denuncia, desconstrói, reside no fato de que, ao tentarem escapar do artificialismo escolar em nome de Vygotsky, Kiraly e Freire, a universidade e este subcampo da formação de tradutores acabaram entregando a sala de aula, de mãos beijadas, à lógica do capital, à lógica dos conquistadores, dos quais fala Rajagopalan (2000).

O desejo de não “fingir” transformou-se na mordada de ter que “servir”: a realidade social e transformadora foi substituída pela realidade do cliente e da produtividade, provando que a tirania do real sabe se fantasiar de emancipação para continuar dominando os nossos horizontes pedagógicos.

Nem mesmo uma autora do calibre de Rosemary Arrojo passou ilesa por esse desejo de não “fingir”:

No caso, por exemplo, da tradução do manual de computação que minha aluna aceitara para traduzir, ao invés de procurar dicionários mais eficientes ou até mesmo professores supostamente “infalíveis”, que lhe fornecessem as chaves aos significados que procurava, teria sido mais indicado procurar se familiarizar com as formas de leitura praticadas pelas comunidades que produzem e consomem esse tipo de texto e, também, com os *objetivos reais* da tradução desse texto em particular (Arrojo, 1992, p. 104).

É nessa esteira de coisas que Michel Foucault (1996) questiona,

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1996, p. 44).

Assim, após mapear a materialidade discursiva que aprisiona as vozes de artistas, professores e pesquisadores, incluindo eu mesma, na tirania do pragmatismo, busco voltar-me, no próximo capítulo, ao pivô epistemológico dos Estudos da Tradução.

Os diagnósticos anteriores demonstraram que a universidade insiste em condicionar a validade do ensino ao selo de uma (ir)realidade exterior e utilitária. Todavia, para compreender a gênese dessa amarra conceitual que reduz o tradutor a um duto técnico e subserviente, é preciso, a meu ver, consultar a identidade do campo.

O enquadramento da formação de tradutores não é um acidente contemporâneo; ele é o desdobramento de uma herança inscrita no próprio nascimento do campo dos Estudos da Tradução. Entrarei, a seguir, no território da *Quarta (ir)realidade: os mapas dos Estudos da Tradução e a persistência dos modelos* a ser investigada: a (ir)realidade dos mapas conceituais e das estruturas formais.

No próximo e último capítulo, irei me debruçar sobre o marco inaugural desse ímpeto taxonômico — a comunicação seminal de James S. Holmes em 1972 — e suas subseqüentes reconfigurações contemporâneas. O objetivo será desconstruir a persistência da ideia de “modelo” e investigar como essas cartografias abstratas, ao tentarem organizar o campo através de subcampos dicotômicos e divisões estanques entre o “puro” e o “aplicado”, acabaram por institucionalizar uma ilusão de ordem que, há mais de meio século, silencia a imprevisibilidade da arte e encurrala a autonomia da formação.

Quarta (ir)realidade: os mapas dos Estudos da Tradução e a persistência dos modelos

Penso que a relevância de posicionar esta discussão como o último capítulo do meu texto reside no fato de que este momento representa um esforço de compreensão e desconstrução dos mapas que, há mais de meio século, balizam e influenciam as investigações nos Estudos da Tradução. Inclusive, muitos dos pesquisadores cujos trabalhos foram examinados no capítulo anterior recorreram a esses mesmos mapas em suas trajetórias científicas: essa influência duradoura deixa de ser uma suposição abstrata e ganha materialidade palpável nos dados dos *corpora*: nos 154 artigos que cobrem o arco temporal de 1981 a 2022 — totalizando 2.867 páginas de produção acadêmica —, a menção direta ao mapa de James S. Holmes, sobre o qual seguiremos discutindo no próximo parágrafo, emerge 27 vezes. Longe de arrefecer ou se restringir ao passado, esse fantasma taxonômico se adensa no recorte mais recente: nos 17 artigos analisados entre os anos de 2023 e 2025 (um universo condensado de 379 páginas), a referência ao autor aparece em oito ocasiões. Essa recorrência proporcionalmente maior nos anos recentes desvela uma regularidade discursiva, provando que a necessidade de se reportar ao modelo fundacional de Holmes permanece como um ponto de ancoragem e legitimação incontornável para o campo, mesmo diante das pressões contemporâneas. (Alguém poderia até dizer que o número de vezes em que Holmes aparece nos *corpora* nem é tão expressivo assim. Porém, de 1972 para cá, mais de uma dezena de autores redesenharam seu diagrama, o que poderia tê-lo feito desaparecer dos trabalhos atuais dos autores que se dedicam ao subcampo da formação de tradutores. O que não foi o caso.)

Para começar, diria que estudar exaustivamente a totalidade de tentativas de elaboração de diagramações de nosso campo configuraria uma tarefa árdua, que deliberadamente reservo para investigações subsequentes. Todavia, a julgar pelas publicações fundamentais que subsidia(ram) minhas leituras, os indícios apontam que o marco inaugural desse ímpeto taxonômico remonta mesmo ao ano de 1972.

Foi nesse ano que o poeta e pesquisador americano-neerlandês James S. Holmes (1924-1986) apresentou, no âmbito do *Third International Congress of Applied Linguistics*, em Copenhague, a icônica comunicação intitulada “*The name and nature of Translation Studies*” (em tradução livre “O nome e a natureza dos Estudos da Tradução”). Posteriormente, as proposições ali esboçadas ecoaram em diversas coletâneas que reuniram tanto suas reflexões teóricas quanto

sua produção como tradutor. Anos mais tarde, Venuti (2000) expõe, na íntegra, em sua coletânea *The Translation Studies Reader*, as proposições de Holmes.

A motivação original de Holmes partia de uma inquietação epistemológica flagrante do próprio autor: o fato de que os estudiosos da época ainda não haviam alcançado um consenso elementar a respeito da denominação e da própria natureza de seu domínio de investigação: a tradução. Sua justificativa repousava no diagnóstico de que, à primeira vista, o panorama assemelhava-se a um cenário de profunda dispersão, desprovido de um acordo comum quanto aos modelos a serem testados, aos métodos a serem aplicados e às terminologias a serem adotadas no campo da Tradução. Mais do que uma mera querela metodológica, Holmes sublinhava que não havia concordância sequer sobre as fronteiras que delimitavam o campo, o escopo de seus problemas e sua identidade em si. Para ele, os próprios especialistas divergiam quanto ao nome ideal para batizar o campo que se desenhava:

À primeira vista, a situação resultante hoje parece ser de grande confusão, sem consenso quanto aos tipos de *modelos* a serem testados, os tipos de métodos a serem aplicados, as variedades de terminologia a serem usadas. Mais do que isso, não há sequer concordância sobre os contornos do campo, o conjunto de problemas, a disciplina em si. De fato, os estudiosos nem sequer concordam sobre o próprio nome para o novo campo (Holmes, 2000, p. 173, tradução minha e grifos meus).

A iniciativa de Holmes ganhou notoriedade entre os pesquisadores do campo, agora intitulado Estudos da Tradução, já que, antes, as tentativas de Eugene Nida (1914-2011), bem como de outros autores que o precederam, os termos cunhados, como no caso de “Ciência da Tradução”, não abarcavam a emergente relação da tradução como atividade multifacetada e, no caso de Nida, o termo tampouco havia sido reivindicado para definir o campo. Segundo Holmes:

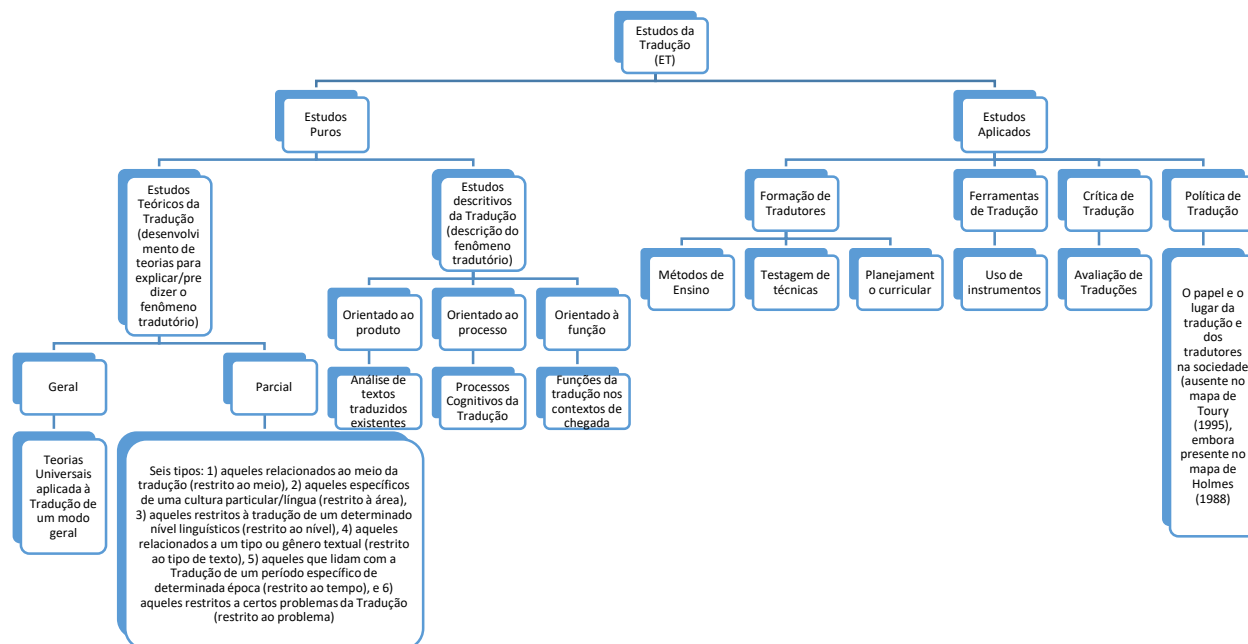
Um dos primeiros a usar um termo com sonoridade semelhante em inglês foi Eugene Nida, que em 1964 escolheu intitular seu manual teórico de *Toward a Science of Translating*. Deve-se notar, porém, que Nida não pretendia que a frase fosse um nome para todo o campo de estudo, mas apenas um aspecto do processo de tradução em si. Outros, a maioria deles não falantes nativos de inglês, foram mais ousados, defendendo o termo “Ciência da Tradução” como a designação apropriada para esta disciplina emergente como um todo (Holmes, 2000, p. 175, tradução minha).

Holmes reivindicou a designação “Estudos da Tradução”, pois ela seria a mais apropriada de todas dentre as disponíveis em inglês, e afirmou ainda que sua adoção como termo padrão eliminaria boa parte da confusão e dos mal-entendidos, sobretudo porque ela se mostrava coletiva e inclusiva para todas as atividades de pesquisa e aplicação em Tradução. Para Holmes, o nome “Ciência da Tradução” estaria mais atrelado aos campos tradicionais.

Decorrentes, portanto, de suas inquietações, Holmes propôs dois subcampos fundamentais que dividiram o campo dos Estudos da Tradução em estudos “puros” e “aplicados”. A vertente “pura” subdividiu-se entre as dimensões descritiva e teórica. Enquanto os estudos teóricos desdobravam-se em abordagens parciais ou gerais, o escopo descritivo direcionava-se para investigações orientadas à função, ao processo e ao produto da tradução, as quais, por fim, convergiam para uma série de delimitações taxonômicas estritas — como as restrições ao problema, ao tempo, ao tipo de texto, ao nível, à área e ao meio. A vertente aplicada subdividiu-se em frentes utilitárias e institucionais, contemplando o ensino da tradução, as ferramentas de auxílio à tradução, a política da tradução e a crítica da tradução.

Anos depois, Gideon Toury (1995) reapresentou as proposições de Holmes na forma de um diagrama, que mais tarde ficou conhecido como mapa dos Estudos da Tradução. Após quase 15 anos, Andrew Chesterman (2009) acrescentou ao mapa três outros subcampos, a saber, o cultural, cognitivo e sociológico, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 7 – Mapa dos Estudos da Tradução de Holmes (1972/1988); Toury (1995); Chesterman (2009)



Fonte: Traduzido por mim a partir de Li (2025, p. 87)

Além de Toury (1995) e Chesterman (2009), outros autores também buscaram revisar e complementar o mapa de Holmes, tais como van Doorslaer (2007), cuja proposição descreveu quatro subcampos: abordagens, teorias, métodos de pesquisa e Estudos da Tradução aplicados; Vandepitte (2008), que prospectou a organização de um tesouro de Estudos da Tradução; Tarvi (2008), que desenvolveu um mapa-matriz para descrever os Estudos da Tradução com fins pedagógicos, assim como Colina (2015), sendo que esses últimos expuseram a necessidade de diferentes subcampos para a formação de tradutores. No caso de Colina (2015), a autora propôs que era essencial desenvolver subcampos nos Estudos da Tradução que tornassem os resultados de pesquisas teóricas ou empíricas disponíveis para os profissionais, sendo a metodologia de ensino de tradução um exemplo de subcampo que poderia empregar os resultados de pesquisas teóricas e descritivas para desenvolver princípios e métodos didáticos que mais tarde seriam usados na elaboração de materiais didáticos.

Na esteira dessas propostas, Li (2025) propõe uma revisão e reescrita do mapa, também no que tange ao subcampo da formação de tradutores dentro dos Estudos de Tradução aplicados e sobre o qual trataremos a seguir.

O autor chinês Xiangdong Li (2025) explica que o mapa de Holmes, mesmo com seu valor, foi (e ainda é) rediagramado e reapresentado pelos pesquisadores porque:

Apesar do reconhecimento de sua utilidade, os acadêmicos também criticam suas desvantagens, por exemplo, uso subjetivo de critérios na divisão e subdivisão dos campos de pesquisa, desenvolvimento desequilibrado de direções entre os diferentes campos, limites imprecisos entre as diferentes divisões, simplicidade de relações e exclusão de campos recentemente desenvolvidos (Li, 2025, p. 86, tradução minha).

Li (2025) aponta que o mapa de Holmes, já com suas renovações, segue sendo usado como um *modelo* conceitual para pesquisadores identificarem lacunas de pesquisa. Serve ainda como uma ferramenta didática, um guia de orientação na formação de tradutores e pesquisadores iniciantes, e uma estrutura para revisar pesquisas existentes. Se antes, em sua gênese, o mapa era um produto prescritivo envolvendo julgamentos subjetivos, hoje ele pode receber uma abordagem mais descritiva, segundo Li, preocupando-se em apresentar uma descrição do *mundo como ele é*, por meio da observação *objetiva* (orientada por fatos) da análise de fenômenos.

Assim, 53 anos depois das primeiras proposições de Holmes, Li (2025), buscando contornar toda essa imprecisão cartográfica, afirma que seu intuito é renovar o mapa, sobretudo porque os autores que buscaram “cartografar” o campo não realizaram estudos empíricos para tal. Com base em um levantamento descritivo de 68 anos de pesquisa em Tradução, Li buscou redefinir especificamente o subcampo da formação de tradutores, propondo seis reestruturados subcampos para servirem como ferramenta didática para formar tradutores e pesquisadores em Tradução.

Li (2025) argumenta que seu texto tem como objetivo atualizar o mapa dos Estudos da Tradução. Em vez de “redesenvolvê-lo em sua totalidade”, ele visa atualizar apenas o subcampo da formação de tradutores. Ele argumenta que esse subcampo será renovado com base em suas pesquisas, oriundas de 967 artigos, publicados entre os anos de 2001 e 2022, em periódicos indexados em dois bancos de dados importantes: o *Social Sciences Citation Index* (SSCI) e o *Arts and Humanities Citation Index* (A&HCI). Após estabelecer os critérios de sua triagem, Li revela que seria necessário expandir suas buscas para abarcar os periódicos mais proeminentes do campo dos Estudos da Tradução, tais como *Babel* e *Meta: Translators’ Journal*. Seus dados, portanto, incluem 1.171 artigos publicados em periódicos de Tradução e Interpretação no interregno entre os anos de 1955 e 2022.

Em comparação com os campos de pesquisa da versão antiga de Holmes, Toury e Chesterman, os subcampos da formação de tradutores foram atualizados. Para Li (2025), esse novo

mapa é desenhado a partir de sua construção informada pela literatura do campo. Uma vez que apenas esse subcampo foi atualizado, é nele que me centro sucintamente a seguir.

A reconfiguração proposta por Xiangdong Li introduz uma alteração epistemológica imediata já no ápice do mapa de Holmes, ao expandir o próprio nome do campo para “Estudos da Tradução e da Interpretação”. Essa modificação inicial não é meramente nominal, pois o autor parece reconhecer a autonomia e a complexidade da interpretação, integrando-a formalmente ao seu escopo de pesquisa.

Ao descrever os “Estudos Aplicados”, Li promove um subcampo voltado especificamente para a “Formação de Tradutores e de Intérpretes”, com base em sua investigação na literatura do campo. A partir desse novo núcleo de formação, o autor desenha cinco grandes eixos estruturais que passam a circunscrever as diretrizes do ensino, iniciando pelos “Requisitos do Mercado e da Formação”. Sob este primeiro domínio, aglutinam-se categorias estritamente ligadas à profissionalização e à validação institucional, tais como o “Treinamento em serviço/no trabalho”, a “Preparação pré-serviço”, a “Certificação/Credenciamento” e a “Formação científica e elaboração de trabalho de conclusão de curso”. Posso dizer, aqui, haver uma engrenagem discursiva nitidamente voltada a moldar o futuro tradutor de acordo com as forças pragmáticas externas, estabelecendo o primeiro cerco regulatório da prática.

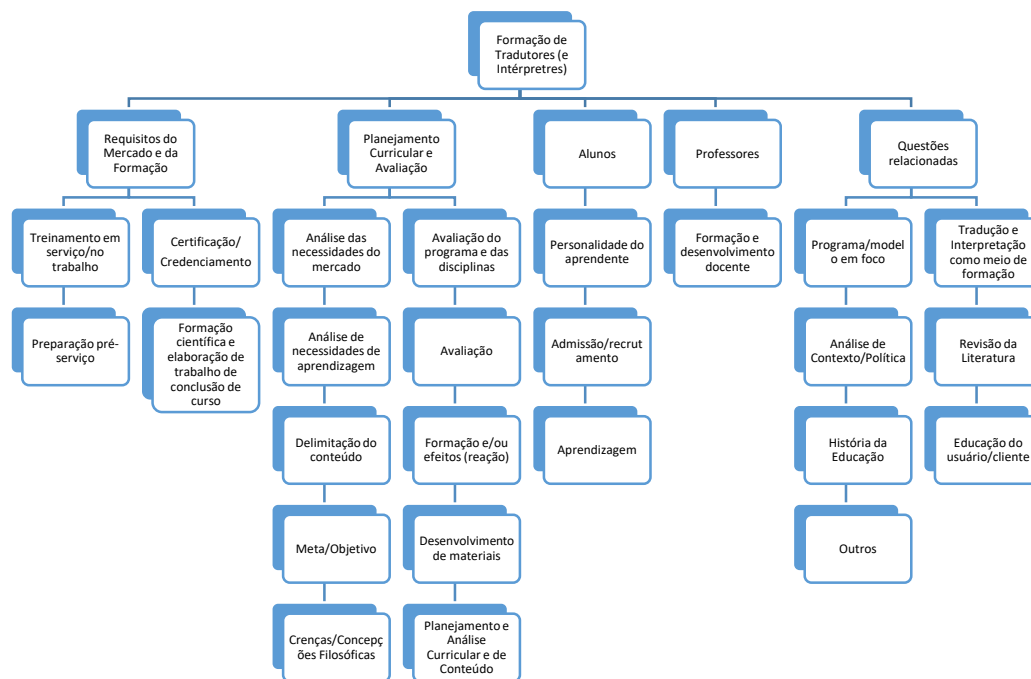
O segundo grande subcampo proposto por Li diz respeito ao “Planejamento Curricular e Avaliação”, um dos eixos mais densamente subdivididos, que abarca desde a “Análise das necessidades do mercado” e a “Análise de necessidades de aprendizagem”, “Delimitação do conteúdo”, “Meta/Objetivo” e “Crenças e Concepções Filosóficas”, além de “Avaliação do programa e das disciplinas”, “Avaliação”, “Formação e/ou Efeitos (reação)”, “Desenvolvimento de materiais” e “Planejamento e Análise Curricular e de Conteúdo”. Inclusive, esse eixo é também defendido por Colina (2015).

Ladeando esse arcabouço técnico-documental, o mapa distribui os sujeitos do processo em categorias estanques: o eixo dos “Alunos”, “Personalidade do aprendente”, “Admissão/Recrutamento” e “Aprendizagem”, além do eixo “Professores”, focado em “Formação e Desenvolvimento docente”.

O último eixo inclui “Questões Relacionadas”, subdividindo-se em “Programa/modelo em foco”, “Análise de Contexto/Política”, “História da Educação”, “Tradução e Interpretação como meio de formação”, “Revisão da Literatura”, “Educação do Cliente/Usuário” e “outros”. A seguir,

reproduzo parte do mapa de Li (2025) apenas com base no subcampo da formação de tradutores e seus respectivos eixos, conforme exhibe a Figura 8.

Figura 8 – Parte do mapa dos Estudos da Tradução de Li (2025), com foco no subcampo da formação de tradutores



Fonte: Traduzido e adaptado por mim de Li (2025, p. 91)

Para Li (2025):

Em comparação com os campos de pesquisa da versão antiga, os campos do subcampo de formação atualizados, agrupados em conjuntos, apresentam uma relação mais compatível entre si. Isso pode ser atribuído ao uso de uma construção baseada na literatura que esclarece os componentes curriculares e sua relação como uma estrutura conceitual na codificação dos temas de pesquisa. Essa medida, juntamente com a composição de definições para cada tema, pode evitar uma *divisão imprecisa* entre os temas e garantir uma melhor visualização das relações entre eles. As conotações de todos os temas são definidas (Li, 2025, p. 92, tradução minha, grifos meus).

Para o autor, outra vantagem de sua nova versão é que a proposição de temas se baseia em um levantamento descritivo que ele realizou na literatura existente: “*Como os temas se baseiam em uma descrição do que foi pesquisado nos Estudos da Tradução, há evidências empíricas*

disponíveis para fundamentar a atualização. Isso é diferente da versão antiga, que é um produto de conceitualizações pessoais desse campo” (Li, 2025, p. 92, tradução minha).

Com base no que pudemos ver até aqui, não podemos negar o pioneirismo e os esforços desses pesquisadores em contribuir para a identificação das frentes de pesquisa, ensino e prática inseridas no grande campo dos Estudos da Tradução, para usar a denominação de Holmes.

No entanto, esse esquema analítico e rigidamente categorizado evidencia uma tentativa (ir)real de enquadrar o campo dentro de um rigor científico e de uma taxonomia que acaba por aprisionar a fluidez do fazer tradutório e perpetuar a insistente centralidade do conceito de *modelo* no campo. O que há para mexer em um modelo? Modelos não são feitos para seguirmos?

Assim, a tentativa de enquadrar os Estudos da Tradução em subcampos dicotômicos e subdivisões previsíveis esbarra na própria natureza indomável do fazer tradutório. Ao tentar purificar as fronteiras entre a teoria e a prática, ou entre a língua materna e a estrangeira, cartografias como as de Holmes silenciam o que a desconstrução revela como a essência do ato de traduzir. Afinal, como anunciou Paulo R. Ottoni, o tradutor profissional, o tradutor em formação, o formador do tradutor, isto é, o professor e também o pesquisador, não habitam a transparência de uma caixa taxonômica, mas sim o espaço da fricção, de *double bind*:

O tradutor passa então a ser um sujeito que participa de maneira efetiva na transformação e produção de significados, por meio de uma espécie de implante, de enxerto, de contaminação entre as línguas envolvidas na tradução e que são expressas pelos tradutores promovendo uma espécie de dupla tradução. Desse modo, língua materna e língua estrangeira como complementares, e não antagônicas, revelam o *double bind* pela dupla tradução (Ottoni, 2000, p. 46).

Ottoni (2000) explica, com base na desconstrução derridiana, que o *double bind* não se assume, só podemos sofrê-lo na paixão, tampouco se pode analisá-lo integralmente. Para o autor, trata-se de um desejo de se apropriar do original quando traduzimos, contra o qual nada se pode fazer, sem o qual não haveria tradução. Dito de outra forma, e com base em Élide P. Ferreira (2000, p. 121): “o *double bind*, por meio da língua, revela a resistência da tradução à sistematização, ao estabelecimento de um mecanismo previsto que encerre em limites fixos a relação sujeito (tradutor)/objeto (língua)”.

Se, de um lado, Holmes, com seu mapa pioneiro, quis “*desenvolver princípios, teorias e modelos que sirvam para explicar e prever o que é e o que será a tradução*” (Holmes, 2000, p.

178, tradução minha), e de outro, Li, assim como os outros pesquisadores que o antecederam, desejou “atualizar o modelo”, afirmando que “*Este artigo, baseado em um levantamento descritivo de 68 anos de pesquisa na área, visa atualizar o subcampo da formação do mapa dos Estudos da Tradução*” (Li, 2025, 9. 85, tradução minha), a ideia de “modelo” e toda a sua carga de rigidez, padronização e cientificismo, persistem, apesar dos discursos de busca por uma (ir)real autonomia. Nesse prisma de discussão, eu poderia dizer o seguinte:

- i. a própria estrutura dos mapas silencia e molda os profissionais, os professores e seus alunos e os próprios pesquisadores; basear-se nos subcampos dos mapas para formular teorizações ou para construir materiais didáticos já evidencia-se como uma forma de esquadrihar *a priori* o que estudar, o que e como se ensinar;
- ii. se o mapa é (re)desenhado com base na literatura do campo, e, no caso da pesquisa de Li (2025), essa literatura “rendeu” cinco subcampos a mais, o mapa não é de fato atualizado ou redesenhado, pois já está posto; suas fontes já ditaram os caminhos, os *modelos*;
- iii. ao observarmos os diagramas de Li (2025), de Toury (1995) e Chesterman (2009) (Figura 7), derivados das proposições de Holmes, notamos que a formação em Tradução ocupa um espaço periférico, situada na extremidade do campo dos “Estudos Aplicados”. Essa topografia acadêmica sugere que a formação seria apenas o campo onde se “testam” as teorias geradas nos “estudos puros”. Essa organização relega a pedagogia da tradução a um papel meramente instrumental, ignorando que é na sala de aula — e no embate pedagógico — que a teoria é desafiada, tensionada; Coracini (1992) já nos ensinou que ao privilegiar o que é controlável e imutável, o cientista alimenta a ilusão de um domínio absoluto, como se pudesse observar a realidade a partir de um ponto neutro. Esse viés apaga deliberadamente as contaminações inevitáveis da ideologia, da experiência prévia e dos afetos que constituem a nossa subjetividade e as nossas práticas. Essa suposta verdade objetiva nada mais é do que uma quimera que encobre o desconhecimento do sujeito sobre sua própria interioridade, sobre a alteridade e sobre a própria natureza;

- iv. Para explicar as tendências do subcampo de “Tradução e Interpretação como meio de formação no ensino de línguas”, Li (2025) cita a pesquisa de Huang (2022), que examina os efeitos de tarefas de dublagem de vídeos na proficiência de aprendentes de línguas, na desinibição dos falantes em público e na interação entre os membros do grupo de alunos. As perguntas seriam: como, de fato, esse subcampo auxiliaria na formação de profissionais da tradução? Formar aprendentes de tradução é o mesmo que formar aprendentes de línguas? Não seria esse subcampo um *cul-de-sac* no mapa? A literatura dos 68 anos de pesquisa em tradução investigada por Li (2025) *realmente* informa o campo? Quando a literatura do campo que informa o mapa de Li (2025), e celebra a tradução por sua capacidade de aprimorar a proficiência dos aprendentes de línguas, sua desinibição e interação social, ela está expandindo as fronteiras dos Estudos da Tradução ou operando a sua dissolução? Por que as teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas apartaram a tradução de suas aulas e discussões? Seria porque a tradução sempre foi vista como uma transposição esteaque de significados de uma língua para outra, não apenas pelos Estudos da Tradução, como em outros campos do conhecimento? Possivelmente, sim. Mas como bem aponta Branco (2023), a tradução sempre auxiliou os aprendentes de línguas, que mais tarde podem se tornar excelentes tradutores profissionais. Ao proporcionar a estudantes de um curso de licenciatura em Letras atividades de tradução envolvendo notícias de jornal e contos literários, “*o resultado demonstra o envolvimento do grupo de estudantes e as discussões que geraram produções textuais de tradução [...] promovendo a aprendizagem de línguas estrangeiras e o aprimoramento da língua materna*” (Branco, 2023, p. 1). Um fato me parece certo: precisamos discutir o papel da Tradução e dos tradutores e suas contribuições para outros campos do conhecimento, do contrário, estamos delegando sua ciência a outrem, que por vezes nem é assim considerada.

Com expectativas essencialistas e repetindo as mesmas grandes subdivisões entre os estudos puros e aplicados, mesmo quando é sempre “o mapa do autor antecedente” que é o irreal e insatisfatório, deflagramos a eterna busca por um mapa definitivo que nos leve a um final feliz, o que Rosemary Arrojo já chamava de “uma espécie de consolo mal disfarçado em relação às imprecisões teimosas que assombram as traduções e seus estudos” (Arrojo, 1998, p. 431).

Pena que Holmes reconheceu tarde demais, ou até mesmo já sabia, que:

Um dos problemas da humanidade é que existe uma certa parcela de pessoas que têm medo de confiar em si mesmas e de encontrar o seu próprio padrão de desenvolvimento. Elas têm que ter uma lista de regras rígidas com as quais precisam agir de acordo, senão [...] (Holmes, *apud* Larkosh, 2022, p. 15).

A ironia histórica que desaba sobre o campo reside no fato de que o próprio Holmes, ao projetar seu mapa seminal, legou à posteridade a lista de regras rígidas que ele mesmo criticava. Há mais de meio século, o subcampo da formação se apegava a essa geometria taxonômica por medo de confiar na imprevisibilidade do fazer tradutório e na autonomia do tradutor-artista. Ao esquadrinhar a segurança das caixas e setas estruturais, a universidade sabota o próprio padrão de desenvolvimento dos estudantes, preferindo o conforto anestésico do enquadramento à paixão do *double bind*.

O que fazer com tantas (ir)realidades?

Penso que o papel da conclusão de um texto — e acho que todos esperam(os) isso — deveria ser o de uma proposta de emancipação. Mas nem sempre isso é possível.

Se existem as tensões entre as (ir)realidades expressas por profissionais, professores e pesquisadores do nosso campo, um possível caminho talvez seja não descartá-las, mas evidenciá-las, inclusive no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de tradução nas universidades, mais precisamente nos cursos de formação de tradutores.

Sobre as (ir)realidades que antes discuti, aprendi pelo menos três coisas, entre tantas outras: que há (i) discursos simbólicos, isto é, perenes, que se instala(ra)m nos dizeres sobre a formação de tradutores em cenário brasileiro; que há (ii) discursos modelos, que existem para (não) serem seguidos; e que os (iii) discursos dos professores e dos pesquisadores podem se diferenciar muito pouco do discurso dos artistas e poetas.

Em relação ao discurso dos *profissionais*, daqueles que aqui denominei como os “artistas” do ofício, seus dizeres são simbólicos, metafóricos, livres e, portanto, têm a permissão de dizer tudo (Derrida, 2014). Por dizerem tudo, mas não dizerem nada (da cátedra), não chegam a um consenso sobre o que seria a formação de tradutores, sobre o que seria o ensino da teoria ou mesmo sobre o que fariamos, mais recentemente, a respeito da incorporação da inteligência artificial na tradução. Por se absterem de dizer como poderia ser a formação teórica e prática do futuro tradutor, as metas dos artistas envolvem expectativas de universalização, ou, precisamente, a aceitação de que há algo nas línguas ou no literário que revela características textuais intrínsecas. Não dizer nada sobre ou criticar a formação revela uma tentativa de proteger o próprio fazer tradutório literário e, especialmente, poético. Sem assumir quaisquer formas promissoras de ensino, os artistas não podem falar do que sabem, sobretudo porque preveem um aprendiz especializado. Como artífices privilegiados desse “mistério” e como detentores de um saber que não pode ser investigado, os artistas apenas revelam que os futuros interessados na profissão precisam ser “onívoros”, o que é uma ficção, pois não me parece humano ser e saber tudo.

No que tange ao discurso dos *professores*, seus dizeres também me parecem simbólicos, pois suas buscas pelas “atividades reais” intentam reforçar o seu compromisso com a docência e o que simbolicamente representa a docência. Embora esse compromisso seja louvável, e todo professor tem suas prioridades, sua autoridade fica comprometida por depender sobremaneira da

simulação do que está “fora” da sala. Sendo “fugidio” ou “móvel”, o alvo do *mercado real* não se deixa apreender. A atividade real torna-se irreal, simbólica, e o ensino, por sua vez, um adorno, demandando sempre novas buscas por novas atividades (ir)reais, aula a aula, cansando a mente e o corpo. Considerada artificial, a sala de aula permanece vazia. Incapazes de aceitar as assimetrias entre a suposta realidade do mercado de trabalho e a sala de aula, experimentam um sentimento de impotência e frustração, atribuindo a esse suposto mercado real a fonte de solução dos seus problemas. Esse mercado real torna-se irreal porque é idealizado. Nessa projeção do ideal, o professor se confunde, experimentando o aniquilamento de si. No entanto, será que a sala de aula não poderia ser o lócus onde a discussão sobre a própria dispersão dos discursos sobre a tradução se engrandeceria? Não poderíamos nela admitir a impossibilidade de uma formação completa e infalível, a imaginária dimensão da simetria perfeita entre os discursos? Se aos professores e aos alunos são concedidos o tempo e as condições para o estudo e discussão de textos traduzidos ou a traduzir, por que desconfiaríamos da *realidade* dessa ação? Esse estudo entre professores e alunos, *em sala de aula*, já não seria uma *realidade* cognoscível?

Concernente ao discurso dos *pesquisadores*, seus dizeres me parecem tanto simbólicos quanto modelos a (não) serem seguidos. Para mim, a insistência de que devemos perseguir a “atividade real” como proposta de ensino revela uma tentativa de resposta tanto ao abandono dos artistas quanto à busca pela pedagogia ideal. Ao buscar no suposto mercado a *atividade real ideal*, os pesquisadores vislumbram dissolver as incertezas das relações de sala de aula, tomando emprestado do “mundo real” critérios e princípios norteadores “definitivos”. Para eles, essa dissolução se impõe, uma vez que a sala de aula atual é uma representação incompleta, distorcida e irreal da “realidade do mercado”.

Sobre os *tradutólogos (pós-)modernos e seus mapeamentos*, flagramos, em seus dizeres, que também me parecem simbólicos, metafóricos e modelos a (não) serem seguidos, as suas obsessões pelo controle disciplinar da tradução e dos tradutores, suas tentativas de reformar o mapa. Como deveria ser o mapa mais completo dos Estudos da Tradução? Ao mesmo tempo que lamentam a inadequação do mapa de Holmes, (re)desenham mapas que continuam a expor a oposição teoria e prática, transposta na divisão entre estudos “puros” e “aplicados”. Não se verificam nos mapas, por exemplo, como deveríamos lidar com o “mistério” do discurso dos artistas, com a busca incessante pelas (ir)realidades do mercado, ou com os anseios de professores brasileiros, e também canadenses, sobre tal mercado, ou de quaisquer outros professores de

quaisquer outras localidades. Isso seria (des)configurar a figura do mapa? Será que não estaríamos construindo o mapa da ciência com base na própria ciência, como quis Li (2025), baseando-se nos mais de 1.100 artigos científicos? Não estariam os mapas findos neles mesmos? Não seriam esses mapas que desorientam a formação de tradutores? Se é quase impossível ler mais de 1.100 artigos para se fazer uma pesquisa, não estaríamos inferindo tendências? Não estaríamos no plano ficcional tanto quanto os artistas, com o poder de dizer tudo e não dizer nada? Qual é o mapa mais verdadeiro?

Friedrich Wilhelm Nietzsche indaga:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (Nietzsche, 2007, p. 36-37).

Em relação à pergunta deste capítulo, “O que fazer com tantas (ir)realidades?”, diria que, na era da Inteligência Artificial, onde o “real” (da compilação de dados) é gerado em milissegundos, uma solução possível para a Tradução poderia *anunciar uma pedagogia tensionada*. Esta é minha tese.

A sala de aula deixou de ser um simulacro da atividade profissional para se tornar um *espaço de tensão*, onde formar tradutores não seja mais ensinar a “fazer” — tarefa que as máquinas já reclamaram para si —, mas ensinar a *querer (des)dizer*. Até onde consigo enxergar, a formação de tradutores não mais reside na ilusória aquisição da competência linguística infalível, anexada à ideia do artesão polígrafo do ofício, na tirania do mercado ou na aderência desconexa aos mapeamentos que mais recentemente revelam uma infindável lista fragmentada, que diz pouco aos professores e alunos. O espaço da sala de aula de formação de tradutores passa a ser então o único espaço que consegue “suportar esta *alta e eletrizante tensão*” da formação e da condição humana, que reúne e tensiona ao mesmo tempo essas (ir)realidades, isto é, o *discurso entre arquivos*, para remeter-me ao subtítulo deste texto-tese.

E, com isso, chego, por fim, a uma última questão que tenho me colocado recentemente e a qual pretendo incluir em uma pesquisa porvir — aliás, uma pergunta que estranhamente não

costuma ser feita no Brasil: por que não existe uma formação *realmente* brasileira de tradutores? Como ela poderia ser? O excesso de investimento no “fora” (artista *afora*, mundo *afora*, mapa *afora*) da sala de aula não nos leva a um esvaziamento da noção de formação? Ou não somos capazes de renunciar à noção de “afora”?

Disse formação *realmente* brasileira, pois sobre a China deixo para Xiangdong Li. *Afora* isso, concordamos em (quase) tudo.

Referências

- ALVES, D. A. S.; KAHMANN, A. C. “Eu queria ver como incorporar [a inteligência artificial] na minha aula de tradução literária, sem que seja tabu, sabendo que eles vão usar”: Análise textual discursiva de entrevistas sobre práticas de ensino/aprendizagem em tradução literária. # **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 14, n. 2, p. 1-29, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v14.n2.a7880>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7880>. Acesso em: 17 jun. 2026.
- ALVES, D. A. S.; ESQUEDA, M. D.; GONÇALVES, J. L. V. R. Ética nos Estudos da Tradução: das encruzilhadas do passado à mega-encruzilhada da Inteligência Artificial. **Benjaminiana**: Revista de Estudos em Tradução e Imagem, v. 2, n. 1, p. 69-108, 2026. DOI: <https://doi.org/10.67017/breti.v2i01.77443>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/breti/article/view/77443>. Acesso em: 20 maio 2026.
- ARROJO, R. Modernidade e o desprezo pela tradução como objeto de pesquisa. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 44, n. 1, p. 71-87, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4280>. Acesso em: 3 jun. 2026.
- ARROJO, R. Os “estudos da tradução” como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção. **D.E.L.T.A.**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 14, n. 2, p. 423-454, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44301>. Acesso em: 3 jun. 2026.
- ARROJO, R. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes Editores, 1992. p. 87-91.
- BARCELLOS, C. Entrevista com o tradutor Rogério Bettoni. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, v. 11, n. 1, p. 149-153, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.1.149-153>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16786>. Acesso em: 17 jun. 2026.
- BEVILACQUA, C. R. **Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas**: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar. 2004. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto Universitário de Linguística Aplicada (IULA), Universidade Pompeu de Fabra, Barcelona, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215336/001119707.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jun. 2026.
- BRANCO, S. O. Atividades de tradução em sala de aula de Licenciatura em Letras-Inglês: Trabalhando os gêneros jornalístico e literário. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 39, n. único, p. e3908 | p. 1-14, 2023. DOI: 10.14393/LL63-v39-2023-08. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/68704>. Acesso em: 20 jun. 2026.

CAMPOS, Á. Na véspera. In: **Poemas de Álvaro Campos / Fernando Pessoa**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000011.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.

CHESTERMAN, A. The name and nature of translator studies. **Hermes**, v. 22, n. 42, p. 13-22, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96844>. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/96844>. Acesso em: 17 jun. 2026.

COLINA, S. **Ensino de tradução**: da pesquisa à sala de aula. Diretrizes para professores. Tradução de Marileide Dias Esqueda *et al.* Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORACINI, M. J. O cientista e a noção de sujeito na linguística: expressão de liberdade ou submissão? In: ARROJO, R. (org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes Editores, 1992. p. 19-24.

COSTA, P. R. **Do ensino de tradução literária**. 2013. 305 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15077/1/2013_PatriciaRodriguesCosta.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

DERRIDA, J. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. O que é uma tradução “relevante”? Tradução de Santos, O. N. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 13-55, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4277>. Acesso em: 3 jun. 2026.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ECO, U. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Portugal: Editorial Presença, 1997.

ESQUEDA, M. D. A formação de tradutores em artigos científicos brasileiros: em termos. **TradTerm**, n. 48, p. 197-235, 2025b. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v48.233860>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/tradterm/en/article/view/233860>. Acesso em: 14 abr. 2026.

ESQUEDA, M. D. Artigos científicos sobre formação em tradução publicados no Brasil: um estudo bibliométrico dos últimos 41 anos (1981-2022). **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 69, 2025a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18887>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/18887>. Acesso em: 14 maio. 2026.

ESQUEDA, M. D. Ensino de tradução: Perfis e abordagens pedagógicas de docentes brasileiros e canadenses. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 127-166, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v9.n1.2020.24657>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/24657>. Acesso em: 14 abr. 2026.

ESQUEDA, M. D. Ensino de tradução: culturas pedagógicas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1244-1273, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138651880364601>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/6YChx43sqXpCp3V3MhdMX8t/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2026.

ESQUEDA, M. D. Tecnologias da tradução e a pedagogia colaborativa. **TradTerm**, n. 34, p. 48-80, 2019. DOI: <https://doi.org/10.116>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/tradterm/en/article/view/154784>. Acesso em: 17 jun. 2026.

ESQUEDA, M. D.; OLIVEIRA, K. I. Crenças e concepções do tradutor em formação. **Tradução em Revista [online]**, v. 14, p. 137-164, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.22051>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22051/22051.PDF>. Acesso em: 20 maio 2026.

FERREIRA, E. P. Os desvios da tradução: três questões polêmicas em Francis Henrik Aubert. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 44, n. 1, p. 113-122, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4283>. Acesso em: 3 jun. 2026.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. What is an author? In: HARARI, J. V. (ed.). **Textual strategies perspectives in post-structuralist criticism**. Ithaca: Cornell University Press, 1979. p. 141-159.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURLAN, M.; COSTA, W. C. Entrevista com o Tradutor Paulo Henriques Britto. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 2, p. 467-495, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5244>. Acesso em: 3 jun. 2026.

GALINDO, C. W. O tradutor é o autor da pele do texto. Entrevista cedida a Milena Buarque. **Itaú Cultural**, São Paulo, 11 maio 2025. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/o-tradutor-e-o-autor-da-pele-do-texto-diz-caetano-w-galindo>. Acesso em: 18 maio 2026.

GILE, D. Interpretação e tradução: Uma visão didática. Tradução de Marileide Dias Esqueda e Flávio de Sousa Freitas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. 2, p. 219-245, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-14>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/51596>. Acesso em: 13 mar. 2026.

GUERINI, A.; TORRES, M.-H. Entrevista com Dorothée de Bruchard. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 19, p. 291-301, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/898?articlesBySameAuthorPage=2>. Acesso em: 17 jun. 2026.

HOLMES, J. S. The name and nature of translation studies. In: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: New York: Routledge, 2000 [1972/1988]. p. 180-192.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.

HUANG, H. T. D. Investigating the influence of video-dubbing tasks on EFL learning. **Language Learning & Technology**, v. 26, n. 1, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73489>. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/10125-73489/>. Acesso em: 20 maio 2026.

KILGARRIFF, A. *et al.* **The Sketch Engine: ten years on**. *Lexicography*, v. 1, n. 1, p. 7-36, jul. 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40607-014-0009-9>. Acesso em 19 jun. 2026.

KIRALY, D. C. **A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice**. Manchester, UK: St. Jerome, 2000.

LARKOSH, C.; BERNDT, A. L. L. de M. James S. Holmes, Estudos da Tradução e a ética queer da primeira pessoa. **Cadernos de Tradução**, v. 42, n. 1, p. 1-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e82726>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/82726>. Acesso em: 3 jun. 2026.

LI, X. Updating the training subbranch of the Translation Studies Map. **TRANS: Revista de Traductología**, v. 29, p. 85-99, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24310/trt.29.2025.20743>, Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/trans/en/article/view/20743>. Acesso em: 17 jun. 2026.

NÓBREGA, T. M.; GIANI, G. M. G. Haroldo de Campos, José Paulo Paes e Paulo Vizioli falam sobre Tradução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 11, p. 53-65, 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639057/6653>. Acesso em: 13 mar. 2026.

NIETZSCHE, F. W. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Editora Hedra Ltda, 2007.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**. Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2000.

OTTONI, P. R. A tradução da *différance*: dupla tradução e *double bind*. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 44, n. 1, p. 45-58, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4278>. Acesso em: 3 jun. 2026.

OTTONI, P. R. A tradução é desde sempre resistência: reflexões sobre teoria e história da tradução. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 41, p. 159-168, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4018>. Acesso em: 17 jun. 2026.

QUEIROZ, J. Entrevista com Augusto de Campos. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 22, p. 279-302, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2008v2n22p279>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2008v2n22p279>. Acesso em: 17 jun. 2026.

RAJAGOPALAN, K. Traição *versus* transgressão: reflexões acerca da tradução e pós-modernidade. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 44, n. 1, p. 123-130, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4284>. Acesso em: 3 jun. 2026.

RAJAGOPALAN, K. O significado e a sua gênese: algumas anotações avulsas. In: ARROJO, R. (org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes Editores, 1992. p. 41-45.

RISSATTI, Petê. Notas dos Tradutores. Quinta Temporada, Episódio #020 – E o Petê? Uma conversa sobre tradução e sala de aula. Entrevistadores e Produtores: Carlos Henrique Rutz, Mario Luiz C. Barroso e Érico Assis. Locução: Bruna Bernardes. Identidade visual: Marcela Fehrenbach. Entrevistado: [S. l.]: Spotify, 3 nov. 2024. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/35UKVT7ec1iBCUsZy6pIcp>. Acesso em: 18 maio 2026.

STEFANI, M.; OLIVEIRA, A. da S. Tradução como resistência: entrevista com Jana Bianchi. **Translatio**, n. 27, p. 159-167, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/140314>. Acesso em: 17 jun. 2026.

TARVI, L. Translation studies in tertiary education: The map-matrix meta-model of the field. **Mikael**, v. 2, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://journal.fi/mikael/article/view/145926/92715>. Acesso em: 17 jun. 2026.

TOURY, G. **Descriptive translation studies and beyond**. 1st ed. [S. l.]: John Benjamins, 1995.

VAN DOORSLAER, L. Risking conceptual maps: Mapping as a keywords-related tool underlying the online Translation Studies Bibliography. **Target**, v. 19, n. 2, p. 217-233, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1075/target.19.2.04van>. Acesso em: 17 jun. 2026.

VANDEPITTE, S. Remapping translation studies: Towards a translation studies ontology. **Meta**, v. 53, n. 3, p. 569-588, 2008. DOI: <https://doi.org/10.7202/019240ar>. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2008-v53-n3-meta2400/019240ar/>. Acesso em: 17 jun. 2026.

VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: New York: Routledge, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Brevíssima nota biográfica

Sou Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Uberlândia. Sou doutora e mestre em Linguística Aplicada à Tradução pela Universidade Estadual de Campinas (1999 e 2005, respectivamente). Realizei estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução na Universidade de Montreal, Canadá (2018-2019), sob a supervisão dos Professores Doutores Georges L. Bastin e Álvaro A. Echeverri. Realizei meu segundo estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2023-2024), sob a supervisão da Professora Doutora Cleci Regina Bevilacqua, também nesse campo disciplinar. Sou Bacharel em Tradução Inglês-Português pela Universidade do Sagrado Coração (1995). Recentemente me licenciiei em Pedagogia (2024) pela Universidade de Uberaba, pois achei que estava “falando demais” sobre a didática e pedagogia sem ter formação para tal. Também recentemente me licenciiei em Letras Português-Espanhol (2025), igualmente pela Universidade de Uberaba, sendo o espanhol, para mim, mais que uma língua, uma lembrança de minha avó materna, nascida em Almería, na Espanha. Já havia realizado estágios de docência em Tradução pelo Programa Intercampus na Universidade de Extremadura e Universidade de León, na Espanha, entre os anos de 1997 e 1998 e, portanto, a licenciatura em Letras Português-Espanhol me pareceu “fechar um ciclo”. Atuei como Presidente da Diretoria Executiva da ABRAPT (Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução) no triênio 2014-2016 e como Presidente da Diretoria da Jatradi-UFU (Jornada Acadêmica de Tradução e Interpretação da UFU) no período de 2021 a 2025. Sou líder e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tradução, Tecnologia, Ensino e Cienciometria (GETTEC-UFU) que fundei em 2018, com o objetivo de abrigar as pesquisas dos meus alunos dos Cursos de Mestrado e Doutorado da UFU e do Curso de Bacharelado em Tradução. Neste último, ministro as disciplinas de Treinamento de Tradutores e Novas Ferramentas I e II, Fundamentos da Interpretação, Ética Profissional do Tradutor-Intérprete e Tradução de Filmes. Nos cursos de mestrado e doutorado, ministro a disciplina Ensino e Aprendizagem de Tradução. Enfim, o que tenho tentado hoje, na docência, é, no mínimo, não esconder de meus alunos os (meus) interesses ideológicos que determinam (minh)as leituras sobre o que é linguagem, ensino, sociedade e Tradução, enfim, as (ir)realidades (n)as quais (me) encontro.