Dia 28 - Sexta-feira 8h30min às 10h — Sala A — COMUNICACÕES Análise crítica de traduções literárias

Pedro Câncio da Silva (coord.)/UFRGS A tradução do Tristram Shandy por José Paulo Paes Philippe Humblé/UFSC

A mudança de código nº O amante de Lady Chatterley: uma reflexão crítica sobre a tradução das falas de Mellors no romance de D.H. Lawrence

Maria Jandyra Cunha/UnB

A tradução como processo revelador dos tracos estilísticos em contos gauchescos de Borges Vera Mascarenhas de Campos/OSEC (Santo Amaro, SP)

8h30min às 10h - Sala B - COMUNICAÇÕES Léxico e traducão

Clarice Bohn Knies (coord.)/UFRGS As transparências enganadoras Erica Foerthmann Schultz/PUCRS A homonímia na tradução do inglês para o português: alguns casos Marcia do Amaral Peixoto Martins/PUCRJ O uso da lingüística comparada no ensino da fradução Maria Carmelita Padua Dias/PUCRJ

8h30min às 10h — Sala C — ATELIER Avaliação de tradução: aplicação do modelo de Juliane House Sara Viola Rodrigues/UFRGS

10h30min às 12h — Salão Nobre — CONFERÊNCIA Comment structurer l'enseignement des cours pratiques de traduction technique. L'exemple de l'initiation à la traduction économique

Jean Delisie/Université d'Ottawa

14h às 15h30min — Salão Nobre — PAINEL A formação do tradutor

Walter Koch (coord.)/UFRGS Maria Cândida Diaz Bordenave/PUCRJ Olga Fedossejeva/UFRGS; Regina Alfarano/USP 16h — Salão Nobre — ASSEMBLÉIA GERAL Mocões

Propostas para o 4º Encontro Encerramento do Encontro

ORGANIZAÇÃO DO ENCONTRO

Comissão Social

Graciela Maria Revna de Quijano Sara Viola Rodrigues (coord.) Walter Koch

Comissão de Programação e Selecão de Trabalhos

Eda Heloisa Teixeira Pilla Eva Wysk Koch Gustavo Henrique Lisboa Ignacio Antonio Neis (coord.) Maria José Rôa Olga Fedossejeva

Comissão de Divulgação

Elsa Maria Nitsche Ortiz **Hedy Lorraine Hofmann** Maria Feoli Guaragna Pedro Câncio da Silva (coord.) Sérgio Camargo Sônia Teresinha Gehring

Coordenação Geral

Sara Viola Rodrigues

Criação Editora da Universidade

Impressão Gráfica da UFRGS







- Tradução técnica e científica Tradução literária
- Interpretação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

# 3º Encontro Nacional de Tradutores

Porto Alegre, 26 a 28 de agosto de 1987

Local: Faculdade de Direito Campus Centro da UFRGS — Av. João Pessoa, s/n

#### **PROGRAMA**

Dia 26 - Quarta-feira 8h30min — INSCRIÇÕES 9h30min às 10h30min - Salão Nobre SESSÃO SOLENE DE ABERTURA 10h30min às 12h — Salão Nobre — CONFERÊNCIA A pesquisa no ensino da tradução Francis Henrik Aubert/USP 14h às 15h30min — Salão Nobre — CONFERÊNCIA Genre Analysis in Translation Study Carl James/University College of North Wales 16h às 17h30min — Sala A — COMUNICAÇÕES Questões de traducão literária Vânia Lúcia Santos de Barros Falcão (coord.)/UFRGS Literatura feita de literatura: perguntas sobre o ensino de sua tradução Eva Wysk Koch/UFRGS A tradução de Teorias poéticas do Romantismo Luiza Lobo/UFRJ A tradução literária: o legado de Theodemiro Tostes Tania Franco Carvalhal/UFRGS Traducão e co-autoria: o caso de Transblanco

16h às 17h30min — Sala B — COMUNICAÇÕES

Ignacio Antonio Neis (coord.)/UFRGS e PUCRS

A pesquisa multidisciplina: ::: área da tradução

Walter Carlos Costa/UFSC

A formação atual do tradutor

Janete Cabral Cecin/UF®M

O ensino da traducão

conteúdo e metodologia de um curso Márcia Martins/PUCRJ: Maria Paula Frota/PUCRJ e Sílvia Becher/PUCRJ Uma teoria da tradução interdisciplinar: proposta de pesquisa e ensino Maria Paula Frota/PUCRJ A questão da fidelidade na tradução Sônia Gehring/UFRGS 18h às 20h — Salão Nobre — ATELIER Présentation critique de trois méthodes d'enseignement de la traduction: 1. Textes + corrigés; 2. Textes annotés; 3. Méthode par objectifs d'apprentissage Jean Delisle/Université d'Ottawa Dia 27 — Quinta-feira 8h30min às 10h — Sala A — COMUNICACÕES A interpretação de conferências Olga Fedossejeva (coord.)/UFRGS O ensino da interpretação de conferências Hedy Lorraine Hofmann/UFRGS Interpretação simultânea de conferências para a língua C Hedy Lorraine Hofmann/UFRGS Marcia Beatriz Lang/UFRGS D. Helder Câmara e os tradutores e intérpretes: considerações a respeito da recepção da oratória nordestina na República Federal da Alemanha Jazely Gonzalez da Silva Nunes/Universität Heidelberg 8h30min às 10h — Sala B — COMUNICAÇÕES Em torno da versão Sara Viola Rodrigues (coord.)/UFRGS Considerações sobre o trabalho de versão do português para o inglês: insatisfação e soluções Ana Beatriz Davi/ICBNA Eliana Amarante de Mendonca Mendes/UFMG e USP Aspectos críticos da tradução literária Helga Guttenkunst Prade/UFSM Versão na Berlinda Sílvia Becher/PUCRJ

Introdução a tradução:

Neologismos em Guimarães Rosa; problemas de tradução 10h30min às 12h — Salão Nobre — CONFERÊNCIA Opening the translator's "inward eye"; literary

translation illustrated by Wordsworth's "Daffodils" Roger Bell/The Polytechnic of Central London 14h às 15h30min — Salão Nobre — PAINEL A traducão literária Flávio Loureiro Chaves (coord.)/UFRGS Aurora Bernardini/USP: Flávio Kothe/UFGO Paulo Henriques Britto/PUCRJ Paulo Leminski/Tradutor; Raúl Antelo/UFSC 16h às 17h30min — Sala A — COMUNICAÇÕES Competência comunicativa e tradução

Maria Teresa Albiero (coord.)/UFRGS Antes da tradução: a compreensão da leitura Uma abordagem alternativa para o ensino da leitura no Curso de Letras e Tradutor-Intérprete Anna Maria Becker Maciel/UFRGS Ensino de tradução e propostas nocional-funcionais: como ocorre esta integração? Deonísia Zimovski Germani/FUEM Conscientização do processo de leitura e autonomia para decidir: quando traduzir? Maria Helena Curcio Celia/UFRGS The teaching of the source language

Noemi Rosenblatt/Buenos Aires 16h às 17h30min — Sala B — COMUNICACÕES A tradução técnica

in translators courses: a proposal

Maria Cândida Diaz Bordenave (coord.)/PUCRJ Para uma problematização: desafios na implantação e no funcionamento de um laboratório de tradução na Faculdade de Letras da UFMG Carlos Alberto Gohn/UFMG Else Ribeiro Pires Vieira/UFMG Terminologia e dicionários bilíngües Éda Heloisa T. Pilla/UFRGS Tradução juramentada Liselotte Heuser/PUCRS Como a percepção das peculiaridades gramaticais, usadas na linguagem legal, auxilia no ensino-aprendizagem da tradução Nair Leme Fobé/PUCCAMP 18h às 20h — Salão Nobre — ATELIER

Language Transfer In Translation Carl James/University College of North Wales

Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pró-Reitoria de Extensão Pró-Reitoria de Graduação Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Instituto de Letras/Dep. de Linguas Modernas

Oensino da Etalula de Constantia de la Constantia del Constantia de la Constantia del Constantia de la Constantia del Constantia de la Constantia de la Constantia del Constantia del Constantia de la Constantia del Constantia de la Constantia de

3° ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES



Porto Alegre, 26 a 28 de agosto de 1987

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Instituto de Letras Departamento de Linguas Modernas

ANAIS

DO

3.º ENCONTRO NACIONAL

DE

TRADUTORES

(26 A 28 DE AGOSTO DE 1987)

PORTO ALEGRE

1989

1.ª edição: 1989

Direitos reservados desta edição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Paulo Antonio da Silveira

#### Organização:

Ignacio Antonio Neis Professor Titular no Departamento de Línguas Modernas da UFRGS. Doutor em Letras pela Universidade de Grenoble, França.

Sara Viola Rodrigues
Professora Adjunto no Departamento de Línguas
Modernas da UFRGS. Mestre em Letras pela
PUCRS, Brasil.

#### Revisão:

Ignacio Antonio Neis Sara Viola Rodrigues

#### Apoio:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul CAPES, CNPq, FINEP, Conselho Britânico

Endereço para correspondência:

Instituto de Letras da UFRGS Departamento de Línguas Modernas Av. Bento Gonçalves, 9500 91500 — Porto Alegre — RS BRASIL

Telefone: (0512) 36 47 00

#### NOTA PRÉVIA

O 3º ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES congregou alunos, professores, tradutores e especialistas no ramo, objetivando abordar o tema "ENSINO DA TRADUÇÃO" em três grandes áreas: tradução técnica e científica, tradução literária e interpretação, com o fim de desencadear um processo de análise e reflexão que permita avançar na prática educativa em nossos Cursos, o que trará, por conseqüência, ganhos pedagógicos para outras áreas do conhecimento e aperfeiçoará a formação profissional do tradutor, para que se possa atender à demanda por qualidade e competência na área da tradução.

A abrangência do tema permitiu a discussão de inúmeros tópicos interdisciplinares, o que contribuiu significativamente para

a consecução do objetivo visado.

O 3º Encontro Nacional de Tradutores só foi viável graças ao apoio da Administração superior da Universidade, especialmente do Reitor Francisco Luis dos Santos Ferraz, dos Pró-Reitores Hélgio Henrique Trindade, Flávio Loureiro Chaves, Roberto Alves Pinto e, mais recentemente, Edemundo da Rocha Vieira. Inestimável foi o apoio da Direção do Instituto de Letras nas pessoas de Vânia Lúcia Santos de Barros Falção e Mário Silfredo Klassmann. Essencial também foi o auxílio dos órgãos financiadores CAPES, CNPG, FINEP e Conselho Britânico.

E, pois, com satisfação que apresentamos neste volume os trabalhos desenvolvidos durante o 3º Encontro Nacional de Tradutores que foram enviados para publicação. Pela demora com que vêm a lume estes textos — o que se deve principalmente a dificuldades de suplementação de verbas — solicitamos a compreensão dos colaboradores e demais interessados na publicação. Ao professor Ignacio Antonio Neis agradecemos de maneira especial por sua participação na organização destes Anais.

Sara Viola Rodrigues Coordenadora

# SUMÁRIO

NOTA PRÉVIA Sara Viola Rodrigues — UFRGS	;
I — SOBRE PESQUISA E TEORIA NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR	
A PESQUISA NO ENSINO DA TRADUÇÃO Francis Henrik Aubert — USP	:
THREE PERSPECTIVES ON TRANSFER AND TRANSLATION Carl James — University College of North Wales	1'
A PESQUISA INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DA TRADUÇÃO Janete Cabral Cecin — UFSM	2'
GENRE IN TRANSLATION STUDIES Carl James — University College of North Wales	29
AVALIAÇÃO DA TRADUÇÃO: APLICAÇÃO DO MODELO DE JULI- ANE HOUSE	
Sara Viola Rodrigues — UFRGS	43
II — SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO DA TRADUÇÃO	
A FORMAÇÃO ATUAL DO TRADUTOR Janete Cabral Cecin — UFSM	58
FUNDAMENTOS DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO DA TRA- DUÇÃO Maria Cândida Rocha Bordenave — PUCRJ	59
UMA TEORIA DA TRADUÇÃO INTERDISCIPLINAR: PROPOSTA DE PESQUISA E ENSINO Maria Paula Frota — PUCRJ	6!
INTRODUÇÃO À TRADUÇÃO: CONTEÚDO E METODOLOGIA DE UM CURSO	
Marcia Martins, Maria Paula Frota, Silvia Becher — PUCRJ  O ENSINO DE TRADUCÃO E PROPOSTAS NOCIONAL-FUNCIONAIS:	7:
COMO OCORRE ESTA INTEGRAÇÃO? Deonisia Zimovski Germani — Universidade Estadual de Maringá	. 83
ANTES DA TRADUÇÃO: A COMPREENSÃO DA LEITURA Anna Maria Becker Maciel — UFRGS	97
UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LEITURA NO CURSO DE LETRAS E TRADUTOR-INTERPRETE Anna Maria Becker Maciel — UFRGS	103
CONSCIENTIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E AUTONOMIA PARA DECIDIR: QUANDO TRADUZIR Maria Helena Curcio Celia — UFRGS	121
A INICIAÇÃO À TRADUÇÃO ECONÔMICA  Jean Delisle — Universidade de Ottawa	135
VERSÃO NA BERLINDA Sílvia Becher — PÜCRJ	153

HI — SOBRE PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE TRADUÇÃO	
NÍVEIS DE CONVENCIONALIDADE E A TAREFA DO TRADUTOR Stella Esther Ortweiler Tagnin — USP	161
O USO DA LINGUÍSTICA COMPARADA NO ENSINO DA TRADUÇÃO: UM ESTUDO DOS AUXILIARES MODAIS DO INGLES Maria Carmelita Padua Dias — PUCRJ	165
A HOMONÍMIA NA TRADUÇÃO DO INGLÊS PARA O PORTUGUÊS: ALGUNS CASOS	100
Marcia Martins — PUCRJ  COMO A PERCEPÇÃO DAS PECULIARIDADES GRAMATICAIS, USA- DAS NA LINGUAGEM LEGAL, AUXILIA NO ENSINO-APRENDI- ZAGEM DA TRADUÇÃO  NOTE LOTO FRACULADO  PORTUGANO.	171
Nair Leme Fobé — PUCCAMP  AS TRANSPARÉNCIAS ENGANADORAS  Erica Foerthmann Schultz — PUCRS	187 193
IV — SOBRE A TRADUÇÃO LITERARIA	
O TRADUTOR COMO ESCRITOR: O PROBLEMA DO ENSINO DA TRADUÇÃO LITERÁRIA Paulo Henriques Britto — PUCRJ	•00
ASPECTOS CRÍTICOS DA TRADUÇÃO LITERARIA Helga Guttenkunst Prade — UFSM	199 203
A TRADUÇÃO DE TEORIAS POÉTICAS DO ROMANTISMO Luiza Lobo — UFRJ	211
A TRADUÇÃO LITERÁRIA — O LEGADO DE THEODEMIRO TOSTES Tania Franco Carvalhal — UFRGS	219
A MUDANÇA DE CÓDIGO N'O AMANTE DE LADY CHATTERLEY: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A TRADUÇÃO DA FALA DA PERSO- NAGEM MELLORS NO ROMANCE DE D. H. LAWRENCE Maria Jandyra Cunha — Universidade de Brasilia	227
A TRADUÇÃO COMO PROCESSO REVELADOR DOS TRAÇOS ESTI- LÍSTICOS EM CONTOS GAUCHESCOS DE BORGES	441
Vera Mascarenhas de Campos — O. S. E. C.  NEOLOGISMOS EM GUIMARÃES ROSA: PROBLEMAS DE TRADU- CÃO	243
Eliana Amarante de M. Mendes — UFMG/USP	249
PERRO Cecilia Zokner — UFPR	257
V — SOBRE A INTERPRETAÇÃO DE CONFERÊNCIAS	
O ENSINO DA INTERPRETAÇÃO DE CONFERÊNCIAS Hedy Lorraine Hofmann — UFRGS	265
INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE CONFERÊNCIAS PARA A LÍN- GUA C Hedy Lorraine Hofmann, Marcia Beatriz Lang — UFRGS	271
D. HÉLDER CÂMARA E OS TRADUTORES E INTÉRPRETES: CON- SIDERAÇÕES A RESPEITO DA RECEPÇÃO DA ORATÓRIA NOR- DESTINA NA REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA	
Jazely Gonazalez da Silva Nunes — Universität Heidelberg	275

### A PESQUISA NO ENSINO DA TRADUÇÃO

Francis Henrik Aubert USP

Inserida na programação imediatamente após a sessão solene de abertura deste 3º Encontro Nacional de Tradutores, a presente conferência, como, de certa forma, o próprio encontro, busca sua razão de ser na constatação de nossas carências.

Estas carências derivam, fundamentalmente, das insuficiências de nossos conhecimentos, acompanhadas de dois corolários algo perniciosos: as crendices e os preconceitos que ainda obscurecem a visão clara dos fatos essenciais de nossa especialidade; e a insuficiência das relações dialógicas entre os diversos segmen-

tos que a compõem.

As insuficiências de nossos conhecimentos se desdobram em um certo número de pontos chave, a respeito dos quais tecerei, de início, algumas considerações. Consciente do papel introdutório que me coube, devo conformar-me ao papel proposto por Henrik Ibsen para sua dramaturgia ("Jeg spørger kun, mitt kall er ei at svare", ou seja, em tradução livre, "minha missão é questionar, não propor as respostas."). Caso a tentação se torne irresistível, peço que entendam qualquer proposição como mero palpite, sem outro fim que não o de atiçar um possível debate, este sim, melhor fundamentado.

É relativamente fácil clamar contra as insuficiências da teoria da tradução, ou da tradutologia. Neste ponto, porém, a situação não se afigura como das mais graves. Ao longo de alguns séculos de reflexão sobre o traduzir, pode-se afirmar sem grande risco de erro que as questões cruciais — como, por exemplo, a dicotomia tradução semântica/tradução comunicativa, em suas inúmeras incarnações de etiquetagem — já foram adequadamente colocadas. Não se espere o esgotamento do debate teórico, com a opção definitiva por um ou outro enfoque: é próprio do mundo das idéias e da atividade acadêmica o retomar constante de certas premissas e conflitos fundamentais, no que se espera seja um apuramento constante da argumentação pró e contra, numa eterna e quase sempre frutífera dialética. Nem cabe cobrar dos teóricos um receituário para nossas dúvidas e angústias pedagógi-

cas e profissionais. O que a teoria nos oferece é um leque de reflexões e opcões, e incumbe a nós retirar dela e reprocessar aquilo que nos convém, seja por razões de fé, seja por razões de or-

dem prática.

Mas, é justamente esta intermediação, esta passagem da teoria para a prática, ou a elaboração de uma teoria da prática, que tende a gerar confusões. Talvez porque, com algumas excecões notáveis, os teóricos raramente são também tradutores, ou, quando o são, dedicam-se a um único tipo, como o literário, o de textos filosoficos, o de textos bíblicos, et simil. Desta forma, seus trabalhos raramente nos oferecem pontos de apoio explícitos para intermediação com a prática, o que, em particular para o tradutor profissional, tende a fazê-lo hesitar entre o assombro com o nunca dantes visto e o enfastio com o aparente déjà vu.

Caso típico é a questão metodológica, isto é, a reflexão sobre o tazer tradutório. Com efeito, se buscarmos na bibliografia elucidações sobre as estratégias, as técnicas, os procedimentos da tradução, deparamo-nos ora com falta de menção explícita, ora com miragens. Um exemplo clássico é o dos propalados "precedimentos técnicos" da tradução, propostos originariamente por Vinay e Darbelnet (1958), e que serviram de base para muitos comentários e tentativas de aprimoramento posteriores (vide. entre outros, Queirós Fo, 1976, Vásquez-Ayora, 1977, Wills, 1982, Aubert, 1984). O modelo é sedutor: estabelece, por assim dizer, uma escala de mensuração de proximidade e distância entre o original e a tradução, partindo de uma espécie de "grau zero" da traducão, o empréstimo, e estendendo-se até um nível de confluência com a criação, a adaptação. Permite, com alguns ajustes de ordem operacional - (vide Aubert, op. cit.), uma descrição sistemática cotejando, passo a passo, o texto original e sua respectiva tradução. Possibilita, inclusive, o tratamento estatístico dos dados que, bem conduzido, oferece ao pesquisador algumas surpresas, por exemplo a constatação de que 52,5% do texto de determinado romance regionalista brasileiro foi traduzido para o francês palavra por palavra, de forma adequada! (Aubert, op. cit.) Contudo, ao contrário do que propõem seu criadores, o modelo não descreve um conjunto de procedimentos, e sim de soluções. De fato, afirmar que

Tem carne neste angu é uma equivalência em português para Der er ugler i mosen ("há corujas no musgo")

de um original norueguês, é dizer algo sobre o produto, fundamentado numa constatação e numa análise sobre o texto já traduzido. Nada nos diz sobre como o tradutor atinou com a possibilidade de estabelecer tal equivalência. Ora para o profissional, bem como para o didata da tradução, é precisamente este como que integra o núcleo de suas preocupações fundamentais:

quais os procedimentos de busca e de criação que asseguram uma equivalência semântica e/ou pragmática e/ou estilística entre o texto original e o texto traduzido?

Outro aspecto atinente à questão metodológica diz respeito à investigação dos recursos tecnológicos disponíveis para a produção de textos em geral, inclusive, portanto, para a tradução. Embora não tenha merecido entre nós, possivelmente por preconceito anti-tecnicista, qualquer estudo sistemático, é uma constatação empírica evidente que existe uma diferença técnica incomensurável entre executar uma traducão com lápis e borracha. com máquina de escrever comum, com máquina de escrever elétrica ou eletrônica dotada de dispositivo de correção imediata. e com processador de texto. A peculiaridade técnica interage, aqui, com dois fatores cruciais da tradução profissional: nível qualitativo final e prazo de entrega. O segundo, cujo presifgio acadêmico é também, no mínimo, precário, constitui, apesar disto, uma pedra de toque fundamental na capacitação profissional. Da conjuminação dos dois fatores resulta a produtividade, e é a relação entre a produtividade e o instrumental de escrita que importaria investigar, não apenas, e talvez seguer primordialmente, para verificar qual o instrumento de trabalho "ideal" do tradutor, mas, acima de tudo, para permitir um melhor conhecimento das potencialidades e limitações de cada um, do tipo de trabalho a que cada um se presta, das circunstâncias que melhor correspondem às necessidades desta ou daquela tarefa.

A questão dos recursos nos traz à mente, por associação próxima, o problema dos instrumentos lexicográficos e terminológicos. Aqui, deparamo-nos com duas questões: o da normalização (ou padronização) terminológica e o dos dicionários e glossários

bi- e multilíngües, particularmente os técnicos,

O campo da normalização terminológica não constitui, obviamente, área de competência estrita do tradutor, exceto no momento de opinar sobre a possível adequação de algum neologismo a ser introduzido no português por empréstimo ou decalque. Trata-se, primordialmente, de uma tarefa a ser desenvolvida no interior da comunidade sócio-lingüística (monolíngüe, portanto), envolvendo os especialistas, as empresas, as associações de classe e as associações de normas técnicas, possivelmente sob a coordenação de um instituto ou centro de pesquisas terminológicas. A normalização constitui, de fato, tarefa urgente. Mesmo em campos que não se enquadram no rótulo "tecnologia de ponta", caso em que ainda seria desculpável, a confusão impera. Os sinônimos, parassinônimos e falsos homônimos se multiplicam nas diversas áreas e subáreas, criando variações sensíveis de uso de empresa para empresa, de setor para setor, num entrecruzamento de tecnoletos e jargões que nos faz suspeitar de que a maldição de Babel em nada exauriu seu potencial cacofônico. E nós, enquanto tradutores, prestamos, inadvertidamente, mão forte à balbúrdia,

quando, na falta de outras informações, vemo-nos compelidos a arriscar soluções terminológicas ad hoc, nem sempre competentemente filtradas pelos revisores, quando os há! Observe-se, aliás, como em nossa própria especialidade tendemos a oscilar entre lingua fonte/lingua de partida, lingua meta/lingua alvo/lingua de chegada, entre tradutor público/tradutor juramentado, passando, inclusive, estas hesitações, para outros idiomas: sworn translator/public translator/certified translator/certified public translator e outras combinações possíveis; ou, ainda, University of São Paulo/São Paulo University/State University of São Paulo/São Paulo State University, o que nos torna cúmplices deste estado de coisas.

Teórica e idealmente, o estabelecimento de glossários e dicionários terminológicos bi- e multilíngües deveria ocorrer após a devida normalização terminológica interna. No entanto, as necessidades se avolumam cotidianamente de tal forma, as urgências se tornam de tal modo prementes, que seria insensatez aceitar maiores delongas. Assim, é preciso que, na seqüência das obras já existentes, nem todas tão falhas como se alega, se prossiga, aprofunde e expanda a produção de materiais confiáveis.

Neste contexto, cabe menção especial à versão, ou seja, no caso, a materiais que facultem ao tradutor (e ao aprendiz) produzir, com alguma segurança, traduções do português para os diversos idiomas estrangeiros, particularmente os neo-latinos e anglo-germânicos. Efetivamente, a demanda por versões é grande, e tende a crescer ainda mais; e se já não somos sempre bem servidos em material de consulta de língua estrangeira para o vernácu-

lo, quanto menos em sentido inverso.

Prosseguindo, ainda, neste percurso pelas carências de nosso dia a dia, verificamos que cada um de nós tende a se fazer uma imagem muito específica do que é o tradutor. Na verdade, com a possível ressalva, e ainda assim parcial, do tradutor público e intérprete comercial, cujo perfil comporta pelo menos alguns tracos compartilhados com seus colegas de ofício, observa-se uma grande disparidade entre os profissionais, em termos de segmento de mercado, de remuneração, de métodos de trabalho, de postura, de convenções. Não é por outro motivo que as tentativas de organização associativa dos profissionais da tradução esbarram em dificuldades e obstáculos que mais de uma vez torpedearam iniciativas aparentemente promissoras. Não se trata, evidentemente, de lamentar a diversidade, que contém em si um potencial enriquecedor, mas de buscar empreender levantamentos e estudos que definam melhor os diferentes perfis, proporcionando assim um melhor conhecimento das múltiplas facetas do traduzir, conhecimento este útil não apenas para os profissionais em si, como também aos cursos.

No que tange às carências na área de formação de tradutores no Brasil, as opiniões, embora superficialmente dispares, conformando-se ao ponto de observação adotado por cada um, tendem numa mesma direção: os cursos são fracos, os professores improvisados e mal remunerados, o nível de entrada dos vestibulandos é muito baixo, a estrutura curricular deixa a desejar, etc. Os culpados são, conforme o caso, os professores, os alunos, o MEC, o famigerado e fugidio "sistema", ou a decadência do mundo ocidental. E, no entanto, esta é uma visão simplista, derrotista, e inútil. Afinal, há quinze anos pouco mais ou menos tiveram início efetivo neste país os cursos de tradução e de interpretação. São quinze anos em que, reconheça-se, muitos docentes tiveram de começar do nada, em termos de fundamentos teóricos, estratégias de sala-de-aula, sequenciação de conteúdos; em que muitas gerações de alunos tiveram de servir, conscientemente ou não, como cobaias de experimentações pedagógicas; em que a busca de apoio na literatura estrangeira, razoavalmente alentada, esbarrou na constatação de que nossas pecularidades sócio-culturais, de legislação, etc., impediam uma transposição tranquila dos modelos que vingaram em outras latitudes. Com todas estas ressalvas, porém, estes quinze anos representam também um acúmulo de vivências, um acervo de conhecimentos e de percepções que apenas aguardam o momento e os instrumentos adequados para serem compartilhados e se fertilizarem mutuamente.

Este, numa síntese que as limitações de tempo tornam necessariamente precária, um quadro, ou um esboço, das insuficiências de nossos conhecimentos. Esta insuficiência, por sua vez, cede lugar a um terreno fértil para a proliferação de crendices e preconceitos. Como sói acontecer, elas germinam a partir de verdades mal-interpretadas, de meias-verdades semeadas à meia luz, e constituem obstáculos à nossa ação teórica, pedagógica e profissional, bem como à interação entre teóricos, professores e artesãos da tradução. Arrolá-los todos seria tarefa impossível. Li-

mitar-me-ei a comentar alguns:

Traduttore traditore — como se a "traição", isto é, a transformação não fosse, ao contrário, a própria justificativa da tradução, como se a "traição", isto é, a entropia e/ou a reinterpretação não fosse inerente à própria linguagem articulada humana, como se o próprio texto original não fosse uma "traição" em re-

lação à intenção comunicativa do seu emissor;

Tradução é o que se perde na poesia — como se o poema não representasse já uma perda em relação à totalidade da apreensão subjetiva da realidade pelo poeta, como se o tradutor não pudesse, ele próprio, injetar um novo "animus" poético ao texto, quiçá mais rico e mais relevante para seus destinatários do que o da obra original:

O primeiro dever de fidelidade do tradutor é para com o original — como se o original fosse obra ditada por alguma divindade, e não produzida pelo mui falível homem, muitas vezes eivada de erros ortográficos, morfo-sintáticos, semântico-pragmáticos, factuais, de inadequações estilísticas, que, se não devidamente filtradas, emendadas, corrigidas pelos tradutores, serviriam um propósito contrário à própria razão de ser da tradução, a comunicação interpessoal por sobre as barreiras lingüísticas e culturais; e como se o original não fosse muitas vezes, quiçá sempre, a refacção de outro ou de outros textos, e assim sucessivamente;

A tradução é um dom — como se o ensino da tradução fosse dispensável, como se uma técnica não fosse transmissível, como se a existência de cursos formais (ou informais, que são a própria experiência cotidiana do tradutor) não tivesse razão de ser;

A tradução é bico — como se o mercado da tradução se resumisse ao editorial, como se não houvesse editoras que chegam a pagar até I OTN por lauda, como se não fosse possível a existência de tradutores que sustentam a si e suas famílias com seu trabalho, e chegam, mesmo, em alguns casos, a atingir remunerações equivalentes a 70 salários mínimos ou mais, o que não é privilégio, mas simples reconhecimento pelo mercado de sua excelência prefissional.

A lista, evidentemente, é muito maior. Bastam esses itens, porém, para termos presente no consciente o quanto de incompreensão, de unilateralidade e de distorção existe, não apenas na visão do outro, mas, por vezes, e mesmo que inconfessadamente, em nossa própria visão, do que fazemos e do que faz nosso colega de especialidade. Servem, neste enfoque, de estímulo para retificar, precisar e reaprumar abordagens e atitudes, o que só terá êxito, insisto, se superarmos, ou encaminharmos a superação dos óbices constituídos por nossas insuficiências.

Mas tal superação somente se fará se lograrmos desbloquear nossos canais de comunicação. Com efeito, uma das características da tradução no Brasil é a falta de diálogo. A teoria custa a filtrar para a prática pedagógica, em grande parte, como vimos anteriormente, pela dificuldade na intermediação. A teoria custa ainda mais a filtrar para a prática profissional: o mundo dos acadêmicos e o dos tradutores ainda falam linguagens dispares. E os próprios tradutores, talvez por vício profissional — trabalho individual, de gabinete, medo da concorrência, auto-suficiência — mal se falam entre si, dificilmente trocam experiências, raramente repassam clientes, jamais discutem políticas comuns de precos.

Em resumo, é por isto tudo que estamos aqui. É por isto tudo que encontros como este são preciosas oportunidades de sairmos, mesmo que por breves instantes, de nossas rotinas individuais, para trocarmos experiências, intuições, pontos-de-vista, para testarmos hipóteses, idéias embrionárias ou já mais desenvolvidas, para acertarmos iniciativas comuns, que ultrapassem os limites espaço-temporais deste 3º Encontro Nacional de Tradutores, que tornem inexorável a organização, para breve, do 4º Encontro, e façam multiplicar os esforços associativos, de criação de orgãos de publicação e divulgação, de constituição de centros de pesquisa em tradução e terminologia.

E onde fica o título desta conferência? Fica na evidência de que, apesar de suas limitações e de seus percalços, as instituições universitárias que abrigam cursos de tradução têm, neste conjunto de tarefas a serem executadas, um papel fundamental. Com efeito, não será o tradutor, assoberbado por prazos insanos, por textos os mais disparatados, que poderá, sozinho, encaminhar as soluções. É no âmbito dos cursos, ou em iniciativas paralelas, que podem e devem ser propostos e produzidos os modelos teóricos da prática, ser desenvolvida a pesquisa pedagógica, ser produzidos os materiais de apoio e a investigação metodológica. Sempre, porém, no sentido de estreitar a relação entre teoria e prática, entre a academia e a profissão, integrando a todos os agentes da tradução nos esforços que, em última análise, beneficiarão a todos, e à comunidade em geral.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, F. H. Descrição e quantificação de dados em tradutologia. In *Tradução e Comunicação* nº 4. São Paulo, Alamo, 1984.
- QUEIRÓS FILHO, M. G. A significação da tradução. Diss. de mestrado. ECO/UFRJ (mimeo). Rio de Janeiro, 1976.
- VÁSQUEZ-AYORA, G. Introducción a la traductología. Washington, Georgetown Univ. Press, 1977.
- VINAY, J. P. & DARBELNET, J. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris, Didier, 1958.
- WILLS, W. The science of translation: problems and methods. Tübingen, Gunter Narr, 1982.

### THREE PERSPECTIVES ON TRANSFER AND TRANSLATION

Carl James
University College of North Wales

This paper addresses three very broad issues. First, the nature of the relationship between Transfer (TRF) and Translation (TRL). Second, the nature of TRF in TRL, specifically distinguishing TRF from Ignorance, a concept with which it has been confused for too long. And finally, the potential held by TRL for solving some of the outstanding problems in TRF theory. So in a way the second issue is the mirror image of the third, since in the former we seek to illuminate some aspects of TRL through our understanding of TRF phenomena, while in the latter it works the other way round — here we see what TRL can offer to the

student of language TRF.

As a preliminary, however, it will be expedient to define the key term Transfer. In its most general sense TRF is used by learning psychologists to refer to the hypothesis that the learning of task A will affect the subsequent learning of task B. When we narrow the scope of the term to language TRF we derive the hypothesis that one's learning of a foreign language will be conditioned in various ways by the language-knowledge one already possesses, which will be, in the limiting case, one's native-language (NL) knowledge. We should go on to restrict the scope of the definition of TRF further still, and avoid speaking of global knowledge of say Portuguese or English and think in terms of one's present (NL) and targetted (FL) knowledge of specific rules and systems such as RELATIVISATION, COORDINATION, OBSTRU-ENT DEVOICING, APOLOGISING and so on. Notice that these specific 'system' represent indirectly the various levels of language such as the syntax, phonology or discourse systems. Notice also that although the theory of TRF was developed in the heyday of Behaviourist psychology, and the theory was assimilated by applied linguists within Structuralism, it has survived into the present-day climate of Cognitivist psychology and Mentalist linguistics. All that has been altered is the jargon, so that while the Behaviourist terms 'inhibition' and 'interference' no longer find approval, one can safely talk of 'transfer' and 'ignorance'.

Likewise, Contrastive Analysis is out of fashion but Transfer Analusis is still in favour.

#### 1 THE RELATIONSHIP

The tendency of the earlier 'classic' writers on the subjects of TRF and TRL is to emphasise the similarities between these two processes. Thus Harris writes of the "inherent connection" between transfer and translation" (Harris, 1954:259), while Nida's "Science of Translation" paper (Nida, 1969) often conflates the two notions, so that literal translations or calquing are equated. One might say that this is also the layman's view of TRF: substituting FL for NL lexis while keeping the other dimensions

of the 'original' intact.

Later discussions of the relationship have attempted to find features distinguishing TRF from TRL. These features reduce to four types and are listed and discussed by Danchev (1982: 46ff.) as follows: we this imposite a paramonal and it fill and it

i) TRL is conscious while TRF is unconscious. The use of this term poses more problems than it solves, taking us into the? realm of linguistic metacognition. How can we ever be sure that we were conscious or not, as opposed to having become aware in retrospect of our linguistic behaviour? This is the same problem. as that which surrounds the protocol analysis of FL learning advocated by some researchers (Cohen and Hosenfeld, 1981). Then there is the problem of specifying what one was conscious of: was it of the fact that one did TRL or resorted to TRF, or of the mechanisms how one did these things? To confuse the issue further, one researcher of FL learning describes TRF as a "conscious" communication strategy" (Tarone, 1977).

ii) TRL is unnatural while TRF is natural. This is clearly Newmark's position for he speaks of TRL as "a complex, artificial, and unnatural process" (Newmark, 1981:97) while Toury claims: that "learners hardly ever translate of their own initiative" (Tou-) ry, 1982:14). On the other hand there is the standpoint of "natural translation" represented by Harris and Sherwood and defined by them as "The translating done in everyday circunstances" by people who have had no special training for it." (Harris and

Sherwood, 1977:155).

iii) TRL has broader scope than TRF. This distinction is not wholly clear but the implication seems to be that literal TRL or calquing of TRF (all three being synonymous) is only one of many types of TRL. it follows that TRF is relatively narrow in scope. The claim is valid only while this inherently restricted definition of TRF is maintained however. As soon as one begins to consider er such phenomena as discourse TRF or even lexical TRF, the artificiality of the distinction becomes evident: iv) TRL is written while TRF is spoken. This is the weakest dis-

tinction to defend, since it is manifestly true both that TRL can be spoken (in which case we speak of Interpreting) and also that TRF takes place in writing as well as in speaking a FL. This is not to deny, however, that unwanted or 'negative' TRF can be reduced and positive TRF nurtured more effectively in writing than in speaking, for the simple reason that one has more time for monitoring one's output in writing. Also, what is said remains said and cannot be unsaid, whereas revisions before commission and committal are feasible in writing, which may undergo several drafts before the author decides on his final version.

What ae seem to have in these putative distinctions between TRF and TRL is a set of half-truths. In this there is a strong similarity with translation theory in general. I would prefer to say that there is no inherent relationship between TRF and TRL, only the accidental one mentioned in iii) whereby the type of lexical substitution that can lead to poor TRL happens to coincide with syntactic (word order) TRF. As we shall presently see (in Part 3) much has recently been made of this type of TRF in the Monitor-Model theory of FL learning.

### Bert & Stalland Harrist Life Control 2. TRANSFER IN TRANSLATION

Linguists have had occasion to distinguish two different types of TRF, which we shall refer to here as 'primary' and 'secondary' TRF. Primary TRF is spontaneous, the untaught strategy of each individual learner, and has been described as "actual original interference [TRF], not regulated by previous usage" (Haugen, 1958:777). Secondary TRF is by contrast 'institutionalised', in the sense that it is the property not of the individual FL learner, but of the community in a language contact situation. In the history of TRF studies the focus was initially on secondary TRF. Thus Weinreich (1953) and Haugen (1956) are descriptions of the linguistic assimilation of Yiddish and Norwegian toward English in immigrant communities in the USA.

A consideration of the effects of TRF in the process of TRL reveals a further possible distinction to be made. First, and especially if the directionality of TRL is NL-to-FL (or L1>L2) the translator will tend to transfer the forms and patterns of his NL to his attempted FL production. He will however do this not because he is translating, but quite simply because he is composing in a foreign and thus 'weaker' language: and the same TRF - positive as well as negative - would be likely to take place had the individual been writing a letter, describing a film, or having an argument in the FL. Since such (NL) TRF occurs independently of the task and is the result of the confluence, in the speaker's mind, of two knowledge-systems, we could call this systemic TRF. The second type of TRF is unique to the act of TRL, owing to the fact that the translator, if she is to translate, must have the source language text (SLT) in praesentia: where the SLT is not present in this sense, the corresponding TLT is not a TRL but an interpretation of or semantic reaction to the SLT. We can call this kind of TRF translational TRF. As Toury relevantly says, "L1 is directly supplied to him in encoded chunks... far beyond the abstract system which is stored in the brain and available for activation and use" (Toury, 1982:65). Certain interesting implications derive from this distinction between systemic and translational TRF:

i) That TRF from L1 to L2 is likely to be potent during the act of TRL. It is potent because it springs from two sources: from the SL text in praesentia and at the same time from the translator's systemic knowledge of his L1. The reason why FL teaching methodologists have outlawed TRL as a learning device is precisely because of their belief that TRL is a process that sets up the roughest forces of TRF. I believe, however, that this view can be challenged if we invoke a further distinction that has gained currency in work on FL learning: I refer here to the notion of learner strategy (Tarone, 1977). In this framework, it is claimed that L1 TRF, in common with some other strategies, has two uses for the learner: he can resort to the L1 either in order to solve a problem of L2 learning or to alleviate a problem in L2 communication. Accordingly, TRF may be either a competence-oriented learning strategy or a performance-oriented communication strategy. One of the big problems with this clain is how to see the wood for the trees: how can we tell when the learner is resorting to TRF as a communication strategy, rather than as a learning strategy? Here research into the act of translation is in a less compromised position than research into learning, for the simple reason that communication is a necessary concomitant of learning a FL, whereas in translating one is communicating but not learning. From this it follows that the direct and uncomplicated study of TRF as a communication strategy can be best pursued in translation study.

ii) A second implication is that translational, but not systemic, TRF will be activated in TRL that is L2>L1 that is into the NL, because here, no less than in L1>L2 TRL, instances of the L2 are again "directly supplied in encoded chunks". It may also be the case, as Toury (1982:67) suggests, that TRF goes relatively unchecked in L2>L1 TRL because the translator is overconfident of his command of the TL (in this case his NL) and so relaxes the 'normal' monitoring functions which he activates

for the inverse directionality.

iii) A third implication is that attempts made by some fashionable applied linguists (Newmark, 1970; Krashen, 1983) to banish the Behaviourist-coloured terms 'transfer' and 'interference' and replace them with the more Cognitivist *ignorance* may not be entirely justified. I have argued elsewhere that it is possible to find

ignorance in the absence of interference as well as *vice-versa* (James, 1980:22ff.). Here I would like to refine those arguments a little, suggesting that in the case of translational TRF into the L1 it would be absurd to invoke the notion of ignorance: in this case we quite clearly are dealing with interference in the strictest (and original) sense of the term.

iv) If we now invoke all four of the TRF types identified — original, institutionalised, systemic and translational — a very complex picture indeed emerges for those engaged in translator training. If the trainee is a natural bilingual he is likely to come disequipped for his vocation, that is with tendencies to all four types of TRF. If the trainee is a FL learner he will supply the original TRF, his teachers the institutionalised, and the act of translating itself the other two.

#### 3. TRANSLATION IN THE STUDY OF TRANSFER IN FL LEARNING

The classical paradigm for the study of L1 TRF in L2 learning was Contrastive Analysis, as expounded by Lado (1957), and according to which potential TRF could be predicted by justaposing descriptions of comparable systems of L1 and L2. So a contrastive analysis of the DETERMINER or ARTICLE systems of Portuguese and English allows us to predict that the Portuguese learner of English will tend to say.

\* The John is in the garden.

since it is a contrastive feature of the respective grammars that Portuguese allows article-retention with proper nouns while English does not. However, this procedure as we have described it is vulnerable to the charge that we are imposing potentially arbitrary criteria for comparison. While in the case cited the equation of the grammatical categories ARTICLE leads to acceptable results, this might be largely due to the fact that Portuguese and English are closely related languages: what if we were to compare English with Russian, a language without ARTICLES? What if the two languages have categories whose similarity is limited to a historical accident of shared linguistic terminology? In such cases attempting to use category-membership as the criterion for comparability is likely to run into difficulties.

For these reasons formal and categorial criteria have to be abandoned and semantic-pragmatic criteria resorted to: TRANS-LATION becomes the tertium comparationis, and we accept as input to a C. A. translationally paired texts, usually single sentences. It is here where the contrastivist encounters just those problems which his colleagues in translation theory have been wrestling with for centuries. The problem is essentially that of the contextual dependecy of translational equivalents: what fits one context doesn't fit another, and the result of forcing is trans-

lationese. Another way to explain the same problem would be to say that translation has to be text-specific, whereas the contrastivist, keen to explain L1 TRF, aspires to make statements that are more general in that they cover not just tokens but rather tupes. One interesting attempt to solve the problem, by resolving the tension between category-comparison on the one hand and token-comparison on the other was Levenston's suggestion for a 'translation paradigm':

> "A grammatical category from language A is listed opposite all the categories in language B by which it may be translated. Whenever possible, the grammatical and contextual criteria governing the choice of one translation rather than another are listed in notes to the paradigm. The most frequent translation is listed first " (Levenston, 1965:222)

Here the 'A' language is the L1 (Hebrew), so the effect is to list the L2 alternative in TRF or TRL: in other words, there is a oneto-many relationship or divergent polysemy, but of course the opposite directionality could be instructive to diagram in such

a 'paradigm' also.

The contrastivist's discovery of the complexities of translation equivalence was only the beginning of his realisation that the basic approach of classical C. A. would need to be revised: the juxtaposition of structural descriptions of L1 and L2 is easier said than done and even when done; does not also lead to successful predications of TRF. It was precisely this repeated failure to predict L1 TRF when it did in fact occur, and the related error of predicting TRF which did not materialise that has led latterly to some hard thinking. Let me mention the main thrust of this more recent thought: 

Markedness Theory and TRF:

Markedness theory has assumed two forms, linguistic markedness and psycholinguistic markedness. The linguistic approach derives from work in the 1960s on typological universals and got extra boost from Chomsky's 'Universal Grammar'. Eckman (1977) exploited the notion first in C. A., with his "Markedness Differential Hypothesis", according to which the learning difficulty of an L2 item is determined not simply by its similarity to or difference from the corresponding L1 item but also by whether the L2 item is more marked (MKD) than the L1 item. The hypothesis explains why it is that Germans learning English find it difficult to maintain the ± voicing contrast of obstruents in word-final position (as in English [lok]: [log], which get conflated to [log]): the reason is that word-final is a MKD position for the contrast in question: typologically, it is much rarer for a language to have the voice contrast finally than initially or medially. A final contrast

A second application of Markedness Theory is Zobl (1986),

who develops ideas derived from word order typology. He observes that French learners of English do NOT tend to say He them likes by TRF from L1 Il les aime, whereas English learners of French do produce constructions like \*Le chien a mangé les by L1 TRF. Note the misprediction that classical C. A. would have made here, for it would have predicted just the opposite. The explanation lies in the fact, according to Zobl, that in both English and French the SVO word order is UNMKD or 'normal' and it is a MKD quirk of French to allow the SOV order provided the Object is a pronoun. So the French learner of English suppresses his urge to transfer a MKD feature to the L2 while the English learner of French has no scruples about transferring the UNMKD SVO word order to French, even though the Object is pronominal rather than nominal. It seems to me, incidentally, that LI Portuguese, with its Brazilian and Lusitanian variants of pronominal object placement, would be a good test-case for this refinement to the TFR hypothesis, with English as the FL.

And the connection to translation is just as intriguing, invoking as it does the issue of directionality of TFR. In the case of FL learning we are concerned with directionality of learning, and with TFR as a learning strategy. In the case of TRL we are involved with directionality of TFR as a communication strategy, The implication of linguistic markedness theory is that the strategy will be more successful, and lead to less mistranslation, in

one direction than in the opposite. Psycholinguistic markedness theory (Kellerman, 1983) suggests that learners have intuitions about what parts of their L1 are candidates for TFR and which are not: they are equipped with a 'psychotypology', perhaps derived from folk linguistics and that in turn from universal intuitions of language specificity. Learners will not transfer to L2 items which they feel to be MKD, that is items perceived by them as "... infrequent, irregular, semantically or structurally opaque, or in any way exceptional" (Kellerman, 1983:117) even if they would in fact successfully transfer. This means that the learner is no longer at the mercy of his L1 as he was assumed to be in the Behaviourist paradigm of TFR theory: he is a discriminator. The implication for FL teaching is that techniques need to be developed to sharpen his powers of discrimination, to help him make decisions concerning what he should and should not transfer. Here it is that Translation comes into the picture again. The use of translation as a teaching technique has been banned by the orthodox for many years and it has this year even been dropped from the new British 16+ General Certificate of Secondary Education or GCSE examinations. However, at the same time we have seen a growing interest in techniques involving 'consciousness raising' and 'awareness of language', and it might be the case that translation could be about to be reinstated. Control of the Contro

Another interesting suggestion concerning the role of L1 in FL learning and one having pedagogic appeal is Krashen's L1 plus Monitor Mode. If the learner discovers that he is ignorant of a particular FL rule to make himself understood, he can always invoke the corresponding L1 rule as a makeshift device. This is essentially a 'cosmetic' operation, cosmetic in two senses, first in resorting to the L1 rule in the first place as the bald gentleman resorts to a wig, and second in papering over the obvious cracks in the plaster that resorting to the L1 has laid bare: this is Monitor use. So the two steps are: i) First, "...plug lexical items of the second language into the surface structure of the first language... as one would handle word-for-word translation" ii) Then secondly, "...add some morphology and repair word-order" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982: 110). What is truly remarkable about the L1 plus Monitor Mode is that its author rejects it out of hand as constituting a mere "hollow victory" which is no permanent cure for that ignorance which only further acquisition can cure. While nobody would deny that it is preferable for learners to produce L2 utterances on a directaccess basis rather than through the mediation of the L1, that is in a coordinate bilingual mode rather than a compound bilingual mode, I see no reason for excluding the L1+M M from the skill-getting phase of FL learning. It is true that the L1 + MM is no permanent cure for not knowing, and that its operation is cumbersome and time-consuming. But the more they are practised, the less effort, time and attention will be called for, since the requisite skills will slowly become automatised: "Repeated performance of the activity... leads to the availability of readymade plans in long-term memory for such activities" (Levelt. 1978:58). To this we can add that the production of such construction kit utterances by the learner himself, no matter how dysfluent, creates extra autogenerated 'comprehensible input' that is likely to promote Acquisition anyway. I feel that we have here a typical case of the contempt with which most applied linguists view TRL as a FL learning device.

#### CONCLUSIONS

Here I have attempted to reconstruct the traditional and long-standing relationship between the study of language transfer and the study of translation. While TRL has never ceased to be viewed as a practical necessity by the world at large, its right to a place in the intellectual sun has not always been graciously conceded. Transfer theory likewise has been subject to a pretty constant barrage of theoretical criticism and has, like TRL, survived by dint of its practical undeniability. The two disciplines have had remarkably similar life-experiences therefore. What I think we are beginning to witness now is a greater readiness to

give serious 'theoretically' respectable attention to both TRF and TRL: some of the tendencies of this thought have provided the substance of this paper.

#### REFERENCES

- Cohen, A., and Hosenfeld, C. (1981): "Use of introspection and retrospection in learner-centred research", Language Learning. Vol. 31, pp. 285-313.
- Danchev, A. (1982): "Transfer and translation", Finlance, Vol. 2., pp. 39-61.
- Dulay, H., Burt, M., and Kraschen, S. (1982): Language Two, Oxford University Press.
- Eckman, F. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", Language Learning. Vol. 27, pp. 315-330.
- Harris, B., and Sherwood, B. (1977): "Translation as an innate skill", Procedings of the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, Venice, pp. 155-170.
- Harris, Z. S. (1954): "Transfer grammar", I. J. A. L., Vol. 20 No 4, pp. 259-170.
- Haugen, E. (1953): The Norwegian Language in America, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- James, Carl. (1980): Contrastive Analysis, Longman, London.
- Kellerman, E. (1983): "Now you see it now you don't", In S Gass and L. Selinker (eds), Language Transfer in Language Learning, Newbury House, Rowley, pp. 112-134.
- Krashen, S. D. (1983): "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory", IN S. Gass and L. Selinker (eds.), Language Transfer in Language Learning, Newbury House, Rowley, pp. 135-153.
- Lado, R. (1957): Linguistics across Cultures, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Levelt, W. J. M. (1978): "Skill theory and language teaching", Studies in Second Language Acquisition, Vol. 1 No 1, pp. 58-64.

- Levenston, E. A. (1965): "The 'translation paradigm': a technique for contrastive analysis", Int. Review of Applied Linguistics, Vol. 3 No 3, pp. 221-225.
- Newmark, L. (1970): "How not to interfere with language learning", IN M. Lester (ed.), Readings in Applied transformational Grammar, Holt, Rinehart and Winston, pp. 219-227.
- Newmark, P. (1981): Approac 3 to translation, Pergamon Press, Oxford.
- Nida, E.A. (1969): "Sciences of translation", Language Vol. 45, pp. 483-498.
- Tarone, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report" In H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.), On TESOL '77, Washington D. C.
- Toury, G. (1982): "The communicative situation and the production of interference forms by L2 learnes" *RELC Journal*, Singapore, Vol. 13 No 2, pp. 62-77.
- Weinreich, U. (1953): Languages in Contact, Mouton, The Hague.
- Zobl, H. (1986): "Word order typology, lexical government and the prediction of multiple graded effects in L2 word order", Language Learning, Vol. 36 No 2, pp. 159-182.

- ELLE - P. ( すか ) - P. P. C. M. C. B. C. March ( no. 1) ( no. 1

And the state of t

enn de la la completa de la completa La completa de la completa del completa de la completa de la completa del completa de la completa del la completa del la completa de la completa de la completa de la completa de la completa del la comp

THE PERSON OF THE PERSON OF THE PROPERTY OF THE SECOND SECTION OF THE PERSON OF THE PE

and the case of the segment to see any of the case of the second

# A PESQUISA INTERDISCIPLINAR NA AREA DA TRADUÇÃO

Janete Cabral Cecin UFSM

Para uma melhor compreensão da pesquisa que vem sendo realizada na área da tradução, convém classificá la de acordo com os objetivos que a orientam:

- 1 O estudo da tradução aplicado ao campo da teoria e das técnicas de tradução visa a analisar e tentar resolver os problemas teórico-práticos (indissociáveis) das operações de tradução. Baseia-se nas reflexões e observações sobre os mecanismos e processos mentais que presidem a compreensão e o sentido na tradução oralizada, podendo ser extensivo à tradução escrita (Lederer, 1981).
- 2 A ciência da tradução ou tradutologia tem como objetivo a descentralização da pesquisa sobre a tradução, em relação às outras disciplinas e ciências da linguagem, delimitando o seu objeto de estudo para a elaboração de um modelo próprio. Deverá se chegar, assim, a conceitos e classificações que permitirão o estabelecimento de princípios e critérios para as diferentes tipologias das atividades de tradução. A área da teoria do sentido é atualmente a que mais tem contribuído para que esse objetivo seja concretamente alcançado (Seleskovitch-Lederer, 1986).
- 3—A tradução aplicada às disciplinas e ciências da linguagem propõe-se a fornecer ao estudo da compreensão-produção do sentido verbalizado um suporte eminentemente prático e cujos resultados são diretamente observáveis, atráves do resultado das atividades do tradutor.
- 4 Mesmo provisoriamente, a pesquisa sobre a tradução se beneficia, hoje, da articulação do seu próprio campo com o resultado de pesquisas em áreas afins, numa ordem de necessidades e afinidades básicas. É a pesquisa interdisciplinar que visa a carrear para o domínio da tradução o resultado de trabalhos sobre os aspectos neuropsicológicos, lógicos e sociais que o estudo na área necessariamente deve, entre outros, englobar (Cecin, 1982).

Até o presente, são os campos da neuropsicologia da linguagem a da pragmática os que mais têm contribuído para a efetivação desta articulação. Resta ainda muito a fazer na área interdisciplinar do estudo da tradução, tanto no nível do que pode ser observado, quanto no nível oculto da operacionalidade do tradutor.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIZET, J. Pathologie de la mémoire. Paris, PUF, 1970.
- BARBIZET, J. "Les mécanismes neuropsychologiques de la compréhension" in Comprendre le langage: 35-38.
- BARBIZET, J. Abrégé de neuropsychologie de la compréhension. Paris, Masson, 1980.
- CECIN, J. C. L'exégèse dans l'acte de traduction. Thèse de Doctorat. Paris, ESIT, 1982.
- EHRLICH, S. La capacité d'appréhension verbale. Paris, PUF, 1972.
- LEDERER, M. La traduction simultanée, fondements théoriques. Paris, Minard, 1981.
- NEIS, I. A. "Por uma gramática textual" in Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC, 14 (44): 21-39, junho 1981.
- NEIS, I. A. "A competência da leitura" in Letras de Hoje. Porto Alegre, PUC, 15 (2): 43-57, junho 1982.
- PERGNIER, M. Les fondements sociolinguistiques de la traduction. Paris, Champion, 1978.
- PIAGET, J. Epistémologie et science de l'Homme. Paris, Gallimard, 1967.
- PIAGET, J. La psychologie de l'intelligence. Paris, Armand Colin, 1967.
- SELESKOVITCH, D. L'Interprète dans les conférences internationales. Paris, Minard, 1968.
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. Interpréter pour traduire. Paris, Didier Erudition, 1986.
- Comprendre le langage. Actes du Colloque International et Multidisciplinaire sur la Compréhension du Langage, Créteil, septembre, 1980. Paris, Didier Erudition, 1981.
- Meaning and Understanding. Actes du Colloque International sur le sens et la compréhension. Cérisy-la-Salle, juin, 1979. Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1981.
- Stratégies Discursives. Colloque du Centre de Recherches Linguistique et Sémiolinguistiques, Lyon, mai, 1977. Lyon, Presses Universitaires, 1978.

#### GENRE IN TRANSLATION STUDIES

Carl James
University College of North Wales

Aims. In this paper I shall attempt three tasks. First, to give a brief account of the recent history of *genre* studies, leading to a definition of the notion. Secondly, to contextualise the notion of genre, that is, I shall see what it has in common with, or adds to, other related notions current in discourse analysis. Finally, I hope to show how genre study might be integrated into programmes of translator training.

#### 1. The Notion 'Genre':

The term 'genre' is best known in literary study, where it denotes conventional formats of writing such as *Novelle*, conte, sonnet and so (Fowler, 1982). Concern with 'genre' in the literary domain has long exercised translation theorists (Lefevere, 1975). Now however it has begun to be used in two other more practical domains: in the fields of English for Science and Technology (EST) and English across the Curriculum (EAC). This paper will suggest that 'genre' in the newer, broader sense holds some promise for the systematisation of translation studies in the first instance, and for consequent improvement of translation quality.

In Britain we are only now beginning to witness a delayed response to the Bullock Report (1975), which recommended urgent remediation of the manifest weaknesses in mother-tongue English teaching and suggested EAC as one possible solution. This response has been focussed recently on curricular genres, by which is meant types of writing across (rather than within) school subjects, 'types' such as REPORT; PERSUASION; NARRATIVE; DESCRIPTION; REVIEW etc. Genre-based teaching materials for EMT are now being piloted in Britain, for exemple the Manchester University SAIL (Staged Assessments in Literacy) materials.

In EST the earliest use of the notion 'genre' in the non-literary sense seems to be in the work of Wood (Wood, 1982). He introduced the term in the course of his 1980 Bangor M. A. the-

sis analysing the rhetorical structures of authentic chemistry texts. From Chemistry journals he took articles describing chemistry experiments and made two important observations: first, that each article did one of two things, describe either the preparation of a chemical, or its analysis: in other words, there were distinct options of task-orientation open to the author. Wood's second observation was that each and every article conformed to an organisational pattern: each article comprised approximately ten sections and each of these sections itself (e.g. the Experimental section) was distinctly structured (cf. Table 1). Wood draws the following powerful conclusion from his findings:

".. to ignore this pattern is to ignore the scientist's way of thinking and writing, conventionalised though this may be, and the end-product cannot be said to be a scientific article." (Wood. 1982:128) and the second of the control of the control of the second of the control of the

What is at stake here of course is the issue of authenticity. raised by Widdowson (Widdowson, 1983:88) as an argument against using simplified versions of original texts for teaching EST. Wood's point is that mere lexical and syntactic substitution per se in the name of simplification is not the issue: what is critical is whether the change dislocates the text from its intended. genre. Some changes, whether they occur in the process of simplification (or abridgement for Readers' Digest) or in the process of translation, so violate rhetorical structure of the original that the result is what I shall call a genre violation. I shall be returning to this particular formulation of translation mis-shift presently. First, though, let us trace development of thought. on non-literary genres.

Both Swales (1981) and Dudley-Evans (1986) worked on the rhetorical structure of EST writing. Swales analysed 48 article. introductions and established that they were consistently organised by their authors into four Moves:

Move One: Establishing the Field

Move Two: Summarising Previous Research
Move Three: Preparing for Present Research

Move Four: Introducing Present Research In other words, scientific article introductions are a genre. Dudley-Evans undertook a genre analysis of the Introduction and Discussion sections of seven M. Sc. dissertations in Plant Biology, showing that Introductions comprise six Moves and that these Moves are in turn structured into a series of Acts. So. Introduction Move # 4 (Defining the Scope of the General Topic) has the Act structure: Headline + Generalisation summarising previous research + Discription of previous research + Evaluation of previous research. There is also some attention in Dudley-Evans'. work to signalling, that is to the linguistic (lexical and syntactic) devices which serve as markers of the transitions from one Move. or Act to another, Thus Move #5 (Preparing for presente Research) is signalled by lexical items like: little, few, no, lack of, problems, difficulties, etc. the force of which is to indicate the gaps in understanding which this the latest research will hopefully fill.

Swales' later work on genre returns to English across the Curriculum (Swales, 1985), and serves to locate genre studies on a broader foundation than it has in EST. He refers to 'real life genres' such as a (scientific) PAPER, RECIPE, TESTIMONIAL, NEWCAST, ROW, CORPORATION ANNUAL REPORT, OPERAT-ING MANUAL. More importantly, he declares his belief that two important areas of verbal activity are non-genric, that is, not subject to the conventions of structuring which we have seen in EST-writings: castial day-to-day conversation, and ordinary narrative accounts. Genres cluster in certain domains of human activity to which we give labels like Education, Science, Commerce, Administration, Medicine and so on. Most importantly, it is in this 1985 paper that Swales undertakes to define genre:

"A genre is a recognised communicative event with a shared public purpose and with aims mutually understood by the participants within the event." " a structured and standardised communicative event." "Societies give genre names to types of communicative event that they recognise as recurring" ". the most stable and most solid of communicative events" (Swales, 1985 passim).

The emphasis is on the conventional, formulaic, routine, labour-saving aspect of language use; all this in stark contrast to the generative and creative aspects of language competence that are stressed in theoretical syntax. There is clearly much held in common between genre study and the ethnography of communication.

2. Related Notion:

It is legitimate to ask whether Genre is just an unnecessary addition to the already-existing confusing array of concepts that have been proposed for use in accounts of text and discourse processing, terms like Schema, Frame, Script and Plan. Even de Beaugrande and Dressler (1981:184) associate three of these terms with the traditional text types: Frames are activated in descriptions, Schemata in narratives, while the argumentative text type utilises a "Plan for inducing belief" (ibid.). Widdowson (1983:55) takes a similar view of Frames referring to them as 'ideational', while Plans and Scripts for him are 'interpersonal'. Scripts come nearest in his system to Genres, being ". a conventional version [of a goal-directed Plan] established as a routine. a predictable situational sequence" (ibid:56). The difference between the two (Scripts and Genres) lies in the tendency for Scripts to involve more than just the language used: so, the Restaurant Script described by Schank and Abelson (1977) is as much

concerned with the non-verbal Moves of Entering and Eating as with the verbal interaction occasioned in Ordering. Note the emphasis on stereotypic patterning of the verbal behaviour, the reference to the 'rhetorical routine' as the hallmark of Script and Genre. The difference between the two must not be overlooked, however: Scripts have a broader scope than Genres in a sense which goes beyond the verbal/nonverbal dimension already mentioned. A Script is an episode in public or interpersonal life with a beginning, middle and end: the pedagogic dialogue used for teaching foreign languages is a good example of a Script which is as purely verbal as can be, and it is as interesting as an episode from Dallas in having a Situation + Problem + Solution organisation like those described by Hoey (Hoey, 1983). Genres are parts of Scripts, and can be used in other Scripts: they are transferable and recurrent. Genres, then, like Scripts, could be said to impose a template on our perception, whether the 'reality' we perceive be in the form of events or encoded in language in the form of texts. The implication is that we come to texts knowing what to expect, and impose our own preconceptions on the version of reality that the text carries. Such textual processing is known as Top-Down processing and involves the (dis)confirmations of our expectations, which themselves are determined either by the title of the text or by its opening tone-setting section. So, as text producers we somehow know in advance what the distinguising features of each genric type are likely to be, while as text receivers we pigeon-hole for genre each text we encounter. As Brown and Yule (1983: 235) put it: "Once we start processing a discourse fragment we do not treat it as the first piece of discourse we have ever encountered. We have our experience of having processed other, perhaps very similarly titled, discourse fragments before." This direction is complemented by text processing that works Bottom-Up or 'literally' in the sense that interpretation is (simultaneously with Top-Down) determined by the words on the page. In work on the teaching of reading in a foreign language (Alderson and Urquhart, 1984), it is stressed that readers and teachers of reading must begin to pay due attention to the Top-Down aspect of text processing and move away from the more widespread and more primitive building-block Bottom-Up view of reading. The same caveats could be made for Translation.

A third related notion is Intertextuality, which is proposed by de Beaugrande and Dressler (1981) as one of the seven Standards of Textuality. It "... concerns the factors which make the utilisation of one text dependent upon knowledge of one or more previously encountered texts" (op. cit.:10). Their use of the term covers theree senses. First there are those cases where to satisfy the intertextuality principle "... the text producer must consult the prior text continually" (ibid.) because his present text is a

response to the 'earlier' one, rather in the way that an Answer is a response to a Question or an Acceptance response to an Invitation: they are what have been called in conversation analysis adjacency pairs. Outside of conversation, such intertextuality relations are implied by: REBUTTAL, REVIEW, PARODY, REPORT and the like, which are of course Genres. The second use of the principle is what de Beaugrande and Dressler (ibid.:186) refer to as "TEXT ALLUSION: The ways people use to refer to wellknown texts". Thirdly, they note the existence within language communities of text types which are generated by" .. a set of heuristics for producing, predicting, textual occurrences and hence acts as a prominent determiner of efficiency, effectiveness, and appropriateness" (ibid.) This suggest a very close similarity, between their text type and our Genre, especially in the emphasis placed on the work-saving and 'formulaic' features of the former. Note that it has been well-established that formulae or 'prefabrications' (that is, patterns of language that are rote-learned as whole expressions) play a powerful role in the learning of the grammar of a foreign language (Hakuta, 1974). The suggestion that the principle of intertextuality is likewise "a prominent determiner of efficiency, effectiveness" [my emphasis] is I think significant.

Intertextuality, as a claim that one text relates to another or one text-part relates to another part, has much in common with the notion of coherence which is "underlying organising structure making the words and sentences into a unified discourse that has cultural significance for those who create or comprehend it" (Tannen, 1984: xiv). Now, the most coherent texts are those that are perceived as instances of genres so much so that genre-compliance on the part of a speaker or writer (or translator) is marked by an ability to maintain coherence. The most coherent genres will thus fall into the two classes of technical text or everyday prosaic text (OBITUARY, NEWSCAST etc.), while the least coherent are literary texts, which derive their interest from innovative violation of the expectations held by readers: then we have 'poetic licence' of course.

### 3. Genre Analysis in Translator Training:

One writer (Koller, 1981:277) invokes similar arguments to these when he defines a technical text as one that the reader entertains six expectations about, that it will: i) carry the expected information or have 'topic-relevance'; ii) be in a conventional format; iii) have logical sentence connectivity; iv) have the expected 'impact'; v) be appropriate in style; and vi) be intelligible to him as reader. Exactly the same applies, of course, to technical translations. It is to translation and its relationships with genre analysis that we now turn. In this section I want to consider some

of the possible 'applications' of genre analysis in translator training as well as their relevance to translation theory in general. We start with the latter, and pose the first question: is a translation to be regarded as a genre in the same sense as a recipe, testimonial or reader's letter to a newspaper? I suggest there is a genre TRANSLATION, but that it has a special status. The existence of what Toury (1982a:69) calls "ideological translation" is one relevant fact: Toury describes Russian and German Jews who preferred "for ideological reasons" to read Hebrew translations of German and Russian texts rather than the originals which they could just as easily have read. Analogously, there are people in Wales today who prefer to read European classics in Welsh rather than in English — so in their case it is not so much a matter of turning their backs on the originals as insisting that what is lost in translation is no greater when the target language text is Welsh than if it were English. Further support for the claim that there is a genre TRANSLATION also comes (indirectly) from Toury's work, and involves his idea of pseudotranslations, these being defined as "target-language texts which are presented as translations although no corresponding source texts in another language, hence no factual translational relationships exist" (Toury, 1982b:67). The point is that it is only when humans recognise the existence of an entity and become aware of its characteristics that they can begin to imitate it. A particular kind of imitation is of course the PARODY, which we have already identified as a genre. But its existence is of dual significance: PARODY not only exists as a genre per se but its very existence depends on the assumed existence and the real knowledge of other genres which get parodied: examples would be Peter Sellers' parodies of the SERMON and the POLITICAL SPEECH genres. We must draw the same conclusions about TRANSLATIONS: it too has dual significance. The two strands of evidence for the genric status of TRANSLATION secondarily imply that translators are aware of the existence of other genres to be translated, just as Peter Sellers' cultivation of PARODY relied heavily on himself and audience having shared beliefs about the existence and criterial features of those other genres that he so grotesquely contorted. "我选择我的一个外面给我的一个一套一点,大大概能一点

The first point — that TRANSLATION is at least potentially a genre — is reminiscent of Savory's famous dichotomy:

A translation should read like an original work.

VS

A translation should read like a translation.
(Savory, 1958:50)

Both of these propositions are true, and the implication for the student of translation is that he must be thoroughly familiarised both with original works and with translations: only in this way

will he be able to refine his sensitivity to and the appropriacy of his response to TRANSLATION.

The second point—that translations are translations of other genres— means that the student must receive genre-based experience. The translation of an individual text must start with the identification of its genre type. To refer back to what we said earlier, translators neglect the TOP-DOWN direction of information processing at their peril. It is not enough for the translator to take care of the words and phrases in a BOTTOM-UP manner, hoping that the larger discourse units, and ultimately the genre-fidelity will thereby automatically take care of themselves: this will not happen, and the result will be genre-infelicities which

read like weak parodies of the originals.

The suggestion that all texts belong to their genric class has implications for syllabus design in translator training. First, we might recognise the tripartite division: literary, technical and everyday class of genre and organise the year's work around this scheme. Students would thus receive systematic exposure to the three categories of genre. Then the central genres of each class could be studied (in NL and in TL texts) and their salient formal features learnt. The next step would be to learn to recognise and translate the hybrid genres such as REVIEW-ARTICLE or DISCUSSION-DOCUMENT: in this way the student of translation would have more than merely his intuitions to rely upon his recognition of the genre-type of any text he is called upon to translate. He would be given opportunities to discover these distinctive features for himself and to make conscious note of them 'for future reference'. Such a programme would go someway toward the learning targets set by Wilss: "The ability by the student cognitively to describe, explain and evaluate SLT micro-and macrostructure under syntactic, semantic and pragmatic aspects" (Willss, 1982:183). What form these features in fact assume I shall return to presently.

Essential in the genre approach to Language accross the Curriculum is the view of learning through text-task activities such as: "following instructions to do something, writing an examination answer, reading a notice... writing up a laboratory report." (Swales, 1985). Translator training could well adopt a similar methodology, and I suggest that activities which direct the student's attention to the rhetorical organisation of SL translationally equivalent TL texts will be highly effective. This then is the question of the 'distinctive features' of a text and of the genre of which it is a token. The technique I suggest for use is similar to the 'brain patterns' described by Buzan (1974: 84-107). These are diagrams which convert thought or text (which are essentially linear) into a non-linear two- or three-dimensional representation. Although recommended for recall and creative thinking by Buzan, they can just as well be used to represent the

organisation of a written or spoken text. Fig. 2 exemplifies a brain pattern, while Fig. 3 shows a configuration for a not-so-simple

text comparing Man and the Apes.

Since thought patterns apply to spoken genres as well as written, they can be put to good use in note-taking for consecutive interpreting. As anyone with experience of this activity will confirm, the main problem is not so much remembering the frames of reference or the items and issues mentioned. but rather the relationships among these in the speaker's 'argument'. The brain patterns can be put to good use here as well, especially if certain elaborative devices are used in a consistent manner, for example colour coding of distinct areas of argument, enclosing catchphrases inside circles, diamonds or square in order to indicate whether these carried agreement or disagreement, contrast or harmony. Arrows can indicate logical connection or just temporal sequencing. Of course the 'centrality' of a point noted can be indicated quite literally by the distance it is set at from a central 'core' (which usually carries the genre-name). The pattern is of course able to incorporate all kinds of conventional or idiosyncratic symbols or squiggles used in any ordinary type of Symbolschrift.

### 4. Concluding Remarks:

This brief and perhaps premature attempt to apply genre theory to translation appears to be plausible at face value. Of course, in all kinds of Applied Linguistics, the proof of the pudding is always in the eating. There remains much empirical research to be done, and I shall mention one example of this. I propose to conduct an experiment with three groups of subjects translating the same text. Group 1 translate it under normal conditions. Group 2 translate with the text being revealed to them line by line so that their translation strategy is exclusively BOTTOM-UP. Group 3 are shown a picture somehow representing the text and are given a longish title so that their translation will have access to the TOP-DOWN strategy. It will be interesting to discover whether these different conditions of exposure determine different outcomes for the resultant translations.

The second point to be made is that many of the points made in this paper have to do with the reading or the composition processes. Indeed, it is in research into native and foreign language reading and how to teach this skill that most references to Scripts, Schemata, rhetorical plans, and now genres are to be found. This raises the question of the relevance of such work to Translation. While it can convincingly and elegantly be argued that translation is what goes on in the space between reading the SL text and writing the TL text, and that therefore it is on this interface that we ought to be concentrating, rather than on read-

ing and writing as assumed preconditions for translation skill, I feel that as long as we are working with non-proficient translators in the making, the areas of reading and composition must retain pedagogic centrality at least.

And finally, I have tended to concentrate here on technical genres, the reasons for this preference being their predictability, and so their describability. But there is another important reason, and that is the close affinity that could begin to develop between the fields of EST and Technical Translation (TT). Hitherto, they have tended to be presented as operational alternatives: either teach the nonnative how to read and write science and technology for himself in scientist English (EST) or provide him with accessible translations (TT) — accessible by speed and by cheapness. The notion of genre, emphasising as it does the existence of an abundance of rhetorical conventions in technical writing, suggests that both EST and TT can be streamlined, and I suggest that this streamlining will be further promoted by cooperation between the two endeavours to solve the same worldwide problem.

#### REFERENCES

- Alderson, J. C., and Urquhart, A. H. eds. (1984): Reading in a Foreign Language, Longman, London.
- Brown, G., and Yule, G. (1983): Discourse Analysis, Cambridge University Press.
- Bullock, A. Lord (1975): A Language for Life, HMSO, London.
- Buzan, T. (1974): Use Your Head!, BBC Publications, London. de Beaugrande, R., and Dressler, W. (1981): An Introduction to Textlinguistics, Longman, London.
- Dudley-Evans, T. (1986): "Genre analysis: an investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations". In M. Coulthard (ed.): Talking about Text, ELR, Birmingham, pp. 128-145.
- Fowler, A. (1982): Kinds of Literature: An Introduction to the Theory of Genres and Models, Clarendon Press, Oxford.
- Hakuta, K. (1974): "Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language learning". *Lang. Lng.*, Vol. 24, pp. 287-298.
- Hoey, M. (1983): On the Surface of Discourse, George Allen & Unwin, London.

- Koller, W. (1981): "Textgattungen und übersetzungsaquivalenz". In W. Kühlwein, G. Thome, and W. Wilss (eds.): Kontrastive Linguistik und übersetzunswissenschaft, W. Fink, Munique, pp. 272-279.
- Lefevere, A. (1975): Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint, Van Gorcum, Assen-Amsterdam.
- Savory, T. (1958): The Art of Translation, London.
- Schank, A. and Abelson, R. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding, Erlbaum, New Jersey.
- Swales, J. (1981): Aspects of Article Introductions, Language Studies Unit, Aston University in Birmingham, England.
- Swales, J. (1985): "A genre-based approach to language across the curriculum", Paper delivered to 1985 RELC conference, Singapore.
- Tannen, D. (1984): Coherence in Spoken and Written Discourse, Ablex Publishers, New Jersey.
- Toury, G. (1982a): "Transfer as a universal of verbal performance of L2 learners". Finlance, Vol. 2, pp. 63-78.
- Toury, G. (1982b): "The communication situation and the production of interference forms by L2 learners". *RELC Journal*, Vol. 13 No 2, Singapore, pp. 62-77.
- Widdowson, H. G. (1978): Teaching Language as Communication, Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983): Learning Purpose and Language Use, Oxford University Press.
- Wilss, W. (1982): The Science of Translation: Problems and Methods. Günter Narr, Tübingen.
- Wood, A. S. (1982): "An examination of the rhetorical structures of authentic chemistry texts", *Applied Lings.*, Vol. 3 No. 2, pp. 121-143.

Preparation	Analysis
1 Title	Title
2 Chemical equation	Title
3 Author	Author
4 —	Summary
5 (Background of previous work)	Background of previous work
6 —	Present experiment
7 Procedure	Experimental
8 Properties	Regulte
9 Methods of preparation	and the second of the second o
10 Advantages of preparation	n na <u>Santa da</u> na Araba y <del>a</del> n kasafi na manasa kati na ma
11 References	References

FIGURE 1: A comparison of the rhetorical structures of preparation and analysis articles in chemistry journals (Wood, 1982)

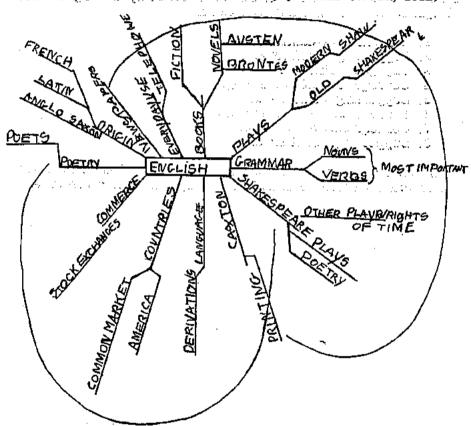


FIGURE 2: Brain pattern done by a 14 year old boy on the topic 'English'. From Tony Buzan (1974:93).

Look at these scrambled sentences. They were once a text entitled (can you guess?). Write the eight sentences out so as to recreate the original text: now can you suggest a title?

- a. They have similar bodies, for example.
- b. They both have hands rather than claws.
- c. Both men and apes can use tools.
- d. Man, however, is unique because he can make plans.
- e. Man has always been interested in apes because they are like him in so many ways.
- f. Likewise, neither has a tail.
- g. They also both have large brains.
- h. But man's brain is four times the size of a chimpanzee's.

Now look at this list of functions, each about one of the sentences in our text. Match numbers with letters by writing a letter alongside each number and vice-versa:

- 1. Statement of contrast.
- 2. Supporting detail no 1.
- 3. Key generalisation.
- 4. Consequence of something.
- 5. Supporting detail no 2.
- 6. Broad statement of likeness.
- 7. Consequence of contrast.
- 8. Supporting detail no 3.

Now write a letter or number in the corner of each box: the whole brain pattern represents the text, each box a sentence.

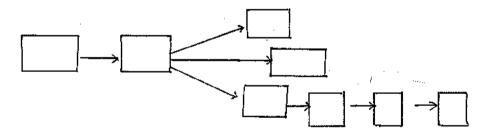


FIGURE 3

#### HOSPITALIDADE ARABE

Café fresco, feito na cafeteira menor, era sempre preparado com a chegada de algum convidado importante. Um velho de camisa branca, a única pessoa além de mim a não usar um manto, ocupava-se a prepará-lo em conformidade com um ritual ancestral.

Logo que os grãos ficaram torrados, moeu-os num pequeno almofariz, marcando um ritmo enquanto o fazia. Este som agradável era um sinal de que na sala de visitas do sheik o café estava servido e era um convite a qualquer homem ao alcance da voz a participar.

Depois, segurando a cafeteira na mão esquerda, e na direita duas pequenas xícaras de porcelana, pouco maiores do que porta-ovos, ele deitou algumas gotas na xícara de cima e ofereceu-a Falih, que lhe disse para servir-me em primeiro lugar. Eu, por minha vez, recusei. No entanto, como Falih insistiu, eu bebi enquanto o homem de idade servia uma segunda xícara para ele. O café tinha um sabor forte e amargo. Como conhecia o costume árabe, aceitei três xícaras, antes de sacudir ligeiramente a xícara para mostrar que já tinha bebido o suficiente.

Fresh coffee, brewed in the smallest pot, was always prepared on the arrival of any guest of importance. An old man, in a white shirt, the only person besides myself not wearing a cloak, busied himself making it in conformity with a time-honoured ritual.

As soon as the beans were roasted, he ground them in a small brass mortar, beating out a rhythm as he did so. This pleasant sound was an intimation that coffee was being served in the sheik's guest house, and an invitation to any man within hearing to partake.

Then, holding the pot in his left hand, and in his right two small china bowls, little bigger than egg cups, he poured a few drops into the top cup and offered it to Falih, who told him to serve me first. I in turn refused. When Falih insisted, however, I drank while the old man poured a second cup for him. The coffee tasted strong and bitter. Knowing Arab custom, I accepted three cups before shaking the cup slightly to show that I had had enough.

The Marsh Arabs, Wilfred Thesiger, 1977.

### AVALIAÇÃO DA TRADUÇÃO: APLICAÇÃO DO MODELO DE JULIANE HOUSE

Sara Viola Rodrigues UFRGS

É lugar comum a afirmativa de que a tradução é fator essencial para o progresso dos povos e a aproximação das diferentes culturas. Paulo Rónai — em "Nota do tradutor" no livro A tradução científica e técnica de Jean Maillot — salienta esse fato, destacando a importância da tradução até mesmo para os países de maior avanço tecnológico, pois, segundo Rónai, "ninguém traduz mais do que os americanos, os russos, os japoneses".

Nesse sentido, justifica-se a preocupação com a qualidade das traduções e, em decorrência, com os instrumentos para sua

avaliação.

A lingüística aplicada e a teoria da tradução têm registrado, nos últimos anos, vários estudos sobre o fenômeno da tradução. Situa-se entre eles o livro de Juliane House intitulado *Um modelo para avaliar a qualidade da tradução*. O trabalho em foco constituiu sua tese de PHD apresentada na Universidade de Toronto, em 1976. Transformado em livro, e já em segunda edição, o texto apresenta, basicamente, um modelo de avaliação qualitativa da tradução, que busca revelar as características semânticas, estilísticas, funcionais e pragmáticas do texto-fonte, para estabelecer, a partir disso, o grau de equivalência dessas carcterísticas no texto-alvo. Nesse processo destaca-se como atividade essencial a delimitação da função do texto.

A função textual, por sua vez, caracteriza-se pela relação entre o texto e a situação particular em que está inserido. Para se lidar objetivamente com a noção de situação, é preciso segmentá-la em partes mais específicas ou dimensões situacionais.

Assim, J. House elaborou seu modelo estabelecendo oito dimensões situacionais: três referentes ao usuário da lingua (origem geográfica, classe social e período) e cinco referentes ao uso da lingua (meio, participação, relação entre papéis sociais, atitude social e província). Essas dimensões são caracterizadas, no texto, mediante evidências lingüísticas de ordem sintática, lexical e textual. Analisando-se o texto-fonte através da aplicação do referido modelo, obtém-se um perfil textual que indicará a função desse texto. O mesmo processo aplicado ao texto-alvo indicará seu perfil textual, e a respectiva função textual.

A qualidade da tradução é medida em termos do grau de

equivalência entre os dois perfis citados.

Ao se avaliar problemas de equivalência entre o texto-fonte e o texto-alvo, distinguem-se dois tipos de erro: o erro encoberto e o erro evidente.

A quebra de equivalência nas dimensões situacionais mencio-

nadas anteriormente caracteriza o erro encoberto.

A quebra de equivalência que se refere ao erro denotativo ou à quebra do sistema lingüístico da lingua-alvo constitui o erro evidente.

Há outros achados importantes nessa obra de J. House — como, por exemplo, o surgimento de uma tipologia da tradução — que nos permitem afirmar ser o referido trabalho altamente sig-

nificativo para a teoria e a prática da tradução.

Focalizaremos, agora, a título de exemplo, a aplicação do modelo housiano ao texto-fonte e ao texto traduzido de uma história em quadrinhos intitulada *Hagar the Horrible*, de autoria de Dick Browne. (No Atelier, os textos supracitados são distribuídos,

lidos e analisados pelos participantes.)

Saliento que a análise feita a seguir não pretende esgotar o levantamento de indícios de quebra de equivalência entre os dois textos em foco, nem estabelecer uma avaliação definitiva da qualidade da tradução de *Hagar the Horrible*: é tão somente um trabalho didático com limitações de tempo e espaço bem definidos. Para maiores detalhes, veja a dissertação de nossa autoria A AVALIAÇÃO DA TRADUÇÃO — Aplicação do modelo de Juliane House a textos traduzidos do inglês para o português, em cujo texto baseamos este trabalho.

A aplicação do modelo de J. House à história de quadrinhos mencionada, em relação às dimensões que se referem ao usuário da lingua, indica que o texto em questão foi escrito em inglês americano padrão contemporâneo não-marcado. A língua utilizada pelo autor exibe as características da língua da classe média culta.

Quando às dimensões situacionais referentes ao uso da língua, a leitura da presente história permite caracterizá-la como integrando o meio complexo, pois se trata de um texto escrito para ser lido e, considerando-se a fala das personagens, escrito para ser lido como se fosse escutado. O discurso do narrador é predominantemente um monólogo; dele não fazem parte os destinatários ou personagens da história, exceto em dois momentos da narativa, às páginas 24 e 41. De outra parte, o meio, em termos da comunicação entre as personagens, evidencia o discurso da conversação, ou seja, há uma alternância espontânea na fala, o que dá a impressão ao leitor de estar ouvindo uma diálogo real.

As evidências lingüísticas da dimensão referida comprovam a distinção feita entre o discurso do narrador e o das personagens. No primeiro caso, é possível detectar alguns elementos de ordem sintática e textual que caracterizam o monólogo, em confronto com a conversação.

Os pronomes e dêiticos do discurso do narrador normalmente têm um referente intra-textual, por exemplo: "Here we see him

returning from a successful business trip" (p. 1).

No discurso das personagens, frequentemente os pronomes e deiticos referem diretamente algo de natureza não-lingüística e que pode ser imediatamente percebido na situação que envolve o enunciado; por exemplo: "Well, let's see how you like THIS" (grifo-autor, q. 62), palavras da personagem anunciando um ata-

que a espada.

O discurso do narrador tem maior número de elementos de coesão textual do que a fala entrecortada das personagens; por exemplo, lê-se no quadrinho 13: "As the torrent pulled him under. Hagar thought only of his beloved wife ...". O conetivo subordinante, iniciando uma oração adverbial temporal, além de relacionar estreitamente os dois fatos — Hagar ser sugado pelas águas e Hagar pensar em sua esposa — concorre para o sentido de continuidade, coesão e completude, características mais evidentes no monólogo do que no diálogo. Compare-se, por exemplo, o referido enunciado com a següência de falas dos quadrinhos 4, 5, 6, 7 e 8. respectivamente: "Well, I think pretty soon you'll need a new boat ... ": "Aw ... You're NUTS" (grifo-autor); "Listen to that wood! Solid as a brick atrium": "It may be a little old, but it's still a great boat"; "I still say pretty soon you're going to need a new boat". Não há orações subordinadas: a repetição das expressões "pretty soon" e "(new) boat" é fator responsável pela coesão tetxtual. Por outro lado, "well", "aw" são elementos indicadores da alternância de papéis na conversação mantida entre as diversas personagens.

Com relação ainda à comunicação entre as personagens desta história em quadrinhos, pode-se afirmar que se trata de um diálogo com aquelas características comuns ao diálogo natural e espontâneo da vida real como, por exemplo, ocorrência de frases incompletas que são desambigüizadas pela situação: "That voice those horns that nose I remember vou" (q. 31); de elipses: "Nothing like a hot tub, is there 01' Buddy? (q. 26), ao invés de: "Nothing is so good as a hot tub "; marcadores da troca de papeis na fala: "Aw well who's perfect?" (q. 29); alternância de frases afirmativas, interrogativas, exclamativas, imperativas: "We're lost hundreds of miles from home" (q. 23), "He did it! He did it" (q. 35), "bring me that box from behind the throne!" (q. 101); uso significativo de reticências para delimitar as pausas espontâneas da fala ou para significar a interrupção provocada pelo outro interlocutor, fato típico da con-

versação: por exemplo: "Castle man: Let me put it this way . . . this used to be a hundred bedroom castle", "Hagar: The Basilisk did that, too!" (q. 44); uso do vocativo; "Just name it, Buddy" (q. 33); uso dos pronomes de primeira e segunda pessoas; utilização frequente de advérbios de modo qualificadores, interjeições e outras marcas de subjetividade, típicas da língua falada: "You were absolutely vicious!" (q. 28) "Business is good ... I've got a happy crew ... A great little wife ... A couple of swell kids ... A nice little home ... " (q. 21); uso preponderante da forma contraida dos verbos auxiliares: "... I'm frightened ... We can't stay out here... We'll freeze" (a. 18); uso do comparativo e do superlativo: ocorrência de frases iniciadas pelas conjunções and e but. caracterizando o tipo de ligação aditiva entre as frases que vão sendo espontaneamente produzidas e somadas umas às outras na lingua falada: "HAGAR: You sure are nice considering I once burned down your house ... ", "KING: Aw, well ... Who's perfect? That's all past! Right, Buddy?; KING: And don't worry about wour boat ... We'll get you a new one!" (q. 29-30). Na transcrição feita aparecem também exemplos de expressões típicas da fala: "Right, Buddy?" Há um número significativo dessas expressões no texto.

Em termos lexicais, o discurso das personagens apresenta número acentuado de interjeições, classe de palavras própria do diálogo espontâneo: "Holy Odin!" (q. 9); "Lookout!" (q. 30); de adjetivos, advérbios e outras marcas de subjetividade referidas anteriormente.

A dimensão situacional participação, com referência à história em quadrinhos analisada, caracteriza-se como complexa, visto que o leitor é convidado a participar da narrativa, como, por exemplo, ocorre à página 41, quando o narrador endereça uma frase interrogativa diretamente ao leitor, com expectativa de resposta: "As Zook works frantically on an antidote, the moon begins to rise. Have you been counting, kids?".

Por outro lado, do ponto de vista do registro da fala das personagens, a participação é simples: trata-se de um diálogo desenvolvido somente entre as referidas personagens, e o leitor não é direta nem indiretamente envolvido nesse processo.

As evidências lingüísticas que justificam essas considerações

serão especificadas a seguir:

No plano sintático, em termos de participação complexa, verifica-se a utilização do pronome pessoal de segunda pessoa, you, o vocativo kids, o pronome possessivo our (p. 21), o pronome possessivo we e uma frase imperativa "ask any wife" (p. 37). Todos esses elementos são indicadores da participação do leitor no processo parrativo da referida história.

Com relação à participação simples, há a predominância dos pronomes de primeira e segunda pessoas que revelam a situação de interação direta entre as personagens. A alternância frequen-

te entre orações afirmativas, interrogativas, imperativas e exclamativas também manifesta a referida interação. O uso de fórmulas interrogativas de reforço provoca respostas imediatas do interlocutor e caracteriza o diálogo em questão; por exemplo: "Pull that old hot breath routine on me, will you?" (q. 83).

No que diz respeito à relação entre papéis sociais, observam-se na história analisada três tipos diferentes de relação. O primeiro refere-se à relação entre o autor da história e os leitores. O segundo tipo de relação é o que se estabelece entre as próprias personagens da história. O terceiro é a relação do narrador com o leitor e com as personagens.

A relação entre o autor e o leitor neste texto é simétrica: não há evidência de qualquer tipo de autoridade do autor em relação

ao leitor.

No tocante à relação entre as personagens da história, a relação assimétrica entre Hagar — o líder bárbaro — e seus companheiros não é muito consistente e tende à simetria, pois a natureza humorística das relações que se travam entre eles acaba por enfraquecer o papel de autoridade de Hagar.

O narrador, figura abstrata, está equidistante das personagens e dos leitores. Concentra em si o fio da narrativa. Dirigese de forma direta unicamente ao leitor e o faz em termos de

igualdade; sua relação com o leitor é, pois, simétrica.

O papel de posição do autor é de cartunista. Seu papel circunstancial é de autor do presente episódio de Hagar o Horrível, história em quadrinhos.

Com relação às personagens, seu papel de posição é de companheiros de aventuras do Viking Hagar, enquanto que seu papel circunstancial consiste em assistir Hagar em sua luta com Basilisco, ao voltar de "uma bem sucedida viagem de negócios à ensolarada Suíça..." (p. 5).

As deduções apresentadas na análise da presente dimensão situacional encontram justificativa nas seguintes evidências de

ordem lingüística:

No plano sintático, a ocorrência de orações elípticas e incompletas no discurso das personagens evidencia a constante troca verbal de modo solidário, isto é, não há constrangimento por parte dos interlocutores em interromper, mutuamente, o fluxo da fala do parceiro. Por outro lado, o papel de líder de Hagar definese nos enunciados com força ilocutória de ordem (p. 84 e 85), de intimidação (p. 99), de lição moral, ainda que em termos jocosos (p. 46).

No mesmo plano, no discurso do narrador, observa-se a ocorrência de perguntas diretas endereçadas ao leitor em tom amigável (p. 41 e 42) e o uso de enunciado com força ilocutória de dúvida e aconselhamento: "No doubt it, Dr. Zook has done a perfect Job!... Or has he? We'd better wait and see!..." (p. 39). Atravé do referido enunciado, o autor coloca-se no nível do lei-

tor em termos de expectativa do que ainda irá acontecer e a ele se une na medida da precaução aconselhada: "É melhor nós esperarmos para ver...". Em oposição, o autor poderia ter escolhido um posicionamento autoritário, quer por conhecimento antecipado dos fatos da história que está narrando, quer pela escolha em não participar, junto com o leitor, no processo da narrativa, dirigindo o aviso exclusivamente ao leitor: É melhor esperar

para ver...

Em atitude social, parece evidente, pelo que já foi exposto, que o estilo utilizado pelo autor é, predominantemente, o informal. Há algumas passagens que apresentam estilo consultivo, especialmente no discurso do narrador; por exemplo: "And thus ends the Saga of Hagar and the Basilisk... Or does it? A cold shadow falls across the departing ship... but is Hagar worried?" (p. 19). Há ocasiões no texto em que se verifica o estilo formal. No quadrinho 37, encontra-se a definição dicionarizada de "Basilisk" e no quadrinho 119 o ritual (jocoso) de entrega da medalha de herói a Hagar, acompanhado do habitual discurso para tais ocasiões.

No que diz respeito à provincia, constata-se que o referido texto faz parte da revista de história em quadrinhos intitulada Hagar the Horrible, de autoria de reconhecido cartunista norte-americano, dirigida especialmente a adolescentes e adultos. A referida publicação tem ampla circulação no mundo inteiro e tem a finalidade de fazer humor e -criticar -o -individualismo -da -so-ciedade contemporânea\*.

Em termos sintáticos e textuais, é bastante significativo para a provincia do referido texto o efeito humorístico provocado pelo uso de tracadilhos (q. 4, 5, 6, 46, 73), quadrinhos (p. 59) e slo-

gans (p. 51).

No plano lexical, é importante elemento de humor na história o uso do estilo formal para a entrega da medalha de herói a Hagar numa situação obviamente caricata; igual efeito tem o emprego do estilo formal, quando uma personagem lê a definição dicionarizada do monstro Basilisco.

Por outro lado, a utilização de expressões [—formais] muitas vezes auxilia o propósito humorístico: "Hey! Easy on the vermouth!" (q. 50). Também há o uso de linguagem figurada (q. 6), de hipérboles (p. 53, 54), de ironia (q. 20, 26, 33, 129), com o mesmo objetivo humorístico.

### DISCUSSÃO DA FUNÇÃO TEXTUAL

Mediante a aplicação do modelo de J. House à história em quadrinhos analisada, constata-se que sua função textual, constituída dos componentes ideacional e interpessoal, consiste em divertir o leitor e, concomitantemente, levá-lo a refletir sobre certos problemas existentes nas relações sociais contemporâneas.

O componente ideacional praticamente não é marcado nas cinco dimensões situacionais neste texto; está apenas subentendido, no sentido de que o leitor é informado sobre fatos que ocorrem à personagem principal e a seu grupo de amigos. Esse componente é bem menos importante do que o componente interpessoal que aparece claramente marcado em todas as dimensões do modelo.

Em *meio*, a forma textual do diálogo entre as personagens e o monólogo do narrador, esse último com algumas frases diretamente endereçadas ao leitor, conferem espontaneidade e subjetividade ao discurso, condições propícias à realização da função interpessoal.

Em participação, a técnica do autor de envolver o leitor no processo da narrativa e de provocar nele respostas às perguntas que lhe são diretamente encaminhadas favorece significativamen-

te a função interpessoal.

Em relação entre papéis sociais, a análise do discurso do narrador e das personagens possibilitou a descoberta de diversos aspectos das relações entre as próprias personagens e, por extensão, entre os seres humanos em geral; a manifestação lingüística desses tipos de relações, no texto, é humorística. Portanto, as relações analisadas beneficiam a função interpessoal do texto.

Em atitudes sociais, o estilo consultivo frequente, o estilo informal predominante e o estilo formal empregado raras vezes igualmente favorecem a função interpessoal, pois os dois primeiros abrem espaço para a emotividade no texto e o último está em-

pregado com propósito humorístico.

Nesta dimensão, a função ideacional opera, ainda que de forma não muito significativa, através do estilo formal (na definição

de "Basilisk", q. 37).

Em provincia, o uso de trocadilhos, de quadrinhos, de motes, de expressões [— formais], de linguagem figurada, de ironia, de hipérbole, de contraste, elementos que visam a criar humor e ironia, igualmente serve à função interpessoal.

<sup>\*</sup>Hagar, o Horrível é criação de Richard Arthur Allen Browne, nascido em 11.08.1917 em Nova Iorque. "Criado em 1973, Hagar é veiculado em 1400 jornais em todo o mundo, traduzido para 13 idiomas e lido em 58 países dos 6 continentes" (Capa da revista).

O confronto entre o TF e o TT da história em quadrinhos, após a aplicação do modelo housiano, revelou considerável número de problemas de equivalência.

Em meio, o diálogo entre as personagens do TT nem sempre parece ser tão real quanto no TF. Por exemplo: "Lookout!" (q.10) traduzido como "Alerta!" poderia ser "Cuidado!" que é o termo mais adequado e de uso mais corrente na língua portuguesa em tal contexto. É compreensível a dificuldade de tradução dos quadrinhos 10 e 11, porque não é possível transferir para a língua portuguesa o jogo de palavras com "Lookout!" interjeição e "lookout" substantivo. Ao tentar salvar em parte, talvez, o sentido do referido jogo, traduzindo "lockout" por "alerta", que teria alguma relação com "vigia" (o qual deve estar alerta), o tradutor prejudicou a verossimilhanca do diálogo no TT, pois, relativamente à questão de uso, ninguém gritaria "Alerta!" para uma pessoa, ao perceber sua queda iminente num precipício ou ao perceber a aproximação de um automóvel em alta velocidade. Problema de igual teor constata-se na tradução de "look! the moon is rising..." (q. 53), que comumente seria dito em português: Olha! A lua está nascendo ... (ou surgindo, ou saindo ou ainda, aparecendo). Mas o tradutor, para manter no TT o jogo de palavras "So is my hair!" (q. 54), optou pela forma não tão natural em português: "Vejam! A lua se levanta!" e conservou o trocadi-Iho correspondente: "Meus cabelos também!".

Quanto à coesão textual do TT, verifica-se que o tradutor omite certos sinais de fala que indicam a troca de papéis no diálogo: "Well, I think pretty soon you'll need a new boat..." (q. 4) foi traduzido como: "Daqui a pouco você vai precisar de um barco novo". Seria mais adequado acrescentar no início "Bem", ou "Bom. daqui a pouco..."

Há igualmentet a omissão da conjunção aditiva "e" no quadrinho 14 do TT: "And we don't even have a drink left", que foi traduzido por: "Não sobrou uma gota de bebida". Parece que a ausência do referido conetivo em português traz três problemas para o TT. O primeiro é a descaracterização da passagem como uma soma de enunciados, o que, conforme dito anteriormente, é um dos procesos típicos da fala. O segundo problema deriva do desaparecimento, no TT, do realce à "desgraça final e maior" de ficar sem bebida: E ainda por cima ficamos sem bebida! O terceiro problema é especificamente a quebra da ligação entre o referido quadrinho e os antecedentes, o que enfraquece a coesão textual da tradução.

Em participação, nota-se que o envolvimento do leitor no processo da narrativa do TT é menos marcado do que no TF. Assim a pergunta direta do narrador "Have you been counting, kids" foitraduzida sem o vocativo: "Vocês contaram?" (p. 41). O mesmo ocorre com o último enunciado do texto: "So... a happy ending, huh, kids?" (p. 44), cuja tradução: "Precisa de um final mais feliz?" (p. 48) evidencia o desaparecimento do sinal da fala "so" ("então"), da interjeição "huh" ("hein") e do vocativo "kids" ("garotos"), elementos que tornam a pergunta ao leitor mais incisivamente direta.

Na página 31, o enunciado do narrador: "So Hagar being a fair man, as we all know, agreed..." foi traduzido por: "Como Hagar é muito liberal, ele concorda". Ao omitir a oração intercalada (com conseqüências para a primeira dimensão também, pois o comentário intercalado como todos sabemos é marca típica da fala), o tradutor deixa de inserir o leitor — representado pelo inclusivo "we" — no processo da narrativa. De modo similar, houve a omissão da tradução do pronome "we" na frase do narrador: "We'd better wait and see!..." (p. 39) traduzida como: "Melhor esperar para ver...". Além da ausência do "nós", o emprego do infinitivo impessoal "esperar" em vez de "esperarmos" afasta do TT a evidência de participação do leitor.

No que concerne à relação entre papéis sociais, a análise feita vem indicar que há quebra de equivalência na tradução das seguintes frases: No primeiro quadrinho da história, a frase de Hagar "I got it made" está traduzida como: "Eu consegui". A dificuldade reside em transportar para o TT o significado causativo da referida expressão que, implicitamente, marca o papel de mando desempenhado por Hagar. Dessa maneira, perde-se no texto da tradução um elemento indicativo da relação assimétrica entre Hagar (o lider) e sua tripulação. ("Eu consegui" corresponderia a "I made it!"). A frase do TF tem o significado de Eu consegui com que fizessem.

Nos enunciados do narrador anteriormente transcritos (ver participação), constata-se que as omissões referidas também exercem um certo impacto nesta dimensão situacional; assim, por exemplo, a omissão de "kids" (garotos, pessoal, gente) no TT descaracteriza o tom amigável da relação narrador-leitor no texto original.

A respeito da atitude social, pode-se dizer que o estilo empregado no TT da presente história em quadrinhos é relativamente mais formal do que o estilo exibido no respectivo TF. Como exemplo comprobatório, é possível destacar algumas passagens do texto:

No quadrinho 2, "(I've got) a couple of swell kids... A nice little home..." recebeu a seguinte tradução: "(Eu tenho) um casal de filhos encantadores... Um lindo lar...". Em termos de grau de informalidade do TF, seria mais adequado escrever: Eu tenho casal de filhos "geniais" (ou super bacanas)... Uma casinha linda...

No quadrinho 33, "Well there is one teeny thing you could

do..." foi traduzido como: "Bom, tem uma pequena coisa que você poderia fazer..." O diminutivo enfático é importante neste contexto em termos da maior informalidade que ele encerra; portanto, nesse sentido, forma mais adequada de traduzir o trecho seria: Bem, tem uma coisinha de nada que você poderia fazer... Entretanto, no contexto da tradução, a forma escolhida pelo tradutor afigura-se menos ambígua do que a forma sugerida; pode ter sido esse o motivo que o levou a quebrar parcialmente a equivalência do TT em termos de nível de estilo.

Com referência à quinta dimensão, provincia, parece indiscutivel que as dificuldades apontadas em termos da tradução de trocadilhos, e os problemas surgidos na tradução da quadrilha e do mote transcritos a seguir, certamente prejudicam a equivalência de sentido no TT: "Are you full like the moon? And full of WHAT I pray? Will you show your face before light of day? I say you're a coward. You're overdue and like the moon you are yellow, too!" (q. 52; grifo do autor). "Você está cheia como a lua? Cheia de quê? Vai mostrar sua cara à luz do luar ou terei que implorar? Você é covarde. Está vencida. Está vencida! E como a lua, você está amarela, só que de medo!".

A par dos erros de caráter denotativo presentes e que serão analisados posteriormente, o TT não apresenta a rima interna entre as formas traduzidas correspondentes a "pray", "face", "day" e "say" e ainda entre "moon" e "too", nem a rima alite-

rante "you' e "yellow".

O grau de ironia presente em "We have to find help or we'll be in big trouble!" "THIS is little trouble?" (q. 15 — grifo-autor) é atenuado no TT, onde não se verifica o contraste entre "big" e "little"; a oposição entre "Precisamos encontrar ajuda ou estaremos perdidos!" e "Ainda não estamos?" não é tão evidente em face da elipse do particípio "perdidos" no segundo enunciado.

A forma do TT: "Nove anos ou nove meses. O que acabar primeiro", no quadrinho 51, referente a "Nine years or nine months... whichever comes first", análogo ao slogan comercial referente à durabilidade de carros nos Estados Unidos: "Nine mileages or nine months... Whichever comes first" não veicula ao leitor da tradução o mesmo significado conotativo do TF. E perde-se assim outro elemento de humor no TT, embora não se possa classificar essa quebra de equivalência como erro, uma vez que se trata da impossibilidade de traduzir o fenômeno de ordem cultural indicado.

De modo semelhante, no quadrinho 82, é impossível conservar na forma traduzida "Ele vai ficar bom, doutor?", "Ficaria melhor com batatas" o sentido duplo de: "Will he be okay, Doctor?", "Yes, but only if he stops smoking" — uma vez que "smoking" significa queimar ou fumar, dependendo do contexto; no caso, Hagar está em chamas. O autor aproveita a oportunidade e usa um clichê médico, criando, no texto, um momento de

grande humor. A extrapolação "Ficaria melhor com batatas" foge completamente do campo semântico de queimar. Entretanto, dada a impossibilidade de tradução, esse fato também não pode rigorosamente ser considerado erro.

No que diz respeito à investigação de erros evidentes no texto analisado, constatou-se a ocorrência de vários problemas de erro denotativo, como o que segue a título de exemplo:

A quadrinha infantil (q. 59) referida anteriormente (ver provincia) apresenta três erros de caráter denotativo: "I pray" significa: Quero saber e não: "... terei que implorar?", "Will you show your face before light of day" obviamente não significa "Vai mostrar sua cara à luz do luar". A forma mais adequada de traduzir a referida frase seria: Vai mostrar a cara antes da luz do dia? Finalmente, "You're overdue" neste contexto significa Você está atrasada, e não "Está vencida", que apresenta ambigüidade.

# AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO TEXTO TRADUZIDO

A análise do TF e do TT da presente história em quadrinhos em termos dos conceitos housianos de *erro encoberto* e de *erro evidente* permite concluir que houve considerável prejuízo à função textual do TT nos seguintes aspectos:

Em meio, o fato de o diálogo do TT ser mais artificial do que o diálogo do TF, de apresentar menor grau de coesão textual

obviamente traz obstáculos à função interpessoal.

Em participação, verificou-se que o envolvimento do leitor no processo da narrativa é acentuadamente menor no TT do que no

TF, o que também prejudica a função interpessoal.

Em relação entre papéis sociais, observou-se no TT a ausência de marcas de afetividade que caracterizam a relação narrador-leitor no TF, responsáveis pelo tom amigável do discurso do narrador. Esse fator interfere negativamente na função interpessoal.

Em atitude social, o menor grau de informalidade do discur-

so do TT igualmente prejudica a função interpessoal.

Em provincia, a função interpessoal é mais uma vez prejudicada pelos embaraços na tradução de trocadilhos, quadrinha e slogans. Observe-se que o elemento cultural exerce influência significativa nesse aspecto e mesmo aqueles problemas apontados que rigorosamente não podem ser classificados de erro encoberto causam, como se viu, redução no teor humorístico da história.

Com referência aos erros evidentes encontrados na história analisada, parece correto afirmar que, além dos obstáculos à passagem da informação, ou seja, além de prejudicar a função ideacional, esse tipo de erro claramente pertuba a função interpessoal no texto traduzido.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWNE, R. A. A. Hagar the Horrible. New York, King Features Sindicate, s.d.
- BROWNE, R. A. A. Hagar o Horrivel. Trad. Caulos. Porto Alegre, L&PM, 1983.
- HOUSE, Juliane. A model for translation quality assessment. 2. Aufl. Tübingen, Gunter Narr, 1981.
- RODRIGUES, Sara V. A Avaliação da Tradução: Aplicação do modelo de Juliane House a textos traduzidos do inglês para o português. Dissertação de Mestrado, PUC/RS, abril de 1985.

# A FORMAÇÃO ATUAL DO TRADUTOR

Janete Cabral Cecin UFSM

Com a explosão dos intercâmbios internacionais, a tradução torna-se cada vez mais indispensável às relações humanas. Tratada, antes, como uma disciplina anexada ao currículo de línguas, vem merecendo hoje, como atividade específica, um ensino adaptado às exigências atuais.

Qualquer escolha sobre a metodologia e o conteúdo programático a serem empregados na formação de tradutores deve, necessariamente, considerar os resultados concretos de sua aplicação, em função da situação em que os cursos são realizados e do mercado de trabalho dos futuros profissionais.

No Brasil, como nos demais países da América Latina, com exceção de raras escolas inteiramente destinadas à formação profissional, o ensino da tradução é ministrado em cursos superiores de línguas. É concluído ao término de dois anos de estudos que seguem o núcleo comum, orientado para uma formação lingüística básica.

Pode-se, perfeitamente, concluir que esse ensino não é satisfatório em relação a uma formação lingüística e profissional adequadas ao exercício da prática do tradutor.

Quanto ao mercado de trabalho, somente agora, na América Latina, está sendo iniciado um estudo científico a esse respeito, a cargo do SIIT, vinculado à UNESCO<sup>2</sup>

Apesar deste problema de crdem institucional que delimita o contexto em que vem sendo realizada a formação atual do tradutor nos países latino-americanos, sabe-se que não se pode confundir o ensino da tradução com o ensino de línguas, pols supõe-se que o tradutor, desde o início de sua formação, domine suas línguas de trabalho. No ato de tradução são mobilizados conhecimentos semânticos e pragmáticos que ultrapassam, de longe, o nível da língua que simplesmente veicula. Portanto, exercícios práticos sob a forma, por exemplo, de tema ou versão, ou exercícios de tradução, destinados ao estudo contrastivo de estruturas lingüísticas, servem para aquisição de conhecimentos em línguas estrangeiras e não para a prática da tradução, vista como

disciplina específica. A tradução profissional se distingue dos exercícios pedagógicos de lingua, salvo quando se trata das interferências lingüísticas, o que implica, então, o nível da expressão e não o da competência do tradutor.

Entre os resultados qualitativos concretos já obtidos no ensino da tradução, pode ser apontado, para reflexão nessa área, o exemplo da teoria do sentido que vem sendo ministrada em escolas que fundamentam esse ensino.<sup>3</sup>

Essa teoria está sendo desenvolvida pelos próprios tradutores que estudam os mecanismos, processos e critérios que presidem o ato de tradução e a constituição e funcionamento das unidades que compõem o sentido, objeto maior desse estudo.

Através de trabalhos práticos de aplicação da teoria do sentido, o ensino da tradução, nessas escolas, procura basear sua metodologia em uma tipologia de textos (Delisle, 1978). Inicialmente, o objetivo principal dessa metodologia é o de evitar que o aluno-tradutor faça uma tradução baseada na língua e não no sentido e saiba reconhecer as equivalências permanentes e criar equivalências efêmeras. A tradução assim obtida deve, portanto, servir para a aquisição de métodos, técnicas e princípios, e não para a elaboração de listas ou receitas de equivalências definitivas (Seleskovitch-Lederer, 1986: 186).

Os textos desta tipologia devem abordar assuntos de atualidade, conhecidos, com um conteúdo fácil mas veiculado numa forma elaborada.

Nos últimos anos, o conteúdo programático do curso é orientado para a semio-pragmática de textos e modelos narrativos e descritivos.

O aluno tem de aprender, também, a conhecer as fontes documentárias de seu país e saber fazer pesquisa terminológica e lexicográfica.

Por razões de coerência, a tradução da obra literária e de textos publicitários não faz parte do programa do curso, pois exigem um talento de escritor que nenhuma escola de tradução poderia ensinar.

Essas observações e reflexões pretendem ser tão apenas uma contribuição no sentido de provocar o debate sobre a necessidade da melhoria da qualidade do ensino da tradução no Brasil.

#### NOTAS

- 1) Cf. Relatório coletivo sobre a tradução na América Latina, SE-DIFRALE VI, Buenos Aires, fevereiro/1987.
- 2) Servicio Iberoamericano de Información sobre la Traducción, Villa Ocampo, Argentina.
- 3) Escolas de tradução de Paris (ESIT), Montreal e Ottawa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CECIN, J. C. L'exégèse dans l'acte de traduction. Thèse de Doctorat. Paris, ESIT, 1982.
- DELISLE, J. L'analyse du discours comme méthode de traduction. Thèse de Doctorat. Paris, ESIT, 1978.
- LEDERER, M. La traduction simultanée, fondements théoriques. Paris, Minard, 1981.
- NIDA, E. A. Toward a science of translating. Leyden, E. J. Brill, 1964.
- SELESKOVITCH, D. Langage, Langues et Mémoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive. Paris, Minard, 1975.
- SELESKOVITCH. D. & LEDERER, M. Interpréter pour traduire. Paris, Didier Erudition, 1986.

# FUNDAMENTOS DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO DA TRADUÇÃO

A Company of the Comp

Maria Cândida Rocha Bordenave PUCRJ

Até há pouco tempo a tradução constituía ou era vista como uma prática improvisada por pessoas que falassem duas línguas. Era também considerada como um mal necessário.

Na área acadêmica, é recente a criação dos cursos universitários de tradução no país, datando da Reforma Universitária de 1968 e tendo os primeiros graduados em 1972. Tais cursos foram inseridos no âmbito dos cursos de Letras — Licenciatura — nos programas já existentes com poucas adaptações à nova habilitação. Só raramente aqueles cursos começam a encontrar seu caminho próprio através de um constante auto-exame e avaliação de seus resultados, tendo como consequência uma renovação dos programas, já agora mais adequados a um melhor preparo e à profissionalização dos estudantes.

Simultaneamente, do momento em que a tradução se insere no ambiente acadêmico, adquire status de área do saber e, para completar-se e definir-se como tal, passa a exigir:

- 1. uma reflexão sobre si mesma e sua articulação com outras áreas do saber, e o consequente levantamento de questões que levarão à elaboração de uma teoria própria explicativa.
- 2. uma metodologia de ensino apropriada e específica que fortalecerá os cursos de tradução, tirando-os do estado nebuloso de improvisação e hesitação docente.

Ainda agora, ouve-se a velha observação de que "Tradução não se ensina", ou então, de que "aprende-se na prática, fazendo traducões".

As disciplinas dos currículos rezam: "Tradução comentada", ou "Prática de tradução". Eu pergunto: "Como se faz isto?" "Qual (quais) o(s) método(s) usado(s)?" "Qual o método mais eficiente?" "Em que se baseiam tais métodos?" Ou ainda: "Tradu-

ção se ensina?" "Em que consiste o ensino da tradução?" "O que é tradução?"

Pretendo levantar aqui algumas questões e fazer sugestões sobre a fundamentação de uma metodologia de ensino da traducão.

Ao pensar uma metodologia de ensino, colocamos primeiro alguns pressupostos básicos:

- 1. O que ensinar: natureza da área ou disciplina.
- 2. Como ensinar: tipo de método a ser usado, que é dependente de 1.
- 3. A quem ensinar: nível de competência do estudante.

No âmbito desta apresentação vou ater-me ao 1º pressuposto — a natureza do processo tradutório. Esta é a base para qualquer reflexão de tipo metodológico: definir o que vamos ensinar, quais são as características do objeto a ser estudado. A tradução não é uma disciplina na qual um conteúdo é transmitido dados, fatos, informação. A tradução é um fazer, um fazer intelectual que requer o domínio de operações mentais.

Este é o ponto de partida se se tem por meta uma metodologia adequada. Um bom tradutor fará um bom trabalho, se souber realizar as operações mentais adequadas, corretas e necessárias ao seu objetivo.

Identificamos a tradução como uma atividade que se realiza através do uso de habilidades intelectuais aplicadas à linguagem humana, atividade esta que visa à transferência de significado de um código lingüístico para outro.

Desta concepção do processo tradutório decorrem as diretrizes metodológicas. Uma metodologia adequada do ensino da tradução deve estar estreitamente ligada ao desenvolvimento das habilidades intelectuais necessárias ao seu exercício.

Quais são, então, as habilidades necessárias ao exercício da

traducão?

A fim de detectá-las, procuramos analisar os procesos mentais que ocorrem na mente do tradutor quando ele traduz, como que submetendo-o a um exame de Raios X. Ao abrir a caixa preta do processo tradutório e ao decompor aquela atividade, estaríamos em condições de apontar o caminho para uma metodologia adequada que se basearia na tomada de consciência e no aperfeiçoamento daqueles processos mentais.

Dois aspectos se destacaram nesta análise:

 conhecimentos básicos necessários — a matéria-prima das operações mentais; 2. operações mentais realizadas com aqueles conhecimentos, operações estas que levam ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da tradução.

Os conhecimentos básicos necessários, anteriormente adquiridos, são:

- das linguas específicas para uma tradução dada:
- da estruturação interna daquelas línguas em níveis lingüísticos:
- da articulação dos aspectos formais: estrutura sintática e léxico, com os aspectos não-formais: sócio-lingüísticos, pragmáticos, ideológicos;

- das marcas formais indicadoras do significado;

- da linguagem humana como sistema de representação e comunicação;
- outros.

Tais conhecimentos serão usados nas operações próprias da atividade da tradução, as quais se distribuem nas etapas de decodificação, pensamento metalingüístico, recodificação.

Da decodificação fazem parte operações tais como:

- análise, comparação e reconhecimento dos elementos anteriormente conhecidos;
- procura do significado total articulando os aspectos formais e os não-formais;

reconhecimento de divergências e convergências;

- identificação dos problemas e suas diferentes formas de tratamento;
- outros.

Chamamos pensamento metalingüístico, termo tomado emprestado ao lingüista norte-amreicano Lado, à fase em que o tradutor realiza operações que dizem respeito à procura da "equivalência dinâmica" (E. Nida) com o objetivo da transferência do significado total de todos os elementos implicados no texto.

Finalmente a fase da *recodificação* apresenta algumas operações semelhantes às da *decodificação*:

 análise, comparação, contraste, reconhecimento, seleção, síntese, avaliação, reconstituição.

As operações acima listadas, que são parte integrante do processo tradutório, constituem experiências com o objeto tradução e vão desenvolver as habilidades intelectuais necessárias. Tal exercício, por sua vez, tem como consequência a aquisição de novos conhecimentos que se referem a: - o que ocorre no encontro/confronto de duas linguas na tradução, que constitui uma situação de bilingüismo de natureza especial;

— o reconhecimento das diferenças pragmáticas, culturais e

ideológicas:

— a tomada de consciência das três etapas: decodificação, pensamento metalingüístico e recodificação;

— fenômenos de interferência.

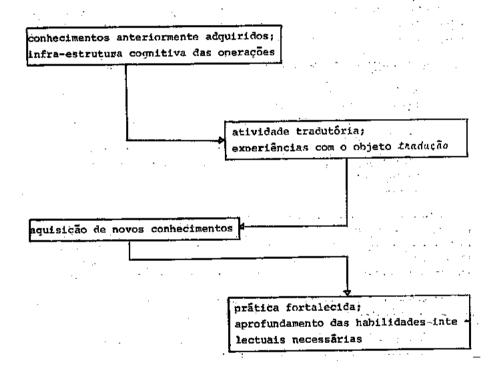
Os conhecimentos recém-adquiridos, por sua vez, como novos insumos, vão alimentar a prática tradutória, fortalecendo e aprofundando as habilidades intelectuais necessárias.

Esta relação dinâmica e reciprocamente alimentadora tem a

seguinte forma gráfica:

#### CONHECTMENTOS

OPERAÇÕES MENTAIS



Resumindo, o ensino da tradução constitui um processo de aplicação de conhecimentos já adquiridos e sempre renovados em operações mentais que, através do uso simultâneo da teoria e da prática, vão desenvolver as habilidades intelectuais exigidas pelo exercício da tradução.

Concluindo, diria que é certo que "tradução se aprende traduzindo". Esta prática, porém, não é apenas uma prática repetida, mas uma prática crítica e refletida que leva em conta os

processos mentais acima descritos.

Assim, proponho que: uma metodologia específica de ensino da tradução deve fundamentar-se nas operações mentais já mencionadas e outras a elas relacionadas, que têm como consegüencia o desenvolvimento das habilidades intelectuais necessárias ao exercício da traducão.

Sem o desenvolvimento daquelas habilidades por um lado, e sem a integração dos conhecimentos teóricos à prática por outro, estaremos proporcionando ao estudante um simples exercício de repetição que não o habilitará a enfrentar todas as possibilidades tradutórias existentes ou que venham a existir.

O objetivo de tal metodologia, isto é, uma prática refletida integradora não será a obtenção de uma tradução correta de um, dois ou cem textos, mas sim o desenvolvimento daquelas habili-

dades que permitirão traduzir todos os textos.

<sup>\*</sup> A terminologia e conceitos usados neste trabalho foram inspirados na Taxonomia dos objetivos educacionais cognitivos de B. Bloom.

# UMA TEORIA DA TRADUÇÃO INTERDISCIPLINAR: PROPOSTA DE PESQUISA E ENSINO

Maria Paula Frota PUCRJ

Nesta comunicação, procuro ir ao encontro do tema deste congresso — o ensino da tradução — através da breve apresentação de algumas idéias extraídas de um estudo que venho desenvolvendo individualmente e que ha pouco tive a oportunidade de aprofundar ao longo de um curso de teoria da tradução. Esta disciplina, que acabava de ser inserida em nosso currículo e pela qual fiquei responsável, abrindo um espaço para o qual convergiram minhas atividades como professora e pesquisadora, possibilitou uma reflexão bastante detida e polemizada sobre inúmeras questões e confirmou a necessidade de, em nossos programas, atribuirmos um peso maior aos aspectos teóricos da tradução, ao lado de sua prática propriamente dita.

Começo por expor algumas premissas que ajudam a esclarecer meu ponto de vista sobre a tradução enquanto objeto de pesquisa e matéria de ensino, especificamente na área da teoria da tradução.

A tradução é um campo de investigação relativamente novo. No plano nacional, só recentemente ela passou a figurar com regularidade entre as atividades acadêmicas e intelectuais aqui realizadas; em termos mais amplos, há não muito tempo tornou-se objeto central de estudo. Não obstante, ela é uma prática presente entre os homens desde os princípios da vida social. A própria história cultural da humanidade deve-se, em larga medida, ao intercâmbio das idéias e representações dos homens.

Por "intercâmbio de idéias e representações" refiro-me ao intercâmbio de toda a obra espiritual das diversas sociedades e civilizações, incluindo a reflexão filosófica, a produção literária e poética, as aquisições científicas, a difusão dos valores, as concepções religiosas e as formas mais diversas de representação do mundo. Na história da humanidade sempre houve a troca e o intercâmbio, sempre havendo, portanto, a conversão das línguas, a tradução, determinada pela imperiosa necessidade de contato hu-

mano e de superação continua das fronteiras geográficas e culturais.

Uma investigação da tradução tem como objeto, por conseguinte, uma atividade humana milenar que alcança limites muito variados. O seu saber não se restringe ao campo da lingüística, contrariamente ao que muitos crêem, pois ele serve-se do saber da antropologia, da história, da filosofia da linguagem, da sociologia, entre outros.

A antropologia pode nos dizer muito sobre as formas de representação de cada cultura e a lógica de sua formulação, bem como indicar dados para reflexão a partir da comparação entre diferentes culturas. A história pode nos esclarecer sobre a sucessão do intercâmbio e das trocas, a expansão dos modos de produção e o processo correlato de difusão dos padrões culturais e dos modos de pensar e de sentir. A filosofia da linguagem discute a lógica das línguas naturais e sua relação com as respectivas culturas, tematizando aspectos indispensáveis a uma teoria da tradução. Seria possível seguir com exemplos e todos seriam igualmente substantivos.

Partindo de tais premissas, considerei fundamental orientar o estudo de modo a que ele promovesse de forma explícita o encontro teórico de análises feitas em diferentes campos; um estudo, portanto, interdisciplinar. Muito embora a tradução seja um tema examinado nessas análises, e por vezes com bastante minúcia, ela quase sempre ocupa, por razões óbvias, um espaço secundário. Trazer o tema da tradução segundo enfoques de outros domínios para o bojo da teoria da tradução me pareceu, por um lado, valorizá-lo e, por outro, revigorar nossa área específica.

A leitura prévia de um número considerável de textos multidisciplinares apresentava um espectro muito amplo de questões. Para que esse estudo interdisciplinar não se confundisse com um amálgama fortuito de contribuições, selecionei alguns pontos de contato e de divergência em cada uma das áreas disciplinares: da psicolinglistica extraí debates a respeito do bilingüismo, fenômeno que apresenta estreitas ligações com o ato tradutório; da sociolingüística, a tese da variação lingüística, que procurei projetar para o plano mais amplo das diferenças interlinguais; da antropologia, reflexões que investigam a relação entre cultura, língua, realidade e racionalidade, essencial ao entendimento dos aspectos inerentes à tradução; no âmbito da filosofia da linguagem e da teoria da tradução, defini como pontos a serem aprofundados a traduzibilidade e a fidelidade, dois conceitos-chaves em qualquer discussão teórica sobre tradução.

O que aqui pretendo enfatizar é a importância, e mesmo a necessidade, de analisarmos a tradução sob uma ótica interdisciplinar. Para ilustrar um pouco mais a fundo as infinitas possibilidades de um estudo deste tipo, passo a focalizar a noção de

traduzibilidade segundo uma perspectiva inspirada na filosofia da linguagem.

Na medida em que a linguagem é um traço diferenciador da especie humana, ela sempre despertou o interesse do homem e vem recebendo, ao longo dos séculos, tratamentos bastante diversos. Depois de examinar várias dessas abordagens, presentes em teorias lingüísticas elaboradas a partir da Antigüidade Clássica, é possível reunir as visões mais difundidas e traduzi-las em dois posicionamentos distintos; um deles enfoca a língua como entidade autônoma, como sistema abstrato e formal; o outro a compreende como um conjunto de signos em profunda e constante relação com estruturas de pensamento, posições ideológicas, contextos sócio-culturais e visões de mundo.

A definição dessas duas linhas teóricas, radicalmente opostas, não se dá por acaso. Se, por um lado, elas podem acolher e explicitar as principais divergências existentes quanto à natureza das línguas, por outro lado elas se coadunam com as duas concepções cujo confronto tem representado uma das questões centrais na filosofia da linguagem: o realismo e o anti-realismo. A associação entre as duas definições básicas de linguagem e as duas correntes filosoficas — ou seja, a associação entre concepção de lingua e concepção de realidade, em função de uma concepção de texto e, portanto, de tradução — configura, a meu ver, uma abordagem fértil e inovadora no campo da teoria da tradução.

O professor Danilo Marcondes de Souza apresenta uma definição dos dois termos, eixos desta análise:

"O realismo metafísico envolve uma concepção a priori da natureza e estrutura do real, anterior a qualquer investigação científica, i e., anterior, por conseguinte, a nosso conhecimento da realidade. É portanto a natureza dos objetos que determina nosso conhecimento deles. O realismo pressupõe, assim, a crença em um mundo existente independente de nosso conhecimento que pode ser descrito, e implica fundamentalmente uma distinção entre a linguagem e a realidade."

"O anti-realismo (...) interpreta o conhecimento (do real) como construído. De certa forma, portanto, em termos de uma teoría do conhecimento, a questão do confronto entre realismo e anti-realismo pode ser formulada como questão sobre se o conhecimento do mundo é descoberta ou se é invenção, ou melhor, construção. O anti-realismo pode ser visto, assim, basicamente como um construtivismo". (1982: 5-6)

A oposição entre realismo e anti-realismo conforme exposta pelo filósofo fundamenta-se, essencialmente, no modo como o homem encara a realidade em que está inserido. Caso se interprete o real como anterior ao indivíduo e, portanto, à linguagem por ele empregada, se estará adotando uma postura realista, ao passo que, se o mundo é visto não como algo descoberto, mas como posterior ao homem e, portanto, construido por ele e sua linguagem, se estará de acordo com a concepção anti-realista.

Vou brevemente contrapor três posturas adotadas com relação à traduzibilidade e identificá-las com uma ou outra corrente da filosofia da linguagem, pressupondo, cada uma delas, uma vi-

são de linguagem e, portanto, de texto.

Começo por um pequeno trecho extraído de um livro de autoria do lingüista Eugene Nida(\*). O ponto de vista apresentado é muito frequente nas literaturas filosófica e antropológica.

"Uma maneira de se encararem as palavras e suas relações com conceitos é concebê-las em uma sentença como uma série de vagões de carga. Muitos vagões carregam uma quantidade de cargas distintas, mas outros são interligados de modo a carregarem uma única carga maior. Do mesmo modo, algumas palavras contêm uma série de conceitos, enquanto outras encadeiam-se em sintagmas para expressar conceitos intimamente integrados. O que é importante no transporte da carga não é a sua distribuição em diferentes vagões, nem, tampouco, a sequência específica na interligação dos vários vagões, mas sim que todo o seu conteúdo chegue a seu destino. O mesmo se dá com a tradução. Não há a menor necessidade de traduzir-se uma palavra da língua-fonte por uma única palavra da língua-meta. A carga semântica de tal palavra pode perfeitamente ser dividida entre os componentes de um sintagma. Da mesma forma, um sintagma da língua-fonte pode muitas vezes ser expresso, na língua-meta, por uma única palavra. O que há de relevante neste procedimento é que todos os componentes importantes do significado cheguem a seu destino de modo a poderem ser utilizados por seus receptores". (1975: 190. Tradução e grifo meus.)

Parece-me claro que a concepção de linguagem expressa nesta passagem assume tons vivamente realistas. A metáfora dos vagões deixa transparecer a crença em uma realidade universal e autônoma, cujos elementos diferem apenas quanto às denominações específicas que recebem em cada idioma. Traduzir, assim, seria substituir mecanicamente as estruturas formais através das quais objetos e conceitos são designados na língua-fonte por estruturas formais da língua-meta, expressando estas, exata e integralmente, o mesmo significado que as primeiras.

A analogia entre a tradução e o "transporte integral da carga" sugere que o texto encerra um conteúdo pré-concebido e imutável, cabendo ao tradutor "transportá-lo" para a língua-meta. Ora, não seria o conteúdo de um texto acima de tudo construído, e não descoberto, sendo ele, portanto, sujeito à intra-subjetividade

de seus leitores, aí incluído o tradutor?

O conceito de subjetividade, visto no âmbito da tradução, remete-nos a Quine, filósofo da linguagem, cuja postura opõe-se radicalmente à anterior. Ele estabelece uma espécie de tipología da tradução, na qual reconhece três instâncias:

"A tradução que envolve duas línguas aparentadas, como por exemplo o frisão e o inglês, é auxiliada pelas semelhanças formais existentes entre elas. A tradução que envolve línguas sem nenhum parentesco, como por exemplo o húngaro e o inglês, pode ser auxiliada por elementos culturais compartilhados pelas comunidades falantes das duas línguas. O que é relevante para nossos propósitos é a tradução radical, ou seja, a tradução que envolve línguas cujos falantes jamais tiveram o menor contato". (1960: 28. Tradução minha.)

E em torno deste último tipo de traducão que o autor tece suas reflexões, as quais constituem um referencial de extremo significado para um debate acerca da traduzibilidade. Ao examinar uma tradução que envolva duas línguas não aparentadas e faladas por povos cujas práticas culturais sejam totalmente díspares, tradução por ele denominada de "radical", Quine apresenta inúmeros obstáculos nela implicados e considera intransponível o fator cultural. Segundo ele, um tradutor que se disponha a aprender e traduzir uma lingua de um povo completamente desconhecido não conseguirá abstrair o modo de pensar e os critérios de coerência peculiares ao seu grupo. O autor prossegue sua reflexão afirmando que, ainda que esse tradutor conseguisse expressar em sua língua materna conceitos próximos àqueles da outra cultura, ele esbarraria em uma dificuldade também definitiva: a intersubjetividade. Mesmo que esse tradutor hipotético recorresse a inúmeros falantes dessa comunidade, estes poderiam perceber, cada um a seu modo, uma dada situação ou um dado conceito, visto que cada indivíduo recorta o universo de modo proprio, o qual pode corresponder ao recorte de outro, mas não ser necessariamente idêntico. E mais, ainda que exista a possi-

<sup>(\*)</sup> A escolha deste texto deveu-se ao fato de ele constituir um dos referenciais a partir dos quais Rosemary Arrojo, cuja postura está entre as três que examino, tece suas críticas e desenvolve sua análise. Quero deixar claro que me atenho à ideia veiculada nesse fragmento e que não é minha intenção, em absoluto, fazer uma crítica ao autor, tampouco considerar esse ponto de vista como representativo da totalidade de sua obra.

bilidade de efetivamente haver esta identidade, não há como comcomprová-la, na medida em que cada indivíduo percebe o referente intra-subjetivamente.

Segundo esta perspectiva, fica evidente a inviabilidade da chamada tradução radical e, o que é mais importante, fica inviabilizada qualquer tradução, mesmo aquelas inicialmente apresentadas como possíveis, quer por semelhanças lingüísticas formais, quer por semelhanças de origem cultural. Caso se atenha à noção de intra-subjetividade em termos tão extremados, qualquer teoria forçosamente se posicionará pela inadequação de qualquer tradução, ou mesmo de qualquer comunicação entre indivíduos. Frustra-se qualquer tentativa de encontrar uma identificação entre enunciados, ainda que proferidos por falantes de uma mesma cultura, classe social, formação intelectual e faixa etária.

Considero desnecessário qualquer esforço maior no sentido de rejeitar essa tese. Os fatos por si só a rejeitam. A história dos homens vem-se construindo desde seus primórdios e em grande parte devido a sua interação não só no plano intracultural e intralingual, como também no plano intercultural e interlingual.

Foi no livro Oficina de tradução, de Rosemary Arrojo, que encontrei uma análise extremamente lúcida do conceito de traduzibilidade. Ela examina a questão da intersubjetividade. propondo uma redefinição das noções de "texto original" e de "fidelidade".

Suas idéias indicam uma afinidade com a vertente anti-realista da filosofia da linguagem, sem o radicalismo pessimista de Quine. A autora, ao contrário, adota uma postura otimista, segundo a qual a "instabilidade" do texto original, que se multiplica pelo número de leituras que recebe, é um fator que deve ser encarado positivamente quando se debate a traduzibilidade dos textos, ou das línguas. Ela se contrapõe à visão tradicional de texto, como a da primeira postura, quando afirma:

"(...) traduzir não pode ser meramente (...) a transferência de significados estáveis de uma língua para outra, porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura. (...) o que acontece não é uma transferência total de significado, porque o próprio significado do "original" não é fixo ou estável e depende do contexto em que ocorre. (...) O texto, como o signo, deixa de ser a representação "fiel" de um objeto estável que possa existir fora do labirinto infinito da linguagem e passa a ser uma máquina de significados em potencial. (...) Ao invés de considerarmos o texto, ou o signo, como um receptáculo em que algum "conteúdo" possa ser depositado e mantido sob controle, proponho que sua ima-

gem exemplar passe a ser a de um palimpsesto." (1986: 22-3)

Através da metáfora do "palimpsesto", o texto traduzido passa a ser encarado como uma leitura, ou interpretação, construída a partir de um "texto anterior" e dos traços característicos de determinada época ou comunidade cultural. Embora a autora também admita que em uma época ou cultura, cada leitor interpreta um texto sob um ponto de vista próprio, ela não me parece sugarir que se deva admitir qualquer tradução, sob a alegação de que ela é fruto da subjetividade de quem a faz. Em outras palavras, embora ela rejeite a existência de um sentido ontológico no texto, ou seja, de um significado único e fixo presente no texto, o qual caberia ao tradutor descobrir, a meu ver ela acredita que se deva encarar a subjetividade de maneira restrita, considerando-se, digamos assim, um corpo mínimo de significados necesariamente comum às diferentes leituras feitas em dada cultura e época.

Acho inaceitável a primeira postura, que, através de uma concepção realista de texto, desconsidera as diversidades culturais, assim reduzindo a problemática da traduzibilidade às divergências lingüísticas puramente formais. Não posso concordar com a segunda, que — embora conceba o texto segundo a perspectiva do anti-realismo, valorizando o cultural e o individual — concluiu pela total inacessibilidade do(s) conteúdo(s) de um texto. É a terceira delas que, de um lado, não perde de vista a riqueza das diferenças interlinguais e, de outro, não impõe barreiras intransponíveis entre os indivíduos, suas culturas, suas línguas. Reconhecer as disparidades que existem entre os homens e entre as línguas dos homens e, exatamente nelas, encontrar alguns dos recursos necessários à tradução representa, sem dúvida, um caminho rico e positivo de reflexão sobre a traduzibilidade dos textos, sobre o intercâmbio e a troca entre os homens.

Além da limitação de espaço a que uma comunicação como esta não pode escapar, nela se mesclam questões referentes ao conteúdo propriamente dito de um estudo e à metodologia de sua elaboração. Julgo, entretanto, que ela pode ser uma amostra dos inúmeros caminhos que a interdisciplinaridade oferece à teoria da tradução, campo de ensino e pesquisa que inegavelmente vive um importante momento de avanco.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARROJO, Rosemary. Oficina de tradução; a teoria na prática. São Paulo, Ática, 1986.
- NIDA, E. A. "Words and thoughts", in Language structure and translation. Stanford, California, Stanford University Press, 1975.
- QUINE, W. V. O. "Translation and meaning", in *Word and object*. Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1960.
- SOUZA F<sup>0</sup>, Danilo M. "Realismo e anti-realismo em teoria semântica". Departamento de Filosofía, PUC/RJ, 1982 (mimeo).

# INTRODUÇÃO À TRADUÇÃO: CONTEÚDO E METODOLOGIA DE UM CURSO

Marcia Martins Maria Paula Frota Silvia Becher PUCRJ

Este trabalho é fruto da experiência de quase vinte anos da cadeira de Tradução da PUC/RJ. Desde que foi criado, o Bacharelado em Tradução sofreu sucessivas reformulações curriculares, refletindo a intenção constante de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias ao bom exercício da atividade tradutória e fornecer-lhes os recursos indispensáveis a um trabalho profissional de qualidade. Ao longo desses anos, fomos incorporando contribuições prestadas não só pelos professores da área, a partir de suas experiências em sala de aula e de sua prática como tradutores, mas também pelos alunos, quer durante seu período de formação, quer posteriormente, já inseridos no mercado de trabalho.

Dentre os esforços de aprimoramento do curso, queremos destacar a inclusão da disciplina Introdução à Tradução, com vistas a suprir uma lacuna sentida pelos professores da cadeira. Percebemos, por um lado, que determinados aspectos essenciais ao proceso tradutório mereciam ser examinados de forma mais detida, visto que até então eram tratados, quase que exclusivamente, no bojo das discussões travadas em torno dos textos traduzidos nas disciplinas de tradução literária e de tradução técnica. Por outro lado, também percebemos que certas noções que envolvem a atividade tradutória deveriam ser transmitidas ao aluno em um momento anterior à execução da tradução propriamente dita.

Na medida em que essa disciplina vem obtendo resultados extremamente positivos, acreditamos que a apresentação de seu conteúdo a nossos colegas e o conseqüente debate acerca das principais ideias em que ele se baseia representam uma contribuição relevante para o avanço do ensino e do exercício da traducão.

O programa desse curso introdutório estrutura-se a partir de quatro eixos que consideramos complementares e igualmente imprescindíveis à tradução, no que diz respeito a seus aspectos teóricos e à sua prática. São eles: (1) a reflexão acerca do ato tradutório; (2) o ensino das técnicas e normas de tradução e da utilização dos recursos materiais de que dispõe o tradutor; (3) a análise dos aspectos morfológicos, lexicais, sintáticos e pragmáticos da língua inglesa que em geral trazem dificuldades à tradução para o português; e (4) a prática da tradução propriamente dita.

Essas quatro linhas básicas reúnem em torno de si os diferentes aspectos e noções a que nos referimos como essenciais à tradução. Vários deles serão mencionados, em maior ou menor detalhe, visando uma compreensão clara de cada um dos eixos,

que agora passamos a expor.

Inicialmente, levamos o aluno a pensar sobre o que é traduzir, procurando conscientizá-lo de que essa atividade nada tem de mecânico, mas, ao contrário, é de uma complexidade que não pode ser desprezada. Pensar a tradução nos obriga de imediato a pensar acerca da existência dos diferentes idiomas falados pelo homem, o que constitui a própria razão de ser da tradução. Assim, buscamos desenvolver com os alunos uma reflexão sobre o que vem a ser uma língua natural e o verdadeiro significado das diferenças existentes entre as línguas: diferenças associadas a manifestações culturais, a relações sociais, a visões de mundo e a sistemas de representação distintos.

E importante que o aluno compreenda que poucas vezes uma mensagem é autônoma com relação ao sistema de signos em que é codificada. Ambos — mensagem e sistema de signos — estão, interativamente, carregados de formas de pensar e de sentir características da comunidade em que determinado texto é produzido. Esta afirmação, cuja análise profunda não caberia em um curso introdutório, pode ser apreendida com mais clareza através de situações concretas, como, por exemplo, a tradução de um texto literário escrito no dialeto negro norte-americano para o português, língua em que não há dialetos raciais.

Questões como essa, que evidenciam a imperiosa relação entre língua, cultura, realidade e pensamento, nos remetem à traduzibilidade, conceito-chave no âmbito da tradução, o qual suscita a discussão da problemática que envolve as diferenças interlinguais. O futuro tradutor começa a perceber que os limites da traduzibilidade de um texto não se restringem ao plano das diferentes estruturas formais encontradas nas duas línguas com que trabalha, mas que esses limites esbarram em diferenças muito mais significativas, indicadas, por exemplo, pelos elementos semânticos e pragmáticos presentes no texto.

Discutir com o aluno a traduzibilidade implica, por sua vez, examinar com ele a noção de fidelidade, outro conceito-chave no contexto da tradução. Procuramos fazê-lo entender que ser fiel em termos absolutos ao texto de partida, quando não impossí-

vel, significa ser "infiel" ao texto de chegada. Uma reflexão cuidadosa em torno desse problema dá ao aluno as primeiras indicações de que quanto maior o equilíbrio obtido entre o conjunto de traços lingüístico-culturais do texto de partida e o conjunto expresso em sua tradução, melhor será a qualidade desta.

Vale ressaltar que esses pontos deverão ser retomados e apro-

fundados em um curso específico de teoria da tradução.

O segundo eixo sobre o qual se fundamenta esse curso introdutório de tradução abrange um tipo de conhecimento que denominames "de apoio", o qual engloba todo um conjunto de normas e técnicas indispensáveis à execução de uma tarefa tradutória. Essas normas e técnicas, reunidas de forma exaustiva, apresentadas e discutidas em sala de aula, devem ser cumpridas em todas as disciplinas de tradução.

E preciso iniciar o aluno na metodologia da tradução, através da discussão das etapas do processo tradutório: ler o texto de partida, identificar e resolver as dificuldades, empreeender a tradução propriamente dita e efetuar revisões cuidadosas, a princípio cotejando-a com o original e, posteriormente, colocando-se

na posição de um leitor crítico e distanciado do texto.

É preciso, também, levar o aluno a avaliar o grau de dificuldade de uma tarefa, adquirir método, disciplina e ritmo de trabalho, e a perceber a importância de definir o perfil do usuário final do texto traduzido, para poder desenvolver critérios de tomadas de decisão com respeito a aspectos como estilo, escolha de termos e seleção de marcas equivalentes de dialetos regionais e sociais, entre outros.

Os diferentes tipos de texto e suas linguagens constituem um outro ponto que abordamos ainda no começo do curso, por considerarmos essencial o seu conhecimento pelo aluno antes de dar início à prática da tradução. Partimos de uma generalização, segundo a qual a linguagem, no âmbito da tradução não-literária, tende a ser denotativa, objetiva, com função predominantemente referencial, enquanto que, na tradução literária, ela tende a ser conotativa, subjetiva, com função acima de tudo emotiva. Através da apresentação ao aluno de mais de uma dezena de textos de naturezas diversas, que abrangem desde manuais técnicos, ensaios científicos e matérias jornalísticas, até textos de prosa ou poesia, visamos familiarizá-lo com as exigências lingüísticas formais de cada um.

Outro procedimento fundamental é a pesquisa, tanto na etapa de decodificação do texto, para melhor apreender o seu conteúdo, como na etapa de recodificação, quando se busca a equivalência de linguagem e a precisão terminológica. Procuramos conscientizar o aluno da importância de se recorrer sistematicamente a fontes de consulta, através, por exemplo, da comparação entre as dificuldades encontradas em um trabalho de tradução que conte apenas com a utilização de dicionários e em outro que conte com farto material de pesquisa, como: textos que ofereçam subsídios ao conhecimento da matéria, consulta a especialistas da área em questão, visitas a instalações, fábricas ou locais que possam facilitar o entendimento do contexto da tradução e/ou leitura de diferentes obras do autor. Mas isso só não basta: cabe ao professor ensinar o aluno a pesquisar. A experiência mostra que, em geral, até mesmo recursos materiais de pesquisa como dicionários monolíngües, bilíngües e plurilíngües, enciclopédias, dicionários técnicos, thesauri e glocsários são subutilizados ou utilizados incorretamente. É preciso instruir os alunos sobre os critérios de organização dessas fontes de consulta e as informações que cada uma delas pode fornecer.

Neste curso introdutório, é de extrema relevância despertar no futuro tradutor uma curiosidade constante por tudo o que acontece à sua volta; o hábito da leitura de textos literários e não literários, visando não só adquirir e manter um bom nível de informação, como também sedimentar o conhecimento das línguas com que trabalha; e um grau adequado de perfeccionismo e de auto-crítica, permitindo uma avaliação objetiva da quali-

dade do trabalho executado.

Igualmente imprescindível nesta etapa inicial da formação do aluno é o ensino de toda uma série de convenções que, se não observadas, podem causar sérios transtornos ao usuário de um texto traduzido: a pertinência ou não de se traduzirem siglas, títulos de obras, nomes de instituições, entidades e lugares em geral; a manutenção ou a conversão exata ou aproximada de unidades de peso e medida; e o uso adequado de abreviações, grifo, aspas e travessão. Salientamos as diferenças de pontuação, como, por exemplo, a marcação de diálogo com travessão em português e aspas em inglês, esclarecendo ainda outras situações em que aparecem falas sem réplica, monólogos, pensamentos, e as soluções para cada caso.

Um outro ponto de discusssão é o uso de palavras e expressões estrangeiras, de modo que o aluno aprenda a discernir o zelo pela língua nacional da real necessidade da utilização do em-

préstimo.

Procuramos levar o aluno a fazer um trabalho de nível profissional também em termos de sua apresentação física, explicitando certas normas de datilografia e incentivando-o a datilogra-

far todas as traduções do curso.

O terceiro eixo de nosso programa para a disciplina Introdução à Tradução diz respeito ao estudo de alguns aspectos morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua inglesa, numa abordagem contrastiva que analisa, concomitantemente, seus equivalentes no português. Tais aspectos foram selecionados a partir da observação empírica de dificuldades comumente enfrentadas pelos tradutores que trabalham com essas duas línguas, e são examinados em textos selecionados para tradução,

de modo a contemplar não só esses aspectos lingüísticos como aqueles aos quais nos referimos anteriormente. No que diz respeito a este eixo específico, cabe comentar que, embora aqui só apresentemos estruturas do português e do inglês, por serem os dois idiomas com que trabalhamos, sua proposta pode ser aplicada a quaisquer línguas com que se trabalhe.

Para que os alunos compreendam melhor a fonte de várias dessemelhanças entre a língua inglesa e a língua portuguesa, há inicialmente um confronto entre as características gerais básicas dos dois idiomas. Entre eles há mais diferenças do que semelhanças, até porque tiveram origem e evolução diversas. Assim, por exemplo, a língua portuguesa é caracteristicamente uma língua sintética, rica em mecanismos de flexão, em oposição ao caráter analítico do inglês moderno, onde há um número restrito de sufixos flexionais e onde a ordem das palavras é fundamental para o sentido da frase.

O conteúdo deste terceiro eixo, bem como a superação, na prática, dos obstáculos com que se depara o tradutor, pode ser

organizado em vários planos.

No plano lexical, lembramos que o inglês sofreu uma grande influência do francês, lingua falada pelos normandos que conquistaram a Inglaterra em 1066 d. C. e rechearam de latinismos o idioma falado pelo povo da ilha. O português, por sua vez, incorporou inúmeras palavras do idioma árabe como reflexo da invasão da Península Thérica pelos mouros, que a dominaram por quase 700 anos, e depois, já no Brasil, sofreu a influência de dia-

letos africanos e línguas indígenas.

É igualmente importante ressaltar o caráter sensorial do inglês em contraposição ao caráter racional do português. O primeiro se expressa através de uma riqueza de itens lexicais definidores de sons, movimentos, ações, como glance, gaze, gape, stare, peep, peek, glare e flare, cujos conteúdos semânticos, em sua tradução para o nosso idioma, exigem o uso de paráfrases e locuções verbais, à falta de itens discretos que lhes sejam equivalentes. A ênfase da língua inglesa nos sentidos faz-se igualmente observar em relação à idéia de direção, reforçada pelo uso de preposições, mesmo quando estas acarretam redundância, como em climb up. sit down. lag behind e pour out.

Outra dificuldade lexical típica reside nos falsos cognatos. Estes podem ser encontrados em várias classes de palavras, predominantemente em vocábulos de origem latina, como os substantivos library, fabric, physician; os adjetivos ingenious, exquisite, unique; os verbos assist, compromise; e os advérbios

actually e eventually.

Com respeito às marcas culturais presentes nos textos de partida e sua diversidade com relação às marcas de nossa cultura, fazemos menção, por exemplo, às necessidades de se identificar determinado socioleto ou variante regional na língua-fonte e encontrar um equivalente mais próximo no português. Outra dificuldade dessa natureza é a tradução dos termos referentes a aspectos de organização social como o sistema educacional, as festividades, os hábitos alimentares, jogos e esportes, além de muitos outros.

Ainda no plano cultural, chamamos a atenção dos alunos quanto à tradução de expressões idiomáticas, provérbios, máximas e ditados, que nem sempre terão, na língua-meta, uma identidade léxico-sintática.

Com respeito a estilo, na acepção de Quirk et alii², é importante lembrar que, enquanto o inglês usa o mesmo sistema tanto na linguagem escrita quanto na falada, o português, na verdade, poderia ser dividido em dois: o português escrito e o português falado, com características diferentes.

No que diz respeito à estruturação do discurso, discutimos e comparamos a estrutura circular dos textos em língua portuguesa — sempre repletos de orações subordinadas em diversos níveis de interdependência— com a linearidade e concisão dos tex-

tos não literários em inglês.

No plano morfológico, merecem um exame mais detalhado aspectos como nos contrastes encontrados no uso de prefixos e sufixos. Para os alunos, é fundamental o conhecimento de regras morfológicas, inclusive mecanismos de flexão, que refletem a aplicação de regras sintáticas de concordância e de formação de palavras, como derivação e composição, meios de enriquecimento do léxico de uma língua. Além de uma noção dos afixos mais comuns e portadores de maior carga semântica nos dois idiomas com que trabalhamos, também lhes será útil conhecer os principais prefixos gregos e latinos, presentes em muitas línguas modernas. O tradutor que esteja familiarizado com esses processos terá condições, por exemplo, não só de entender neologismos e palavras não dicionarizadas na língua-fonte, como também de criá-los na língua-meta, sempre que necessário.

No plano morfo-sintático, costumamos ressaltar a frequência com que a língua inglesa forma expressões através da hifenação, gerando adjetivos compostos como the four-million-dollar steel-mill-plant project e no-thanks-l'm-not-this-kind-of-woman attitude. Por contar com mecanismos como esse e o morfema's do genitivo, meios de expressão mais diretos e objetivos, o inglês se mostra uma língua muito mais concisa do que o português— que, além de mais prolixo, tem de recorrer a sintagmas preposicionados para assim expressar uma adjetivação mais rica ou as relações do caso genitivo.

Essas estruturas são examinadas no contexto sintático dos sintagmas nominais, um dos aspectos que apresentam maior grau de dificuldade na decodificação do inglês, o que nos leva a examiná-lo aqui com um pouco mais de minúcia. Uma característica bastante peculiar da língua inglesa é a ordem dos constitui-

intes de um sintagma nominal, que prevê a anteposição dos determinantes de um substantivo-núcleo. Analisamos a hierarquização desses elementos, identificando as relações dos determinantes entre si e entre estes e o determinado. Na tradução deste tipo de estrutura, insistimos no uso de recursos variados existentes na lingua-meta: antepor ao núcleo os adjetivos de natureza subjetiva (um grande homem) e pospor os de natureza objetiva (um homem grande); coordenar os adjetivos através de conjunções aditivas; e adjetivar o núcleo por meio de orações adjetivas relativas ou explicativas (A would-be economist turned university drop-out, Joaquim Villa Lobos, Commander of the People's Revolutionary Army, was a left-wing student leader./Joaquim Villa Lobos, Comandante do Exército Revolucionário do Povo, que pretendia tornar-se economista mas acabou abandonando a universidade, era um líder estudantil de esquerda). Durante as discussões em torno do sintagma nominal também lembramos o fato de que o português explicita a concordância de gênero e mímero entre um artigo, possessivo, demonstrativo ou adjetivo (determinantes) e o substantivo (determinado), enquanto o inglês dispensa essa servidão gramatical, criando frequentemente situações de ambigüidade que precisam ser resolvidas em português.

Ainda no nível sintático, além dos aspectos da ordenação intra-sintagmática de constituintes e da concordância, estudamos a diferença entre os sistemas verbais, especialmente no que diz respeito à descrição do passado. Sabe-se que o *Present Perfect* em inglês, em função do contexto em que ocorre, tem empregos que exigem diferentes traduções no português, ora como Presente do Indicativo, ora como Pretérito Perfeito, ora como Pretérito Perfeito Composto, ou, ainda, formas como "acaba/acabou de".

Os modais, também, são alvos frequentes de falhas de decodificação. É necessário analisar os seus diversos sentidos e as possibilidades de representação desses sentidos na língua portuguesa. A título de exemplo, citamos os diferentes graus de certeza no campo semântico da probabilidade, como em *He may*-

should-ought to-must be home.

O aluno precisa ser conscientizado de que no inglês, assim como acontece no português, o fato de uma forma verbal estar conjugada em determinado tempo não significa que haja uma vinculação obrigatória entre este e a ideia que o verbo expressa. Da mesma forma, chamamos atenção do aluno para orações que são redigidas com formas negativas, mas podem ou devem ser traduzidas no sentido afirmativo, como por exemplo He won't be home until 9 o'clock e One can't be too cautions, que seriam equivalentes a Ele só chega em casa depois das nove e Todo cuidado é pouco.

Outro item a ser discutido é a voz passiva, bastante comum em inglês, inclusive como recurso estilístico. Lembramos ao alunos que, em português, há duas formas de passiva, analítica e sintética, que podem ser usadas alternadamente para dar variedade ao texto traduzido. Muitas vezes será possível ou mesmo necessário despassivizar a construção, recorrendo, por exemplo, à indeterminação do sujeito.

Embora, como já dissemos, os quatro eixos dessa disciplina apresentem igual relevância, esse terceiro recebe uma ênfase particular, seja por sua fertilidade intrínseca, seja pela oportunidade de ser examinado em detalhe nesse momento da formação do futuro tradutor.

O quarto eixo do programa, a prática da tradução, permite ao aluno vivenciar o conjunto de noções explicitadas. Essa prática se dá com base em uma seleção de textos de estilo, extensão e complexidade diversos, a fim de permitir que o aluno trave conhecimento com várias áreas e aprenda a lidar com situações diferentes. Utilizamos trechos extraídos de jornais, revistas, livros e outros materiais impressos.

Sem desmerecer a importância deste quarto eixo, gostaríamos de deixar claro que não acreditamos que a tradução seja uma atividade que prescinde de outros conhecimentos além daquele trazido pela prática, pura e simplesmente. Tradução não se aprende apenas traduzindo, ao contrário do que querem alguns. Como em toda e qualquer área de atividade do homem, é inegável o valor do conhecimento resultante de sua práxis, mas este não esgota os requisitos necessários ao exercício dessa atividade. Saber traduzir não implica somente ter um domínio razoável da língua-fonte ou da terminologia de determinada área, mas é a consciência dos aspectos e noções aqui apresentados que fará do aluno um solo fértil para o crescimento do tradutor.

Acreditamos estar encurtando e aperfeiçoando o preparo do futuro profissional de tradução se os quatro eixos básicos forem tratados cada um de acordo com sua especificidade e se a eles dedicarmos qualitativamente a mesma atenção, tratando-os de modo sistemático e minucioso. O curso *Introdução à Tradução* propõe-se a ser uma etapa de fundamentação para o exercício responsável da tradução.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS --

- 1 JAKOBSON, Roman. Lingüística e Comunicação. Cultrix, São Paulo, 1975.
- 2. QUIRK, R. et alii. A Grammar of Contemporary English.
  Longman, London, 1978.

# O ENSINO DE TRADUÇÃO E PROPOSTAS NOCIONAL-FUNCIONAIS: COMO OCORRE ESTA INTEGRAÇÃO?

Deonisia Zimovski Germani Universidade Estadual de Maringá

# INTRODUCÃO

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de dois semestres, com alunos do 6º semestre da Habilitação de Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá - Paraná.

Todo o trabalho baseou-se na aplicação de algumas propostas nocional-funcionais para o ensino de uma segunda língua. Estas propostas agrupam o conteúdo programático de línguas ao redor de atos comunicativos onde as estruturas gramaticais assumem um papel secundário. Parafraseando Brown, diríamos que o uso de sinais e símbolos para a comunicação torna-se o objetivo principal da aprendizagem de uma segunda língua (1980: 189).

Fizemos uso também da aplicação de alguns princípios básicos da abordagem de ensino "comunicativa", que se opõe ao ensino das formas da língua por elas mesmas. Este enfoque encampa as maneiras de ensinar que enfatizam a comunicação real, a interação.

Gostaríamos, antes de começarmos nosso relato, de explicar a situação do ensino de tradução na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trata-se de uma disciplina denominada Língua Inglesa — Expressão Escrita III dentro do curso de Letras. Seu objetivo principal é oferecer aos alunos um item a mais para a sua formação e informação, encorpando seu currículo. Pretendese ainda com esta disciplina mostrar aos acadêmicos de Letras uma alternativa profissional caso não se sintam inclinados ao magistério e ainda proporcionar-lhes melhores condições de disputar uma vaga em curso de especialização em tradução.

O currículo de Letras da UEM possibilita três habilitações (únicas): Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa.

Há 50% de disciplinas comuns às três habilitações. Estas disciplinas são oferecidas principalmente nos semestres iniciais. Antes de o aluno optar por uma das habilitações deverá cursar Lingua Francesa e Lingua Inglesa, disciplinas do 2º semestre. Antes da opcão para a Lingua Inglesa Expressão Escrita III. do 6º semestre, o acadêmico já deverá ter frequentado 420 horas/aula de língua inglesa e 120 horas/aula de literaturas de língua inglesa. O curso completo na Habilitação de Lingua Inglesa prevê 890 horas/ aula de lingua inglesa e 360 horas/aula de literaturas.

#### PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Um dos principais méritos do enfoque comunicativo foi propor, nos trabalhos publicados mais recentemente, um equilíbrio saudável entre o ensino da forma — "usage" e funções comunicativas da língua - "use". Está bem claro agora que para que a aprendizagem de uma língua possa se realizar não basta o domínio do vocabulário e de estruturas dessa língua mas deve-se, isto sim aprender estas formas para usá las de maneira apropriada na comunicação. Como se pode perceber, a competência lingüística passa a ser vista como um aspecto da competência comunicativa (Widdowson, 1978). Devido a esta posição o binômio fluência e precisão é redefinido também. A sugestão é que ambas devem ser estimuladas no ensino de línguas, e não so a correção, como até então se fazia. No início do movimento comunicativo, talvez devido ao fato de o enfoque tradicional privilegiar a correção, passou-se a valorizar exclusivamente a fluência. Hoje, no entanto, percebe-se a necessidade de se preocupar com os dois

Uma vez que o objetivo principal do programa de segunda língua é a comunicação, para Savignon, ele deve encorajar os alunos a saírem da sala de aula para o mundo da segunda língua e voltar para a sala de aula. O rádio, TV, cinema, jornais, revistas e a presença de grupos étnicos nas grandes cidades são apontados como elementos que trazem o mundo da segunda língua para mais perto do aluno e podem proporcionar um ambiente de aprendizagem mesmo depois que a aula tenha terminado

(1983:vii).

Outro princípio teórico é o de que um enfoque de ensino de língua deve se preocupar mais com a atividade do aluno. Esse princípio muda a situação da sala de aula. Ele significa que o professor não deve dar todas as respostas mas deve deixar o aluno descobri las por si mesmo ou em interação com os colegas. Propõe-se até um arranjo diferente das carteiras de forma que os alunos possam ser encorajados a conversarem entre si e não só com o professor. Devem estar uns diante dos outros como numa conversação normal (Salimbene, 1983). As pesquisas parecem indicar que um ambiente onde a língua é usada naturalmente para comunicação seria o ideal.

Esses estudos chamam ainda a atenção para alguns fatores internos aos quais Dulay, Burt e Krashen (1983) denominam de filtro afetivo, controladores do "input". A motivação do aluno. suas necessidades, atitudes, estados emocionais e traços de personalidade seriam alguns desses fatores mencionados. A valorização dos componentes do filtro tem implicações sérias para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A preservação da auto-estima do aluno faz com que o relacionamento aluno-professor seja mais isonômico. O processo de ensino-aprendizagem não deve ter mão única e sim mão dupla. Ambos, professor e aluno, têm uma parcela importante da responsabilidade nesse processo.

O programa deve ser planejado com vistas às necessidades dos alunos e não somente pensando num corpo fixo de conhecimentos. O aluno se sentirá motivado quando for dada menos atenção a particularidades lingüísticas e mais à seleção de situações que possam ser importantes para sua vida. É essencial que o aluno sinta que aquilo que está ocorrendo na aula é significativo e se assemelha ao seu dia a dia.

O estado emocional do aluno, ao que tudo indica, afeta muito a aprendizagem. Ele deve se sentir confortável e descontraído para poder aprender mais num período menor de tempo. Quanto maior for a ansiedade, mais fechado estará o filtro, portanto

menos aprendizagem.

A noção de que o conteúdo programático deve ser rigidamente controlado para evitar criar situações que induzam o aluno a cometer erros é, agora, criticada. Fazendo um paralelismo com o processo de aquisição da língua materna onde o "input" não é controlado, os adeptos do enfoque comunicativo advogam a mesma situação para a aprendizagem de uma segunda lingua e os erros são vistos como inerentes ao processo. Eles indicam que a capacidade de uso da língua está crescendo.

A influência da teoría sobre o enfoque comunicativo e as propostas nocional-funcionais já se fazem sentir também na avaliação. Tendo em vista que é dada maior enfase à comunicação, a avaliação deverá mostrar o grau de interação que o aluno conseguiu alcançar. E a comunicação pode ocorrer mesmo aparecendo erros de estruturas. Por isso os testes convencionais não con-

seguem medir as funções comunicativas.

#### CONTEUDO PROGRAMATICO

O programa da disciplina Língua Inglesa — Expressão Escrita III inclui aspectos teóricos e práticos de tradução. Para que essa parte prática tivesse um embasamento, para que os alunos

tivessem uma noção clara do processo da tradução e para que entendessem e aceitassem que em toda tradução existe um constante processo de tomada de decisões, sentimos a necessidade de apresentar, de maneira bem geral, algumas teorias da linguagem refletidas nas diretrizes estabelecidas para o trabalho do tradutor. Os resultados recentes das pesquisas sobre leitura e intertextualidade iniciadas pelos estruturalistas russos passando por Roland Barthes e sua implicação para o tradutor-leitor também foram discutidas.

Os tópicos abordados nesta disciplina são os seguintes:

- a) conceituação da tradução dada por diversos teóricos como:
   Nida, Catford, Rónai, Geir Campos, Rosemary Arrojo, etc.
- b) a tradução interlingual, intralingual, sociolingüística e intersemiótica.
- c) história da tradução:
  - teorias da tradução em diversos tempos.
  - -- o papel e função do tradutor num dado período.
  - desenvolvimento metodológico.
- d) tendências atuais da teoria da tradução.
- e) formação do tradutor.
- f) tradução literária.
- g) tradução técnica.
- h) tradução para o cinema.
- i) a questão da fidelidade: o autor, o texto e o tradutor.
- j) os procedimentos técnicos: transposição, modulação, equivalência, adaptação, amplificação, condensação, explicitação, omissão e compensação, pontuação, títulos, etc.

#### PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS ADOTADAS

As atividades comunicativa na disciplina L. I. — Expressão Escrita III começaram a ser desenvolvidas no semestre 2/86 e tiveram continuidade no semestre 1/87. Desde o início procuramos a prática na sala de aula com o objetivo de manter o interesse dos alunos, envolvendo-os, assim, no processo de aprendizagem.

Adotamos a prática de tarefas feitas por pequenos grupos de trabalho que criassem uma atmosfera afetiva positiva, propiciando um grau mais individualizado de instrução, se comparado com grupos maiores de trabalho, e aumentando a motivação através da troca de experiência propiciada por estas atividades. Tais tarefas foram escolhidas, ainda, por englobarem dois critérios: por serem comunicativas e por possibilitarem o exercício dos procedimentos técnicos da tradução; buscamos, desta forma, o equilíbrio entre "use" e "usage" nos exercícios de tradução.

No final do semestre 2/86 solicitamos aos alunos que fizessem uma avaliação quanto ao conteúdo e método vistos na disciplina. Foi observado que a porcentagem de informação teórica era mais elevada e sugeriram uma dosagem maior da parte prática, o que foi feito no semestre 1/87.

Fazendo uso da abordagem comunicativa, esta disciplina está voltada para as necesidades dos alunos, desenvolvendo atividades do real interesse deles e para ajudá-los a construir a confiança no seu trabalho. Para isso, foi feita uma sondagem a fim de se conhecer os tipos de textos que já haviam sido traduzidos pelos alunos. Alguns destes textos foram trazidos para a aula e discutidos. Os alunos selecionaram também alguns textos que gostariam que fossem trabalhados em sala de aula. Envidamos esforços para que a participação do alunos fosse o mais ativa possível dando-lhe uma parcela de responsabilidade na seleção do conteúdo da disciplina; a figura do mero espectador que recebe tudo passivamente foi assim, substituída. Não nos esquecemos, no entanto, do alerta feito por Widdowson (1987:87) de que o crescente número de atividades voltadas para o aluno não significa que o professor vá perder a sua autoridade, ele continua sendo e monitor e continua também guiando o progresso na aprendizagem.

Resolvemos fazer uso de uma descoberta sobre o processo da aprendizagem de uma segunda língua apontada por Dulay, Burt e Krashen (1982), que é o "período de silêncio". Nos semestres anteriores começávamos com pequenos exercícios de tradução já na primeira aula. No semestre 1/87 os alunos tiveram um período de silêncio, ou seja, não foram solicitados a fazer nenhum exercício de tradução por três semanas. Findo este periodo, demos o primeiro exercício de tradução que foi feito em conjunto. Depois de terem feito os primeiros exercícios, explicamos aos alunos a experiência e perguntamos como reagiram a ela. Responderam que foi muito positiva, pois as noções que tiveram inicialmente do que é tradução e de alguns esclarecimentos sobre o processo de tradução proporcionaram-lhes maior clareza e segurança, que são importantes para um bom desempenho. Sugeriram que esta sistemática fosse adotada sempre.

No que se refere ao material usado, pedimos aos alunos que lessem artigos publicados nos suplementos "Cultura" e "Folhetim" dos jornais o Estado de São Paulo e-Folha de São Paulo respectivamente e em Tradução e Comunicação — Revista Brasileira de Tradutores. A leitura destes artigos tem como objetivo dar subsídios para os seminários realizados no decorrer do semestre. Além desses artigos, trabalhamos com o material dos alunos, tais como versões de resumos de trabalhos, tradução de capítulos de livros técnicos utilizados por professores e alunos de outros cursos da UEM. Os acadêmicos do curso de Letras — Habilitação de Inglês na UEM são freqüentemente procurados

para fazer este tipo de trabalho e quando encontram alguma dificuldade trazem para a sala de aula para ser discutida. Como parte de sua formação teórica, os alunos devem ler ainda os livros: Oficina de Tradução; a teoria na prática de Rosemary Arrojo e O Que É Tradução de Geir Campos, bem como alguns capítulos de Bassnett-McGuire (1980), Rónai (1975, 1976), Catford (1965), Brislin (1976), Newmark (1981) e de A Tradução Técnica e seus Problemas.

Durante o semestre devem ser entregues como uma das atividades de avaliação 10 textos vertidos e 10 textos traduzidos sobre assuntos variados, devendo estes textos focalizar também dificuldades diferentes para os tradutores. Destes textos 20% são fornecidos pelos próprios alunos. Estamos trabalhando no sentido de montarmos um banco de textos que possam ser utilizados num projeto de extensão de tradução que atenda às necessidades da comunidade da UEM.

Manifestações favoráveis dos alunos são frequentes e podem ser sentidas através de comentários espontâneos e também pelo fato de diversas vezes terem solicitado ao professor a posterior devolução de trabalhos realizados, pois tinham ciência de terem feito um trabalho bom e gostariam de tê-los consigo, e g. guia turístico e versões e traduções de poemas.

Faremos agora a descrição de algumas atividades desenvol-

vidas:

# 1. Jogo com provérbies

A idéia desta atividade surgiu quando os alunos tiveram dificuldade para traduzir um provérbio num texto em que estavam trabalhando. É uma atividade muito rica, uma vez que envolve muitas habilidades tais como: descobrir a parte que falta, descobrir com quem está a outra parte, comparar, analisar, discutir e traduzir. Todos participam e o nível de interação é muito bom, já que os alunos se movimentam pela sala conversando e fazendo perguntas numa tentativa de localizar a outra parte do seu provérbio.

A primeira etapa desta atividade é a seleção de provérbios que possam ser encontrados facilmente. Cada provérbio deve ser dividido pela metade e colado num pedacinho de cartolina para não estragar muito facilmente, e.g.

The apples on the other side of the wall

are the sweetest.

All work and no play

makes Jack a dull boy.

Em seguida estes pedaços são embaralhados e distribuídos aos alunos que deverão localizar com quem está a segunda parte do seu provérbio. Cada aluno receberá uma ou mais partes dependendo do tempo disponível para esta atividade. Nesta etapa ocorrem vários processos praticamente simultâneos: o aluno lê a parte do provérbio que lhe foi destinada, adivinha o restante e faz a tradução. Aqui, ele se conscientiza que a tradução literal não se aplica na maioria dos provérbios.

Após encontrar a outra metade dos provérbios, parte-se para uma discussão dos significados de aguns provérbios considerados pelos alunos como sendo mais interessantes. Essas discussões são muito acaloradas pois os provérbios refletindo diferenças sociais, culturais, etnológicas e históricas dão margem a mui-

tas polêmicas.

A ultima etapa da atividade é a discussão de qual procedimento o tradutor deve adotar quando se depara com um provérbio num texto. Foram discutidas as seguintes situações e sugestões dadas por alguns teóricos da tradução:

quando existir um provérbio com o mesmo sentido e forma, o tradutor fará a tradução literal;

— quando existir um provérbio com o mesmo sentido mas com outra forma. o tradutor fará a substituição:

 quando existir um provérbio que não tenha equivalente por espelhar uma realidade particular de uma cultura, o tradutor poderá optar por uma tradução literal ou por uma paráfrase.

Foi discutido, nesta etapa ainda, o trabalho de Martha Steinberg 1001 Provérbios Em Contraste onde a autora apresenta 1001 provérbios, sua tradução e equivalentes brasileiros e um apêndice onde são agrupados provérbios de acordo com suas semelhanças, diferenças e origem bíblica.

# 2. Resumo e tradução de um mini-conto

Esta atividade foi inspirada no relato de uma experiência vivida por uma aluna numa viagem aérea de São Paulo a Maringá. Naquela ocasião ela teve como companheiro de viagem um senhor estrangeiro que se mostrou interessado num mini-conto publicado na revista de bordo da TAM e pediu-lhe que contasse a estória.

O ponto de partida é a leitura, passando se para o resumo e finalmente para a versão do resumo. O desenvolvimento da fluência lingüística é uma decorrência natural, pois o vocabulário, as estruturas e funções das duas línguas são comparadas, discutidas e a assimiladas. Além disso, os problemas de transfe-

rência da língua materna para a língua estrangeira são sanados através da discussão das alterntivas apresentadas pelos alunos em suas versões. As habilidades oral e auditiva também são usadas na etapa em que aparece a "chain-story" onde um aluno começa a contar a estória e os outros irão completando.

Alguns alunos demonstraram a falta de treinamento na habilidade de resumir um texto. Houve a necessidade de se fazer um parêntese para revermos os passos de elaboração de um resumo. A avaliação levou em conta a precisão gramatical, coerência das idéias expressas pelos alunos e a habilidade de extrair as idéias principais do texto.

# Etapas:

- distribuição de revistas da TAM onde se acham publicados mini-contos:
- leitura dos contos;
- levantamento das idéias principals;
- resumo;
- versão do resumo;
- narração do conto em língua estrangeira (cada aluno conta um trecho).

### 3. Versão de um poema

Normalmente na UEM, não dedicávamos muito tempo à tradução literária, uma vez que nossos alunos dificilmente poderiam vir a traduzir poemas ou romances como atividades de aplicação prática (ver campo de trabalho já mencionado). No entanto, este semestre a tradução literária recebeu maior atenção e muitos exercícios foram feitos. Esta mudança ocorreu em razão de dois fatos: nossos alunos receberam convite para participar de um concurso de traduções de um poema de Emily Dickinson. Este concurso foi promovido pela Universidade Federal da Bahia por ocasião da comemoração do centenário da morte desta poetisa americana. O segundo fato é um projeto para instituirmos na UEM um concurso semestral de tradução de poemas. Dentre as várias atividades relacionadas com tradução gostaria de descrever a atividade de versão do poema de Manoel Bandeira "O Bicho".

Pede-se na aula anterior que os alunos encontrem um poema onde a nossa realidade é descrita. Na aula seguinte faz-se a escolha de um dos poemas trazidos. O poema escolhido não pode ser muito longo, uma vez que esta atividade deveria ser concluída em duas aulas geminadas num total de 100 minutos.

Inicialmente os alunos fazem a "leitura" do poema (ver noção de leitura do texto poético em Arrojo, 1986). Em seguidacomeçam a versão. Após movimentar-me pela sala para observar o andamento dos trabalhos individuais, peço aos alunos que formem pequenos grupos para comparar, discutir e avaliar as versões. A etapa seguinte é a leitura das diferentes versões seguida de comentários feitos pelos outros colegas e por mim, sobre os versos onde um efeito muito bom foi conseguido. Os problemas gramaticais e lexicais também são apontados uma vez que podem impedir que a idéia do autor seja entendida.

Esta atividade encerrou-se com uma discussão sobre os problemas da tradução. O processo da tradução foi bastante discutido: como e por que um aluno em particular fêz uma determinada escolha. Nesta dramatização os alunos tiveram oportunidade de ver "quando ameixas não são simplesmente ameixas" (Arrojo, 1986:31). Puderam perceber também que um texto não é um objeto de "contornos perfeitamente determináveis" e que "O Bicho" não é um "conjunto de significados estáveis e imóveis", pois tivemos tantas versões quantos alunos estavam na sala. Compreenderam através da prática que não se pode falar em reprodução total de idéias e formas em outra língua.

# 4. Tradução e versão de estórias em quadrinhos

Preparação da atividade: conversar com os alunos sobre estórias em quadrinhos: se gostam de ler, qual revista gostam de ler, se já viram alguma revista em quadrinhos escrita em língua estrangeira. Se neste grupo houver adeptos, peço que tragam as revistas. Alguns trechos que apresentem algumas dificuldades interessantes do ponto de vista do tradutor poderão ser escolhidos.

A próxima etapa é tirar xerox destes trechos escolhidos. Em seguida o professor deverá cobrir as legendas e tirar xerox da estória agora sem as legendas (ver apêndice). A tradução ou versão deverão ser feitas no espaço reservado para a legenda.

Como a característica deste texto é a informalidade, o coloquialismo e as gírias, a tradução poderá trazer alguma dificuldade. Para solucioná-la os alunos deverão consultar falantes nativos da língua estrangeira.

A etapa final é a comparação e discussão dos trabalhos.

# 5. Tradução de músicas gravadas em vídeocassete

#### Etapas:

- gravar uma música que não seja muito conhecida;
- os alunos ouvem a música toda uma vez;

- o professor deixa rodar a fita fazendo interrupções e os alunos devem traduzir o trecho rodado;
- a música deve ser ouvida de novo. Os alunos fazem algumas correções:
- a letra da música é distribuída. Os últimos retoques são feitos:
- a música é rodada pela última vez e todos cantam juntos.

### Vantagens:

- a música e as imagens do vídeo trazem uma atmosfera de descontração, de quebra do rotineiro;
- desafio de fazer a tradução no tempo limitado;
- alia a habilidade de ouvir e entender uma língua estrangeira:
- o encerramento da atividade com a música cantada por todos produz uma sensação agradável de união.
- 6. Análise da tradução de uma obra literária para o cinema

# Etapas:

- escolher um filme traduzido de uma obra literária;
- --- ler a obra literária:
- assistir ao filme:
- Canparar os dois processos, fazendo um levantamento das diferenças existentes entre os dois sistemas.

A interdisciplinaridade é a característica desta atividade. Preferencialmente deve ser desenvolvida com uma disciplina de literatura ou teoria literária. Como ocorre a transposição de uma obra literária para um filme? Quais os problemas envolvidos na tradução fílmica? O escritor se vale das estruturas da língua armazenadas em seu cérebro para produzir significados e de recursos como a ilustração. E o cineasta-tradutor depende do quê para realizar seu filme? Um livro pode ser "lido" de muitas maneiras, e o filme pode ser entendido de diferentes modos também? Todas estas questões podem ser discutidas aqui. Além dessas, outras com certeza fluirão, como por exemplo: O cineasta-tradutor pode optar por uma adaptação parcial da obra literária? E uma síntese de várias obras de um escritor num filme? Ele deve fazer uma tradução fiel de uma obra? O que é ser fiel para um cineasta-tradutor? E ser fiel a quê?

Por esta amostragem, pode-se perceber a complexidade e riqueza do processo de adaptação filmica de um texto literário. Esse campo oferece muitas possibilidades de pesquisa, pois é pouco explorado ainda.

# 7. Elaboração de um guia turístico ou "folder" comercial

La elaboração de um guia turístico, os alunos são incentivados a fazer pesquisa sobre Maringá e cidades vizinhas. Após esta fase preliminar de levantamento de dados, vários tipos de guias turísticos são distribuídos para que as características deste tipo de texto bem como seu "layout" possam ser analisados.

De posse dos dados sobre uma cidade e com as características deste tipo de texto na mente, passa-se à elaboração do texto e, finalmente, à tradução. No guia aparecerão os dois textos: um em português e outro em inglês. Neste semestre culminamos esta atividade com uma exposição dos guias no corredor do bloco do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.

Após a confecção de um guia turístico, passa-se à elaboração de um "folder" para uma firma de Maringá ou da região. Esta atividade é um pouco diferente da anterior, porque o texto é fornecido pela firma e o aluno geralmente não participa da fase do "layout", o rascunho já vem feito pela própria firma.

Atividades como esta são muito apreciadas pelo seu caráter prático. Elas oferecem oportunidades aos alunos de ingressarem no mercado de trabalho.

Encerradas essas descrições, gostaríamos de citar J.C.P. de Almeida Filho:

"A postura comunicativa, numa palavra, não se obtém com as mágicas de se auto-proclamar comunicativo, nem tampouco do rodear-se de materiais ditos comunicativos" mas "na convicção pessoal e generalizada de que a partir de pressupostos claros, se colocam as ferramentas de ensino e o esforço de aprender as línguas em percursos harmônicos de crescimento." (1987).

# AVALIAÇÃO

Como a avaliação deve estar diretamente ligada à abordagem, quando optamos por uma abordagem comunicativa não podemos continuar a privilegiar a habilidade de manipular formas e de repetir através da memorização o material visto. Esta metodologia não centrada no aspecto formal procura dar maior ênfase à construção criativa, à reflexão, à autô-correção e à conscientização do processo de tradução como tendo um caráter essencialmente criativo e, portanto, não mecânico.

A imagem do professor como transmissor de conhecimentos, preocupado em avaliar em que medida os conhecimentos foram transmitidos, tende a ser mudada acrescentando-se a preocupação de levar em conta os esforços e atitudes dos alunos e ainda sua capacidade de aplicar a competência adquirida a situações vivenciais.

A avaliação como sendo de competência exclusiva do professor também é questionada. Esta forma de avaliar feita apenas pelo professor conflitua com uma relação professor-aluno preocupada com uma liberação maior que respeite o aluno e crie uma camaradagem entre ele e o professor. Ao compartilhar também desta etapa do processo ensino-aprendizagem, o aluno chamará para si uma parte dos fracassos obtidos. É um estímulo à auto-critica.

Em sendo considerada como um estímulo à auto-crítica e ao esforço para mudar refazendo os erros e corrigindo os equívocos, a avaliação obviamente não pode mais ser considerada como um fim, ou pior, como uma punição. Ela deverá levar o aluno a compreender, enfrentar e corrigir os problemas detectados. E para concretizar estes conceitos poderemos fazer uso de algumas técnicas como as que seguem:

 iniciar uma conversação com os alunos alguns minutos antes da prova numa tentativa de diminuir a tensão facilitando assim a tradução intralingual;

- optar pela prática do mini-teste para quebrar a formali-

dade de uma prova bimestral;

 promover uma discussão com os alunos para se chegar ao conteúdo e aos critérios que devam ser privilegiados na avaliação;

 criar nos alunos o espírito de auto-crítica através de discussão das notas ou conceitos atribuídos, considerandose os critérios previamente selecionados;

 uma outra técnica é de sublinhar os problemas encontrados sem fazer comentários.

As principais características desta técnica são:

favorece a participação do aluno no processo de correção; aprofunda o interrelacionamento entre professor e aluno e ainda procura fazer com que este último tenha mais claro em sua mente a necessidade de alcançar uma performance desejada. O aluno deverá estudar com um colega as partes sublinhadas, refazer o trabalho e entregá-lo ao professor juntamente como o primeiro trabalho. Esta técnica é mais eficaz, uma vez que a auto-correção e o "feedback" dos colegas têm um reflexo maior na mudança de comportamento do que o "feedback" do professor.²

#### OBSERVAÇÕES FINAIS

O professor de tradução poderá encontrar dificuldades³ para aplicar técnicas comunicativas ao ensino de tradução ou de ou-

tro conteúdo. Os resultados positivos, no entanto, evidenciados no maior interesse e participação dos alunos bem como na melhor qualidade dos trabalhos realizados, são razões que nos levam a continuar adotando este enfoque.

Além disso, publicações recentes e trabalhos apresentados em congressos mostram que outros professores de outras áreas, por exemplo Celce-Murcia, 1985 (pronúncia e gramática), Keith Maurice, 1987 (ESP), Geny Abbott, 1987, e Maria Helena Curcio Celia, 1983 (treinamento de professores), David Shephard, 1983 (avaliação), para mencionar apenas alguns nomes, também estão inclinados a propor esta fusão do enfoque comunicativo do ensino de línguas com outros campos.

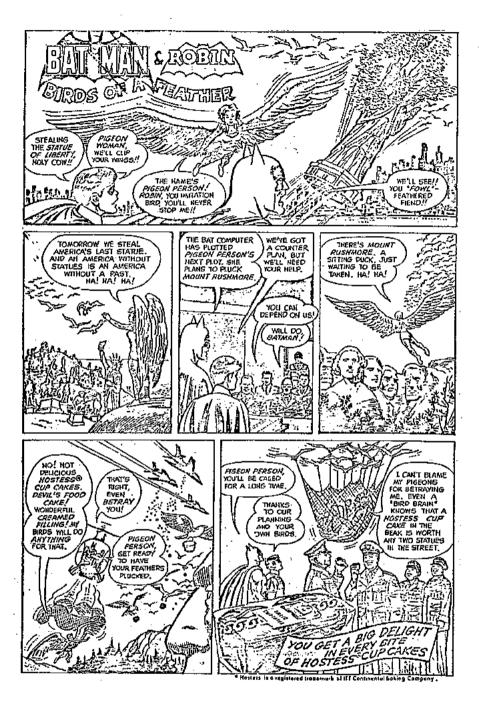
#### NOTAS

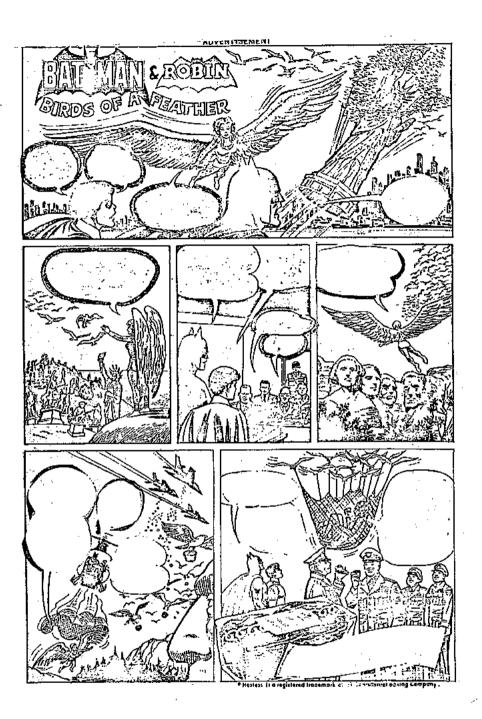
- 1. Acreditamos como ele "on our recognizing and resolving the difficulties inherited in the dual functioning of roles in the elassroom encounter... and on a reconciliation of the claims to authority of the teacher on the one hand, and the claims to autonomy of learners and pupil on the other." p. 88.
- 2. Isso não significa que ao localizarmos o campo que estivesse produzindo maior "ruído" nas traduções dos alunos deixássemos os exercícios de reforço objetivando uma mudança de comportamento somente a cargo do próprio aluno e de seus colegas. Dentro do horário de disponibilidade na UEM deixamos um horário, previamente estabelecido com os alunos, para atendimento individual.
- 3 Glen Deckert no artigo "The Communicative Approach: Helping Students Adjust" e Geny Abbott no artigo "Introducing Communicative Activities Gently to Reluctant Teachers" mostram respectivamente atitudes nos alunos e professores de reserva e até mesmo de mal-estar, confusão e resistência ao novo enfoque. Após a constatação do problema os articulistas sugerem algumas técnicas para derreter esta barreira.

# REFERENCIAS

- ABBOTT, Geny D. "Introducing Communicative Activities Gently to Reluctant Teachers". In: English Teaching Forum XXV: 3, pp. 48-49, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. "O que Quer Dizer Comunicativo na Sala de Aula de Língua Estrangeira." 1987. datil.
- ARROJO, Rosemary. Oficina de Tradução; a teoria na prática. Atica, São Paulo, 1986.

- BALOGH, Anna Maria. "O texto literário no cinema." In: Suplemento Cultura, jornal O Estado de São Paulo, nº 107, ano II, pp. 4-5, 27.06.82.
- BASSNETT-MACGUIRE, Susan. Translation Studies. Methuen, Londres e Nova York, 1980.
- BRISLIN, Richard W. Translation Application and Research. Gardner Press, Inc., Nova York, 1976.
- BROWN, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice-Hall, New Jersey, 1980.
- CATFORD, J. C. Uma Teoria Lingüística da Tradução. Cultrix, Campinas, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. "Techniques for Teaching Pronunciation Communicatively." In: Anais do VI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, pp. 13-24. Recife, maio de 1985.
- DECKERT, Glenn D. "The Communicative Approach: Helping Students Adjust. "English Teaching Forum XXV:3, pp. 17-20, 1987.
- DULAY, Heidi; BURT, Marina & KRASCHEN, Stephen. Language Two. Oxford University Press, Oxford, 1982.
- HARMER, Jeremi. "What is communicative?". In: *ELT Journal* 36:3, pp. 164-168, 1982.
- NEWMARK, Peter. Approaches to Translation. Pergamon Press, Oxford, 1981.
- RONAI, Paulo. A Tradução Vivida. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1975.
- —. Escola de Tradutores. Educom, Rio de Janeiro, 1976.
- SALIMBENE, Suzanne. "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching." In: *English Teaching Forum.* 21:1, pp. 2-7, 1983.
- SAVIGNON, Sandra J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Addison-Wesley, Massachusetts, 1983.
- STEINBERG, Martha. 1001 Provérbios em Contraste. Provérbios ingleses e brasileiros. Atica, São Paulo, 1985.
- TOSCHI, Hugo. "A Tradução para o cinema e a televisão." In: A Tradução Técnica e Seus Problemas. pp. 147-174. Alamo, São Paulo, 1983.
- WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, Oxford, 1978.





# ANTES DA TRADUÇÃO: A COMPREENSÃO DA LEITURA

Anna Maria Becker Maciel UFRGS

# 1 — Introdução

A discussão do fenômeno da compreensão da leitura como etapa fundamental da tradução foge ao escopo desta comunicação. Esse dado é aqui aceito como o pressuposto básico para a relevância do ensino de leitura no Curso de Letras e Tradutor-Intérprete. De fato, o aluno não pode traduzir o texto cuja leitura não foi compreendida.

# 2 — Necessidade do ensino de leitura

Parece um paradoxo querer ensinar a ler na universidade. No entanto, estudos realizados por Cavalcanti (1984) e Kleiman (1984) afirmam que o egresso do segundo grau "não sabe ler nem escrever". A pesquisa formal investigando a habilidade de leitura do universitário brasileiro é recente. Kato (1985) atribui ao ensino de leitura em língua estrangeira, especialmente em inglês, nos cursos de Inglês Instrumental no terceiro grau, o desenvolvimento da pesquisa na área.

A constatação de que falantes nativos não são leitores proficientes leva a concluir que não basta conhecer a língua e ser alfabetizado para saber ler. Nosso aluno, ao chegar à universidade, já percorreu os longos caminhos da escolarização de primeiro e segundo graus. Conhece a gramática e o léxico da língua, domina as técnicas básicas de decodificação de sinais gráficos e da reprodução de textos; no entanto, encontra dificuldades na leitura.

Saber ler é interagir de forma pessoal, consciente e produtiva com o autor do texto. A interação é a verdadeira leitura, implica muito mais do que domínio do sentido literal. Engloba capacidades afetivas, cognitivas e lingüísticas, envolve o ambiente sócio-cultural que rodeia autor e leitor e exige desse um posicionamento crítico.

Nesta década, o ensino de leitura nos primeiros anos escolares tem recebido uma atenção especial. Desde a alfabetização, uma perspectiva sociopsicolingüística (Braggio, 1986) tende a colocar a iniciação da criança ao mundo das letras muito além da atividade de decodificação de sinais gráficos. Propostas curriculares que buscam o desenvolvimento do leitor consciente, interativo e crítico já não são raras. Essas iniciativas, porém, ainda são novas para que a universidade possa usufruir de seus resultados.

Ler em língua estrangeira pressupõe conhecimento da língua, mas até que ponto é uma questão exclusiva de língua ou de habilidade de leitura, a pesquisa ainda não conseguiu determinar (Maciel, 1980; Alderson & Urquhart, 1984). O que não se pode contestar é a interdependência desses dois aspectos.

# 3 — Ensino de língua e ensino de leitura

No ensino de língua estrangeira, a habilidade de leitura foi sempre considerada uma habilidade passiva, consequência natural da aprendizagem das outras habilidades. Enquanto exercícios especiais são elaborados para ensinar o aluno a falar e a escrever, espera-se que a habilidade de leitura brote e cresça espontaneamente.

O professor de língua estrangeira se habituou a olhar a aula de leitura como uma excelente oportunidade para o aluno entrar em contato com itens lingüísticos contextualizados. Quer seu programa se denomine estrutural, nocional, funcional ou comunicativo, o professor usa a leitura como um procedimento didático para o ensino de língua. Sua escolha de textos se condiciona à listagem dos conteúdos programáticos e os objetivos de leitura se confundem com os objetivos da aprendizagem de língua.

O texto é decifrado, o significado das palavras desconhecidas procurado, as estruturas gramaticas analisadas. Questões abertas, exercícios de escolha múltipla, verdadeiro ou falso, enfim atividades de vários formatos são usadas para verificar a compreensão do texto. As respostas padronizadas são julgadas certas ou erradas.

O objetivo da aula é a compreensão total do texto. O aluno deverá ser capaz de demonstrá-la, reproduzindo a informação de acordo com a chave das respostas, recurso preparado de antemão pelo professor ou fornecido pelo livro didático que garante a leitura "correta".

A aula acima descrita não é uma aula de leitura. Não se quer aqui discutir sua utilidade, mas seu objetivo. Pode ser uma aula de língua na qual se lê. Quando o professor visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura, ele ensina o aluno a ler. Os avanços da lingüística aplicada lhe oferecem subsidios suficien tes para essa tarefa.

# 4 — Visão sociopsicolingüística da leitura

Dentre as contribuições mais produtivas da lingüística aplicada, básica para o ensino da leitura, encontra-se a teoria psicolingüística desenvolvida a partir de Smith (1971) e Goodman (1976; 1984). Esses autores consideram a leitura um processo em que elementos cognitivos, psicológicos e lingüísticos se encontram e se sobrepõem num intercâmbio contínuo de informações visuais e não-visuais.

O autor processa um complexo de fatores lingüísticos e extralingüísticos para construir o seu significado do texto. O leitor se apóia nesse mesmo complexo para fazer sua leitura e por sua vez construir o seu significado. O texto, portanto, não é visto como um continente de sentido, mas um potencial de sentido (Halliday, 1984).

O sentido potencial do texto abrange todas as possibilidades de interpretação válidas a partir de elementos co-textuais, isto é, elementos do próprio texto, e elementos contextuais, isto é, da situação do mundo e da experiência do autor e do leitor. O sentido potencial do texto projeta, portanto, a compreensão da leitura para muito além da própria página, para uma realidade sociopsicolingüística abrangente.

É classica a comparação que Goodman (1976) faz da leitura com um jogo psicolingüístico de adivinhações. No jogo, os palpites não são lançados a esmo, mas elaborados inteligentemente a partir da seleção de pistas fornecidas pelo autor, combinadas com o conhecimento prévio do leitor. É um processo ativo, construtivo e interativo, em que não há seqüência, mas superposição e entrelaçamento de operações simultâneas.

O conhecimento dos mecanismos e técnicas peculiares ao ato de ler, a experiência de mundo e a familiaridade com o assunto se equacionam com os conhecimentos de língua, ativados pelos sinais gráficos, a imagem sonora, o sistema sintático e semântico manipulado no texto. Desse amálgama de informações, o leitor escolhe apenas aquelas que julga relevantes; vai formando hipóteses de significado que são testadas, rejeitadas ou confirmadas, à medida em que a leitura prossegue e novas pistas são levantadas (Goodman, 76).

O processo inteligante de seleção de pistas de dentro e de fora do texto é o aspecto mais relevante da contribuição de Goodman para a teoria. Smith salienta a tentativa constante de redução da incerteza na comparação das hipóteses formuladas até a construção do sentido. Ambos enfocam o caráter interativo do processo, enfatizando o papel da inferência e da predição na leitura (Goodman, 1984).

A sociolingüística amplia a perspectiva psicolingüística da leitura, colocando autor, leitor e texto numa perspetiva mais ampla, transcendendo as individualidades. Leitor e autor ao se encontrarem no texto carregam, além de posturas pessoais, uma carga sociológica. Ambos são membros de um grupo social e partilham características, influências e heranças.

# 5 — A leitura e a análise do discurso

A teoria da análise do discurso se aproxima da visão sociopsicolingüística da leitura. Tanto uma como outra focalizam o texto como um potencial de sentido. Ambas dão ênfase especial ao processo de compreensão, procurando identificar os caminhos seguidos pelo autor ao escrever, e pelo leitor ao ler.

A análise do discurso procura explicar o fenômeno da compreensão como um empreendimento cooperativo entre emissor e receptor. Cada participante do evento comunicativo contribui com sua parte, condicionando a à contribuição em vias de desenvolvimento. Os planos e a intencionalidade do autor são reconhecidos pelo leitor que os coteja com seus próprios propósitos

(Brown & Yule, 1983).

Focalizando a capacidade de o leitor processar o sentido do texto, a análise do discurso parece também adequada à visão de aprendizagem que considera a compreensão da leitura um processo a ser desenvolvido, não um produto a ser alcançado. De fato, à luz dos princípios acima mencionados, o objetivo da aprendizagem não se coloca apenas na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento das habilidades que estimulam o leitor a alcançá-la.

# 6 — Aprendizagem enquanto processo

O aluno — o leitor — é considerado na sua própria situação real: possibilidades, expectativas, necessidades, carências. A leitura, suas circunstâncias, dimensões e dificuldades, é vista como uma ação a ser realizada por meio da língua. A língua é o instrumento posto em operação para realizar a tarefa.

O aluno é o indivíduo adulto dotado de personalidade e criatividade, possuidor de experiência e conhecimentos próprios, com um papel a desempenhar na vida acadêmica e profissional. A tarefa é vista como uma ação específica com características similares a tarefas da mesma natureza desempenhadas na vida real.

O professor não abdica de seu papel de responsável pelo ensino, mas centraliza a atividade didática no aluno. O professor não é o centro do qual emana o saber; ele guia, facilita, apóia, negocia o sentido do texto juntamente com o aluno. Dessa ma-

neira o centro da instrução não é o professor, nem o texto, mas a aprendizagem do aluno (Pearson, 1985).

#### 7 --- Conclusão

Em resumo, considerando a leitura uma operação sociopsicolingüística que os alunos não dominam, propõe-se a introdução da disciplina Leitura em Língua Estrangeira no currículo do Curso de Letras e Tradutor-Intérprete. Enfatizando que a aula de língua é necessária e insubstituível, esta comunicação defende uma vez mais (Maciel, 1985, 1986) a oportunidade e a relevância de uma disciplina com o objetivo primordial de desenvolver o processo de leitura.

A importância da adoção de um conceito de leitura que se beneficie dos progressos da lingüística aplicada recebe relevo especial. A teoria da análise do discurso é sugerida como abordagem que privilegia o conceito de aprendizagem que considera

a leitura um processo a ser desenvolvido.

Goethe, cuja habilidade de leitura dificilmente seria contestada, afirmou certa vez que nunca chegara a ler com perfeição. Segundo o escritor "as pessoas não sabem quanto tempo se leva para aprender a ler. Eu levei toda a minha vida e ainda não posso dizer que tenho alcançado o alvo" (apud Melnick & Merrit, 1972:7).

Essa parece ser uma justificativa suficiente para que se reserve um horário especial à leitura no programa da Licenciatu-

ra e do Bacharelado do curso de Letras.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALDERSON, J. Ch. Reading in a foreign language: reading problem or language problem? In: ALDERSON, J. Ch. & URQUHART, A. H. Reading in a foreign language. London, Longman, 1984. p. 1-27.
- BRAGGIO, S. A abordagem sociopsicolingüística da alfabetização. Leitura: Teoria & Prática, 5 (8):18-28, dez. 1986.
- BROWN, G. & YULE, G. Discourse analysis. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. 288 p.
- CAVALCANTI, M. C. The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potencial reading problem. University of Lancaster, 1983. p. 83-190.
- CAVALCANTI, M. C. Ensino de leitura: avaliação da compreen-

- são de texto sem prática de leitura crítica? In: CELANI, M. A. A., org. Ensino de línguas. São Paulo, EDUC, 1984. p. 107-16. (Cadernos da PUC, 17)
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDDELL, R. B. Theoretical models and processes of reading. Newark, International Reading Association, 1976. p. 497-508.
- GOODMAN, K. S. Transational psycholinguistic model. In: SIN-GER, H. & RUDDELL, R. Theoretical models and processes of reading. Newark, International Reading Association, 1985. p. 813-40.
- HALLIDAY, M. A. K. Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold, 1984. p. 107-26.
- KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1985, 121 p.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto didático. In: CELANI, M. A. A., org. *Ensino de linguas*. São Paulo, EDUC, 1984, p. 79-104. (Cadernos da PUC, 17)
- MACIEL, A. M. B. A leitura do texto científico em inglês: estudo de uma situação. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980. 137 p. Dissert. Mestrado.
- MACIEL, A. M. B. Rethinking reading in the "Letras" programme. 7p. datil. Trabalho apresentado no 7º ENPULI, Fortaleza, 28 jul. 2 ago. 1985.
- MACIEL, A. M. B. Leitura e análise do discurso: uma proposta pedagógica para o ensino de literatura no Curso de Letras. 11p. datil. Trabalho apresentado no XVIII Seminário Nacional de Professores Universitários da Literatura de Língua Inglesa, Guarulhos, SP. 27-30 jan. 1986.
- MELNICK, A. & MERRIT, J. Reading: today and tomorrow. London, London University Press, 1972, 508 p.
- PEARSON, P. D. Changing the face of reading comprehension instruction. The Reading Teacher, 38(8):724-38, Apr. 1985.
- SMITH, F. *Understanding reading*. A psycholinguistic analysis of reading and learning. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971. 239 p.

# UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LEITURA NO CURSO DE LETRAS E TRADUTOR-INTÉRPRETE

Anna Maria Becker Maciel UFRGS

A partir de uma experiência docente vivenciada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esta comunicação se propõe discutir uma abordagem alternativa para o ensino de leitura em língua estrangeira no Curso de Letras e Tradutor-Intérprete. De três linhas mestras — a visão sociopsicolingüística da leitura, a análise do discurso e a aprendizagem processo — se deriva a abordagem. Seus princípios fundamentais (expostos na comunicação que precedeu a esta) orientam a formulação dos objetivos, a elaboração do programa e o planejamento de curso da experiência em foco: um curso de leitura em inglês.

# 1 — Objetivos

O curso visa a despertar o gosto da leitura e a promover o hábito de ler. A meta final colocada a longo alcance envolve o conceito de competência. A competência é vista como um objetivo educacional a longo prazo a ser atingido depois do término da instrução, se essa permitiu o desenvolvimento da capacidade necessária (Widdowson, 1983:7-8; 101-7).

Do objetivo remoto e vago, derivam objetivos próximos e definidos: objetivos gerais e específicos. A consecução dos primeiros é esperada ao final do curso, enquanto a dos outros é alcançada no decorrer da instrução. Tanto uns como outros implicam o desenvolvimento de conteúdos programáticos (apêndice 1). Embora os conteúdos apareçam listados em seqüência linear, a operacionalização dos objetivos exige um tratamento cíclico, refletindo as visões de leitura, de discurso e de aprendizagem adotadas.

# 2 — Metodologia

A metodologia empregada favorece o uso da língua, incentivando o aluno a ler, falar e escrever. Silenciosa e individual por natureza, a leitura, no entanto, oportuniza a integração das quatro habilidades lingüísticas. Lendo, tomando notas, negociando o sentido e perguntando, respondendo, avaliando e posicionandose, o aluno-leitor se engaja numa atividade produtiva em que se conjugam as quatro habilidades (Grellet, 1981:8-9; White, 1981:92).

Textos autênticos constituem o material de leitura usado na implementação do curso. Entende-se por texto autêntico aque-le que é produzido para falantes nativos com outra intenção que a de ensinar a língua. Ao critério de intencionalidade, acrescente-se o critério de preservação da aparência gráfica em que o texto é apresentado aos seus leitores naturais. Excluem-se, portanto, cópias datilografadas de textos autênticos, textos adaptados, simplificados ou escritos para alunos de língua estrangeira.

Enquanto os textos usados em sala de aula são cópias xerocadas, na leitura individual os materiais gráficos reais são preferidos. A preferência se justifica por razões intrínsecas à abordagem e por razões pedagógicas. De fato, a busca do material individual obriga o aluno a entrar em contato com livros, manusear revistas, frequentar bibliotecas, visitar livrarias.

# 2.1 Programa do curso

Três fases, que se sucedem ciclicamente em espiral, se distinguem no desenvolvimento do programa: conscientização, autoconfiança e consolidação. A forma espiralada garante a volta contínua e a superposição de fases. A ênfase em aspectos essenciais e a prática das habilidades é dessa maneira assegurada.

A conscientização do ato de ler é o ponto inicial do programa. A partir de sua experiência e conhecimento: (Ausubel, 1968: 37-87), o aluno procura examinar o que acontece em sua mente quando lê. Ao iniciar o curso, ele se defronta com vários alfabetos, códigos, maneiras de agrupar palavras, para que possa começar a se dar conta do processo da leitura (Nuttall, 1982:5-6). Desde então, introspecção e/ou retrospecção se tornam procedimentos habituais nas atividades de leitura (apêndice 2).

A autoconfiança é a tônica da fase seguinte. Habituado a encontrar textos didáticos simplificados ou especialmente elaborados para a aula de língua, o aluno não imagina poder ler textos autênticos. Ao perceber que, mesmo superficialmente, entende a revista autêntica, ele se convence de que lhe é possível ler apesar de suas limitações lingüísticas.

A revista autêntica na sala de aula para a leitura livre ou dirigida é o recurso mais usado com o propósito de estimular a autoconfiança. A ênfase na informação que o leitor traz para o texto, a importância dos sinais tipográficos, títulos, figuras, a predição, antecipação e advinhação, a partir de palavras cognatas ou conhecidas, tornam essa atividade produtiva e gratificante para o professor e o aluno.

#### 2.1.1 Textos

A seleção dos textos dá atenção especial aos critérios de autencidade, interesse potencial, formato estimulante e recenticidade. As revistas ilustradas, além de atender esses critérios, abrangem um grande número de tipos de discurso: argumentativo, expositivo, narrativo, prescritivo. Esses tipos se realizam em diferentes textos como propagandas, classificados, cartas, editoriais, notícias, crônicas, relatórios, receitas, instruções, contos, entre outros. As revistas, portanto, são o material de leitura preferido do programa.

### 2.1.2 Material instrucional

O material instrucional é constituído por unidades que enfocam pontos do programa sempre dentro da perspectiva do planejamento cíclico. Uma unidade típica apresenta um texto xerocado em sua forma original e um roteiro de leitura. No roteiro distinguem-se três momentos principais, nem sempre explicitamente demarcados: antes de ler, lendo e depois de ler.

As unidades tendem a ativar habilidades de leitura, habilidades lingüísticas e discursivas, além dos componentes que envolvem os domínios cognitivo e afetivo. O estabelecimento do propósito da leitura, o envolvimento pessoal do leitor e seu posicionamento crítico são aspectos enfatizados. As unidades visam a ajudar o aluno a desenvolver o seu métido individual de leitura (apêndices 3 e 4).

O programa prevê a realização de leitura intensiva em sala de aula e leitura extensiva extraclasse. A primeira é desenvolvida através das unidades a partir de material escolhido e elaborado pelo professor. A segunda é responsabilidade do aluno que escolhe o material a seu gosto. Por razões didático-pedagógicas, a leitura extensiva obedece a roteiros sugeridos pelo professor (apêndices 5 e 6).

Alguns roteiros (apêndice 7) são dirigidos à leitura de livrostexto de disciplinas outras que a língua estrangeira, por exemplo, lingüística, teoria literária, história ou, conforme o interesse pessoal, informática, química, fotografia e outras. As atividades desenvolvidas a partir do livro texto tendem a desenvolver habilidades de estudo como tomar notas, fazer esquemas, resumir.

# 3. Aplicação do programa

O programa foi implementado em três semestres consecutivos (86/1, 86/2 e 87/1), como parte integrante da disciplina Língua Inglesa II - LET 262. Duas horas-aula da carga horária semanal da disciplina são reservadas à leitura. A abordagem alternativa em pauta consistiu essencialmente em mudar a direção do foco dessas aulas: do ensino da lingua inglesa para o ensino da leitura.

O programa acima foi basicamente mantido nos três semestres com alterações circunstanciais condicionadas aos interesses de cada turma. A ênfase na leitura do livro-texto de disciplinas afins, característica da primeira versão do curso, foi abandonada na segunda versão, porque parecia comprometer o gosto pela leitura. Na terceira aplicação do programa, o livro-texto das disciplinas afins foi retomado em pequena escala. As revistas ilustradas foram nos três semestres o material favorecido.

# 3.1 Resposta dos alunos

A reação positiva dos alunos ao curso manifestada em sala de aula e em contatos individuais foi confirmada pela resposta aos questionários distribuídos no final do semestre (apêndice 8). Muito poucos alunos já haviam tido a oportunidade de ler textos autênticos e muito menos a de escolher sua leitura. A possibilidade de livre-escolha foi uma das características mais apreciadas do curso. A dificuldade de escrever em inglês os relatórios de leitura foi um aspecto enfatizado. Os alunos, no entanto, ao finalizarem o semestre, afirmaram que não só haviam perdido o medo de ler, mas, mais surpreendentemente, o de escrever em inglês. Em conclusão, a opinião favorável à introdução de uma disciplina independente de ensino de leitura foi unânime.

#### 4 --- Conclusão

Visando a testar a receptividade dos alunos a uma abordagem alternativa, a autora desta comunicação se propôs implementar em 30 horas um programa previsto para 120 horas/aula. A precariedade das condições de ensino, decorrentes da redução de 75% do tempo, e a ausência do *status* de disciplina autônoma limitaram os resultados esperados no que se refere ao crescimento dos alunos.

No entanto, parece que a oportunidade e validade da introdução da disciplina Leitura em Língua Estrangeira no currículo foi enfatizada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. B. Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 684 p.
- GRELLET, F. Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press, 1981. 252 p.
- NUTTALL, C. Teaching reading skills in a foreign language. London, Heineman, 1983, 235 p.
- WHITE, R. V. Reading. In: JOHNSON, K. & MORROW, K. Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach. London, Longman, 1981. p. 84-92.
- WIDDOWSON, H. G. Learning purposes and language use. Oxford, Oxford University Press, 1983, 122 p.

#### Apêndice 1

#### PROGRAMA DE CURSO

## Objetivos Gerais

Ao final de 120 horas/aula, distribuídas em 2 semestres consecutivos, diante de um texto desconhecido, autêntico, de qualquer tipo e extensão, o aluno deverá demonstrar, usando a língua inglesa, que é capaz de:

- a) obter a idéia global;
- b) obter informações específicas;
- c) reproduzir, com suas próprias palavras, as idéias principais;
- d) expressar a sua própria visão do ponto de vista do autor;
- e) expressar o seu ponto de vista pessoal como leitor.

# Objetivos Específicos

Para ter condições de alcançar os objetivos gerais, o aluno deverá ser capaz de:

- a) definir o propósito de leitura;
- b) escolher o nível de compreensão que deseja alcançar;
- c) monitorizar o método e a velocidade da leitura de acordo com o propósito e o nível de compreensão;
- d) identificar o tópico;
- e) reconhecer o conteúdo do tópico;
- f) distinguir idéias principais e secundárias;
- g) reconhecer a função comunicativa;
- h) identificar o público a que se destina o texto;
- i) identificar a motivação do autor;
- j) distinguir fatos e opiniões;
- 1) reconhecer atitudes, tendências e preconceitos do autor.

#### Conteúdos Programáticos

Para que o aluno possa atingir os objetivos específicos, os segintes conteúdos deverão ser desenvolvidos:

- 1 Como lemos em português: conscientização do ato de ler, uso da informação visual e não-visual.
- 2. Por que e para que lemos: objetivos de leitura e níveis de compreensão.
- 3. De que maneira lemos: adequação do nível de compreensão ao objetivo visado.
- 4. Estratégias de leitura.
- 5. Uso de pistas contextuais: léxicais, estruturais e semânticas.
- 6. Marcadores do discurso: tempo, lugar, sequência, pensamento lógico.

- 7. Referência endofórica e exofórica: recursos coesivos, proformas, coesão lexical, coesão semântica.
- 8. Coerência.
- 9. Funções retóricas.
- 10 Inferência.

# Tipos de Texto

Verbete, prefacio, introdução, editorial, notícia, propaganda, carta, resenha crítica, conto, capítulo de livro didático, capítulo de livro acadêmico.

#### Student's Sheet

# CAN YOU READ THESE TEXTS?

#### WHY?

- I Tagrenden var skoev, og regnvandet lob i loengers tid ned ad morvoerket, som nu er gront med mos mellem stenne.

  Hvordanskal muren resnes?
- III aaleituraéprovavelmenteam aisimportantedequevocéprec isaráparacsucessoconseuse studoshabilidade
- V O pensamento do ser não retorna mais à compreensão do sendo, não conduz mais à descoberta e fundamento daquilo que o sendo a partir do ser é ontologicamente em sua essência; parte-se a mediação.

- II em precisará é importante estudos leitura a você a seus mais habilidade provavelmente sucesso para o
- IV readingisprobablythemos timportantskillyouwillneedforsuccessinyourstudies
- VI A leitura é provavelmente a mais importante habilidade que você precisará para o sucesso em seus estudos.

VII Reading is probably the most important skill you will need for sucess in your studies. You will have to read lenghty assignments in different subjects with varying degree of detail and difficulty. Poor reading is not a hopeless problem. Like other skills, your ability to read English rapidly and accurately depends upon careful instructions and purposeful practice.

# STUDENT'S SHEET

text: BRAZIL'S POWERFUL TV GLOBO

source: NEWSWEEK/September 23, 1985

#### I. BEFORE READING THE TEXT

- 1 How do you think the authors introduce the subject? Choose one of the options below or add another one.
  - a commenting on Globo's political power?
  - b. describing its financial organization?
  - c. comparing Globo and US TV channels?
  - d. illustrating its far-reaching power?
- 2. Justify the pictures and legends and relate them to the title.

#### II. READING THE TEXT

- 1. Skim through the text in order to reject or confirm your predictions.
- 2. Scan the text to locate main facts about TV Globo.
  - a) How does it rank among the greatest Brazilian networks?
  - b) How many stations and affiliates does it have?
  - c) When and by whom was it founded?
  - d) What is its annual revenue?
  - e) What does its business include?
  - f) How did it expand its foreign interest?
  - g) What about its soap operas abroad?
- 3. Scan the text for facts about "Roque Santeiro".
- 4. Scan the text for facts about Roberto Marinho.
- 5. According to the authors, why was this soap opera banned a decade ago?
- 6. Why do the authors call Asa Branca "the tiny Potemkin village?"
- 7. What does Alexandre de Barros think of Globo's power?
- 8. What is Marinho's opinion on Globo's influence on the Brazilian people?
- 9. What does Marinho think of the Brazilian image abroad?
- 10. What is the opinion of the authors on the same issue viewed by Marinho and Barros?

#### III. AFTER READING THE TEXT

1. What is your own opinion on the purpose and role of popular soap operas?

I BORLUM, S. G. Front murvask bliver paent igen. BO BEDRE, Kobenhavan, 12:110, 1979.

V CORETHE, E. Questões fundamentais da Hermenêutica. São Paulo, Pedagógica e Universitária, 1973.

VII YORKEY, R. Study skills for students of English as a second language. New York, McGraw Hill, 1970. p. 91.

- 2. On TV and GLOBO?
- 3. How about this articles?
- 4. What do you "read between the lines" of Roque Santeiro?

#### LANGUAGE EXERCISES

#### I. Word Formation

- 1. Underline and explain the meaning of the following compound words:
  - townspeople network marketplace soap opera nationwide brainchild newspaper
- 2. Copy the phrase where they appear.
- 3. Find words formed by suffixation identifying the following suffixes: er, able, ment, ful.
- 4. Find words formed by prefixation identifying the following prefixes: un, in (il).

#### II. Word Order

Translate the following phrases:

- the three-month-old sop opera
- the country's military leaders
- the developing world
- birth control
- its first overseas venture.

# III. Grammar

Find out and copy at least four different examples of superla-

Why is this particular linguistic form so frequent in this text?

(Unit prepared by A. M. B. Maciel and Grete Bejzman/UFRGS)

# Apéndice 4

#### TEACHER'S NOTES

text: EDITORIAL and TABLE OF CONTENTS

source: NATIONAL GEOGRAPHIC MAGAZINE. Washington, D.C., 164(4):417, Oct. 1983

## I. BEFORE READING THE TEXT

- 1. ANTECIPATING. Draw on the student's knowledge of the world asking whether they have ever read "The National Geographic Magazine". They will probably mention the Brazilian national edition. What is the connection between both magazines? Do not answer.
- 2. PREDICTING from cognates. (Student's sheet available)
- 3. SKIMMING to confirm or reject prediction
- 4. USING TYPOGRAPHICAL CLUES.
  - 5. STUDY SKILLS. Writing bibliographical references.
    6. SCANNING EXERCISES.

  - 7. SENSITIZING the student before reading the text. Stress the argumentative aspect of an editorial.

# II READING THE TEXT

(Help the students to do the exercises that follow) READ THE TEXT

Read the text to locate: Introduction, Development and Conclusion.

Underline the facts mentioned.

Circle the author's opinions.

Where in the text are the facts located?

Where are the opinions located?

Compare Introduction and Conclusion. See how the writer situates and sensitizes the reader. Find the author's considererations on the fact and contrast them with his conclusion.

#### III. AFTER READING THE TEXT

WRITE an outline of the text stating the essential information

What is your own reaction to this text? Discuss with your neighbour.

THE DEFINE NOTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS DEPARTAMENTO DE LINGUAS MODERNAS LET 262 — READING 87/1 Professora Anna Maria Becker Maciel

# READING ASSIGNMENT FIVE

# READING AN ILLUSTRATED ARTICLE

1st Step: Choose an illustrated article in a magazine. Justify your choice and state your reading purpose.

2<sup>nd</sup> Step: Write down the bibliographical reference of the article. Burnata ing katawa 1988 ing Kabupatèn Kabupatèn Kabupatèn Kabupatèn Kabupatèn Kabupatèn Kabupatèn Kabupatèn Ka Kabupatèn Kabupatèn

3rd Step: Read title, heading, subheadings, legends. Examine pictures and charts. Write down, in two or three sentences, the main topic of the article.

4th Step: Write a short text about the article using the questionaire below as a guideline.

a) Who is the author of the article?b) Is he/she an expert in the area? How do you know? c) Who is it written for?

d) What is the writer's purpose?

5th Step: Read the text carefully and decide whether the information given is presented in an objective or slanted way. State your opinion and justify it by writing down the words or expressions that, according to you, bias the opinion of the reader, and the property

6th Step: Try to find out how the author introduces the subject. organizes it and which conclusion he arrives at. Then read the text again quickly making notes of the main points an how they relate to one another.

7th Step: Write a brief summary of the article.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS LET 262 — READING 87/1 Profa. Anna Maria Becker Maciel

# READING ASSIGNMENT SIX

#### READING THE NEWS

Search a magazine for a news item and then write a text following the hints given below.

- I a) WHAT happened?
  - b) WHO is involved?
  - c) WHEN did it happen?
  - d) WHERE did it happen?
- e) WHY did it happen?
  - f) HOW did it happen?

II a) Why was this fact selected as a news item? (by yourself and by the magazine as well)

III Read the text through, then consider the information given and try to find out what can be checked, in other words, discriminate facts and opinions. Whenever you think a statement is an opinion, write down which words mostly influenced your decision.

Transfer Company of the second of the second

# Apendice 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS LET 268 Profa, Anna Maria Becker Maciel

#### READING ASSIGNMENT NINE

## LEARNING FROM A TEXTBOOK

# I PRE-READING ACTIVITIES

From the textbook you have surveyed, select a chapter you want to read.

Write down:

- a) the bibliographical reference of the chapter;
- b) the reason why you want to read it;
- c) three questions you hope to be answered by the text.

### II READING ACTIVITIES

- 1. Read quickly the text looking for the answers to your questions. Locate them and write them down and state how you have found them, that is to say, which typographical clues, pictures, key words, have shown you where to look at.
- 2. Observe how the chapter is organized. Locate introduction, development and conclusion. Read them to get the global idea of each. Take brief notes so as to get an outline of the whole chapter.
- 3. Read carefully the text. Go to the dictionary only when the unknown word is absolutely necessary and cannot be guessed. Write down any word you looked for.
- 4. Read the text again making sure you have not overlooked anything that is relevant.
- 5. Read your notes and organize the information in your mind.
- 6. Write a summary of the text.

  Avoid copying whole chunks of the text.

  Try to use your own words.

#### III AFTER-READING ACTIVITY

- 1. Evaluate the text.
  - 1.1 Did the text meet your expectations? Why?
  - 1.2 Was the text really relevant to your studies? Why?

# Apêndice 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS LET 262 — Reading 87/1

Profa. A. M. B. Maciel

Porto Alegre, 23 de julho de 1987.

Caro aluno:

Este questionario pretende examinar a validade e a oportunidade da introdução da disciplina LEITURA I e II (Reading I e II) no Curso de Letras e Tradutor-Intérprete. As aulas de Reading — parte de Let 262 — de que você participou neste semestre — são uma amostragem do que poderia ser uma disciplina independente desenvolvida em 120 horas.

Agradecida,

	AMaciel
A — O que você lia em inglês antes e 87/1?	de cursar Let 262-Reading
nada ( ) pouco ( ) bas	stante ( ) muito ( )
Complete o quadro abaixo com	os títulos de suas leituras
antes de cursar Let 262-Reading-87-1	depois de iniciar Let 262 Reading-87/1
1 — Periódicos	
1 — produzidos para alunos de in-	

— Livros	
— produzidos para alunos de inglês:	
- escritos para falantes nativos:	
a — ficção:	
b — não-ficção:	
c — livros didáticos de dife-	
rentes disciplinas:	

escritos para falantes nativos:

B — Qual foi a influência das aulas de Let 262-Reading-87/1 no crescimento do aluno do Curso de Letras e Tradutor-Intérprete, nos aspectos seguintes:

	negativa	nula	positiva
a) conscientização do ato de ler	#*1. #*N		
b) prazer da leitura			
c) hábito de ler		·.	_
d) descoberta de que pode ler textos autên- ticos			
e) libertação da dependência do dicionário			l i
f) freqüência à biblioteca	\$1 5		
g) adequação da leitura ao objetivo visado	· · · .	• •	
<ul> <li>h) experiência do uso da língua em situação autêntica</li> </ul>	1		
i) leitura nas entrelinhas			
j) posicionamento pessoal frente ao texto			
l) outros (especifique)			

Em caso de influência nula ou negativa, aponte as deficiências da disciplina:

Manifeste sua opinião sobre a disciplina em relação -

a) à perspectiva em que a leitura em língua inglesa foi colocada;

de l'ambient (BALLA III la back d'Ella Marga

- b) aos conteúdos programáticos desenvolvidos;
- c) ao material usado em sala de aula;
- d) às atividades desenvolvidas em sala de aula;
- e) ao material que você próprio escolheu para ler em casa e fazer seus "reading assignments";
- f) à realização dos "Reading Assignments".

Posicione-se sobre a introdução de uma disciplina independente: Leitura (Reading) I e II, com 8 créditos, 60 horas por semestre, sendo pré-requisito Língua I.

a favor ( ) contra ( )

Justifique seu posicionamento:

Sugestões/críticas à LET 262-Reading 87/1 (87/2):

Responda anonimamente

# CONSCIENTIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E AUTONO-MIA PARA DECIDIR: QUANDO TRADUZIR

Maria Helena Curcio Celia UFEGS

# 1 - INTRODUÇÃO

A disciplina Inglês para Leitura (PROP 03) vem sendo oferecida desde março de 1979 pelo setor de Inglês do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras desta Universidade, via Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP). Paralelamente, o Departamento é responsável pela elaboração e administração do exame de proficiência em língua estrangeira (no caso do inglês, desde 1968), também através da PROPESP. Nos dois casos, trata-se de uma situação de Inglês para Fins Específicos (IFE), porque objetivos e conteúdos são determinados a partir das exigências práticas e funcionais no uso da língua (Stevens, 1978:90).

O objetivo desta comunicação é relacionar as questões da compreensão de leitura e da tradução em um contexto instrucional de IFE. Assim, enfoca-se a experiência desenvolvida junto a alunos dos cursos da pós-gradução da UFRGS que procuram a disciplina PROP 03. O problema se configura pelo recurso indiscrimado à tradução, quando é sentida a necessidade imediata de compreender em inglês material que é específico da área acadêmica.

Inicialmente, nos pressupostos teóricos, apresentam-se os conceitos aqui adotados quanto a língua, aprendizagem, leitura e tradução. A seguir, caracteriza-se a população alvo, explicando-se as relações entre a disciplina e o exame, as limitações e as dificuldades encontradas. A experiência é, então, relatada, em termos de metodologia, materiais e eventos de sala de aula, discutindo-se os resultados obtidos sob uma perspectiva de análise qualitativa. Na conclusão, avaliam-se globalmente os procedimentos implementados, consideram-se o valor de IFE e a realidade vivenciada, apontando-se iniciativas futuras.

Uma vez que a proposta deste trabalho envolve situação instrucional de língua e que o curso em questão enfoca leitura, tradução e suas implicações, parece oportuno tratar esses tópicos em separado. Primeiramente, define-se o que se entende por língua e aprendizagem. A partir daí, conceituam-se leitura e tradução, relacionando-as no contexto de IFE aqui considerado.

# 2.1 — Lingua e aprendizagem

Adota-se uma visão discursiva de língua, que privilegia as complexidades inerentes ao ato lingüístico na interação. De acordo com esse enfoque, a interdisciplinaridade subjacente deve ser considerada em qualquer tentativa de explicar a língua em uso real concreto. Assim, propõe-se uma caracterização da lingüística discursiva e, em decorrência, apontam-se, de maneira complementar, alguns princípios básicos da sociolingüística, da psicolingüística e da psicologia cognitiva.

Como síntese do individual e do social, o discurso (oral/escrito) engloba relações dialéticas sob vários aspectos: enquanto processo contínuo mesmo que na evidência de um produto; como expressão, interpretação e negociação do sentido; além do nível da frase, porque envolvendo componentes (não puramente lingüísticos) que estão nas entrelinhas, e g., intenções, interesses, limitações, situações de produção e de recepção, contextos, papéis sociais e relações entre os interlocutores, conhecimento prévio, conhecimento compartilhado, informação nova.

Na lingüística, já na década de 20, Bakhtin (1977:84, 94, 109-10) lançava suas críticas ao tratamento monológico dispensado à enunciação, por ser uma falsa abstração, uma vez que a realidade da língua é a interação social, não o sistema formal, nem o psiquismo individual isoladamente. Mais recentemente, Austin (1962:102, 120), não satisfeito com seus esforços para a determinação do significado pela sintaxe e pelo léxico, passa a distinguir ocorrências simultâneas nos atos da fala: (o ato da) locução, (a forca da) ilocução e (o efeito da) perlocução.

Por outro lado, ainda no domínio da lingüística, importa definir características básicas da textura e conetividade de um texto, que são coesão e coerência. Para que seja um discurso com significado (i.e., tenha textura), qualquer manifestação lingüística deve apresentar conetividade, através de vínculos locais e superficiais — coesão — que permitem aprender as relações organizacionais não-estruturais subjacentes — coerência (Beaugrande, 1980:10, 19; Halliday & Hasan, 1976:4, 7; Tannen, 1984: XIV; Widdowson, 1978:28-9).

Tais relações são indissociáveis do valor social, que é um dos tópicos da sociolingüística mais amplamente empregados na

abordagam que se propõe, juntamente com as questões de contexto. Trata-se de conceber a gramaticalidade não mais da frase, que não explica como se criam e entendem discursos, mas do contexto da língua em uso, com regularidades e convenções culturalmente determinadas. Assim, passam a valer tanto o co-texto — ambiente textual — como o contexto — ambiente situacional, sócio-cultural (Halliday, 1984:133-4).

Ainda da sociolingüística, vem a proposta de enfocar competência comunicativa no tratamento da língua. O conceito foi introduzido por Hymes (1977:95) — a realização lingüística deve apresentar potencial sistêmico, adequação, ocorrência real e viabilidade — e expandido por Canale & Swain (apud Swain, 1985: 37) — o indivíduo deve desenvolver competência em quatro áreas simultaneamente: gramatical (uso correto do código), sociclingüística (combinação adequada de sentido e forma), discursiva (domínio de diferentes tipos de discurso com coesão e coerência) e estratégia (recurso a diferentes estratégias que garantam eficácia da comunicação). Acredita-se que qualquer curso de línguas que conceba uma abordagem discursiva deve visar a desenvolver competência comunicativa.

Nesse sentido, Munby (1981) propõe um modelo sociolingüístico para a especificação da competência comunicativa. Sua enálise de necessidades envolve identificar o participante (e.g. idade, nível de instrução), listar parâmetros (e.g. papel social, meio, modo, canal, registro) que forneçam um perfil das necessidades para selecionar habilidades lingüísticas (e.g. entender o valor comunicativo de frase/texto) e microfunções (e.g. probabilidade), de acordo com uma ou mais atividades específicas (Munby, 1981: 31, 52-115).

Considera-se esse modelo demasiadamente detalhado, pois. se fosse seguido na íntegra, exigiria um curso de IFE para cada aluno. Ainda assim, seguem-se seus princípios fundamentais, com maior ou menor formalidade, conforme a situação concreta (ver item 3). Necessidades, conteúdos e habilidades próprias da população como um todo na atividade de leitura são identificadas e treinadas.

Uma solução para problemas quanto a fins específicos de cada participante é trabalhar o currículo e — dentro dele — a preparação de materiais enquanto processo. De acordo com Candlin & Breen (1979:183), o material instrucional deve se constituir no elémento de ligação entre o aluno e a meta. Dessa forma, visase à conscientização crítica de como funcionam os mecanismos da atualização lingüística, suas exigências e implicações, a fim de se criar autonomia na escolha de habilidades, estratégias e conhecimentos a serem empregados em diferentes situações. A proposta encerra o objetivo de transformar cada aluno em um analista do discurso.

Além da conscientização quanto à língua, enfoca-se também

o processo consciente do funcionamento cognitivo do sujeito no processamento do discurso. Dessa forma, adota-se a perspectiva teórica de van Dijk & Kintsch (1977) sobre discurso, cognição e conhecimento. Esses autores propõem a ligação entre uma semântica lingüística e uma semântica cognitiva, ao mesmo tempo em que investigam os processos subjacentes à produção, à compreensão, à memorização e à recuperação do discurso.

Sob o ponto de vista da estruturação discursiva, distinguemse um nível local de conetividade semântica (micro-estrutura) e um nível global (macro-estrutura), que seria uma noção sobre o tópico do texto, constituído à medida que ele é processado, pela aplicação de macro-regras. Além dessas, há a super-estrutura, que é também uma estrutura global, mais associada à forma do discurso — e não ao conteúdo — e do tipo esquemático, porque mais dependente do conhecimento prévio do sujeito (van Dijk e Kintsch, 1977:68-9).

Aqui se trata, novamente, de uma área interdisciplinar, pois necessário se faz explicar e comentar o papel da teoria dos esquemas no processamento e no funcionamento do discurso. Por um lado, esse é um setor da psicolingüística sob o ponto de vista da psicologia cognitiva; por outro, ainda em termos de cognição e da psicologia interacional, é uma questão de desenvolvimento e aprendizagem.

É tarefa da psicolingüística investigar como o ser humano é capaz de compreender e produzir linguagem (Hatch, 1983:11). Para tanto, é válida a análise do discurso enquanto manifestamente lingüística, desde que relacionada a seu respectivo plano psicolingüístico, i.e., o sistema junto com os processos mentais e interacionais exigidos dos interlocutores (Hatch, 1983:2). É esse o enfoque aqui adotado, dentro da perspectiva psicolingüística da psicologia cognitiva.

A sistematização cognitiva do conhecimento constitui a teoria dos esquemas, que investiga como o conhecimento é armazenado, representado e recuperado. De acordo com Rumelhart (1984), conhecimento prévio organizado facilita desempenho e domínio de situações novas. "Schemata" são "pacotes" que armazenam conhecimento típico. Essas unidades encerram o próprio conhecimento bem como informação sobre como ele pode ser usado, formando nossa visão do mundo a partir de nossas experiências. São, ainda, responsáveis por processos e estratégias de inferências, generalizações, transferências, entre outros (Rumelhart, 1984:2-4).

O funcionamento e a atuação do sujeito no mundo que o cerca fundamentam, também, uma teoria de aprendizagem. Para Ausubel (1968) o fator essencial que afeta a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Na teoria piagetiana, tanto no aspecto da linguagem — e.g., as ligações entre linguagem e pensamento num ciclo genético de interação (Piaget, 1983:338) — como em ter-

mos de desenvolvimento e aprendizagem — e.g., a autonomia como objetivo da educação (Piaget, 1948: ), ou — pode-se dizer que a abordagem adotada reflete essas idéias e ideologias.

É uma questão de centrar o processo naquilo que é relevante ao aluno enquanto um indivíduo que se quer crítico e autônomo para transformar a sociedade na qual ele — dialeticamente— está integrado.

# 2.2 — Leitura e tradução

Para a constituição da teoria de leitura que embasa o curso, seguem-se os modelos psicolingüísticos de Smith (1971) e de Goodman (1976), bem como o modelo cognitivo do processamento do texto de van Dijk & Kintsch (1977). Assim, a leitura é considerada um processo ativo, estabelecendo-se interação entre autor e leitor através do discurso. Para que tal ocorra, informação visual é necessária para a ativação do conhecimento prévio — informação não-visual, ou seja, "schemata" — do leitor.

A compreensão ocorre durante o processamento da informação, contando com memória de curta duração, aplicação de macro-regras, recurso a "schemata" e estratégias. O leitor proficiente, de maneira autônoma e com maior ou menor consciência de sua atuação, age de forma a otimizar sua leitura de acordo com situação, objetivos, vivências, características individuais. A partir dessa capacidade, ele faz um intercâmbio entre os procedimentos "top-down" ou "bottom-up", ou seja, valendo-se mais de suas "schemata" ou da micro-estrutura textual.

Por um lado, há a perspectiva da atividade desenvolvida pelo leitor. Nesse sentido, já uma série de passos que, mesmo não funcionando de forma seqüenciada, geralmente ocorrem durante o "jogo psicolingüístico de advinhação" que é a leitura: "scanning", fixação, seleção, predição, formação, busca de pistas, escolha provisória, testagem, regressão, decodificação (Goodman, 1976:507-8). Smith (1973:188) especifica que as adivinhações devem ser bem informadas, com a criação de expectativas inteligentes e pertinentes ao texto, a partir de seu caráter redundante, das restrições da língua e do conteúdo já processado.

Por outro lado, na abordagem da semântica cognitiva de van Dijk & Kintsch (1977), mais importante se torna especificar como o leitor processa a informação. Para isso, é essencial o caráter recursivo das macro-regras na formação de macro-estruturas de caráter cada vez mais global, até chegar na macro-estrutura superior do texto, ou seja, seu tópico (van Dijk & Kintsch, 1977:68). Além disso, com o auxílio das micro-estruturas — que favorecem a percepção das relações entre as partes do discurso — e da aplicação de macro-regras, o indivíduo vai formando macro-estruturas, enquanto lê, as quais permitem a retenção do conteúdo na forma de um resumo (para aplicação da habilidade

de resumir num curso de leitura em IFE segundo esse referencial, ver Lima, 1983).

As relações que se estabelecem entre compreender, memorizar, resumir e recontar são objeto de estudos interessantes na psicolingüística (e.g Bransford et alii, 1984). Isso se fundamenta na constatação de que a informação semântica é usada na recuperação do sentido — e não necessariamente palavras ou frases. Tal processo é mais eficaz se o texto tiver um significado global para o leitor, bem como se o conhecimento prévio associado ao assunto for mais organizado e tiver mais afinidade com suas opiniões, atitudes, interesses no momento da leitura. Van Dijk (1981:10) associa essas condições ao contexto educacional, uma vez que quase toda aprendizagem em situação instrucional formal se baseia em textos. Percebe-se, então, uma importante interrelação entre leitor, texto e compreensão, essenciais para um curso de leitura.

No que diz respeito à tradução, pretende-se traçar um breve panorama do que se entende pelo processo tradutório, principalmente quanto ao papel que a compreensão de leitura aí desempenha. Primeiramente, parte-se do consenso nessa questão: a compreensão da leitura é uma etapa preliminar e essencial ao ato de traduzir. Em segundo lugar, é preciso lembrar que a experiência aqui relatada diz respeito a alunos de IFE — não a alunos de um curso de tradutor — e que seu objetivo é entender sua bibliografia específica em inglês — e não (necessariamente) traduzi-la.

Também comum aos teóricos da tradução é o conceito de equivalência funcional (e.g. Reiss, 1980:1-2), ou seja, traduz-se sentido e não a língua (Delisle, 1980:36), ao reproduzir na língua-alvo o equivalente natural mais próximo da mensagem na língua-fonte, primeiro em termos de sentido e, depois, em termos de estilo (Nida, 1969:12). Nessas perspectivas, enfatiza-se, no papel do tradutor, o domínio das duas línguas envolvidas, mas, talvez, com um "conhecimento de compreensão (Delisle, 1980:38) da língua-fonte, pois trata-se de um bilíngüe receptor. Ou, conforme Thiery (apud Delisle, 1980:36): "traduzir consiste em dizer bem, por escrito, dentro de uma língua que a gente sabe muito bem, aquilo que a gente compreende muito bem dentro de uma língua que a gente sabe bem."

O processo tradutorio é muito mais complexo do que essas considerações podem fazer crer e não se vai, aqui, tratar dos modelos propostos pelos autores acima mencionados. Apenas se afirma que as etapas e relações que se estabelecem — entre compreensão, reformulação e codificação, ou receptor, mensagem e receptor-emissor, ou as prioridades a serem consideradas, ou os componentes semánticos, ou os níveis de tradução que determinam as responsabilidades do tradutor para com o texto (Darbelnet, 1977; Delisle, 1980; Nida, 1964; 1969) — não são parte

dos objetivos, necessidades e competência dos alunos de PROP 03. O problema é eles "pensarem que querem traduzir", porque seu objetivo real é outro.

Poder-se-ia dizer que, se a realidade é essa e se os processos, procedimentos e técnicas de tradução requerem treinamento e experiência (e.g. Delisle, 1980:38; Nida, 1964:146), seria, então, o caso de orientar o curso de acordo com os interesses da população-alvo. Mas entra, aqui, o papel da conscientização. Cabe ao professor conscientizar os alunos sobre suas reais necessidades e ajudá-los a supri-las, pois para o trabalho que eles realizam com a língua — com super-estruturas próprias do discurso acadêmico —, é possível desenvolver conhecimento e habilidades de leitura que vão, inclusive, ser úteis na eventualidade de a tradução ser exigida.

No entanto, a partir do ponto de vista de que o discurso científico é universal, Widdowson (1979:61-71, 109) defende o emprego da tradução como instrumento para ensinar e testar língua estrangeira. Seu argumento é que a tradução do texto acadêmico não apresenta problemas de reestruturação na língua-alvo, uma vez que há mais características comuns entre o discurso científico em línguas diferentes, do que entre diferentes tipos de discurso numa mesma língua. Acrescenta, ainda, que isso acontece devido ao fato de que a ciência deve ser a área mais neutra do conhecimento humano e que, então, seus conceitos e métodos são universais. O discurso científico seria uma variedade lingüística textualizada em várias línguas diferentes (Widdowson, 1979:19, 52). Ainda assim, a tradução deve operar no nível da língua em uso, reproduzindo atos ilocucionais com fins comunicativos genuínos (Widdowson, 1978:158-60).

Concorda-se com a universalidade do discurso acadêmico bem como com o uso genuíno da tradução em IFE (em alguns casos) e até se vai além: compreensão de leitura fundamenta-se basicamente no mesmo processo, seja em lingua materna ou estrangeira. Existem polêmicas no sentido de se atribuírem os problemas de leitura em língua estrangeira à leitura ou à língua estrangeira (e.g. Alderson, 1984). Acredita-se que existem relações entre ambos, mas é geral a constatação de que o aluno não é consciente de seus processos de leitura na própria língua materna e, por isso, não transfere as habilidades para a língua estrangeira.

Assim, a proposta de trabalhar a conscientização, principalmente no caso do discurso científico, que tem organização formal muito próxima em português e em inglês, realmente pode desenvolver competência comunicativa na leitura. E, sendo capaz de monitorar seu próprio processo de compreensão de maneira consciente, crítica e interativa, com o uso de estratégias, habilidades e conhecimentos adequados a cada situação, o aluno chega à autonomia, inclusive, para decidir quando ir além da leitura e traduzir.

PROP 03 é oferecida semestralmente a todos os alunos de pós-graduação da UFRGS, com 4 horas/aula por semana. Essa disciplina, no entanto, não conta créditos e não aparece no histórico escolar do aluno, por ser adicional. Explícito no próprio nome (Inglês para Leitura) seu objetivo é desenvolver leitura em inglês.

Uma vez que os alunos constituem uma população com características de uso imediato da língua, esse é um contexto de IFE, educacional, acadêmico, baseado em disciplina, em estudo (Strevens, 1978:90-2), paralelamente, essa população deve obrigatoriamente submeter-se ao exame de proficiência, que pode ser realizado em qualquer língua estrangeira, dependendo da coordenação de cada curso de pós-graduação. Há, no entanto, uma acentuada maioria de candidatos em língua inglesa (aproximadamente 300 por semestre).

O perfil do alumo que tem procurado PROP 03 corresponderia a: mília de 28 anos de idade, cursos e áreas variados, ingressantes nos programas de pós-graduação, nível de conhecimento de inglês intermediário-fraco. Na realidade tal perfil configura o aluno que efetivamente cursa a disciplina. Mas, como será visto a seguir, a turma do início do semestre é totalmente heterogênea.

Assim, já se passa, agora, a tratar dos problemas enfrentados. Atualmente, não existe infra-estrutura para oferecer a disciplina dentro de condições mínimas de produtividade. Mesmo admitindo que alguma medida pudesse ser tomada em nível de programa, materiais e eventos de sala de aula, acredita-se que a questão é mais abrangente.

Os problemas têm origem em diferentes setores da Universidade — o Departamento, o Instituto, as coordenações dos cursos de pós-graduação, a PROPESP e os próprios alunos — e, por isso, são resistentes a soluções. Necessária seria uma atuação conjunta, o que vem se mostrando difícil, apesar dos esforços das professoras responsáveis pela disciplina.

No primeiro semestre de 1987, tentando, mais uma vez, atingir melhores resultados, foi aplicado um questionário a todos os alunos que se haviam inscrito em PROP 03. Esse instrumento não oferece um panorama detalhado de todo o contexto — nem foi esse seu propósito. Mas alguns dados ilustram o quadro geral das limitações de que se fala.

Dados como esses apenas reafirmam a gravidade das dificuldades sentidas na prática docente. Há resultados contraditórios como, por exemplo, a comparação de respondentes — 35,58% — sobre o número de questionários remetidos — com a valorização da língua inglesa para estudos acadêmicos — 100% dos respondentes. Se os questionários foram enviados, via PROPESP, às coordenações dos cursos de pós-graduação, pergunta-se, em primeiro lugar, qual o motivo para 42,86% dos cursos não terem remetido o questionário de volta.

Em segundo lugar, questiona-se por que a PROPESP não tenta estudar uma sistemática diferente para PROP 03. Como se disse, as professoras envolvidas com a disciplina e com o exame de proficiência já fizeram inúmeras tentativas no sentido de alertar os órgãos superiores a respeito dos prejuízos advindos da situação vigente. Jamais conseguiram qualquer avanço em termos institucionais.

Um exemplo que reforça essa falta de apoio institucional é refletido no fato de que 100% dos alunos que buscaram auxílio em termos de leitura frequentaram a disciplina. Entre outras coisas, isso pode significar que os alunos não recebem qualquer orientação para a matrícula. Também os fatos de 67,39% sugerirem que a disciplina conte créditos e de 100% considerarem a língua inglesa essencial para sua formação acadêmica deveriam sensibilizar os órgãos que detêm poder decisório, o que não acontece. Essas situações demonstram lapsos organizacionais e — o que é pior — parece estar incomodando quem poderia tentar soluções.

Pelos dados obtidos em Celia (1983:143) uma análise de necessidades formal com relação ao exame de proficiência, 96,87% dos alunos e 100% dos professores e coordenadores valorizam a leitura em inglês. Além disso, sob a perspectiva de IFE, acreditase ser a população de pós-graduandos ideal para trabalhar leitura em inglês, devido a suas necessidades imediatas, o que, infelizmente, não se reflete na prática. Mas não existe planejamento, por mais flexível, adaptável a dados da realidade que permitem inferir, por exemplo, que dos 130 alunos matriculados em PROP 03, apenas 29 estavam interessados em leitura.

Assim, as limitações se manifestam em vários níveis: a falta de pessoal docente no Departamento para oferecer turmas de acordo com o nível de conhecimento de inglês e/ou área de estudo específico, até um aparente descaso da parte das coordenações dos cursos de pós-graduação e/ou da PROPESP. Não se consegue detectar onde está o ponto nevrálgico que origina o contexto atual, que acaba sendo frustrante tanto para as professoras como para os alunos.

# 4 — O CUESO DE INGLÊS PARA LEITURA

Nesta seção, tenta-se resgatar aqueles elementos teóricos relacionados anteriormente (ver item 2), na experiência com PROP 03, a qual engloba planejamento do curso, preparação dos materiais e prática docente. O objetivo do curso é desenvolver leitura em inglês e, para isso, o conteúdo das aulas é o processo consciente e crítico da compreensão e da aprendizagem para a autonomia. Parte-se do conhecimento prévio e compartilhado por todos es alunos, que é a língua materna, pois o nível de domínio do inglês é heterogêneo. As atividades com textos em inglês são introduzidas nos níveis de compreensão global e "scanning" — já com leitura crítica — no início, para proporcionar uma sensação de confiança. Aos poucos, passa-se à compreensão dos pontos principais e dos detalhes. Segue-se o princípio de graduar a tarefa e não o texto (Grellet, 1981:8), pois todo o material é autêntico e é usado da maneira mais genuína possível.

Em termos dos tópicos e dos tipos de discurso, também é necessário "negociar", pois uma vez que as áreas dos alunos são misturadas, os respectivos discursos acadêmicos apresentam características próprias. Então, para trabalhar os princípios básicos da lingüística discursiva, da sociolingüística e da psicolingüística que sustentam a abordagem adotada, principalmente no início do curso, usam-se textos com assuntos variados, de jornais e revistas, persuasivos (e.g., propagandas, cartas, editoriais) e argumentativos (e.g., artigos polêmicos de divulgação científica, editoriais, cartas). Posteriormente, introduzem-se "abstracts" de diferentes áreas, destacando-se aspectos — comuns ou que constituem traços próprios — na super-estrutura e nos marcadores semânticos.

Na realidade, mesmo com as adaptações exigidas pela falta de infra-estrutura (ver item 3), é possível basear o curso na proposta de van Dijk & Kintsch (1977:66-7) sobre uma teoria do discurso que consiste de uma gramática do discurso e de uma teoria mais geral de estruturas discursivas não-lingüísticas. Então, treinam-se e mostram-se as representações semânticas que constituem o discurso em diferentes níveis (micro e macro-estrutura) e como elas se relacionam. Além disso, trabalham-se algumas super-estruturas, sempre explicando para o aluno o que se está fazendo e por que, enfatizando funções comunicativas, intenções, bem como as diferentes maneiras de atualizá-las.

A fim de implementar tal teoria, explicita-se uma gramática mínima do discurso (Deyes, 1981:7), com muita prática de coesão e coerência, através de referência, conjunção, campo lexical, tempo dos verbos, sintagma nominal, formação de palavras e pontuação. É importante esclarecer que nem todos os textos são tratados no mesmo nível de detalhamento. O contínuo de compreensão de leitura não deve ser esgotado em cada tarefa, com o risco de tornar a atividade enfadonha.

Com esses procedimentos, percebe-se ser possível trabalhar padrões comuns a diferentes super-estruturas, a partir da visão de processamento do discurso. Por essa razão, é essencial que haja muita interação — até para que os alunos percebam que a leitura é processo interativo — no momento de explicitar o que acontece. Na conscientização, salienta-se que se está tentando mostrar diferentes estratégias e habilidades e ensinando conhecimen-

to que é novo, a partir do que eles já fazem — ou não — e que, devido a isso, devem decidir por conta própria o que lhes agrada e lhes é útil.

Os alunos resistem a essa abordagem, mas, aos poucos se dão conta de que é isso mais ou menos o que acontece quando lêem em português. Tentam continuar traduzindo tudo, mas admitem que marcadores e super-estruturas têm papel importante na compreensão. Passam a reconhecer as regularidades, convenções de uso, rotinas retóricas e formais que a língua encerra. Mesmo em tarefas não genuínas — e. g., normalmente não se encontram frases de um texto inseridas em outro — mas com discurso autêntico, treina-se o processo cognitivo de compreensão.

# UM EXPERIMENTO DE SALA DE AULA

Com o objetivo de constatar a relação entre compreensão e tradução, aplicou-se um experimento informal na turma de PROP 03 do primeiro semestre de 1987. Visava-se a confrontar o desempenho dos alunos em tarefas semelhantes em português e em inglês: ordenar duas tiras de "cartoons" e registrar suas opiniões quanto a duas propagandas. Embora não tivesse sido treinada análise de protocolo, eles foram solicitados também a escrever "o que viesse à cabeça", enquanto realizavam a tarefa. Alguns conseguiram registrar ocorrências relevantes, devido a ter sido implementada a prática de comentar tudo o que deveria estar acontecendo como processo mental, nas atividades rotineiras de aula.

Esse instrumento foi aplicado em julho, já no final do eurso. Havia 13 alunos presentes, o nível de conhecimento da língua era intermediário fraco; idade média de 30 anos; 3 alunos e 10 alunos; cursos: Administração, Agronomia, Engenharia, Genética, Geologia, Psiquiatria e Veterinária. Foi explicado que seria aplicado um instrumento informal de pesquisa com o objetivo de investigar as condições de leitura da turma. Salientou-se que não era uma avaliação e que não deveriam assinar, mas apenas indicar curso, idade e sexo.

Eles tiveram 10 minutos para realizar cada tarefa. Após terem entregue, a professora perguntou o que eles estavam pensando sobre a atividade. Alguns falaram mais do que haviam escrito. Os comentários gerais foram que eles perceberam que a professora queria comparar português e inglês. Nesse momento, foram dados mais detalhes sobre a proposta do instrumento. Quanto às respostas, de maneira geral comprovaram o que se queria averiguar.

A primeira tarefa — a dos "cartoons" — não mostrou diferenças marcantes entre ordem adequada e inadequada nas duas línguas. Todos acertaram a ordem original em português e três

alunos inverteram a ordem entre os dois turnos de pergunta e resposta em inglês, provavelmente por não terem se dado conta do — ou por não conhecerem — marcador "What about you?". Um dos alunos que assinalou essa ordem pouco adequada escreveu que se baseara apenas nos desenhos para a leitura em inglês. Ele não percebeu (ou pelo menos não escreveu ter percebido), mas certamente o ponto de interrogação foi também um marcador que funcionou na ordenação.

Dois alunos assinalaram o marcador "What about you"? como justificativa para o 3º desenho. Cinco alunos escreveram que se orientaram pelas figuras, pelas pessoas e pela lógica da história — logo, perceberam a coerência. Um aluno admitiu ter recorrido ao dicionário. Na conversa após as tarefas, alguns disseram que os dois "cartoons" foram fáceis e que a história em

português foi até mais demorada e difícil de ordenar.

Na tarefa das propagandas, os comentários em geral foram no teor de gostar/não gostar, ter/não ter interesse, qualidade da propaganda. Não houve problemas de falta de compreensão nesse nível global e, na conversa, admitiram que era evidente o que cada uma tentava vender. No caso do inglês, a maioria disse que não deu atenção às palavras desconhecidas, porque não daria tempo e porque não era necessário para o que havia se pedido. No entanto, não houve leitura crítica em nenhuma das duas. Inferências quanto à maçã, no anúncio em português, só apareceram na conversa após a tarefa, quando cinco alunos disseram ter associado com o computador Apple. Os outros não haviam percebido qualquer segunda intenção — essa ou outra — e se justificaram pelo fato de que não entendiam do assunto.

Assim, com um instrumento simples, foi possível constatar que a proposta que se tenta desenvolver no curso é válida. Parece que alunos de níveis e áreas heterogêneas e em condições adversas no seu curso (e.g., carga horária das disciplinas específicas) conseguiram, ao final de um semestre, ficar menos dependentes do dicionário e da "tradução" que eles pensavam ser sua necessidade maior. Isso aconteceu no decorrer do semestre, nas tarefas comuns de aula, com muita conversa e muito treinamento. Esses alunos, na maioria, ainda não são leitores proficientes, mas pelo menos, são mais conscientes de seus processos, estratégias, conhecimentos e dificuldades. Espera-se que continuem, por conta própria, tentando uma compreensão interativa

do discurso.

Este trabalho é sobre aula de leitura para alunos que pensam que querem aprender a traduzir. Não lhes é proibido traduzir. Apenas tenta-se conscientizá-los de dois princípios básicos: a compreensão sempre precede a tradução e, uma vez realmente havendo compreendido, pode ser que não precise traduzir.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. M., ed. Reading in a foreign language. Applied linguistics and general studies. London, Longman, 1984.
- AUSUBEL, D. P. Educational psychology. A cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSTIN, J. L. How to do things with words. Oxford, Oxford University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1977.
- BEAUGRANDE, R. de. Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of texts. London, Longman, 1980.
- BRANSFORD, J. D. et alii. Learning from the perspective of the comprehender. In: ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H., ed. Reading in a foreign language. London, Longman, 1984. p. 28-47.
- CANDLIN, C. N. & BREEN, M. P. Evaluating and designing language teaching materials. In: BREEN, M. P. et alii, ed. *Practical papers in English education*. Lancaster, Institut for English Language Education, 1979, p. 172-216. v. 2.
- CELIA, M. H. C. Leitura em inglês: formato alternativo para um exame de proficiência. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1983. 278 p. Diss. Mestrado.
- DARBELNET, J. Niveaux de la traduction. *Babel*, Budapest, 23(1): 6-17, 1977.
- DELISLE, J. L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique. Ottawa, Éd. de l'Université d'Ottawa, 1980.
- DEYES, A. Applications of discourse analysis. (Toward a minimum discourse grammar). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. Working Paper n. 3 of the National ESP Project.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDDELL, R. B., ed. Theoretical models and processes of reading. 2. ed. Newark, International Reading Association, 1976. p. 497-508.

GRELLET, F. Devoloping reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

ing a septiminary of the septimi

- HALLIDAY, M. A. K. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold, 1984.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- HATCH, E. M. Psycholinguistics. A second language perspective. Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1983.
- HYMES, Dell. Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. London, Tavistock, 1977.
- LIMA, M. dos S. Uma abordagem discursiva no ensino da leitura em inglês instrumental. São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Linguas da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1983. 110 p. Diss. Mestrado.
- MUNBY, J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- NIDA, E. A. Toward a science of translation. Leiden, Brill, 1964.
- NIDA. E. A. & TABER, C. R. The theory and practice of translation. Leiden, Brill, 1969.
- PIAGET, J. Language and thought from the genetic point of view. In: HODGE, B., ed. Readings in language and communication for teachers. Melbourne, Australia, Longman Cheshire, 1983. p. 330-8.
- REISS, K. Compreender un texto ¿ qué significa para el traductor? Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 05,05,1980, 14 p. mimeogr, Conferência.
- RUMELHART, D. E. Understanding understanding. In: FLOOD, J., ed. Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose. Newark, International Reading Association, 1984. p. 1-20.
- SMITH, F. Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.

- SMITH, F. e 7. Psycholinguistics and reading. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- STREVENS, P. New orientations in the teaching of English. Oxford, Oxford University Press, 1978.
- SWAIN, M. Large-scale communicative language testing: a case study. In: LEE, Y. P. et alii, ed. *New directions in language testing*. Oxford, Pergamon, 1985. p. 35-46.
- TANNEN, Deborah, ed. Coherence in spoken and written discourse. Nerwood, N. J., Ablex, 1984. Advance in discourse processes, v. 12.
- van DIJK, T. A. & KINTSCH, W. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, U., ed. Current trends in text linguistics. Berlin, Gruyter, 1977. p. 61-80.
- van DIJK, T. A. Discourse studies and education. Applied Linguistics, 2 (1): 1-26. 1981.
- WIDDOWSON, H. G. Teaching language as communication. Oxford, Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. Explorations in applied linguistics. Oxford, Oxford Universityy Press, 1979.

\* \* :

Informamos que o texto de Maria Helena Curcio Celia foi aqui publicado a partir do manuscrito deixado pela autora, sem revisão. Como preito de homenagem a Maria Helena, transcre-

vemos as palavras da Professora Nora Ther Thielen:

"Três meses após a apresentação deste trabalho no Encontro de Tradutores, Maria Helena Celia falecia inesperadamente em Florianópolis. Os editores destes Anais, seus colegas no Departamento de Línguas Modernas da UFRGS, lembram aqui, com saudade e reconhecimento, a contribuição de Maria Helena à docência e à pesquisa, ao longo dos dez anos em que trabalhou na Universidade.

"Foi mestra exemplar, na seriedade com que preparava seus curses, no caráter inovador que lhes emprestava e no acompanhamento constante do processo de aprendizagem dos alunos, exi-

gindo ainda mais de si do que deles.

"Participou de vários encontros de estudos lingüísticos, divulgando os resultados de investigações feitas com entusiasmo, diligência e forte espírito de crítica, que já lhe haviam assegurado o respeito e a consideração de seus pares.

"Fiel a um ideal de vida acadêmica pelo qual batalhou incansavelmente, Maria Helena foi presença nobre e generosa entre nós. Lamentamos seu prematuro desaparecimento e lhe prestamos a homenagem de nossa grande admiração." A INICIAÇÃO À TRADUÇÃO ECONÔMICA

Jean Delisle Universidade de Ottawa

Ao concluir uma comunicação apresentada em 1980 na Universidade do Quebec, em Montreal, eu havia formulado o seguinte voto:

Que seja intensificada a reflexão sobre a metodologia dos cursos práticos de tradução e que esse tema seja discutido num minicolóquio que reúna os pedagogos desejosos de colocar em comum sua experiência de ensino.

Oito anos mais tarde, vejo-me obrigado a constatar que meu desejo continua sendo letra morta no Canadá, onde, no entanto, uma dúzia de universidades ensinam a tradução profissional e onde, a cada ano, cerca de mil e quinhentos estudantes se matriculam em algum programa de tradução. Sinto-me feliz ao ver que os tradutores e professores de tradução brasileiros estão conscientes do interesse de uma reflexão sobre a pedagogia da tradução e que escolheram esse tema para seu 3º Encontro Nacional

na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nunca, quanto eu saiba, os professores encarregados dos cursos práticos de tradução realizaram um colóquio seguer com o fim de discutir especificamente questões metodológicas, de compartilhar sua experiência concreta de ensino e de colocar em comum seus êxitos e fracassos neste terreno. Sabemos, pelo menos, o que se faz concretamente na sala de aula? Sabemos como é ensinada a traducão de uma escola para outra? Não se poderá levar a reflexão sobre o ensino da tradução para além da estruturação dos programas? Não será razoável desejar que os pedagogos se questionem sobre as modalidades do aprendizado da tradução dentro e fora da sala de aula? Terão os métodos de ensino atingido um grau de eficiência tal que já não sejam perfectiveis? Serão as falhas constatadas pelos empregadores nos diplomados de nossas escolas atribuíveis unicamente às lacunas do ensino pré-universitário? Não podemos questionar-nos com toda a lucidez e com toda a honestidade quanto ao valor de nossos mé-

todos de ensino? Poderiam também estes apresentar falhas e ser melhoráveis?

Tais questões poderiam alimentar discussões apaixonadas (e apaixonantes) por ocasião de um colóquio que tivesse por tema a didática da traducão profissional. De minha parte, decidi tratar nesta palestra do aspecto metodológico dos seminários práticos de traducão.

No decorrer da exposição, descreverei como estruturei meu seminário de iniciação à tracução econômica. Esse seminário de primeiro ciclo ("baccalauréat"), eu o estou ministrando há sete anos na Escola de Tradutores e de Intérpretes da Universidade de Ottawa, e por isso procurei dar à minha palestra o caráter de testemunho baseado em minha experiência pessoal. Alguns ouvintes talvez achem minhas palavras muito "terra a terra" e próximas da realidade quotidiana dos docentes; é porque não me dirijo aos teóricos da tradução, mas, em primeiro lugar e antes de mais nada, aos "pedagotrads", como diria Jean-Paul Vinay. Micha intenção é, na realidade, mostrar que é possível aplicar aos seminários de traducão especializada o método por objetivos de aprendizagem que já preconizei para o ensino da traducão geral<sup>2</sup>.

A definição de objetivos é indissociável de qualquer verdadeira estratégia pedagógica e responde à preocupação dos didatas de línguas, com os quais, diga-se de passagem, os pedagogos da tradução profissional têm muito mais afinidades do que com os lingüistas. Basta lembrar neste sentido, a definicão da nocão de "objetivo" proposta por Robert Galisson e Daniel Coste em seu excelente Dictionnaire de didactique des langues:

Em didática de línguas, tal como em outros campos, a noção de "objetivo", que muitas vezes havia ficado em plano demasiado secundário, readquire uma função cardinal (o mesmo ocorre com a noção de "público"). Os problemas que se referem à seleção dos conteúdos de ensino, às prooressões e à avaliação tendem a ser repensados em relação aos objetivos atribuídos à aprendizagem. Por outro lado mas de maneira necessariamente complementar — esperase que os objetivos sejam definidos de maneira operacional, em termos de tarefas a cumprir, de habilidades a mostrar, de comportamentos a dominar<sup>3</sup>.

A qualquer objetivo está associado um ou vários "procedimentos", isto é, "maneiras de fazer que regulam as relações mestre-alunos em situações escolares precisas, tendo em vista a apresentação, a assimilação ou o controle da matéria a ser ensinada. A reconstituição de texto, o exercício estrutural, o ditado preparado, o comentário de imagem, o diálogo, etc., são procedimentos " usuais no ensino de línguas. Veremos na sequência do texto quais procedimentos se podem conceber e aplicar em pedagogia da tradução:

Meu seminário de iniciação à tradução econômica é organizado em torno dos cinco seguintes objetivos de aprendizagem.

- 1. Assimilar as nocões fundamentais da economia.
- 2. Assimilar a terminologia básica da economia.
- 3. Assimilar a fraseologia própria dos textos econômicos.
- 4. Aprender a documentar-se sobre o assunto.
- 5. Desenvolver a habilidade de traduzir textos econômicos.

Para atingir esses cinco objetivos gerais, valho-me de duas dezenas de "procedimentos" ou "técnicas de aprendizagem". Toca-se aqui no aspecto "criativo" do ensino. Ensinar, tanto quanto traduzir, é uma arte que exige ao mesmo tempo conhecimentos, talento e, forçoso é reconhecê-lo, o fogo sagrado. Pessoalmente, sinto tanta satisfação em preparar uma aula quanto em ministrá-la, pois a preparação da aula proporciona me a oportunidade de inovar e de exercer uma certa forma de criatividade, buscando a maneira mais eficiente de atingir os objetivos definidos para determinado curso ou determinado seminário.

Abro aqui um parêntese a fim de enumerar as dez qualidades do "bom professor", de acordo com os estudantes da Universidade de Montreal. Nada impede acreditar que a sondagem. cujo resultado é apresentado abaixo, teria chegado às mesmas conclusões se houvesse sido realizada em qualquer outro estabelecimento de ensino superior. Por ordem de importância, as qualidades reconhecidas nos bons professores universitários são as

seguintes:

1 Conhecimento da matéria (conhecimentos renovados e atualizados).

- 2. Metódico e estruturado (prepara, organiza e apresenta a matéria das aulas de maneira metódica e estruturada; espírito de síntese).
- 3. Relaciona a teoria com a prática.
- 4. Clareza da exposição.
- 5. Favorece o desenvolvimento intelectual do estudante (incentiva a pesquisa, desenvolve o senso crítico e a curiosidade intelectual).
- 6. Gosto pelo ensino (interessado naquilo que ensina, entusiasta).
- 7. Apresentação interessante da matéria.
- 8. Respeito para com os alunos (sabe dialogar com os alunos; é aberto às suas sugestões, críticas e opiniões).
- 9 Avaliação justa (avalia os alunos de maneira objetiva e imparcial: precisa os critérios de avaliação).
- 10. Disponibilidade (acessível fora das horas de aula, disposto a ajudar os alunos e a fornecer-lhes os recursos necessários)5.

Observa-se que a apresentação "metódica e estruturada" da matéria lecionada (ponto nº 2) é considerada pelos estudantes como sendo o aspecto mais importante do ensino depois do domínio do assunto pelo professor. Isso demonstra a importância atribuída à estruturação dos cursos. Nota-se igualmente que os estudantes julgam mais importante a "apresentação interessante da matéria" (ponto nº 7) do que a equidade da avaliação (ponto nº 9). Por "apresentação da matéria" deve-se entender, evidentemente, a atitude do professor na aula (qualidade da elocução, ritmo, capacidade de provocar a participação dos alunos, etc.), mas também a originalidade e a eficiência dos meios utilizados para fazer assimilar a matéria do programa (qualidade, diversidade e pertinência dos exercícios práticos, utilização de recursos audiovisuais, etc.).

Fecho o parêntese para voltar aos procedimentos associados a cada um dos objetivos do seminário de iniciação à tradução econômica. Convém precisar que, embora cada um desses objetivos seja objeto de exercícios específicos, estes são realizados mais ou menos simultaneamente do início ao fim do seminário. Além disso, certos procedimentos são utilizados em aula, outros assumem a forma de trabalhos individuais a serem realizados na biblioteca ou em casa.

- 1 Assimilar as noções fundamentais da economia. Três procedimentos:
  - a) Aulas expositivas.
  - b) Leitura de uma obra de vulgarização sobre economia.
  - c) Utilização de recursos audiovisuais.

As aulas expositivas ocorrem geralmente no início das primeiras sessões do seminário. Cada uma das sessões dura uma hora e meia. Essas exposições servem para precisar certas noções, quer através de definições, quer por meio de explicações pertinentes. Exemplos de noções assim tratadas: most favoured nation clause (cláusula da nação mais favorecida); financial market (mercado financeiro) por oposição a money market (mercado monetário); Law of diminishing returns (Lei dos rendimentos decrescentes); nominal GNP (PNB nominal) por oposição a real GNP (PNB real); clearing house (câmara de compensação).

A assimilação das noções prossegue fora da sala de aula através da leitura de uma obra de vulgarização. Não é fácil encontrar uma obra que aborde ao mesmo tempo a macroeconomia, a microeconomia, o papel dos bancos e do estado, e que apresente ainda os grandes organismos internacionais. Eu poderia ter imposto a leitura de vários manuais complementares de inicia-

ção à economia, mas, considerando a duração do seminário (45 horas), preferi limitar-me a uma só obra.

A assimilação das noções de economia pode ser feita por meio de recursos audiovisuais. Penso, por exemplo, em filmes ou diaporamas sobre o funcionamento da bolsa, o jogo da lei da oferta e da procura, as taxas de câmbio, ou sobre qualquer outro assunto relativo à economia. A televisão apresenta seguidamente emissões muito bem realizadas sobre questões econômicas. Graças ao novos vídeo-cassetes que de alguns tempos para cá vêm invadindo nossos lares, é fácil gravar tais emissões e colocá-las, depois, à disposição dos estudantes. Elas podem ser vistas fora das horas de aula.

## 2. Assimilar a terminologia da economia. Quatro procedimentos:

- a) Entrega de um vocabulário fotocopiado de economia.
- b) Aulas expositivas sobre dificuldades de natureza terminológica.
- c) Indicação de estudos terminológicos publicados.
- d) Pesquisas terminológicas pontuais.

A aquisição da terminologia da economia é feita, evidentemente, em parte, através da leitura da obra de vuigarização. Na obra que adotei, levantei nada menos de trezentos termos em contexto, vindo alguns deles até acompanhados de uma definição (como ocorre freqüentemente nos textos de vulgarização ou jornalísticos). Ela contém boa parte do vocabulário básico da economia, desde "appreciation de la monnaie" (cálculo do valor da moeda) até a noção de "cartel" (cartel), passando pelas noções de "politique fiscale" (política fiscal), "ménage" (administração), "liquidités" (liquidez) e "taux d'escompte" (taxa de desconto).

Além disso, cada aluno recebe um vocabulário contendo mais de uma centena de noções acompanhadas de definição. (Algumas dessas noções são explicadas por ocasião das aulas expositivas). Exemplos de termos que constam nessa coleção de palavras-chave da economia: blue chip, money supply, reserves, New Deal cuele etc.

Em aulas expositivas, trato, por exemplo, dos seguintes aspectos do vocabulário econômico: termos que têm extensão de sentido diferentes em francês e em inglês (operating budget — orçamento operacional" — traduz-se por "budget d'exploitation" quando se trata de uma empresa privada e por "budget de fonctionnement" no caso de um órgão público); falsos cognatos (depreciation = "dépréciation" — "depreciação" —, por oposição a "amortissement" — "amortização" —); sinonímia (share, na GB, stock, nos USA); neologias ("estagflação", "taxa dessazo-

nalizada" — CDN); siglas e abreviaturas (PIB, ECU, FOB, FMI), etc.

Também é entregue aos alunos uma lista de estudos terminológicos publicados em revistas ou boletins, tais como L'Actualité terminologique, Meta, La Banque des mots, Vie et langage, Informations terminologiques. Solicita-se que os leiam durante o semestre e que assimilem seu conteúdo, o qual constitui evidentemente matéria de exame. Em sua Bibliographie sélective du traducteur — Commerce et écnonomie (Montréal, Linguatech, 1977; Addendum, 1979, 30 p.), Paul Horguelin e Jean-Claude Gémar-citam cerca de setenta e cinco estudos desse tipo, em áreas tais como banco, bolsa, contabilidade, emprego, gestão, organização de empresas, publicidade.

A pesquisa terminológica pontual constitui mais um meio do qual o professor pode valer-se para atingir o segundo objetivo da iniciação à tradução econômica. Esses breves estudos podem versar, por exemplo, sobre as acepções do termo *staple* ou sobre a distinção a ser feita entre "mão-de-obra" e "população ativa", duas expressões que, de acordo com o contexto, servem para traduzir *labor force*. Por falta de tempo, deixo esse tipo de trabalhos práticos ao professor de terminologia.

- 3. Assimilar a fraseologia própria dos textos econômicos: Dois procedimentos:
  - a) Exercícios de fraseologia.
  - b) Leituras paralelas (textos originais e traduções).

Por fraseologia entendo o conjunto de expressões e particularidades sintáticas próprias da linguagem econômica. Isso abrange tanto os usos metafóricos de certas palavras da linguagem comum quanto todo o vasto campo da coocorrência e da colocação. Exemplos: a corrosão do poder aquisitivo, a retração do crédito, a espiral inflacionária, o retraimento dos mercados de exportação, a explosão dos preços, dar um forte impulso aos setores flácidos da economia, etc.

Os exercícios de fraseologia — na realidade exercícios de manipulação da linguagem econômica — são feitos coletivamente em aula. Cada exercício contém uma dezena de passagens (o que designel alhures como "unidades textuais") extraídas de um texto econômico, que devem ser traduzidas. A linguagem da economia presta-se facilmente ao recorte em unidades textuais, e nisso ela não difere muito das demais linguagens especializadas. Exemplos traduzidos e comentados em aula:

"The textile industry has not been sharing the boom condition." "L'industrie textile n'a pas eu sa part de la prospérité générale."

("A industria têxtil não obteve sua parte na prosperidade

geral.")

Menos longas no início, as passagens se aproximam da extensão de parágrafos à medida que o seminário avança.

Economic growth in Canada and almost all industrial countries slowed down in 1982. The growth in personal spending decelerated while inventory accumulation, which had provided a significant boost to output growth in the first half, did not increase. No sector came forward to inject new stimulus into the pace of economic activity, thus accentuating the weakness of the present recovery.

La croissance économique a fléchi en 1982 au Canada comme dans presque tous les pays industrialisés. L'expansion des dépenses personnelles a ralenti tandis que la formation de stocks qui avait fortement stimulé la croissance de la production au premier semestre stagnait. Aucun secteur ne venant ranimer l'activité économique, la lenteur de la reprise actuelle s'est accentuée.

(O crescimento econômico teve uma queda em 1982 no Canadá, como em quase todos os países industrializados. A expensão dos gastos pessoais se desacelerou, enquanto se estagnava a formação de estoques, que havia estimulado significativamente o crescimento da produção durante o primeiro semestre. Como nenhum setor chegou a reanimar a atividade econômica, tornouse ainda mais lenta a atual recuperação.)

Esses exercícios, que oportunizam numerosos comentários de todas as ordens, revelam-se úteis no sentido de possibilitarem aos futuros tradutores adquirir as expressões típicas da linguagem econômica, os modos de exprimir os fenômenos econômicos. Propiciam igualmente um enriquecimento do vocabulário: examinar-se-ão, por exemplo, as inúmeras maneiras de exprimir um movimento de alta ou de baixa, com base no modelo proposto, há mais de vinte e cinco anos, no famoso Vocabulaire baromètre dans le langage économique.

A leitura paralela de textos originais de economia e de suas traduções é outro meio de se impregnar da fraseologia. Não basta, no entanto, aconselhar os alunos a fazerem tais leituras comparadas, pois muito poucos terão o zelo de dirigir seus passos até a biblioteca. É essencial, portanto, reforçar esse exercício com um trabalho de identificação de uma dificuldade de reexpressão relacionada com a tradução econômica. Exemplo: levantar uma ou mais-passagens que contenham um verbo de movi-

mento ou de destinação, uma metáfora desenvolvida (figura muito usada pelos redatores de textos econômicos), exemplos de divergências entre o inglês e o francês no que se refere as abreviaturas usuais em tabelas, etc. Assim, ocorre muitas vezes que, por falta de espaço, o inglês se contenta com escrever nas tabelas (000,s) em vez de thousands of dollars. O francês adota "en milliers de dollars" (em milhares de dollars), "milliers de dollars" (milhares de dollars) e "milliers de \$" (milhares de \$).

- Aprender a documentar-se sobre o assunto: Dois procedimentos:
  - a) Apresentação das principais fontes documentárias.
  - b) Pesquisas documentárias.

São raros os professores que, no início de um seminário, não fornecem indicações bibliográficas. O professor de tradução comercial e econômica tem a sorte de poder contar com uma bibliográfia seletiva e setorial destinada ao mesmo tempo aos alunos de tradução e aos tradutores profissionais. Esta obra, porém, está esgotada e começa a envelhecer. "Com a ajuda deste inventário e dos índices de avaliação (indispensáveis para orientar as escolhas dos aprendizes tradutores), o usuário pode estabelecer rapidamente a relação das obras disponíveis e selecionar aquelas que serão essenciais ou úteis para seu trabalho, de acordo com a natureza e a extensão do texto a ser traduzido<sup>8</sup>."

No início de cada ano, entrego a meus alunos um exemplar de três léxicos bilíngües de aproximadamente trinta páginas cada um, distribuídos gratuitamente pelo Bureau des Traducteurs du Secrétariat d'Etat: Lexique économie, Lexique finance, Lexique comptabilité.

- 5. Desenvolver a habilidade de traduzir textos econômicos. Seis procedimentos:
  - a) Exposições sobre dificuldades de natureza gramatical ou estilística.
  - b) Exercícios em aula sobre essas dificuldades.
  - c) Tradução de textos econômicos.
  - d) Discussão em aula das traduções anotadas.
  - e) Entrega de modelos de correção.
  - f) Jornadas de tradução.

As exposições e exercícios sobre as dificuldades de natureza gramatical ou estilística muitas vezes encontradas na tradução

versam, por exemplo, sobre os verbos de movimento e os verbos. de destinação, que devem ser traduzidos com cautela do inglêspara o francês. O estudo dessa dificuldade poderá proporcionar um enriquecimento da "palheta expressiva" dos aprendizes tradutores, graças ao exame de inúmeras possibilidades que a língua francesa tem para exprimir um movimento ou uma destinação: "en progression sur..." (progredindo para...), "marque un recul de..." (marca um recuo de...), "par rapport à..." (em relação a . . .), "a été ramené à . . ." (foi reduzido a . . .), "fut porté de... à ..." (foi elevado de... para...), etc. Cada "nível" de texto (teórico, didático, jornalístico) apresenta traços particulares do ponto de vista estilístico, que é bom ressaltar. É aqui que convém abordar os problemas de articulação, a nominalização, os tipos de frases (raras ocorrências do imperativo nos textos econômicos teóricos), o uso respectivo de construções passivas em francês e em inglês, etc. É evidente que tais exposições são completadas com exemplos e com exercícios de aplicação.

Em princípio, nunca peço a tradução de textos inteiros em aula. Estimo ultrapassado o procedimento que consiste em distribuir aos alunos no início da aula um texto a ser traduzido e solicitar que cada um traduza uma frase. Um texto, qualquer que seja, não se traduz em frases soltas. Seria longo demais debater essa questão aqui. Digamos simplesmente que a tradução coletiva de um texto inteiro é um exercício que comporta mais inconvenientes do que vantagens, do tríplice ponto de vista dos conteúdos de ensino (quase nulos), da metodologia (ausência de método, com as dificuldades sendo abordadas ao acaso dos textos) e dos princípios pedagógicos (tais sessões de tradução são desmotivadoras e muitas vezes fazem morrer de tédio). Para progredir, a pedagogia da tradução deve abandonar a qualquer preço essa técnica artesanal em favor de um ensino universitário mais bem estruturado e mais exigente.

Por outro lado, é em aula que se comentam os trabalhos práticos anotados (que contêm geralmente graus de avaliação). Como cada aluno se defrontou com as dificuldades do texto a ser traduzido e tentou por si próprio vencer as dificuldades, os erros cometidos (bem como as soluções felizes) assumem todo seu valor pedagógico. Num seminário de quarenta e cinco horas, faço traduzir um dúzia de textos de aproximadamente 300 a 350 palavras. Isso é pouco e é muito. É pouco, se se considerar o ponto de vista das necessidades dos estudantes; é muito se se levar em conta o número de horas de correções que requer a anotação minuciosa de quarenta e cinco exercícios por semana.

O modelo de correção também pode ter valor pedagógico, embora as opiniões a esse respeito sejam divididas. Certos professores "desaconselham enfaticamente a entrega de modelos", invocando como argumentos que "os alunos não (os) lêem", que a "entrega de um modelo de correção tende a fazer crer que só existe uma única tradução possível e correta de um texto (a do professor)", que "é muito mais formativo fazer a correção com os alunos, ao entregar-lhes seus trabalhos" e, finalmente, que "os modelos servem mais aos alunos dos anos seguintes do que aqueles aos quais são destinados".

Outros docentes, pelo contrário, julgam úteis os modelos:

não vemos por que o professor deixaria de entregar sua própria versão da tradução, ou qualquer versão feita por qualquer outro, a menos (que queira) utilizar os mesmos textos até o fim de sua carreira ( ...). Enfatizemos, a esse respeito, quanto seria injustificado, para descartar a entrega de um modelo aos estudantes, invocar a inutilidade deste, ou ver nele perigos. Contrariamente ao que certos preconceitos levam às vezes a afirmar, a grande maioria dos estudantes lêem atentamente os modelos e muito poucos dentre eles são tão ingênuos a ponto de crer que a única tradução possível e correta é sempre a do professor!

A respeito dos modelos, minha opinião é a seguinte e é baseada na observação da reação dos alunos em aula:

1) Os alunos lêem os modelos se estes lhes são entregues antes de seus trabalhos anotados e se se lhes deixa tempo para tomarem conhecimento deles. Um modelo entregue às pressas no final de um seminário tem relativamente pouco valor.

2) O modelo permite ressaltar as qualidades de uma boa tradução e, portanto, as expectativas do professor, se este se dá o trabalho de *lê-lo* e de *comentá-lo* no fim de uma sessão de correção.

3) A fim de atenuar o caráter "dogmático" deste instrumento pedagógico, é fácil inserir nele algumas das boas soluções encontradas nas traduções dos alunos e até felicitar seus autores diante dos colegas; sendo sempre valorizadores, os cumprimentos aumentam a motivação para o trabalho.

4) Ao se verem "publicados", os alunos não tendem a acreditar que o professor tenta impor sua solução como sendo a única válida.

5) O modelo também pode ser uma tradução dita "oficial" ou "publicada". Basta indicar a fonte. Assim os alunos estão em condições de constatar que as qualidades que o professor reconhece numa boa tradução são as mesmas que os tradutores profissionais buscam atingir. É um meio de diminuir a distância entre as exigências universitárias e as do meio de trabalho.

6) Não me parece indispensável entregar um modelo para todos os textos traduzidos. Esse procedimento pedagógico encontra sua maior utilidade por ocasião da anotação dos *primeiros* textos traduzidos numa área nova.

7) Uma vez que propõe boas soluções, o modelo constitui um contrapeso aos erros encontrados nos trabalhos dos alunos. Num contexto pedagógico, se é indispensável, por um lado, informar (a informação está na base da formação) os alunos sobre o que convém evitar em tradução, é igualmente importante, por outro lado, não adotar uma atitude exclusivamente negativa, mas dar exemplos de como se pode reproduzir corretamente um texto em uma outra língua.

8) O modelo, finalmente, revela-se indispensável para ilustrar certas qualidades "suprafrásticas" de um texto: encadeamento das idéias, coesão de um parágrafo, concisão, tonalidade, etc. A correção de um simples falso cognato pode muito bem ser fei-

ta sem referência a todo um texto.

Por todas essas razões, julgo que o modelo é um instrumento de formação de real valor pedagógico; e seria pena privar-se dele. Tudo depende da maneira como é utilizado em sala de aula. Quanto ao argumento de que pode surgir um "mercado negro" de modelos, confesso que, após haver corrigido quarenta versões de um mesmo texto, não me incomodo em mudar de assunto.

A jornada de tradução é mais uma técnica que permite desenvolver a habilidade de traduzir. Trata-se de organizar um dia inteiro consagrado à tradução, tal como o vivem os tradutores profissionais... com poucas diferenças. Para resumir em poucas palavras em que consiste uma tal jornada, digamos que um mesmo texto, de mil a mil e quinhentas palavras, é entregue no início do dia a cada aluno, que o traduz sozinho em sua máquina de escrever. A jornada é, evidentemente, pontuada com "pausas sindicais" regulamentares. Esse procedimento, que possibilita produzir quantidade e adquirir uma certa velocidade, propicia uma visão das condições de trabalho que esperam os futuros tradutores. A jornada de tradução é proveitosa sobretudo ao final de um curso" e oferece a oportunidade de uma revisão geral.

Estes são, muito sumariamente descritos, dezessete procedimentos de aprendizagem próprios para a consecução dos cinco grandes objetivos pedagógicos da iniciação à tradução econômica. Num quadro recapitulativo, eu os distribuí em duas colunas: aqueles que aplico em aula e aqueles que requerem um trabalho individual da parte dos alunos fora da sala de aula.

A estruturação do ensino em torno desses objetivos e procedimentos permite determinar de maneira bastante sistemática todos os principais aspectos dos textos econômicos a serem traduzidos. Este método facilita a delimitação daquilo que Robert Galisson e Daniel Coste chamam de "conteúdos de ensino", ao mesmo tempo que possibilita estabelecer uma "progressão" na matéria ensinada.

De ponto de vista do "controle" dos conhecimentos adquiridos, este método apresenta, além disso, a vantagem, não desprezível, de multiplicar as bases de avaliação dos alunos. Assim, é possível controlar separadamente o que se refere à aquisição pura e simples de conhecimentos (noções de economia, vocabulário, fontes de documentação) e o que se refere à manipulação da linguagem, isto é, ao saber-fazer do tradutor (habilidade de interpretar o sentido dos textos, de articular as idéias, de manipular a fraseologia própria da área, de preservar os efeitos estilísticos, os registros da língua, de adaptar os textos aos destinatários.

Visto que "traduzir é um saber-fazer (interpretar e reexprimir) baseado num duplo saber (lingüístico e enciclopédico)12", importa, por ocasião dos testes ou exames, orientar a avaliação ao mesmo tempo para os conhecimentos e para as habilidades adquiridas. Por isso, tudo o que foi visto durante o seminário é matéria de exame: o vocabulário, a matéria tratada nas exposições e nos exercícios sistemáticos (fraseológicos, gramaticais, estilísticos, terminológicos), as correções das traduções anotadas e a obra de vulgarização. (Dez questões sobre o conteúdo do livro são entregues aos alunos, que devem prepará-las para o exame). Para os exames semestrais, que duram três horas, os alunos não têm direito a consultar nenhuma documentação. Além de uma tradução de aproximadamente 150 a 200 palavras, eles devem responder a um certo número de questões, das quais damos a seguir alguns exemplos:

1. Defina sucintamente as dez noções de economia abaixo e dê seus equivalentes em francês:

a) economic agent

- b) free trade
- c) money market d) business cycle
- e) economic balance sheet
- f) market price
- g) exchange rate h) economies of scale
- i) money supply
- i) special drawing rights
- 2. Distinga as nocões que seguem e dê o equivalente francês de cada uma delas:
  - a) constant dollar gross national product current dollar gross national product
  - b) balance of payment balance of trade
  - 3. O que é um cartel? Quais são os três tipos de cartel?
  - 4. Como é calculado o índice de preços ao consumidor? \* \* \*

Ainda haveria muito a dizer a respeito do método por objetivos de aprendizagem acima preconizado. Espero pelo menos que esta visão geral tenha permitido evidenciar suas numerosas vantagens pedagógicas. Posso dizer, para concluir, que a reação dos estudantes em relação a este método é muito positiva e muito animadora. Embora a carga de trabalho que deles se exige seja bastante pesada, eles não hesitam em empregar o esforço requerido. Isso se explica, creio eu, por terem a sensação de estarem fazendo progressos do duplo ponto de vista da aquisição de conhecimentos e da habilidade de traduzir. E essa dupla aquisicão se reflete nos trabalhos práticos, cuja qualidade melhora à medida que o seminário avança. E isso é gratificante para o professor!

## QUADRO RECAPITULATIVO

Iniciação à tradução econômica 17 técnicas de aprendizagem

Na sala de aula

- Aulas expositivas sobre as Leitura de uma obra de vulnoções de economia
- Vocabulário fotocopiado das palavras-chave da economia
- Exposições sobre as dificuldades terminológicas
- Exercícios de fraseologia
- --- Apresentação de fontes documentárias
- Exposições sobre as dificuldades gramaticais e estilísticas
- Exercícios sobre as dificuldades gramaticais e estilísticas
- Discussão e comentário das traduções anotadas
- Entrega de modelos de correções (lidos e comentados)
- Jornadas de tradução

Fora da sala de aula

- garização
- Meios audiovisuais
- Indicação de estudos terminelógicos publicados
- Pesquisas terminológicas
- Leituras paralelas
- Pesquisas documentárias
- Tradução individual de textos econômicos

#### NOTAS E REFERÊNCIAS

- 1. La traduction: l'universitaire et le praticien. Actes du 23° congrès de l'APFUCC. Publicado sob a direção de Arlette Thomas e de Jacques Flamand. Col. "Cahiers de traductologie", nº 5. Ottawa, Les Presses de l'Université, 1984. p.296.
- 2. L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Col. "Cahiers de traductologie", nº 2. Ottawa, Les Presses de l'Université, 1980. 282 p.
- 3. Robert Galisson e Daniel Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976. p. 381. (Os grifos são meus).
- 4. Ibid., p. 442. (Os grifos são meus.)
- 5 Denis Blondin. Service pédagogique, Université de Montréal, citado em *Info pédagogique*, Université d'Ottawa, vol. 6, nº 2, 1984, p. 8.
- 6 Coocorrência: coexistência num mesmo enunciado de duas ou mais unidades lingüísticas distintas, consecutivas ou não. A coocorrência é mais geral que a "colocação", que se limita à coexistência de unidades consecutivas." R. Galiscon e D. Coste, op. cit., p. 129.
- 7. A unidade textual é a porção de texto que oferece um contexto suficiente para permitir a busca de uma equivalência de tradução de uma determinada expressão ou de uma passagem. Por contexto suficiente deve-se entender a porção de texto de extensão variável que fornece a informação necessária para traduzir uma unidade lexical, um enunciado, um parágrafo, ou para ilustrar uma dificuldade qualquer de tradução. L'analyse du discours comme méthode de traduction, p. 149-150.
- 8 Paul Horguelin e Jean-Claude Gémar. Bibliographie sélective du traducteur Commerce et économie. Montréal, Linguatech, 1977. p. 2.
- 9. J.-P. Bénard e P. Horguelin. Pratique de la traduction. Version générale. Corrigés. Montréal, Linguatech, 1977. p. 3-4.
- 10. Robert Larose. "Le rôle des annotations de texte dans l'enseignement de la traduction". *Meta*, vol. 29, nº 2, jun. 1984, p. 146.

- 11. Para maiores detalhes, ver o artigo de Daniel Gouadec "Journée de traduction, stage interne". Meta, vol. 24, nº 4, 1979, p. 423-433.
- 12. L'analyse du discours comme méthode de traduction, p. 236.

Traduzido do francês por Ignacio Antonio Neis UFRGS

## VERSÃO NA BERLINDA

Sílvia Becher PUCRJ

Nas poucas oportunidades que temos tido para debater ou estudar a atividade tradutória, a ênfase tem sido dada à tradução de textos para a nossa língua materna, e não à tradução que tem a língua estrangeira como língua-meta, a qual convencionouse chamar de versão. Embora a tradução e a versão que trabalhem com o mesmo par de línguas apresentem muitos pontos em comum, há alguns aspectos que merecem ser considerados sob

a perspectiva específica da versão.

A versão, como sabemos, tem seu lugar nos currículos universitários dos cursos de tradução. No entanto, na maioria das instituições, o currículo não reflete uma preocupação em preparar especialistas em versão, já que é, proporcionalmente, muito pequena a carga horária dedicada a esta atividade. Nossos alunos, em sua maioria, não possuem uma bagagem na língua estrangeira que os capacite para o exercício da versão com tão pouco tempo de prática. Falta-lhes maior exposição ao idioma, principalmente no que diz respeito à linguagem falada e ao conhecimento do vocabulário e das peculiaridades culturais relacionadas à vida cotidiana dos falantes da língua estrangeira em questão expressões e estruturas que não se encontram facilmente em dicionários ou livros. As disciplinas de versão são, portanto, incluídas basicamente como suplementares à formação do tradutor; somente poucos alunos, ao final do curso, estarão aptos a empreendê-la profissionalmente.

Considerando, então, que o mercado de versão é menor do que o da tradução; que o exercício da versão exige um domínio da língua estrangeira acima do necessário a um bom tradutor; e que nossos cursos estão sobrecarregados com as exigências curriculares quer dos Conselhos de Educação (quanto à distribuição do currículo mínimo de Letras), quer de nossas próprias Universidades (quanto à estruturação de Núcleo/Ciclo Básico), quer de cada curso de Letras (quanto ao número de créditos reservado para disciplinas específicas às habilitações e para eletivas), cremos que justifica-se a inclusão da versão nos Bacharelados de

Tradução apenas como forma de introduzir os alunos nessa atividade complementar e como meio de expô-los ainda mais à língua estrangeira com que trabalham.

Com essa perspectiva em mente poderemos discutir como e quando os currículos poderiam incluir a prática da versão. Seria possível propor que as atividades de versão não se organizassem como programa de uma disciplina em si mas se mesclassem a tarefas de tradução que têm a língua estrangeira como língua de partida. Reconhecemos que o exercício da versão em muito auxilia a desenvolver as habilidades do futuro tradutor -- assim como cremos serem úteis outras atividades que confrontam as línguas que estão sendo trabalhadas. Do mesmo modo, a tradução é de grande valia para o exercício da versão, na medida em que expõe o aluno a diferentes formas lingüísticas apresentando sempre novas estruturas e vocabulário desconhecido. No entanto, acreditamos que disciplinas que enfocam somente a versão são bem mais produtivas em termos de resultado final — i.e. sentese um progresso mais significativo no trabalho dos alunos. Ao se concentrarem nas maneiras de se expressar na língua estrangeira, tendo-a sempre como ponto de chegada, conseguem desenvolver maior fluência. Mas, sem dúvida, cabe ao professor lancar mão de recursos variados, que até incluem a utilização de textos originais na língua estrangeira, para tornar o aluno mais familiarizado com a língua. Focalizando, pois, exclusivamente a versão, não dispersamos o enfoque do curso — a língua materna é sempre ponto de partida, o que invariavelmente facilita a decodificação do texto, e canalizamos todo o esforço para a codificação da mensagem na língua estrangeira.

Partindo, então, da premissa de que a versão será um caminho paralelo dentro do currículo que dará ao aluno subsídios para se desenvolver posteriormente nessa área e para entender melhor a língua estrangeira da qual irá traduzir enquanto profissional, acreditamos ser fundamental que a(s) disciplina(s) de versão, em um currículo universitário, seja(m) cursada(s) após o aluno ter experiência prática em tradução.

Devem anteceder ao curso de versão as disciplinas que garantam um sólido conhecimento da língua estrangeira e, pelo menos, uma parte considerável das disciplinas de tradução. O aprofundamento na língua estrangeira não se restringe as disciplinas que se voltam para o ensino da língua propriamente dita, mas inclui também as de civilização, literatura e outras que venham a ser ministradas na língua estrangeira ou requeiram extensas leituras na mesma. O futuro tradutor precisará desenvolver-se lingüísticamente nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, mesmo que se concentre nas mais relevantes à sua atividade. Ao exercitar-se na tradução, aprenderá as técnicas e metodologia e, assim, quando for encarar pela primeira vez a versão, já terá a seu dis-

por duas ferramentas básicas: o domínio da língua de chegada e do processo que irá utilizar.

Quanto à carga horária a ser dispensada à versão, é preciso considerar algumas variáveis como: a carga excessiva de matérias, em nossos currículos, que não são diretamente relacionadas com tradução ou com o aprimoramento das línguas estrangeiras e materna; o nível de fluência na língua estrangeira dos alunos que ingressam para o curso de tradução; a possibilidade de oferecimento de disciplinas eletivas em versão para os alunos com maior potencial para atuar nesse mercado. Idealmente deveria ser oferecido *um mínimo* de dois cursos de 4 horas semanais. Alguns bons currículos, no entanto, só têm um, já que, por limitações de espaço dentro do programa, deu-se prioridade a outras disciplinas.

Tendo situado a disciplina de versão no contexto maior do currículo de um Bacharelado em Tradução, voltemos agora a atenção para o conteúdo e metodologia do curso em si.

Como ocorre nos cursos de tradução, na versão os alunos devem ser expostos a textos de níveis crescentes de dificuldade, de estilos e linguagem variados e de diversas áreas do saber. A multiplicidade de experiências criará no aluno a flexibilidade necessária ao bom desempenho nesta atividade.

A complexidade de um texto dependerá (a) de seu conteúdo — i e. textos extremamente técnicos serão de compreensão dificil na medida em que tratam de assuntos desconhecidos dos alunos, e (b) de sua redação — alguns textos são mal escritos, apresentam períodos excessivamente longos com sintaxe confusa, organização discursiva circular e vocabulário rebuscado por vezes até mal empregado. O aluno deverá experimentar verter desde os textos mais lineares, de compreensão fácil tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma, até os mais complicados. É indispensável acrescentar à seleção de textos do curso os mal redigidos, pouco claros ou com falta de objetividade, pois eles existem no mercado de trabalho e servem, ainda, como exemplo de como não devem ser os resultados de uma tradução para a língua materna.

Na seleção do material a ser trabalhado devem ser incluídos textos de estilos e linguagens diferentes: os informativos retirados de jornais, revistas e periódicos especializados; os expressivos como os literários; e os apelativos como os anúncios. Integram o curso textos técnicos e semi-técnicos de diversas áreas científicas: ciências humanas, sociais, bio-médicas, matemáticas e tecno-lógicas. Os textos literários podem abranger várias épocas e formas de composição como narração, descrição, diálogo, e evolução psicológica.

Mas além do mero exercício da versão de textos é essencial incluir atividades que auxiliem a superar as falhas gramaticais

ou lexicais que poderão ocorrer ao se empreender uma versão The second secon

para uma língua estrangeira.

Verificamos com constância que nem todos os alunos têm um corpus lexical na língua estrangeira suficientemente amplo para saber empregar as palavras ou expressões mais adequadas aos contextos em questão. Para superar esta deficiência, poderemos usar alguns recursos ou exercícios que, na nossa experiência, se mostraram eficazes.

Em termos de aprimoramento no nível lexical:

- 1 Incentivar o uso intenso do dicionário de sinônimos, do thesaurus, dos dicionários de expressões idiomáticas e de campos semânticos, além dos outros dicionários e glossários de uso habitual, procurando sempre a palavra ou expressão que seja mais adequada, nunca se contentando com a primeira opção que sur-
- 2 Propor tarefas que ampliem o universo vocabular do aluno como, por exemplo, no caso de versão para o inglês:

- substituir palavras de origem latina por sinônimos de origem anglo-saxônica.

ex.: preoccupied - concerned, worried;

prohibit - forbid

- fazer um levamento de alguns grupos semânticos de adjetivos, verbos ou substantivos assinalando as diferencas sêmicas entre os membros do grupo. Na lingua inglesa, este exercício poderá ser dedicado também aos grupos de verbos que expressam sentido ou movimento, extremamente ricos em variacões.

ex.: verbos de andar: walk, step, limp, stagger, tiptoe stroll, wander, stump ...

verbos de falar; say, tell, speak, utter, shout,

mumble, whimper, whisper, moan, stutter ...

verbos de sons: rattle, bang, bump, crash, roar, thud, ring, toll ...

adjetivos para calmo: pacific, tranquil, serene, relaxed, equable, quiet, peace-

tul... substantivos para coragem: bravery, courage, auda-

city, valor, guts,

nerve...

 organizar um glossário individual com as expressões novas que surjam no contato com a língua estrangeira (i.e. textos, filmes, fitas), exemplificando com a sentença onde ocorre.

Em termos de aprimoramento no nível sintático-discursivo:

- 3 Apresentar textos complementares na língua estrangeira sobre a mesma matéria do texto a ser vertido. Tais textos servirão de base não só para compreender melhor o assunto, como também para extrair o vocabuário e as estruturas que mais se harmonizam no contexto. Esta atividade também propicia ao aluno adequar o seu discurso em termos de estruturação sintática, formalidade e distanciamento, o que não seria possível pela simples pesquisa em dicionários ou enciclopedias, já que os dicionários nem sempre citam os tracos contextuais das alternativas apresentadas e as enciclopédias certamente não descrevem o tipo de discurso utilizado em textos sobre o assunto em questão. A nível de conteúdo, pode-se variar esta atividade utilizando filmes e fitas de vídeo ou áudio.
- 4 Utilizar a técnica de reformulação, ou seja, entregar a versão feita a um falante nativo da língua estrangeira para que seja reescrita sem alterar o conteúdo. Resulta disso um texto que soa fluente e natural como se tivesse sido composto originalmente na língua estrangeira, que deve ser confrontado com a versão do aluno.
- 5 Comentar versões publicadas tanto as bem feitas quanto as mal feitas — analisando as soluções encontradas. É sempre mais fácil enxergar os erros no trabalho alheio por haver um distanciamento maior e, portanto, uma maior liberdade de raciocínio para chegarmos a opções diferentes.

A preocupação em suprir a falta de vivência na língua estrangeira buscando inspiração em textos originais na língua inglesa deve ser a tônica do trabalho desenvolvido nos cursos de versão.

Uma outra maneira de contribuir para um melhor desempenho do aluno reside em destacar os tópicos específicos em que os alunos costumam apresentar dificuldades. Uma reflexão em torno desses aspectos conscientiza o aluno de suas possíveis fontes de erros preparando o para evitá-los. Organizando esses tópicos como itens do programa, procuramos ser mais didáticos do que se deixássemos que fossem comentados apenas durante as discussões dos textos vertidos.

Os tópicos são escolhidos a partir dos principais erros cometidos - sejam morfológicos ou sintáticos. No entanto, é importante ressaltar que não procuramos transformar a disciplina de versão em cursos de análise contrastiva (até porque esta disciplina já existe em muitos currículos), mas aplicamos princípios de análise contrastiva na discussão que fazemos. Observe-se, também, que os tópicos não são encarados como capítulos estanques no programa. Alguns dos textos do curso são selecionados tendo em vista a presenca destes aspectos. Assim, o estudo parte de uma real dificuldade deparada no texto e não de um enxerto gramatical no curso de versão. Em outras palavras, o curso

não se desenvolve em torno de pontos de gramática, mas com base em textos onde esses itens podem ser encontrados.

Sugerimos agora alguns aspectos que podem merecer atenção quando trabalhamos com versão da língua portuguesa para a língua inglesa. Estes dividem-se em duas categorias: aqueles que são obstáculos também no exercício da tradução do inglês para o português e aqueles que são específicos à versão. Parece lógico que, se os alunos se confundem na decodificação de alguns aspectos da língua inglesa, também encontrarão dificuldade em se utilizar das mesmas formas de maneira espontânea. No aprendizado de língua, estrangeira ou materna, é mister aprender primeiro de forma passiva o vocabulário ou estrutura — i e. compreender seu significado ou entender seu uso — para numa etapa posterior dominar o termo ou a forma ativamente.

Dentre as áreas problemáticas do primeiro grupo (ou seja, aquelas que aparecem igualmente na tradução de textos em inglês) podemos citar, entre outros, o uso de tempos verbais, principalmente o present perfect; o emprego dos modais; a estruturação dos cintagmas nominais repletos de adjetivação.

No segundo grupo, que consiste dos contratempos peculiares à versão, incluem-se:

— o uso e a distribuição dos artigos; basicamente o emprego inadequado do artigo definido *the*.

a utilização dos sufixos, principalmente os que visam formar adjetivos. Os alunos costumam confundir os sufixos ic/ical (ex.: economic/economical) e também o uso das formas adjetivas (ex.: interested student/interesting student).

a ordenação de advérbios na oração, fundamentalmente os advérbios de tempo e freqüência. Esse tipo de erro, porém, não se justifica, na medida em que há em inglês regras claras para posicionar tais advérbios. Porém, como o posicionamento diverge na língua portuguesa, parece que os alunos custam a internalizá-las.

o emprego de pronomes relativos (that, which, who, whose, whom). Há normas de uso nítidas para esses pronomes; mas parece que o fato de, na língua portuguesa, podermos usar o pronome relativo que como equivalente aos do inglês (com exceção de whom) leva à confusão na distribuição dos contextos de uso.

o posicionamento de adjetivação em série ou de estruturas adjetivas dentro de sintagmas nominais. Com relação a sintagmas nominais, é comum encontrarmos falhas na formação dos mesmos ao optarem pelo genitivo sintético ('s) ou pelo analítico (of) em detrimento do emprego de substantivos em função adjetiva ou de formas adjetivas. ex: the operation's sucess vs the sucess of the operation

(cf. the operation staff/the operational technique/the operating room) the building's cost vs the building costs

No nível pragmático, devemos chamar a atenção para alguns aspectos do discurso no inglês, principalmente em textos não-literários, quais sejam: a objetividade e clareza na expressão de idéias; o uso intenso de estruturas impessoais como as passivas sem agente e as orações com sujeito meramente gramatical sem conteúdo semântico (dummy subject).

Não é preciso mencionar que no curso de versão também devemos evitar que os alunos cometam certas falhas que ocorrem com freqüência em suas redações em língua inglesa — erros no emprego de preposições, erros de concordância, erros com falsos cognatos, entre outros!

E por se tratar de um curso dentro do currículo de Tradução, não devemos nos esquecer de continuar a enfatizar a importância de recorrer aos dicionários e outras fontes de pesquisa além da obediência às normas e convenções próprias da atividade.

Esperamos que as constatações aqui compartilhadas possam, de alguma maneira, contribuir para o aprimoramento de nosso trabalho de formação de tradutores. É principalmente por meio de uma ampla rediscussão das questões que costumamos debater somente nos corredores de nossas instituições de maneira endocêntrica, i.e. por meio de um intercâmbio inter-institucional de nossas experiências, que estaremos caminhando para um aprimoramento dos objetivos e resultados de nossos cursos universitários de tradução.

## NOTA

1. Fizemos ao longo do último semestre um levantamento preliminar de tipologia de erros comparando alguns trabalhos de
um grupo restrito de alunos que cursaram simultaneamente
Versão e Composição em Língua Inglesa — nível avançado.
Verificamos que os erros mais comuns eram de natureza semelhante. Porém, os erros classificáveis como gramaticais
(concordância, uso de preposições, ordenação de adjetivos no
SN ou de advérbios na oração, entre outros) ocorriam com
maior freqüência nas versões do que nas redações. Atribuímos isso, em caráter intuitivo, à interferência mais direta da
língua materna sobre a estrangeira durante o exercício de
versão.

## NÍVEIS DE CONVENCIONALIDADE E A TAREFA DO TRADUTOR \*

Stella Esther Ortweiler Tagnin USP

A presente tese de doutoramento tem por objetivo identificar as unidades convencionais da língua inglesa e verificar sua relevância para o ato tradutório. Para tanto, divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo define a noção global de convencionalidade, identificando-a, em seguida, em termos de níveis lingüísticos. Para efeitos desta tese são ignorados os níveis fonético, morfológico e lexical, focalizando-se os níveis sintático, semântico e

pragmático.

Dentro de cada nível são estudados os aspectos convencionáveis. Assim, dentro do nível sintático é possível haver convenções de combinabilidade, de ordem e de gramaticalidade. Ao nível semântico, podem ser convencionalizadas a forma lingüística, bem como a imagem metafórica. Ao nível pragmático pode ser convencionalizada uma situação, bem como uma expressão lingüística exigida por aquela situação. Em outras palavras, há situações que requerem um comportamento convencional, não necessariamente verbal e há situações que podem exigir que seja proferida uma expressão verbal praticamente fixa.

A partir do conceito de "falante inocente" ("innocent speaker") de Fillmore (1979), são então identificadas e defini-

das as diversas unidades lingüísticas convencionais.

No segundo capítulo, essas unidades são extraídas de um texto literário — o conto "Him with His Foot in His Mouth" de Saul Bellow — a fim de se averiguar se as categorias apontadas são suficientes para dar conta das unidades convencionais da língua.

Verifica-se que é necessário criar duas novas categorias. Além disso, propomos pequenas alterações terminológicas, bem como

<sup>\*</sup> Resumo da tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Letras Modernas da F.F.L.C.H. da Universidade de São Paulo, 1987, sob o título "Levels of Conventionality and the Translator's Task".

a fusão de duas categorias em uma só, o que nos dá as seguintes categorias convencionais para a língua inglesa:

Prepositional Colligations: Adj + Prep: willing to

Noun + Prep: weakness for

Verb + Prep: come across

Preo + N: in sight Prepositional Phrases:

Prep + N + Prep: in spite of

Phrasal Verbs:

make up

Adjectival Colligations:

mortal enemy

Nominal Colligations:

N1 N2: credit cards

N1 Prep N2: breath of air

Verbal Colligations:

V + N: take care V + Adj: go wrong

Binomials: Trinomials: wait and see

over and over and over

Conventional Expressions: put to sleep

Idiomatic Expressions:

put one's foot in one's mouth.

Gambits:

in other words

Situational Formulas:

Dear Miss Rose

Cultural Idioms:

Simple Simon

O restante do capítulo discute as propostas de tradução para as unidades convencionais apontadas no corpus, sempre tendo por objetivo alcancar uma equivalência pragmática e manter a convencionalidade na língua de chegada. A noção de equivalência pragmática baseia-se em House (1981) e em Coulmas (1981).

Um rápido levantamento demonstra que foi possível manter a convencionalidade na língua de chegada em praticamente 90% dos casos. Esse alto índice pode ser atribuído ao fato de a autora/tradutora estar ciente da existência dessas unidades convencionais e, por conseguinte, de se ter empenhado em recuperálas em L2.

No terceiro capítulo são comparadas as soluções de traducão da autora com outras quatro, com o intuito de verificar se outros tradutores, que não têm por objetivo consciente manter

a convencionalidade da língua de chegada, chegam a soluções satisfatórias. Essa comparação demonstrou que a maioria das discrepâncias observadas se deveu à não percepção da existência de convencionalidade no texto de origem. Ou seja, certas unidades lingüísticas não foram identificadas como convencionais, não tendo havido, dessa forma, empenho em recuperar essa convencionalidade no texto de chegada.

Essa comparação também nos permitiu categorizar as discrepâncias ocorridas. De acordo com o critério da equivalência semântica, essas discrepâncias classificam-se em subtraducão ("undertranslation"), quando nem toda a carga semântica do original é recuperada na traducão: extratraducão (traducão provisória de "overtranslation"), quando há acréscimo de informação semântica por parte do tradutor, e ausência de equivalência semântica ("mistranslation"). Dentro do primeiro grupo foram identificados três tipos específicos de perda: perda de referência cultural. perda de remotivação e perda da idiomaticidade. A nível de convencionalidade detectou-se o que House denomina de ruptura da convencionalidade em L2 ("breach in conventionality in L2").

Conforme Filmore salienta, a noção de convencionalidade esta intimamente ligada à de fluência, ou seja, um desconhecimento das unidades convencionais da língua fará de um aprendiz dessa língua um "falante inocente", um falante que conhece apenas o elenco das regras sintáticas da língua e seu léxico, o que lhe possibilita apenas uma leitura composicional, isto é, não idiomática, das estruturas lingüísticas daquela língua. No entanto, a idiomaticidade é apenas um dos aspectos da convencionalidade. Não dominando esse aspecto mais abrangente da língua, sua fluência estará fatalmente comprometida.

O mesmo se aplica ao tradutor. Um desconhecimento das unidades convencionais da língua poderá fazer dele um "tradutor inocente", um tradutor que, além de eventualmente cometer deslizes, produzirá um texto não-natural, não fluente, na língua de chegada.

Conclui-se, portanto, que é de suma importância o tradutor estar ciente das unidades convencionais de uma língua. "Estar ciente" significa conhecer o conceito de convencionalidade, ser capaz de identificar as unidades convencionais no texto de origem e empenhar-se em preservar no texto de chegada a convencionalidade do original. Dessa forma, produzirá, ao mesmo tempo, um texto mais fiel e mais fluente.

O levantamento das unidades convencionais dentro do corpus analisado forneceu-nos um número considerável de exemplos para as diversas categorias. Essas listagens acompanham a tese num apêndice, do qual também consta o corpus e sua tradução para o português.

No decorrer do trabalho notou-se que certas categorias convencionais são praticamente ignoradas pelos lexicógrafos. Sabendo-se que os dicionários formam o instrumental básico do tradutor, faz-se mister que essas categorias sejam neles incluídas. As falhas mais evidentes dizem respeito às Adjectival Colligations, Verbal Colligations e mesmo às Conventional Expressions. Alguns dicionários monolíngües de língua inglesa mencionam exemplos aleatórios, mas nos dicionários bilíngües a ausência é flagrante. Talvez nosso restrito levantamento possa servir de estímulo para que algum lexicógrafo se lance à pesquisa dessas unidades convencionais, contribuindo, dessa forma, para tornar tanto falantes, quanto tradutores menos "inocentes".

#### BIBLIOGRAFIA

- COULMAS, Florian. 1981. Routine in Gespräch, Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- FILLMORE, C. J. 1979a. Innocence: A Second Idealization for Linguistics, Berkeley Linguistic Society 5, 63-76.
- HOUSE, Juliane. 1981. A Model for Translation Quality Assessment, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

# O USO DA LINGUÍSTICA COMPARADA NO ENSINO DA TRADUÇÃO: UM ESTUDO DOS AUXILIARES MODAIS DO INGLÊS

Maria Carmelita Padua Dias PUCRJ

O ensino da tradução engloba uma série de tópicos para possibilitar a aquisição, por parte dos alunos, de instrumentos que lhes serão necessários na profissão: a proficiência em uma língua estrangeira, o domínio da língua materna, maturidade lingüística e intelectual, técnicas de tradução propriamente ditas — processos de decodificação e recodificação —, e assim por diante.

Desde o início de seu treinamento, os alunos realizam uma quantidade bastante elevada de exercícios práticos, o que, de fato, é de extrema importância. Afinal, quase ninguém refutaria a afirmação de que é traduzindo que se aprende a traduzir. E, quando ainda não existiam cursos específicos para o aprendizado da tradução, a escola da prática foi aquela cursada por tantos e tão bons tradutores, no passado e no presente, geralmente escritores eles mesmos, ou pessoas devotadas ao estudo das peculiaridades das línguas e da gramática. E é precisamente o conhecimento teórico da gramática das línguas envolvidas que fornece uma das bases para a prática da tradução. É obvio que tal conhecimento teórico vem sempre ligado ao uso de palavras e estruturas dentro de um contexto lingüístico, contexto este influenciado por uma situação extralingüística.

Um método eficaz para aprimorar o estudo da gramática é o método comparativo. A Lingüística Comparada vem sendo utilizada em variados campos de estudo das línguas e tem seu lugar também no ensino da tradução. Tomamos Lingüística Comparada aqui como um conceito bastante amplo, como o estudo de um aspecto da língua por meio de enfoques diversos, ou o estudo de um determinado ponto de gramática em duas línguas diferentes. Este método comparativo de ensino é útil principalmente para aqueles que já têm um bom domínio das línguas envolvidas em seu trabalho e funciona como mais uma fonte de conhecimento e aperfeicoamento.

Consideremos os Auxiliares Modais do inglês como um exem-

plo concreto de como o método auxilia na tradução. Lembramos aqui que o modo lida com a expressão de sentimentos ou certas condições "psicológicas", como incerteza, possibilidade, obrigação, etc. Trata-se de um tema bastante complexo, embora não o pareça, pois quase todos os alunos que chegam a um estágio avançado de aprendizado já internalizaram alguns usos dos modais do inglês e suas traduções para o português. E exatamente porque já contam com estas traduções, aparentemente eficientes, não chegam a perceber todas as núances que envolvem o sistema de modalizações do inglês. Quando um modal é sistematicamente traduzido para o português por um outro verbo, acontecem dois problemas: em primeiro lugar, nem sempre os verbos são os modalizadores mais indicados em português, pois existem outras palavras, como adjetivos e advérbios, e outras estruturas igualmente utilizadas nesta função. Estes artificios também são empregados em inglês, mas em menor escala, já que o idioma dispõe de um sistema de verbos modais. Daí decorre o segundo problema. Uma vez que o número de verbos considerados modais em português é extremamente limitado, quase todos os modais do inglês são traduzidos por apenas dois verbos; "poder" equivaleria a can, could, may e might; e "dever" equivaleria a must. shall, should, ought to, alem do perifrastico have to. Como seria de se esperar, o acúmulo de funções destes dois verbos cria ambigüidades. Por exemplo, se can e may são traduziveis por "dever", seus significados não são exatamente os mesmos. Ambos aparecem em situações que envolvem pedir ou conceder permissão, mas, enquanto o primeiro exprime também capacidade ou potencialidade, o segundo expressa possibilidade. Assim, uma frase simples como "Ele pode sair agora" tera um sentido ambíguo (permissão, capacidade ou possibilidade?), ficando difícil recuperar a frase original do inglês quando não existe um contexto claro.

Um estudo comparativo dos modais servirá para mostrar novos caminhos para a tradução destes elementos. Em primeiro lugar, o aluno, comparando seus próprios conhecimentos cem alguma outra abordagem, percebe as novas possibilidades que vão surgindo. E, ao comparar abordagens diversas, aumenta essas possibilidades, pois cada uma delas focaliza um aspecto diferente do tema, ou trata-o de uma maneira distinta, permitindo que se aproveite a que melhor convier quando da tradução real.

Consideremos a abordagem de Britto (ca. 1980). Antes de mais nada, ele distingue as declarações modalizadas daquelas não-modalizadas, a saber, as últimas remetem a fatos já ocorridos ou reais (It is raining/"Está chovendo"), ao passo que as primeiras se referem a eventos ainda não realizados, mas possíveis, daí modalizados (It may rain / "Talvez chova").

Para uma melhor compreensão de como esses verbos funcionam como modalizadores, Britto os agrupa em campos semânticos. Ao invés de uma análise absoluta de cada auxiliar, ele propõe uma visão comparativa, em que os diversos verbos desempenharão um papel, dentro de um contínuo que agrupa verbos com noções afins. Apresenta três campos semânticos: likelihood (possibilidade), desirability (permissão/aconselhamento/obrigação) e ability (capacidade/potencialidade), sendo que alguns modais pertencem a mais de um campo semântico por exprimirem mais de uma noção.

Por exemplo, o campo semântico de likelihood parte de uma "imprevisibilidade máxima (It won't rain today / "Não vai chover hoje") até uma "previsibilidade máxima" (It will rain today) "Vai chover hoje", que indica um fato ainda não realizado mas cuja ocorrência é quase cem por cento possível, devido à constatação de condições atmosféricas propícias à sua realização). Entre as duas extremidades, estão outros modais que indicam nocões semelhantes, tais como may, exatamente no centro, can't (suposição negativa) e must (forte suposição). O simples fato de vários modais serem analisados em relação a outros sugere que não são palavras passíveis de uma tradução literal e única. E a comparação entre este campo semântico e as formas correlatas do português evidencia um fato que, de outra forma, não seria percebido. Embora o sistema que exprime possibilidade em inglês seja, até certo ponto, bastante amplo, ele não dá conta de maneira eficaz da diferença entre aquilo que é possível e aquilo que é provável, distinção esta às vezes relevante no português.

Outro campo semântico proposto por Britto, o de desirability, também focaliza os modais uns em relação aos outros. Nesta comparação, ficam claras certas noções — como a graduação entre o que é permitido, recomendável, necessário, obrigatório — expressas por may, shall, ought to, must, have to, entre outros. Em um contraste com o português, vê-se que tal gradação não é bem definida, pois a língua não dispõe de verbos específicos para cada nível, e que, quando necessário, ela se evidencia por meio da mudança no tempo verbal de um único verbo: deve/devia/deveria.

Uma outra abordagem é a de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1983), que dividem os modais, simples ou perifrásticos, a partir de Hofmann, em dois tipos de significação: a "interação social" e a "probabilidade lógica". Com interação social, elas se referem à língua como um instrumento de comunicação, de transmissão de mensagens. As declarações modalizadas — que indicam reações psicológicas diante de algum fato ou afirmação — pressupõem a interação entre dois indivíduos, muitas vezes com uma relação de autoridade de um sobre o outro. Nos casos em que os modais são usados para algum tipo de aconselhamento, existe uma gradação, de acordo com a autoridade do falante ou a urgência da mensagem, passando, por exemplo, de uma sugestão (You might see a doctor) para um conselho (You should see

a doctor), para uma ordem (You must see a doctor ou, mais forte, You will see a doctor!)

Mas os modais, ainda funcionando em uma interação social, também servem para fazer e conceder pedidos. Neste caso, as autoras apontam uma diferença entre as formas chamadas de "passado histórico" e as do "presente". As formas do passado costumam ser consideradas mais polidas; assim, Could I talk to you a minute? é mais aceitável, em termos sociais, do que Can I talk to you a minute?, uma sentença gramaticalmente correta. Do mesmo modo, Would you open the door? é um pedido mais sutil e educado do que Will you open the door?

As respostas a estes pedidos, por outro lado, devem usar as formas do presente, para que não se tenham dúvidas quanto ao teor da resposta: Yes, I can soa mais direto, indicando que a ação será realizada, do que Yes, I could, que sugere uma impossibilidade momentânea. Estas noções, que chamam a atenção para o uso dos modais em situações reais, são muito importantes para qualquer tradutor. Antes de mais nada, aprimoram o seu conhecimento lingüístico, tornando-o consciente de certas peculiaridades da língua inglesa que influem em um convívio social — às vezes, um estrangeiro passa por rude ou mal-educado, ao usar uma forma presente de um modal, quando a do passado é mais aceita socialmente. Além disso, contribuem para o aperfeiçoamento na profissão, uma vez que este enfoque de caráter social é muito útil na tradução de diálogos, onde existe algum tipo de relacionamento entre os dois interlocutores.

O segundo uso relativo dos modais para estas autoras — a probabilidade lógica — também leva em conta uma gradação entre graus de (in) certeza. A declaração Someone's knocking poderia provocar os seguintes comentários: That might be Sidney ou That should be Sidney ou That must be Sidney. Estas três sentenças normalmente são traduzidas pela frase do português "Deve ser Sidney", mas a gradação revelada pelas autoras auxilia o aluno a perceber que os significados das sentenças do inglês não são idênticos e que eles merecem uma pesquisa mais cuidadosa, para que sejam encontradas estruturas e palavras que melhor transmitam o sentido do original.

Duas abordagens diferentes já são suficientes para que o aluno amplie o seu conhecimento dos modais. Porém, podemos ainda introduzir a visão de Leech (1985), que destaca os sentidos lógico e pragmático destes auxiliares. Ele enumera os usos geralmente atribuídos aos modais, mas vai além do enfoque de interação social proposto por Celce-Murcia e Larsen-Freeman, citando usos igualmente importantes, ainda que não encontrados nas gramáticas, derivados de "pressões psicológicas que influenciam a comunicação cotidiana entre seres humanos: fatores como condescendência, polidez, tato e ironia" (Leech, 1985: 67). Por exemplo: como sabemos, o verbo may é usado em situações que envol-

vem pedir ou dar uma permissão. Mas a frase You may go ("Pode ir / Pode sair agora") indica uma ordem, mais do que uma permissão, quando dita por um gerente que chamou um subordinado para reclamar sobre alguma falha cometida, ou pelo diretor de um escola que, em seu gabinete, acabou de ralhar com algum estudante mais levado. Leech também procura sempre mostrar os conceitos expressos pelos modais em relação a outros, apontando equivalências e contrastes. Assim, opõe, por exemplo, may/can a must/have to por se encontrarem em polos opostos: permissão X obrigação; Some students may stay out after eleven o'clock ("Alguns alunos podem ficar fora depois das onze") equivale a Not all students have to be in by eleven o'clock ("Nem todos os alunos têm a obrigação de chegar até as onze").

Como vemos, com um exercício deste tipo, o aluno passa por uma série de etapas a fim de recolher subsídios suficientes para reformular seu conceito cristalizado dos auxiliares modais do inglês. Primeiramente, compara sua própria abordagem, baseada em uma relação biunívoca (do tipo may = "poder", must = "dever") com outras, que adotam uma ótica diferente em relação ao assunto. Em seguida, toma conhecimento de enfoques que analisam os modais sob critérios relativos, não mais absolutos. Depois, diante de análises que focalizam o tema cada uma sob um prisma distinto, aprende a delas extrair aquilo que é de major utilidade para algo específico — uma determinada tradução, por exemplo. Com o enfoque semântico de Britto, percebe que os auxiliares modais não têm uma tradução única em português, mas pertencem a grupos com significações afins -- os campos semânticos —, exprimindo certas nuances que frequentemente podem ser melhor traduzidas por outras palavras além dos tradicionais verbos usados para este fim, dependendo sempre do contexto. Com a abordagem de Celce-Murcia e Larsen-Freeman, o aluno vê as gradações propostas para os modais com outras funções, como a interação social, adquirindo assim novas contribuições para seu trabalho de tradução, principalmente no que concerne a diálogos. E a visão de Leech salienta o valor pragmático dos modais, indicando novas utilizações possíveis, de acordo com o relacionamento entre falante e ouvinte.

De posse de todos estes dados, o aluno pode realizar, com mais segurança, traduções precisas e variadas, empregando, com maior freqüência, outras expressões e estruturas para a modalização: adjetivos ("é possível...", "é improvável..."), advérbios ("talvez", "possivelmente"), outros verbos ("acho que...", "parece...") e até expressões com substantivos ("dar permissão", "ter obrigação", "sem dúvida").

#### BIBLIOGRAFIA

- BRITTO, Paulo H. The Verb Phrase Mood. PUC/RJ, circulacão interna, ca. 1980.
- CELCE-MURCIA, M. & LARSEN-FREEMAN, D. The Grammar Book An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc., 1983.
- LEECH, Geoffrey. Meaning and the English Verb. Essex, Longman, 1985, 12th. ed.

## A HOMONÍMIA NA TRADUÇÃO DO INGLÊS PARA O PORTUGUÊS: ALGUNS CASOS

Marcia Martins
PUCRJ
Faculdade da Cidade

O exercício constante da atividade tradutória e o ensino da tradução revelam um série de dificuldades comuns a todos aqueles que lidam com os idiomas inglês e português. Dependendo da ótica de quem os analisa, esses pontos problemáticos recebem tratamentos diferentes: enquanto o lingüista procura descrevêlos, o profissional da tradução preocupa-se em superá-los, e o professor de tradução, em proporcionar aos futuros tradutores os meios necessários para tanto. Com esse objetivo, deve apresentar aos alunos situações onde tais dificuldades ocorram, para poder discuti-las e solucioná-las — propiciando, ao mesmo tempo, que se formulem critérios e se desenvolvam recursos para que essas soluções não tenham um caráter ad hoc, mas sejam fruto de um processo de reflexão sistemático.

O tipo de dificuldade a ser analisado aqui decorre de casos de homonímia entre vocábulos do inglês que, se não forem bem resolvidos na tradução para o português, transcendem o nível puramente lexical e podem alterar toda a lógica da proposição em que se inserem. Foi a observação empírica dos problemas apresentados pela homonímia das formas fonológicas while, since, as, once, yet, still, both, for e why que serviu de motivação para este estudo

As formas em questão apresentam, cada uma, de dois a cinco homônimos, distribuídos por diversas classes de palavras. Segundo um critério semântico, os vocábulos formais podem ser agrupados em duas macroclasses, a saber:

(i) a dos vocábulos nocionais (também denominados lexicais), que têm significação externa, uma vez que se referem a "fatos do mundo extralinguístico, aos símbolos básicos de tudo o que os falantes distinguem na realidade objetiva ou subjetiva" (Cunha, 1981: 55). São vocábulos nocionais os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo, que compartilham

da característica de constituírem uma classe aberta, na medida em que podem ser constantemente acrescidos de novos elementos através de processos de enriquecimento do léxico, como deri-

vação, composição e empréstimo; e

(ii) a dos vocábulos gramaticais, cuja significação é interna, pois deriva das relações levadas em conta pela língua (ib.). São vocábulos gramaticais, entre outros, as interjeições, as conjunções e as preposições, que pertencem a uma série fechada, de mumero dermido e restrito (exceção feita a algumas locuções prepositivas e conjuntivas).

Observou-se que, aparentemente, é mais difícil identificar uma situação de homonímia entre vocábulos gramaticais, como por exemplo, dois tipos de conjunção, ou uma conjunção e uma preposição, do que entre vocábulos nocionais, como dois substantivos, ou mesmo um verbo e um substantivo, visto que, nesse segundo caso, ao contrário do que ocorre com os conectivos, a ambiguidade da situação de homonímia pode ser mais facilmente resolvida através da análise de dados como (i) presença de sufixo flexionais, que ajudam a distinguir um verbo de um nome, (ii) concordância com o sujeito sintático da frase, que indica um verbo, ou mesmo (iii) uma relação de determinante e determinado, através da qual transparece a função adjetiva de um dado item lexical. Comparem-se as seguintes frases:

Please, light the fire (2)I've had a light meal

Don't forget to switch off the light

Apenas num exame superficial pode-se constatar que a forma fonológica light, repetida nas frases (1)-(3), representa, na verdade, tres palavras homônimas, cujas classes são facilmente depreendidas pela sua própria posição no enunciado: em (1), trata-se ciaramente de um verbo, num ato de fala diretivo, ou seja, onde se faz um pedido; em (2), pela sua posição de determinante num sintagma nominal de dois elementos, bem como pela ausência de sufixos flexionais e derivacionais característicos de vocábulos de outras classes, a primeira opção é interpretar light como um adjetivo; e finalmente em (3), pela sua função sintática de objeto direto do verbo e a presenca do artigo the na posição de determinante, revela-se um substantivo. Uma boa tradução para o português das frases acima seria, então:

(1a) Por favor, acenda a lareira

(2a) Fiz uma refeição leve

(3a) Não se esqueça de desligar a luz Também nas frases (4) e (5) abaixo,

The symphony is in the key of É minor

I can't find my car key.

a forma fonológica key, embora verificadamente um substantivo em ambas as frases, logo será interpretada como dois vocábulos homônimos, cada um com seu significado autônomo e distinto.

perfeitamente recuperável mediante consultas ao dicionário e a análise do contexto. Em português, poder-se-ia ter, então:

O tom da sinfonia é mi menor (5a)

Não estou encontrando a chave do carro.

Nesses casos em que a homonímia se dá entre vocábulos nocionais, os alunos encontram pouca dificuldade para resolver sua traducão.

Já em

**(6)** Tall as he was he couldn't reach the apples **(7)** 

As the year came to a close, he started to fear his com-

pany wouldn't show a profit

We chose this one as the most suitable for our purpose, a tendência dos alunos é interpretar as três ocorrências de as como sinônimas, traduzindo-as por como, sem refletir sobre suas particularidades e seu papel no enunciado. Nessa linha de raciocínio, poderiam ser produzidas as seguintes frases em português:

? Alto como era, não conseguiu alcançar as maçãs ? Como o ano estava terminando, ele começou a temer (7a)

que sua empresa não iria ter lucro

(8a) ? Escolhemos este como o mais adequado para nossos

objetivos,

as quais não constituem os equivalentes mais adequados para as respectivas construções originais. A frase (6a). por exemplo, não é recomendável, pois, aparentemente, a altura não seria empecilho para o sujeito do enunciado alcançar as maçãs, e sim uma vantagem. Há que tornar a tradução mais transparente, explicitando melhor a lógica da proposição. Na verdade, o vocábulo as, em (6), é uma conjunção concessiva, estabelecendo a idéia de que, apesar de toda a altura, a pessoa não conseguiu alcancar as maçãs. Uma tradução mais adequada para (6) seria, portanto, (6b):

Embora fosse alto, não conseguiu alcançar as maçãs.

Também em (7) a tradução de as é problemática, já que o papel semântico da oração subordinada — à primeira vista, interpretada como causa da oração principal — é muito mais o de mencionar um fato realizado, ou prestes a realizar-se, simultaneamente com o da oração principal. Essa idéia de simultaneidade pode ser tradicionalmente expressa pelas conjunções proporcionais, como à medida que, enquanto, etc. Em vista disso, a interpretação mais adequada de (7) seria a contida em (7b):

À medida que o ano ia chegando ao fim, ele começou a (7b) temer que sua empresa não fosse apresentar lucros.

Já a frase (8a) não está tão opaca quanto as demais. Mesmo assim, a idéla de causa expressa pela oração subordinada poderia ser melhor explicitada através da escolha de um equivalente lexical mais adequado para as, como se pode ver em (8b):

Escolhemos este por ser o mais adequado para nossos

objetivos.

Um outro exemplo de situação de homonímia difícil de identificar e, mesmo quando identificada, difícil de desambigüizar e tornar transparente na língua-meta (no caso, o português), é a que se configura através da forma fonológica *while*, conforme exemplos abaixo:

- (9) While the children are outside playing ball, let us get some rest
- (10) While he appreciated the honor, he couldn't accept the position.

Que ambas as ocorrências de while são conjunções, não é difícil de determinar. Entretanto, é vital que se identifique o tipo de conjunção que cada uma é, para decodificar adequadamente a construção e recodificá-la em português explicitando o melhor possível a idéia nela contida. Há que perceber, conseqüentemente, que a primeira ocorrência de while encerra a idéia de simultaneidade, expressa por conjunções e locuções conjuntivas como ao mesmo tempo que e enquanto, entre outras, ao passo que a segunda ocorrência já estabelece uma relação adversativa entre as duas orações contidas em (10). Uma tradução adequada para (9) e (10) seria, então:

(9a) Enquanto as crianças estão lá fora jogando bola, vamos descansar um pouco

(10a) Embora se sentisse honrado, não podia aceitar o cargo.
 Uma leitura temporal da relação concessiva expressa em
 (10) poderia levar, por exemplo, a uma tradução inadequada, como (10b):

(10b) Enquanto apreciasse a honra, não poderia aceitar o cargo, onde enquanto expressa a idéia de durante o tempo que.

As constatações acima relatadas levaram à formulação da seguinte suposição: aparentemente, é mais fácil identificar e resolver situações de homonímia entre vocábulos nocionais do que entre vocábulos gramaticais, e as situações mais difíceis de desambigüizar são aquelas que configuram homonímia entre dois vocábulos conectivos de uma mesma classe, como, por exemplo, entre duas conjunções ou entre duas preposições.

Tal suposição, se comprovada, sugeriria a necessidade de uma abordagem sistemática de casos complexos de homonímia em cursos de tradução, de modo a dotar os alunos de meios para lhes garantir o maior índice possível de acertos na decodificação desses itens. A ênfase nessa estratégia é coerente com a filosofia de que os cursos de tradução devem, em algum momento, destacar pontos problemáticos na transposição de textos do inglês para o português e estudá-los mais a fundo, numa abordagem contrastiva de aspectos lingüísticos característicos desses dois idiomas. Desta forma, estar-se-á facilitando, ao aluno, a decodificação e a posterior recodificação, na língua-meta, desses tópicos mais traiçoeiros.

Partindo, então, da suposição formulada inicialmente, elaborou-se um exercício composto de 80 (oitenta) frases soltas, relativamente descontextualizadas, extraídas de textos autênticos (livros, revistas, etc.), explorando a homonímia das formas fonológicas while, as, still, once, since, yet, for, both e why. O exercício foi aplicado em 04 (quatro) turmas de Introdução à Tradução, compostas de um total de 53 (cinquenta e três) alunos do Bacharelado em Letras, a se especializarem em Tradução (a maioria) e em Secretária-Executiva.

O objetivo da aplicação desse exercício não foi, propriamente, fazer um rigoroso levantamento estatístico, mas apenas testar,

em caráter informal, a suposição formulada acima.

O resultado do exercício veio demonstrar que, conforme se acreditava, a homonímia entre as formas fonológicas selecionadas é, realmente, problemática, dando margem a erros de decodificação não só a nível lexical como também de compreensão de todo

o enunciado, alterando a lógica da proposição.

Em anexo, encontram-se reproduzidas algumas frases do exercício aplicado, divididas, posteriormente, para esta apresentação — visando a facilitar a avaliação dos resultados — em dois blocos: o bloco (A), onde foram agrupadas as frases que geraram problemas, seguidas de algumas respostas inadequadas que surgiram, e o bloco (B), onde a situação de homonímia entre as formas fonológicas envolvidas foi facilmente identificada e solucionada. Todas as frases vêm acompanhadas de uma opção de tradução considerada satisfatória, igualmente extraída dos exercícios feitos pelos alunos, bem como do índice de acertos verificado nas respostas. Vale ressaltar, no entanto, que o índice de acertos refere-se unicamente às formas homônimas em grifo, não refletindo o desempenho dos alunos na tradução das frases como um todo.

Devido à grande incidência, nos textos escritos em língua inglesa, das formas selecionadas, e diante do índice de acertos de 100% registrado nas frases posteriormente agrupadas no chamado bloco (B), um índice de acertos inferior a 80% foi considerado, para fins do presente estudo, como insuficiente, comprovando que a homonímia dos itens selecionados pode apresentar problemas para os alunos de tradução.

A análise das frases traduzidas veio confirmar a suposição

formulada inicialmente, na medida em que:

(i) os alunos tiveram dificuldade para identificar a homonimia das formas testadas, indicando uma tendência a interpretar as suas diversas ocorrências como uma mesma entrada lexical;

(ii) as situações de homonímia envolvendo vocábulos nocionais, como substantivos, adjetivos e verbos, foram mais facilmente identificadas e solucionadas:

(iii) em contrapartida, a maior incidência de erros observada nos homônimos que se incluem entre os vocábulos gramaticais denota um maior grau de dificuldade na sua desambigüização; e

(iv) a familiaridade com algumas acepções gramaticais mais comuns de determinadas formas homônimas facilitou a identificação e a resolução de situações de homonímia envolvendo preposições, como nos casos de since significando desde, cf. (11)

11) Since his marriage to Paula he had come to know a different side of her family

(11a) Desde seu casamento com Paula, ele passou a conhecer um lado diferente da família dela,

e de for nas acepções de por, devido a, por causa de, cf. (12) (12) Emily had clung to the old Rolls for sentimental reasons (12a) Emily apegou-se ao velho Rolls por razões sentimentais,

e de dirigido a alguém ou a alguma coisa, cf. (13)

(13) She had finally lost all hatred for that family

(13a) Ela finalmente perdera todo o ódio por aquela família,

garantindo um alto indice de acertos nesses casos.

A incidência elevada de erros na identificação e solução de situações do homonímia envolvendo formas fonológicas que transitam na fronteira que separa os vocábulos nocionais dos gramaticais confirma a suposição de que essas ocorrências são problemáticas e devem ser estudadas mais a fundo.

Essa constatação mostra a relevância de se despertar os futuros tradutores para as dificuldades potenciais dos vocábulos em questão (na medida em que representam entradas lexicais múltiplas), estudando mais detalhadamente as suas características no inglês e no português, analisando as possibilidaes de tradução, estabelecendo critérios para decidir qual das opções é a mais adequada, e sugerindo uma reflexão mais cuidadosa visando à explicitação satisfatória da idéia expressa pelo enunciado original. Assim, estar-se-á facilitando pelo menos um aspecto do trabalho dos profissionais de tradução, destacando dificuldades potenciais e ajudando-os a buscar recursos para solucioná-las de maneira sistemática.

### ANEXO: EXERCICIOS

A seguir, encontra-se reproduzida uma parte do corpus de frases aplicadas aos alunos, como exemplificação dos resultados obtidos.

## I — WHILE

(A)

1) While I'm fully aware you want his approval, you must realize you you're not going to get it right away.

1a) Embora eu saiba (por um lado) que V. deseja a aprovação dele, é preciso que V. se convença de que não vai consegui-la imediatamente.

Indice de acertos: 57,7%
(While — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa concessiva)

1b) ? Enquanto eu estiver certa de que V. quer a aprovação dele (...)

1c) ? Enquanto eu estou ciente de que V. quer a aprovação dele (...)

1d) ? Mesmo eu estando totalmente ciente de que V. quer (...)

1e) ? Visto que eu estou totalmente ciente de que V. quer (...)

1f) ? Posto que estou completamente ciente de que V. quer (...)

1g) ? Ao mesmo tempo que estou completamente ciente de que V. quer (...)

2) While you're away, I'll have the house painted

2a) Enquanto V. estiver fora, vou providenciar a pintura da casa Indice de acertos: 71,4%

(While — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa proporcional)

2b) ? Quando V. estiver fora, vou pintar a casa

(B)

3) She looked across the room and saw the man she man had met just a short while ago

3a) Ela olhou para o outro lado da sala e viu o homem que havia conhecido há pouco tempo.

Indice de acertos: 100%

(While — em português, corresponde a um substantivo)

4) The Kings of France used to play several games to while away the time

4a) Os Reis de França costumavam distrair-se com jogos para passar o tempo

Índice de acertos: 100%

(While — em português, corresponde a um verbo)

#### II — SINCE

(A)

5) Since the speaker is aware that Emma regards the shortest of speeches as a pain in the neck, he'd better be brief

5a) Visto que/Já que o orador sabe que Emma considera qualquer discurso, por mais curto que seja, uma grande maçada, é melhor que seja breve

Indice de acertos: 75,5%

(Since — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa causal)

5c) ? Tão logo o orador conclua que Emma considera qualquer discurso, por mais breve que seja, uma grande maçada, (...)

- 5d) ? Uma vez a par de que Emma considera (...)
- 5e) ? Mesmo que o orador saiba que Emma considera (...)
- 5f) ? Após o orador estar ciente de que Emma considera (...)
- 5g) ? Desde que o orador está a par de que Emma considera (...)
- 6) Drinking adequate amounts of fluid and slowing your pace are especially important when you run on high humidity days. since the risk of heat exhaustion and heat stroke is higher.
- 6a) Ingerir um volume adequado de líquidos e diminuir o ritmo são medidas importantes quando se corre em dias muito úmidos, visto que o risco de exaustão térmica e intermação é mais elevado.

Índice de acertos: 78.3%

(Since — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa causal)

6b) ? (...) desde que o risco (...) seja mais elevado.

- 7) Since his marriage to Paula he had come to know a different side of her family.
- 7a) Desde seu casamento com Paula, ele passou a conhecer um lado diferente da família dela.

Indice de acertos: 100%

(Since — em português, corresponde a uma preposição)

III - FOR

(A)

- 8) These thoughts were not rancorous, and ran through her mind in a matter-of-fact way, for she had lost all hatred for that family
- 8a) Esses pensamentos não eram rancorosos, e passavam por sua cabeça friamente, pois todo o ódio que nutria por aquela família já havia passado.

findice de acertos: 72,2%

(For -- em português, corresponde a uma conjunção coordenativa explicativa)

- 8b) ? Esses pensamentos (...) passavam por sua cabeça friamente, desde que ela perdera todo o ódio por aquela família.
- 8c) ? Esses pensamentos (...) passaram por sua cabeça por acaso. Quanto a ela, todo o ódio que sentia por aquela família havia desaparecido.
- 8d) ? Esses pensamentos (...) passaram pela mente dela de uma forma casual: consequentemente, ela perdeu toda a raiva que sentia por aquela família.
- 8e) ? Esses pensamentos (...) passaram por sua mente de um modo casual: por causa disso, ela perdera toda a raiva por aquela família.

9) We must all be proud of our country, for we are better people for living here and working here.

9a) Devemos ter orgulho de nosso país, pois somos pessoas me-

lhores por viver aqui e trabalhar aqui.

Indice de acertos: 52,3%

(For — em português, corresponde a uma preposição com o sentido de por causa de, como resultado de)

9b) ? Devemos (...) somos pessoas melhores viver aqui e tra-

balhar aqui.

10) No one should want a raucous and noisy person like that for a neighbor.

10a) Ninguém deveria querer como vizinho uma pessoa tão barulhenta e estridente.

Índice de acertos: 83.5%

(For — em português, corresponde a uma preposição com o sentido de na qualidade de)

10b) ? Ninguém deveria querer uma pessoa tão (...) para um vizinho.

(B)

11) He had a certain quiet charm and a ready smile for everyone.

11a) Ele tinha um charme discreto e um sorriso pronto para todos.

Índice de acertos: 100%

(For — em português, corresponde a uma preposição com o sentido de destinado a uma pessoa ou coisa)

#### IV - WHY

(A)

- 12) Why, Daisy thought, her friend was eleven years older than this century.
- 12a) Nossa, Daisy pensou, seu amigo era onze anos mais velho do que o século presente.

Índice de acertos: 30,6%

(Why — em português, corresponde a uma interjeição expressando espanto)

- OBS: O índice de acertos extremamante baixo registrado na tradução desse vocábulo parece dever-se ao fato de ser uma interjeição pouco usada na linguagem escrita, exceto na reprodução de diálogos.
- 12b) ? Por que, Daisy pensou, (...)
- 12c) ? Por que razão, pensou Daisy, (...)

(B)

Jim sort of wondered aloud why Paula hadn't spoken to him before calling her mother back.

13a) Jim meio que perguntou-se em voz alta *por que* Paula não havia falado com ele antes de ligar de volta para a mãe dela.

fndice de acertos: 100%

(Why — em português, corresponde a um adverbio de interrogação)

- 14) Howard is completely wrong, never mind the why and wherefore of his course of action.
- 14a) Howard está completamente errado, não importam as razões de sua atitude.

Índice de acertos: 100%

(Why — em português, corresponde a um substantivo)

#### V — BOTH

(A)

- Daisy managed to cope with both the house and the garden at the same time, bringing wholly new aspects and fresh dimensions to both.
- 15a) Daisy conseguiu cuidar *tanto* da casa *quanto* do jardim ao mesmo tempo, acrescentando novos aspectos e dimensões a ambos.

Indice de acertos: 86,1%

(Both — em português, corresponde a uma conjunção coordenativa aditiva correlativa)

15b) ? Daisy conseguiu conciliar ambos a casa e o jardim (...)

(B)

16) They've both done their best.

16a) Ambos fizeram o melhor que podiam/deram o melhor de si. findice de acertos: 100%

(Both — em português, corresponde ao pronome ambos)

#### VI -- ONCE

(A)

17) The building was at once beautiful and functional in design.

17a) O prédio era, ao mesmo tempo, bonito e funcional.

índice de acertos: 85,3%

(At once — em português, corresponde a uma locução adverbial com idéia de concomitância)

- 17b) ? O prédio logo ficou com um design bonito e funcional.
- 17c) ? O prédio fora outrora bonito e de construção funcional.
- 17d) ? O prédio era, anteriormente, bonito e funcional.
- 18) Jessica's terrible burdens had eased, once she had moved into her friend's cozy little house.

18a) Jessica sentiu o peso dos seus problemas diminuir, assim que/depois que se mudou para a gostosa casinha de seu(sua) amigo(a).

Índice de acertos: 75%

(Once — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa temporal)

18b) ? (...) de Jessica tinham diminuído, pois ela havia se mudado (...)

18c) ? (...) de Jessica tinham se aliviado, uma vez que ela se mudou para a (...)

18d) ? (...) de Jessica tinham se acabado, e agora ela podia ir logo para a (...)

19) John understands he must sell the house *once* his wife is safe in another country.

19a) John acha que deve vender a casa assim que/logo que sua esposa estiver a salvo em outro país.

Índice de acertos: 58,8%

(Once — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa temporal)

19b) ? John sabe que (...), uma vez que sua mulher está segura em outro país (idéia de causa).

19c) ? John crê que (...), já que sua esposa está segura em outro país (idem).

20) Emily has clung to the old Rolls for sentimental reasons: it once belonged to Winston.

20a) Emily apegou-se ao velho Rolls Royce por razões sentimentais: o carro pertenceu anteriormente a Winston.

Índice de acertos: 64.4%

(Once — em português, corresponde a um advérbio, no sentido de anteriormente, outrora)

20b) ? Emily se apegou (...): ele *uma vez* pertencera a Winston. 20c) ? Emily é apegada (...): ele pertenceu a Winston *uma vez*.

20d)? Emily se apegou (...): por uma vez ele já pertenceu ao Winston.

20e) ? Emily se apegou (...): certa vez pertencera a Winston. 20f) ? Emily se apegou (...): uma vez que pertenceu a Winston.

OBS: em (20f), apesar da interpretação da relação de causa ser correta, não está explicitada através de uma conjunção mas pela justaposição de duas orações, introduzindo-se a subordinada com o sinal gráfico ":". O vocábulo once inserido na segunda oração é o homônimo da conjunção causal, tratando-se de um advérbio que significa outrora, anteriormente.

 $(\mathbf{B})$ 

21) Frederick told his wife, "I know how much you hate opera,

darling, but please come with me to the Met tonight, just this once."

21a) Frederick disse à esposa: — Sei o quanto V. detesta ópera, querida, mas, por favor, me acompanhe ao Metropolitan esta noite, só desta vez.

Indice de acertos: 100%

. (Once — em português, corresponde a um substantivo)

- 22) The living room of the Avery duplex overlooked Fifth Avenue. It was airy, light and large enough to hold the multitude of friends of the *once* film industry tycoon Malcolm Avery.
- 22a) A sala de estar do duplex dos Avery dava para a Quinta Avenida. Era arejada, clara e grande o suficiente para abrigar a legião de amigos do *ex*-magnata do cinema Malcolm Avery.

Índice de acertos: 100%

(Once — em português, corresponde a um adjetivo)

#### VII — YET

- 23) His company was sinking like a torpedoed battleship, yet he refused to face it.
- 23a) Sua empresa estava afundando como um navio de guerra torpedeado, *mas* ele se recusava a enfrentar a realidade. Índice de acertos: 82,2%

(Yet — em português, corresponde a uma conjunção coordenativa adversativa)

23b) Sua empresa (...), mas ele ainda se recusava a encarar o fato.

OBS: Nesse caso, o yet da frase foi desdobrado em dois, cada um representando uma entrada lexical diferente: uma conjunção coordenativa adversativa e um advérbio significando ainda.

23c) Sua empresa (...), ainda que ele se recusasse a encarar o fato (idéia de concessão).

23d) Sua empresa (...), porque ele se recusou a encarar o fato (idéia de causa).

23e) Sua empresa (...), e ele ainda se recusava a encarar a situação.

24) By the very nature of its dimensions, the room has a singular grandeur, with its high ornate ceiling, tall windows, and carved fireplace. Yet for all its imposing detail, and despite its size, it is charming and comfortable.

24a) Pela própria natureza das suas dimensões/Em função do seu próprio tamanho, o aposento/a sala tem uma grandeza pró-

lhada. Entretanto, apesar de todos esses detalhes imponentes, bem como de seu tamanho, mostra-se agradável e confortável. Indice de acertos: 76,1% (Yet — em português, corresponde a uma conjunção coordenativa adversativa) 24b) ? (...) e lareira entalhada. Ainda por causa de todos os  $(\ldots)$ 24c) ? (...) e lareira entalhada. Assim, por todos os detalhes (...) (idéia de conclusão). (B) "Don't mention a thing about this, at least not yet," Diana 25) warned Tom. 25a) — Não diga uma palavra sobre isto, pelo menos por ora—, Diana recomendou a Tom. Indice de acertos: 100% (Yet — em português, corresponde a um advérbio de tempo, com o sentido de por ora, por enquanto) VIII -- STILL (A) 26) The chief programmer was very conservative (...) Still, he controlled the company's huge computer system, and if he could be persuaded to join the new project in full enthusiasm, a great deal would be accomplished. 26a) O programador chefe era muito conservador (...). Contudo, controlava o enorme sistema de computadores da empresa, e se pudesse ser convencido a engajar-se com entusiasmo no novo projeto, os resultados seriam excelentes. Indice de acertos: 76,4% (Still — conjunção coordenativa adversativa) 26b) ? O programador (...). Ainda mais, ele controlava (...) 26c) ? O programador (...). Além do mais, ele controlava (...) 26d) ? O programador (...). Ainda que ele controlasse (...) (idéia de concessão) 26e) ? O programador (...). Até agora ele controlava (...) 26f) ? O programador (...). Ele ainda controlava (...) 27) "Everything you say is true. Peter. Still, I do get awfully fed up with the infighting and bickering," said Marjorie. 27a) — Tudo o que V. diz é verdade, Peter. Entretanto, essas brigas e discussões me cansam, disse Morjorie. fndice de acertos: 75% (Still — conjunção coordenativa adversativa) 27b) ? (.... Ainda mais, estou terrivelmente cansada (...)

pria, com seu teto ornamentado, janelas altas e lareira enta-

- 27c) ? (...). Alem do mais, estou terrivelmente cansada (...)
  - OBS: tanto em (26) quanto em (27), observa-se o mesmo fenômeno de interpretar-se uma oração coordenada adversativa como aditiva, por influência da entrada lexical de still como advérbio (ainda). O índice de acertos praticamente idêntico comprova essa afirmação.

(B)

- 28) The ruined castle was *still* proud and stately despite its shattered battlements, roofless halls and ghostly chambers.
- 28a) O castelo em ruínas *ainda* era imponente e altaneiro, apesar das suas ameias destruídas, vestíbulos sem teto e aposentos fantasmagóricos.

Índice de acertos: 100%

(Still — em português, corresponde a um advérbio de tempo, com o sentido de ainda)

- 29) No business can stand *still*, particularly a department store chain.
- 29a) Nenhum negócio pode ficar *parado*, principalmente uma cadeia de lojas de departamento.

Índice de acertos: 100%

(Still — em português, corresponde a um adjetivo)

#### IX --- AS

(A)

- 30) For a few minutes she could not speak as old emotions took hold of her.
- 30a) Ficou alguns minutos sem poder falar, à medida que antigas emoções tomavam conta dela.

findice de acertos: 44.4%

- (As em português, corresponde a uma conjunção subordinativa proporcional)
- 30b) ? Por alguns minutos (...), pois antigas emoções (...) (idéia de causa)
- 30c) ? Durante alguns minutos (...), já que antigas emoções (...) (idem)
- 30d ? Por alguns minutos (...), como se antigas emoções (...) (idéia de comparação)
- 31) As she smoked a sardonic smile struck his wide mouth.
- 31a) *Enquanto* fumava, um sorriso sardônico delineou-se em sua boca larga.

Índice de acertos: 66.6%

(As — em português, corresponde a uma conjunção subordinativa proporcional)

- 31b) Quando fumava, um sorriso sarcástico surgia (...) (idéia de tempo)
- 31c) Quando fumou, um sorriso sarcástico desenhou-se (...) (idem)
- 32) She looked about her, as if seeing that ancient scene being reenacted in the shadows; seeing the ghost of William, as he had been as a young man, lurking there. Tears streamed down Susan's cheeks as a variety of emotions seized her with some force. Her love and friendship for him rose up to mingle with a terrible sadness as she envisioned the pain he must have suffered then.
- 32a) Ela olhou em volta, como que vendo aquela cena antiga sendo reencenada nas sombras; vendo o fantasma de William, com a aparência da sua juventude, escondido ali. Lágrimas escorriam pelas faces de Susan à medida que emoções variadas apoderavam-se dela com intensidade. O amor e a amizade que nutria por ele afloraram, temperados com uma profunda tristeza, enquanto ela imaginava a dor que William deveria ter sentido então.

findice de acertos: (i) 32,4% (ii) 45.5%

(i) 32d) ? (...). Lágrimas corriam (...) já que uma variedade de emoções (...) (idéia de causa)

32c) ? (...). Lágrimas escorreram (...) por causa de emoções variadas que tomaram conta dela. (...) (idem)

32d) ? (...). Lágrimas derramaram-se (...) como uma variedade de emoções tomando conta dela. (...) (idéia de comparação)

32e) ? (...). Lágrimas escorreram (...) como se um turbilhão de emoções tomassem conta dela. (...)

(ii) 32f) ? (...). O amor e a amizade (...), como se vislumbrasse a dor que (...). (idéia de comparação)

32g) ? (...). O amor e a amizade (...), quando ela anteveu (...) (idéia de tempo)

32h) ? (...). O amor e a amizade (...), desde que ela imaginou (...) (idem)

OBS: Pelo que se pôde observar, as situações de homonímia envolvendo a forma fonológica as apresentaram os índices de acertos mais baixos. Em vista disso, é recomendável trabalhá-las bastante com os alunos.

**(B)** 

- B3) Emma said she had long realized that as a Gentile she would not be considered appropriate as a daughter-in-law by a devout Orthodox such as Rachel Feinstein.
- 33a) Emma disse que já tinha percebido há muito tempo que, sendo gentia, não seria considerada uma nora adequada por uma ortodoxa convicta como Rachel Feinstein.

Indice de acertos: 100% (As — (i) e (ii), em português, correspondem a preposições com o sentido de na qualidade de, na condição de)

- 34) They were as different as chalk and cheese.
  34a) Eles eram tão diferentes quanto água e vinho.
  Indice de acertos: 100%
- (As (i) e (ii), em português, correspondem a conjunções subordinativas comparativas)
- 35) He spoke rapidly, but clearly, as he generally does in business.
- 35a) Ele falou rápido, mas com clareza, como costuma fazer quando trata de negócios.

Indice de acertos: 100%

(As - em português corresponde a uma conjunção subordinativa conformativa).

#### NOTAS

(1) A convenção "?" indica uma construção gramaticalmente correta, porém destituída de equivalência semântica com a frase original na língua-fonte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis, Vozes, 1970.
- CUNHA, Celso. Gramática do Português contemporâneo. São Paulo, Padrão, 1981.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- QUIRK, Randolph e GREENBAUM, Sidney. A University Grammar of English. London, Longman, 1973.
- The Random House Dictionary of the English Language. New York, Random House, 1979.

# COMO A PERCEPÇÃO DAS PECULIARIDADES GRAMATICAIS, USADAS NA LINGUAGEM LEGAL, AUXILIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA TRADUÇÃO

Nair Leme Fobé PUCCAMP

Os textos legais cobrem uma variedade de interesses, desde um simples cartão de identidade até um complicado contrato, com o objetivo de impor deveres e conferir direitos. Além disso, apresentam-se na forma escrita para serem estudados, discutidos, contestados e aceitos a partir de uma combinação de forma e conteúdo e, por isso, têm de corresponder à intenção do escritor e ficar livres de mal-entendidos. Como uma das características mais marcantes da linguagem é ser ambígua, já que o próprio signo lingüístico é simbólico, a linguagem legal busca evitar as ambigüidades através de recursos que a marcam como uma variedade lingüística facilmente reconhecida por suas pecularidades léxicas e sintáticas. A finalidade essencial da linguagem é comunicativa, no entanto, a linguagem legal é a menos comunicativa; comunicação entendida por uma dialética emissor-receptor, onde a mensagem não se dá nem no primeiro pólo, nem no segundo, mas no traço de união (-), onde se dá o encontro dos dois universos.

Por ser o texto legal marcado por certas normas fixas que são respeitadas por terem sido aceitas, porque garantem o sentido sem ambigüidades e mal-entendidos, parece, constituir o corpo textual ideal para levar os alunos de tradução à reflexão morfo-sintática do texto, ajudando-os, assim, na redação de outros textos, onde a objetividade deve existir para a garantia da univocidade da informação, como é o caso da tradução técnico-científica. É o que procuraremos demonstrar nesse trabalho.

Vamos partir de algumas considerações gerais para depois, através de um exemplo, procurar ilustrar como a reflexão de um texto legal auxilia o trabalho do ensino-aprendizagem da tradução.

1. A apresentação gráfica do texto legal é facilmente identificável pela rigidez de espaçamento, falta de paragrafação, sentença longas e poucos ou às vezes nenhum sinal de pontuação.

- 2. Como sua finalidade é a leitura individual e não em público, os sinais de pontuação não são utilizados como recursos semânticos, mas como marcadores visuais que garantem a estrutura, o conteúdo e a progressão lógica do documento. Partindo do pressuposto que os sinais de pontuação podem facilmente ser acrescentados ou retirados do texto, e, portanto, em vez de auxiliarem a leitura poderiam ser instrumento de falsificação, procura-se evitá-los. Além disso, a pontuação parece ter surgido como recurso prosódico para cuxiliar a leitura, indicando as pausas ou as emoções do emissor, tais como o ponto de exclamação, as reticências, o ponto de interrogação. Como a finalidade do texto legal é a leitura silenciosa, onde o valor semântico está em cada palavra, o recurso prosódico dos sinais de pontuação deixa de existir.
- 3. Diferente da gramática utilizada em outras variedades, a gramática do texto legal é caracterizada por sentenças longas que contêm unidades de sentido e não estão necessariamente ligadas quer às sentenças que as precedem quer às que as sucedem. Cada sentença contém em si todos os elementos indispensáveis para sua explicitação. Enquanto que em outras variedades de discurso, como no caso do diálogo conversacional, a tendência é criar sentenças curtas que dependem de traços de ligação para garantir sua continuidade, o texto legal se caracteriza por longas sentenças independentes.
- 4. Para garantir sua coerência e coesão, o texto legal vale-se de outros recursos, tais como a repetição de itens lexicais e não utilização da anáfora, por exemplo, o que poderia provocar ambigüidades e mal-entendidos, passíveis de solução num outro contexto, mas altamente perigosos num documento que busca preservar direitos e outorgar obrigações. Essa preocupação pode chegar ao cuidado extremo de colocar um duplo pronome ou uma dupla conjunção, dele/dela (his/her); e/ou. No caso do inglês, o pronome it, muito usado em outras variedades, não aparece aqui como recurso anafórico ou catafórico, mas funciona como um "filler" nas expressões passivas falsas, do tipo it + be + past participle
- 5. As sentenças legais são completas em si mesmas, diferentes das sentenças de outras variedades textuais, onde as reticências e a suspensão de pensamento conduzem ao comentário ou são resultado de interferências. São, em sua maioria, afirmações; poucas aparecem na forma imperativa, não há perguntas, e se apresentam em formas estereotipadas. São marcadas por orações adverbiais que tendem a se agrupar no início da sentença, sendo que esta topicalização é resultado da preocupação de evitar qualquer possível ambigüidade.

- 6. Outra peculiaridade do texto legal é a preferência por sintagmas nominais e pelo uso de modificações pós-nominais, os quais imediatamente chamam a atenção dos estudantes habituados à modificação pré-nominal na língua inglesa. É exatamente neste momento que passam à reflexão mais profunda dos elementos constitutivos da sentença, levando-os a uma percepção de como a manipulação frásica é a garantia de um discurso lógico, isento de ambigüidades e de interpretações truncadas. Ainda nessa linha de modificações e privilegiando a finalidade de precisão e clareza de intenções, apresenta-se o texto legal despojado de modificadores que conotam impressões pessoais, como: esplêndido, terrivel, muito, vários, um certo número, muito utilizados em outros contextos.
- 7. Os sintagmas verbais, usados na linguagem legal, contêm preferencialmente verbos nas formas nominais, enquanto que as expressões, em inglês, do tipo:

 $modal\ auxiliary\ (shall) + BE\ + past\ participle,$  embora com um verbo indicador de tempo futuro, não expressam apenas a idéia de ação futura, como em outras variedades textuais, mas também determinam a conseqüência de uma decisão legal.

8. Como dissemos na introdução deste trabalho, a linguagem legal cobre toda a extensão das relações humanas que podem vir a ser, de uma forma ou de outra, objeto de litígio e de legislação, daí o universo vocabular legal ser igualmente vasto. No entanto, os profissionais da área desenvolveram uma preferência léxica que caracteriza o discurso legal e o identifica prontamente, por seu formalismo léxico, e pelo uso de palavras arcaicas, as quais, em outros contextos, causariam estranheza ou provocariam o riso. Ainda para garantir a precisão e evitar ambigliidades, há uma tendência de colocar palavras de sentidos quase equivalentes ligadas por um recurso de coordenação, do tipo: feito e realizado. É lógico que este fenômeno tem sua explicação histórica que não será aqui colocada, por não ser relevante para o que foi proposto. Devido a essa preocupação constante de alcançar a precisão e a clareza, a linguagem legal acabou criando alguns "modelos" que têm marcado sua história e têm levado os profissionais da área a preferir manter seu estilo, por temerem que qualquer mudança morfo-sintática possa alterar o conteúdo, daí ter sido essa variedade de discurso a menos alterada e que tem conservado um formalismo lingüístico.

A partir dessas generalidades, vamos colocar um exemplo, para mostrar como os alunos passam dessas contatações a uma percepção da estrutura de um texto legal, e, por um processo de comparação, à percepção de outros textos, tornando mais fácil seu trabalho de tradução.

#### CONTRATO DE EDICÃO

Pelo presente instrumento particular de contrato e melhor forma de direito, de um lado, José da Silva & Cia Ltda — "Pergaminho" Editora e Livraria, com sede na cidade de Campinas, estado de São Paulo, à rua das Andorinhas nº 100, inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda sob nº 1000/100-1, neste ato representada por seu sócio gerente, José da Silva, C.P.F. — 2000-20, doravante designada simplesmente EDITORA, e, de outro lado ——, designado simplesmente AUTOR, têm, entre si, justo e contratado o seguinte, que mutuamente se obrigam e outorgam, a saber:

Os alunos são levados a um mapeamento do texto, buscando descobrir peculiaridades, buscando evitar possíveis ambigüidades, assegurando uma tradução precisa e clara.

## Descobriram, por exemplo, que:

- 1) havia necessidade de uma antecipação do sujeito representativo do contrato, já que a língua portuguesa, por sua natureza, não corre o perigo de criar mal-entendido de quem seria designado no contrato, pois tem o recurso das desinências marcadoras de gênero. Assim, pode colocar designada, após o nome do Sócio gerente, pois fica claro ao leitor que designada refere-se à companhia e não ao Sócio gerente, o que não ocorre em inglês que não tem o mesmo recurso. Mantendo-se a mesma ordem das palavras, em inglês, poder-se-ia criar uma ambigüidade, pois referred to tanto pode se referir a companhia como a sócio-gerente.
- 2) há expressões que se repetem; como: doravante designada simplesmente;
- 3) há colocação de expressões adverbiais no início da sentença, com a intenção de garantir que os itens contratuais ficassem bem claramente amarrados aos sujeitos do contrato;
- 4) é necessário fazer uma tradução literal para itens lexicais que não têm correspondência cultural, como no caso de Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda;
- 5) os recursos grafêmicos, como o uso de letras maiúsculas e os grifos e as aspas, auxiliam na identificação visual dos elementos constitutivos do contrato;
- 6) o formalismo da linguagem que, aos olhos do leitor acostumado com os outros tipos de texto, poderia parecer estranho

ou desnecessário, é essencial para a precisão e garantia de que o contrato seja bem entendido e aceito pelas partes envolvidas, bem ilustrado pelas palavras introdutórias do contrato: pelo presente instrumento particular de contrato e melhor forma de direito:

- 7) aparecem palavras com valor quase equivalente e que aparecem ligadas, como: justo e contratado;
- 8) a apresentação gráfica é, como o próprio conteúdo, organizada e estruturada a fim de formar um todo compacto de dificil falsificação.

A partir dessa viagem pelo texto e do levantamento de suas peculiaridades, os alunos passaram à sua tradução, cujo resultado foi o seguinte:

#### COPYRIGHT AGREEMENT

This Agreement is made legal and binding by and between JOSÉ da SILVA, (C.P.F. 2000-20), manager and partner, as representative of JOSÉ da SILVA &CIA. LTDA — "Pergaminho" EDITORA e LIVRARIA, registered in the General Register of Contributors of the Financial Ministry (registration number 1000/100-1), having its principal offices at 100, Rua das Andorinhas, Campinas, State of São Paulo (hereinafter referred to as EDITORA), on the one hand, and — (hereinafter referred to as AUTOR), on the other hand, hereby mutually agree to the following:

Após a prática de vários "modelos" de textos legais, os alunos descobrem, e com grande entusiasmo, que essas idas e vindas nesse tipo de texto, que é extremamente cauteloso quanto à forma e o conteúdo, fazem com que passem a refletir de uma forma lógica e consciente sobre a estrutura de outros textos, levando-os a uma leitura mais cuidadosa e conseqüentemente a uma tradução mais refletida.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

1. CRYSTAL, David — Investigating English Style, Longman, 1965.

# AS TRANSPARÊNCIAS ENGANADORAS

Erica Foerthmann Schultz
PUCRS

Em cursos de formação de tradutores, faz-se necessário chamar a atenção dos aprendizes para os falsos-cognatos, isto é, vocábulos com aparência semelhante nas línguas-fonte e alvo, porém com sentido total ou parcialmente diverso. O desconhecimento da existência destes vocábulos falsamente transparentes pode levar o futuro tradutor a erros graves de tradução.

Os falsos-cognatos, no par de línguas alemão-português, não têm recebido a mesma atenção dedicada ao problema nos pares francês-português e inglês-português, talvez pelo fato de serem numericamente menos expressivos. Obras como Guia Prático da Tradução Francesa, de Paulo Rónai, ou Guia Prático da Tradução Inglesa, de Agenor Soares dos Santos, são bem conhecidas do grande público e de muita utilidade tanto para os profissionais da tradução como para os aprendizes do ofício. O estudante de língua alemã no Brasil, porém, que já sofre com a inexistência de dicionários bilíngües de maior vulto e mais adequados a suas necessidades, não pode recorrer ao auxílio de manuais semelhantes aos acima citados. A experiência docente, contudo, leva à observação de que o número de falsos-cognatos, no par de línguas alemão-português, é suficientemente elevado para justificar a realização de seu levantamento e análise.

As obras de teoria da tradução muitas vezes não se dedicam ao problema dos falsos-cognatos, presumindo que o tradutor possua suficiente competência translatória para não incorrer em enganos desta natureza e não necessitar de maiores elucidações a respeito. Como o presente trabalho visa a cursos de formação de tradutores, com alunos que ainda aperfeiçoam seus conhecimentos lingüísticos e desenvolvem as habilidades necessárias ao officio da tradução, torna-se conveniente registrar o alerta para as armadilhas possíveis e revisar a breve bibliografia existente sobre o assunto.

Jörn Albrecht (1973: 47-8) situa o problema no âmbito da semântica lexical e da lexicografia contrastiva e divide em três os tipos de falsos-cognatos. O primeiro tipo consiste em vocábulos com diferenças formais, porém com diferenças de significado mínimas ou inexistentes. Os itens lexicais *Immatrikulation* e *immatrikulieren*, bastante semelhantes na forma e no sentido aos nossos *matricula* e *matricular*, referem-se exclusivamente à inscrição de alunos em seus cursos universitários. É igualmente possível que um tradutor desatento ou cansado deixe-se enganar pela semelhança formal do alemão *katastrophal* e crie o aberrante *catas*-

trofal no lugar de nosso catastrófico.

O segundo tipo abrange vocábulos com extensão de significado mais ampla em uma língua do que em outra. Examinemos o item português apartamento. Quando somos informados que alguém mora em um apartamento, inferimos que esta pessoa vive em uma moradia vertical, dividida em várias unidades habitacionais menores, que pode variar muito em tamanho e conforto no cotejo com outras habitações. Já o vocábulo Appartment designa apartamentos pequenos compostos de uma só peça, cozinha e banheiro, situados geralmente em prédios confortáveis ou até mesmo luxuosos. Algo semelhante ocorre com os conhecidos Student e studieren, cuja extensão de significado não é tão ampla quanto o estudante e estudar do português, designando respectivamente aluno universitário e o ato de frequentar uma universidade. Para a correta versão de "Eu sou estudante", precisamos saber se o emissor desta oração frequenta a escola ou a universidade. No primeiro caso, a traducão correta será Ich bin Schüler, no segundo Ich bin Student. Traduzir a frase "Peter studiert Medizin" não apresenta qualquer desafio, todavia é preciso tomar cuidado com Pedro está estudando para a prova, cujo ecuivalente alemão será Pedro lernt für den Test.

Estamos diante do terceiro tipo, quando a equivalência é apenas parcial ou inexiste qualquer significado em comum. Este é o mais perigoso dos três tipos, o que pode levar o tradutor a deturpações graves. Observando-se a frase "Farbliche Abstimmung gibt es schon lange bei TAPETEN und Dekorstoffen", não se encontram indícios de que Tapete possa ser um falso-cognato que designa papel de parede. Logo, a tradução é Há muito já existem tecidos para decoração e PAPEIS DE PAREDE que combinam quanto às cores. Da mesma forma, o vocábulo Termin não significa término, e sim audiência ou consulta e o equivalente português de Er bat den Präsidenten um einem Termin é Ele so-

licitou uma audiência ao presidente.

Os canadenses Vinay e Darbelnet (1977; 71-3) afirmam que "são falsos amigos do tradutor as palavras que correspondem de uma língua para outra na forma e na etimologia, mas que evoluíram quanto ao sentido nas duas línguas e, partindo de duas civilizações diferentes, adquiriram sentidos diferentes." Em se tratando de um estudo comparativo alemão-português, é interessante ressaltar que nem sempre a correspondência tem origem na etimologia, como frequentemente ocorre no par francês-inglês

estudado por Vinay e Darbelnet. A palavra alemã *Dose* significa *lata* ou *recipiente* e provém do dialeto baixo-renano, conforme acusa o volume 7 *Herkunftswörterbuch* (1963:116) dos dicionários da coleção Duden. Curiosamente, existe o vocábulo alemão *Latte* cuja etimologia, segundo a página 338 da mesma obra, é incerta e que designa *tábua*, constituindo-se assim em mais um falso-cognato.

Para completar as habituais listas de falsos-amigos, os autores aconselham que se examine a questão sob três aspectos diferentes: o aspecto semântico, o estilístico e o fraseológico.

No exame do aspecto semântico, cabe observar as diferencas totais ou parciais de significado. Ao traduzir-se o item lexical transparent, por exemplo, há de se levar em consideração sua classe gramatical e ortografia. Com função de adjetivo e escrita com minúsculas, seu sentido é claro para qualquer iniciante na língua germânica. Iniciado com maiúscula e classificado como substantivo, será mais um elemnto no rol dos falsos cognatos. O equivalente português de Auf TRANSPARENTEN wurde gefordert, dass "München nie ein Hiroshima" werden dürfe é Pediase nas FAIXAS que "Munique nunca se transformasse em uma Hiroshima". Como vemos, o próprio vocábulo Transparent pode ser bastante opaco para nós brasileiros. Opacidade encontramos igualmente na frase Wir haben LIMONADE getrunken, que nos informa que seus emissores beberam refrigerante ou refresco cuja composição pode até mesmo apontar para a presença de essência de limão ou outra fruta cualquer.

Certos falsos-cognatos, mesmo possuindo sentido semelhante, são separados por diferenças de ordem estilística, referindo-se a valores intelectuais ou afetivos (pejorativos, laudatórios ou neutros) ou à invocação de meios diferentes. É o caso, por exemplo, da afirmação Wir diskutieren gern, que não indica surpreendente belicosidade de seus falantes, mas o gosto pelo debate, pela troca de opiniões. O termo Habilitation evoca em alemão apenas a língua técnica, mais precisamente o meio universitário, designando um trabalho escrito que confere o direito de lecionar

em uma instituição de ensino superior.

Outra fonte de interferências que pode levar a impropriedades ou erros de tradução é o aspecto fraseológico ou sintático, quando se apresentam semelhanças aparentes de estrutura. Trata-se de ocorrências do gênero Er telefoniert mit seinem chef, que podem ser inadequadamente vertidas para Ele está ligando com

seu chefe ao invés de para seu chefe.

Outro estudioso do tema, Werner Koller (1979:227), é da opinião de que a descrição de transparências enganadoras entre vocábulos de duas línguas é igualmente tarefa da semântica e lexicologia contrastivas, devendo ser realizada sempre entre pares de línguas. Para Koller, são quatro os principais tipos de falsoscognatos. No primeiro tipo, a expressão LA possui sentido bem

diverso do da expressão LF. Se lermos que *Die Fabrik X hat KONKURS gemacht*, ficaremos cientes de que a fábrica X decretou FALÊNCIA. Lendo *Hans hat PETROLIUM gekauft*, não concluiremos que Hans é milionário, e sim que comprou QUERO-SENE.

No segundo tipo descrito por Werner Koller, a expressão LA possui sentido bem mais restrito do que o da expressão LF. A palavra alemã Zensur tem as acepções de censura e nota de avaliação de trabalhos escolares. O equivalente de Die Aktion hat jetzi ein Informationsblatt herausgegeben mit Ratschlägen für Eltern, deren Kinder schlechte ZENSUREN heimbringen é A ação divulgou um boletim informativo com conselhos aos pais cujos filhos trazem más NOTAS para casa. O item lexical Salat, caso o discurso não desfaça a ambigüidade, pode levar o tradutor a ter de optar entre salada e alface.

Uma terceira possibilidade é que as condições de emprego de uma expressão são mais amplas na LA do que na LF. Em língua alemã, os itens lexicais Alimente e alimentieren são tecnoletos jurídicos cuja tradução é pensão alimenticia e pagar pensão alimenticia respectivamente. A enganadora transparência de eine KARAFEE aus dem 18. Jahrhundert pode induzir ao erro, uma vez que sua tradução correta é uma JARRA DE VIDRO LA-PIDADO do século XVIII.

Por último, uma expressão LA pode possuir simultaneamente um sentido mais restrito e um outro mais amplo do que o da expressão LF. A expressão verbal reparieren designa consertar ou melhorar, como na frase Der Mechaniker REPARIERT den Wagen, que tem por tradução O mecânico CONSERTA o carro. Em português, podemos reparar nossos erros ou nossas falhas, porém o mecânico que REPARA o carro não o está consertando, e sim observando.

Ao final de sua análise, Koller ressalta a possibilidade de um cognato fornecer informações conotativas adicionais. O vocábulo Bande pode possuir sentido pejorativo, referindo-se a grupos de ladrões ou criminosos. O equivalente em língua portuguesa de In der Ferienzeit sind vielfach reisende BANDEN am Werk, die sich auf Schmuck und Kunstgegenstände spezialisieren é Nas férias operam muitas QUADRILHAS itinerantes, que se especializam em jóias e obras de arte.

Os teóricos alemães Hönig e Kussmaul (1982:88-9) distinguem apenas dois tipos de falsos-amigos. No primeiro caso, não há correspondência entre a forma na LF e o sentido na LA Spiritus e Spirituosen são substantivos que equivalem aos nossos dicool etilico e bebidas alcoólicas. Mais perigosos para o tradutor são aqueles cognatos que podem ou não ter o mesmo sentido nos dois idiomas. A palavra Kadaver designa especificamente cadáveres animais, usando-se Leiche para corpos humanos.

Sem dúvida, as quatro tipologias apresentam traços comuns,

sendo possível reduzir os falsos-cognatos a dois grupos básicos, o dos verdadeiros falsos-cognatos, ou seja, vocábulos cuja transparência é totalmente enganosa, e o grupo dos falsos-cognatos parciais, onde o significado em uma língua abrange apenas parte do de outra.

O grupo de falsos-cognatos verdadeiros, de vocábulos de forma semelhante à portuguesa, mas que sincronicamente referemse a coisas distintas, parece, à primeira vista, ser mais reduzido que o dos falsos-amigos parciais, mas esta afirmação precisa ser estudada com maior profundidade. Uma breve relação de integrantes do primeiro grupo pode incluir vocábulos como:

- 1. Intendant responsável pela administração de um teatro.
- kultiviert refinado
- 3. leger descontraído, informal
- 4. Tempo velocidade

Os cognatos parcialmente falsos parecem ser em maior número e a busca de seu equivalente em português envolve considerações no âmbito do que Vinay e Darbelnet denominam "as pecto estilístico" ou que Koller chama de "sentido conotativo". Os seguintes itens lexicais podem ser arrolados neste último grupo:

- 1. Gymnasium termo usado para designar um tipo de escola, pode ser traduzido por ginásio ou escola de segundo grau, sincronicamente não é usado para designar pavilhão de esportes.
- Medizin conforme a situação no discurso, pode ser traduzido por ciência médica ou remédio/medicamento.
- 3. Perle designa tanto a pérola como uma conta de vidro ou outro material.
- 4. Praxis conforme o contexto, a tradução pode ser prática/ experiência ou consultório médico.
- 5. Residenz refere-se à sede de um governo ou à residência e local de trabalho de um chefe de estado ou eclesiástico.

Os trinta itens lexicais enganosamente transparentes apresentados neste trabalho representam apenas uma pequena parte do total de falsos-cognatos detectados durante a atividade tradutória e na troca de idéias e experiências com estudantes e profissionais da área. A atividade tradutória inclui a análise do sentido daquilo que se traduz e a opção do tradutor pelo equivalente que lhe parece ser mais adequado. É certo que esta opção so se dará dentro de um contexto e apenas ele poderá determinar ou não a falsa transparência de um cognato ou seu grau de periculosidade para o tradutor. Mesmo o iniciante perceberá que, na frase In der jetzigen FLAUTE kann ich mir keine grossen

Reisen leisten, o vocábulo FLAUTE não se refere a um instrumento musical de sopro e, após consultar o dicionário, irá traduzila corretamente por Na atual situação financeira não posso darme o luxo de fazer grandes viagens. Não obstante as grandes diferenças sintáticas e lexicais observáveis entre o alemão e o português, as armadilhas apresentadas pelos falsos cognatos neste par de línguas são suficientemente numerosas para que se alerte o futuro tradutor de sua existência e se empreenda futuramente seu levantamento e análise.

#### BIBLIOGRAFIA

- 1. ALBRECHT, Jörn. Linguistik und Übersetzung. Tübingen, Max Niemeyer, 1973.
- 2. DROSDOWSKI, Günther & GREBE, Paul. Duden Herkunftswörterbuch. Mannheim, Bibliographisches Institut, 1963.
- 3. HÖNIG, Hans G. & KUSSMAUL, Paul. Strategie der Übersetzung, Tübingen, Gunter Narr, 1982.
- 4 KOLLER, Werner. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1979.
- 5. MULLER, Wolfgang. Duden Fremdwörterbuch. Mannheim, Bibliographisches Institut, 1974.
- 6. RONAI, Paulo. Guia prático da tradução francesa. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.
- 7. SANTOS, Agenor Soares dos. Guia prático da tradução inglesa. São Paulo, Cultrix/USP, 1981.
- 8 VINAY, J. P. & DARBELNET, J. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris, Didier, 1977.
- 9. WAHRIG, Gerhard. Fremdwörterlexikon. Güterloh, Bertelsmann. 1979.

## O TRADUTOR COMO ESCRITOR: O PROBLEMA DO ENSINO DA TRADUÇÃO LITERÁRIA

Paulo Henriques Britto
PUCRJ

Eu gostaria de discutir aqui um problema do ensino da traducão literária que tem mais em comum com o ensino de criação literária do que com o de outros tipos de tradução. Vamos partir da idéia de que o tradutor literário é uma espécie de escritor. Traduzir literatura é uma forma de fazer literatura, de escrever. Para ser escritor, são necessários três tipos de habilidades específicas: em primeiro lugar, há todo um componente mecânico do trabalho de redação - isto é, o conhecimento das regras de gramática, ortografía, estruturação do período, etc.; em segundo, um componente de sensibilidade literária - ou seja, uma perceptividade acentuada para as sutilezas do idioma, para as nuancas de significado, som e forma das palavras; e, em terceiro, a imaginação criadora, a capacidade de criar universos ficcionais ou poéticos. Destes três requisitos — mecânica da escrita, sensibilidade literária e imaginação criadora -- o tradutor literário só não precisa do terceiro. O primeiro, o lado puramente mecânico da atividade de escrever e redigir, é uma exigência trivial, que se faz a qualquer tipo de trabalho com textos. Vamos examinar, assim, o segundo requisito com mais atenção, o requisito da sensibilidade literária.

Podemos entender de duas maneiras diferentes a exigência de sensibilidade literária. Há uma sensibilidade passiva, que é simplesmente a capacidade de perceber e fruir, numa obra literária, todas essas nuanças de forma e sentido que caracterizam a literatura; e há uma sensibilidade ativa, que é a capacidade de utilizar estes recursos do idioma com o fim de produzir textos que proporcionem prazer estético. Neste ponto esbarramos no principal problema do ensino de tradução literária. Nas faculdades de letras, nas quais se inserem os cursos de tradução literária, as disciplinas de redação visam apenas desenvolver o lado mecânico da escrita, que é a exigência mínima que se faz a todos os alunos de nível universitário, enquanto os cursos de literatura desenvolvem no aluno só o lado da apreciação literária, ou seja, a

sensibilidade passiva. Do aluno de literatura exige-se que ele seja capaz de identificar e avaliar as diferentes variedades da língua — prosa e poesia; narrativa, descrição e dissertação; linguagem formal e linguagem coloquial; dialeto padrão e dialetos não-padrão; linguagem antiga e linguagem contemporânea — porém só se exige que ele produza textos dissertativos, numa prosa formal, no dialeto padrão. Ora, para o escritor — e, portanto, para o tradutor literário — não basta dominar esta variedade do idioma. É preciso também dominar ativamente toda uma série de variedades diversas do idioma — a linguagem poética, a polêmica exaltada, o tom coloquial. E, para estas, a formação proporcionada pelas faculdades de letras não oferece ao aluno nenhuma oportunidade de praticá-las — pior ainda, chega mesmo a dificultar, em certos casos, a produção do aluno. Vamos examinar esta questão mais a fundo.

Para simplificar, utilizemos uma noção já um tanto desgastada em estilística, a noção de desvio. Se tomarmos como norma a prosa impessoal cujo domínio é o requisito básico de redação para todas as pessoas que precisam produzir textos escritos em seu trabalho, pode-se dizer que a prosa literária se caracteriza por uma série de desvios em relação a esta prosa neutra e incolor. O que vai distinguir e mesmo constituir o estilo de um determinado autor será, dentro desta visão, o predomínio de determinados conjuntos de desvios; e a sensibilidade literária ativa será a capacidade de utilizar um repertório de desvios (ou mais de um) de modo significativo. Ora, conforme já vimos, o ensino de redação tradicionalmente enfatiza a prosa neutra dissertativa. a ponto de quase excluir todas as outras variedades. Ainda que aprenda a reconhecer, nos escritores estudados nas disciplinas de literatura, uma série de desvios esteticamnte valorizados como recursos estilísticos, o aluno raramente é estimulado a desenvolver um estilo pessoal utilizando de forma criativa estes recursos oferecidos pelo idioma. Pelo contrário: a prudência o leva a produzir uma prosa que seja a mais neutra possível, que mais se aproxime da média da produção acadêmica de sua área — o que pode ser facilmente comprovado folheando-se meia dúzia de teses na área da literatura. A questão é que nunca fica muito claro, para muitos alunos, quando é que o desvio é considerado erro, quando é que o recurso estilístico passa a ser vício de linguagem. Recentemente, num curso de tradução literária, estávamos trabalhando com um conto em que havia uma frase longa, caudalosa, de sintaxe complexa e tortuosa. Uma das alunas, ao traduzir o trecho, dividiu a frase em duas e colocou todos os termos nos lugares "certos": sujeito antes, verbo depois, advérbio no fim. A aluna claramente não se sentiria à vontade entregando ao professor um trabalho contendo uma frase que violava tantos cânones do bem escrever. Creio que todo professor de tradução literária já viveu experiências semelhantes.

Esse tipo de problema é particularmente óbvio quando se trata de traduzir textos em linguagem coloquial. Exigir de um aluno de tradução que produza um texto que se aproxime do português falado é uma violência: afinal, todos os estudos de português que ele já fez, desde a escola primária, enfatizaram que a língua que ele fala não passa de uma versão deturpada, estropiada, de um sistema lingüístico perfeito denominado Língua Portuguesa, um sistema que só não é perfeitamente estável porque de vez em quando surge um Grande Gênio que introduz alguma inovação lingüística, a qual, devidamente sancionada pelo exemplo, se torna permissível, e de "erro" passa a ser "estilo". De qualquer modo, a tendência básica é valorizar as formas mais antigas, lusitanas e desusadas, e taxar de "solecismo" o que é mais novo, mais vivo e característico do português do Brasil. A idéia de que o uso da mesóclise e da segunda pessoa do plural é manifestação de virtudes intelectuais, morais e espirituais já foi explorada politicamente por muito demagogo de triste memória neste sofrido país. Somos um povo que tem vergonha de assumir que falamos do modo como falamos, um povo incapaz de legitimar, de sequer reconhecer seu próprio idioma. Não é de espantar, portanto, que nossos alunos de tradução, nossos tradutores literários, nossos escritores, enfim, tenham tanta dificuldades quando se trata de reproduzir no papel a fala coloquial. No caso do aluno, esta dificuldade é aumentada pela própria natureza do contexto acadêmico: pois escrever no papel que vai ser lido — e corrigido! — pelo professor um vulgarismo hediondo como "a gente vai falar com ela" exige muita coragem, quando nosso superego lingüístico nos adverte que a forma incorrupta e escorreita — ainda que impronunciável — é "falar-lhe-emos".

O problema, portanto, não é apenas do ensino de tradução literária, e a solução não pode se dar no âmbito restrito dos cursos de tradução. O âmago da questão é o fato de que os cursos de literatura visam a formação de professores de literatura e críticos, e não de escritores. Isto me parece muito curioso. Porque, se as faculdades de medicina visam a formação de médicos, os cursos de letras deviam visar a formação de escritores. Por "escritor" entendo uma pessoa com domínio ativo dos recursos do idioma — isto é, capaz de produzir diversos tipos de discursos, e não apenas o mais neutro de todos, o-mesmo que se encontra nos escritos acadêmicos de pessoas formadas em qualquer outra área. O portador de um diploma na área de letras deveria exibir um domínio da palavra escrita muito maior do que aquele que se formou em uma outra área qualquer. Não estou dizendo que o aluno de letras deve aprender a escrever romances e epopéias, e sim que ele deve ao menos aprender a produzir discursos dos tipos empregados em romances ou epopéias, e não apenas do tipo utilizado em teses, comunicações e resenhas. Crejo que exigir de um profissional da língua portuguesa que saiba utilizar mais de uma modalidade da língua portuguesa é tão razoável quanto exigir de um profissional da medicina que saiba tratar de mais de uma doença.

Assim, o problema da formação do tradutor literário e do profissional de letras em geral decorre de uma visão deturpada do que seja a língua portuguesa. Enquanto considerarmos apenas a prosa formal discursiva digna de ser ensinada, estaremos formando alunos de tradução que serão sempre tentados a encurtar os períodos de Proust e espichar as frases de Hemingway.

# ASPECTOS CRÍTICOS DA TRADUÇÃO LITERARIA

Helga Guttenkunst Prade UFSM

Desde a antigüidade, estudiosos preocupavam-se com o problema das relações existentes entre Língua, Pessoa, Pensamento, Realidade e Comportamento. As respostas a essas indagações divergem de acordo com o pensamento e o ponto de vista de cada um.

A tradução é tão antiga quanto a Língua. Reflexões sobre a tradução sempre existiram desde Cicero, Diderot, Goethe, Humboldt, até estudiosos de hoje em dia. Fala-se em possibilidades e impossibilidades da tradução, em tradução livre e literal, parcial e total, etc. Cicero se posicionava pela tradução livre: "Eu traduzo as idéias, suas formas, bem como suas figuras, todavia numa linguagem adaptada aos nossos costumes (VERBIS AD NOSTRAM CONSUETUDINEM APTIS). Portanto, não me preocupo em traduzir palavra por palavra, mas sim o estilo (GENIUS) em geral e o significado (VIS) das palavras desconhecidas".

Humboldt caracterizava, em princípio, a tradução como tarefa impossível: "Para mim, toda tradução parece ser simplesmente uma tentativa de solucionar uma tarefa impossível. Pois, todo etradutor sempre fracassará diante de uma das barreiras: ou vai manter-se muito próximo do original às custas das tendências e da língua de seu povo, ou vai prender-se demais às peculiaridades de seu povo, às custas do original. Em ambos os casos a solução não é apenas difícil, mas sim impossível."

Wandruszka nega a traduzibilidade de um determinado tipo de texto literário: "A poesia é intraduzível. Sua sonoridade é intraduzível, seu ritmo, sua melodia, mas isso não é tudo. A Poesia é intraduzível porque ela nos desafia a olhar não apenas através da Língua, nem além da Língua, mas sim em direção da própria Língua. A poesia é a grande outra possibilidade da Língua, a possibilidade de fazer do instrumento uma obra de arte."

Breitinger defende a tese da absoluta traduzibilidade: "Espera-se de um tradutor que ele consiga expressar os mesmos conceitos e pensamentos encontrados num modelo, na mesma ordem, relação, contexto e, ao mesmo tempo, com a mesma ên-

fase através de outros equivalentes aceitos por um povo, em termos acessíveis e conhecidos, de maneira que a imagem do pensamento, em ambas as Línguas, causem a mesma impressão à sensibilidade do leitor."

Observe-se que a intraduzibilidade de Wandruszka refere-se nitidamente à poesia. Porém, afirmar que a poesia é intraduzivel não quer dizer que se ponha em dúvida a validade da tradução de um poema. Por mais que se queira, não é possível reproduzir na íntegra, através da tradução, os valores contidos no texto original.

Mas o desafio, proposto pela obra poética que se procura verter para outra língua, sempre foi aceito por poetas-tradutores de todas as épocas. Graças a esse desafio, a literatura latina nasceu, por assim dizer, da tradução de obras poéticas. O trabalho pioneiro foi realizado por Lívio Andronico, em meados do século III a.C., que traduziu para o latim a "ODISSEIA" de Homero. O sistema métrico conhecido dos romanos era precário em relação à melodiosa imponência dos hexâmetros gregos, além disso o vocabulário latino era pobre demais para enfrentar a riqueza do léxico grego, já marcado por uma tradição poética milenar.

A tradução de Lívio resultou, portanto, num trabalho muito inferior ao da obra original, o que, por sua vez, não tirou o mérito da obra traduzida, pois, a partir desse primeiro texto traduzido, desenvolveu-se toda a poesia latina de inspiração helênica.<sup>6</sup>

Portanto, a "intraduzibilidade da poesia" de Wandruszka não entra em conflito com a validade, com o mérito de um poema traduzido. Wandruszka nega a traduzibilidade da métrica, do ritmo, da melodia de um poema, o que, por outro lado, não significa que a idéia contida no poema original não possa ser traduzida para outra língua, no plano da comunicação.

Sob esse ponto de vista, pode-se citar Kade ao afirmar que todo texto da Língua-fonte pode, em virtude da translation<sup>7</sup>, ser substituído por outro texto da Língua-alvo, sem que o êxito da comunicação seja prejudicado ou, até mesmo, colocado em dúvida.

Portanto, paralelamente à ciência lingüística da tradução, deve-se considerar outro enfoque da tradução, ou seja, aquele que coloca o aspecto comunicativo em primeiro plano e entende a ciência da tradução como ciência da comunicação. Nesse caso, traduzir não é considerado um fenômeno puramente lingüístico, mas sim um processo de comunicação. Entre os autores que tratam a tradução como um problema da ciência da comunicação e da lingüística, encontra-se a obra de E. A. Nida "Toward a Science of Translation" (1964). A discussão dos problemas semânticos é, para Nida, ponto fundamental.

Tradução e comunicação são, para alguns autores, quase si-

nônimos. Ao expressar um pensamento, estamos praticando o ato de traduzir, mas em sentido abstrato. Em sentido concreto, o ato de traduzir realiza-se através de um processo de transferência de um sistema de significantes a outro sistema diferente de significantes que englobem os mesmos significados do primeiro. Quando os significados são idênticos, a tradução é perfeita, o que quase nunca ocorre, por exemplo, na tradução literária. Quando a tradução literária for tão artística quanto a obra original, já se sabe que estamos diante de outra obra literária.

Verdade é que a tradução literária assume uma função importantíssima como medianeira entre os povos e as culturas, contribuindo não só para o conhecimento do que nos é estranho, como também para o enriquecimento do que nos é próprio. Esse mesmo grau de importância que Karl Heinz Delille dá à tradução literária, pode-se aplicar também ao estudo das traduções comparadas de obras literárias

A análise crítica da tradução de uma obra literária comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curiosidades que motivos a paracrio en actual de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curiosidades que motivos a paracrio en actual de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada com a obra original desperta no pesquisador inúmeras curios de comparada de comparad

riosidades que motivam a pesquisa nesse setor. Além de contribuir para o aprimoramento do conhecimento da Língua-fonte, a tradução comparada desafia o conhecimento do individuo frente à própria língua materna. Faz com que, através de constantes provocações investigue, no campo lingüístico, a essência da linguagem. Certas expressões que no dia-a-dia passam despercebidas transformam-se de repente em alvos de curiosidade. Passam a ter um sabor diferente e revestem-se de um colorido todo especial. Surgem indagações como: por que a expressão "tão pequeninho", além de significar tamanho pequeno, precisa de um sufixo diminuitivo "-inho"? Não seria redundante? A resposta, após algumas investigações, vem a ser gratificante: o sufixo "-inho", além de outros valores, pode adquirir também valor afetivo. Ao comparar com as traduções, vão surgindo outras indagações: Como isso se processa nas demais línguas? Simplesmente perde-se o valor afetivo, inglês -- "so little"; francês - "si petit"; alemão - "so klein". Mas no espanhol, o valor afetivo permanece — "tan chiquito".

As investigações no campo semântico, léxico e gramatical tornam-se ricas e inesgotáveis. Além disso, surgem questionamentos quanto à fidelidade do texto traduzido, quanto à finalidade da tradução, o papel do tradutor, etc.

No referente à fidelidade do texto traduzido para a Línguaalvo, deve-se levar em conta o grau de dificuldade do texto escrito na Língua-fonte e, principalmente, o nível cultural do tradutor.

Espera-se que todo tradutor possua uma formação adequada com uma bagagem de conhecimento bastante grande. Exige-se muito de um bom tradutor. Paulo Rónai<sup>10</sup> cita alguns requisitos do bom tradutor, ou seja, possuir bom conhecimento da

lingua alvo e da lingua-fonte; bom senso; boa cultura geral; senso de observação; humildade unida à consciência do próprio valor; paciência; gosto pelo estudo e espírito associativo.

Justificam-se essas exigências pelo fato do tradutor não trabalhar com palavras ou com frases isoladas, e sim com a obra inteira. Portanto, as traduções, das palavras ou expressões, devem estar sempre condicionadas ao contexto. O contexto não abrange apenas a parte lingüística, "mas também o contexto geográfico, isto é, o local onde se desenvolve a ação, além do contexto histórico, isto é, o século (...) ou até mesmo a década na qual se desenvolve. Esse contexto inclui ainda outro contexto, o social, bem como todo o contexto cultural."

Em "O CONTINENTE", Érico Veríssimo emprega expressões que estão interligadas com o contexto histórico da época, como por exemplo os termos "maragatos" e "pica-paus", para referirse aos republicanos e aos federalistas, na revolução de 1893. Português "— Vamos. Mete bala. É um pica-pau." (p. 8) Alemão "— Jag ihm eine Kugel, hinein. Er ist ein Specht." (p. 14) Inglês "— Fut a bullet in him. He's a woodpecker." (p. 8)

É evidente que o leitor das línguas-alvo não entenderá o significado de "Specht" ou de "woodpecker", pois, no contexto, a palavra "pica-pau" nada tem a ver com o pássaro pica-pau.

O erro dos tradutores foi o de não terem consultado o dicionário da língua-fonte (nesse caso, a língua portuguesa) onde encontrariam, entre outras, a seguinte explicação:

PICA-PAU: RS. Alcunha que os rebeldes rio-grandenses de 1893 davam aos republicanos ou legalistas.

Outra grande dificuldade é traduzir expressões idiomáticas. Wolf Friedrich<sup>12</sup> na sua "Moderne deutsche Idiomatik" define a expressão idiomática da seguinte maneira: "Expressões idiomáticas são aquelas expressões cujo significado é outro do que a simples soma do significado isolado das palavras." A obra de Érico Veríssimo é rica em uso de expressões idiomáticas:

Português — "Aquilo não era vida! Viviam com o coração na mão."
(p. 78)

Alemão — "Das war kein Leben mehr! Fortwährend schlug einem vor Schreck das Herz bis zum Halse hinauf." (p. 84)

Inglês — "This was no way to live! Their hearts continually in their mouths." (p. 75)

São expressões idiomáticas de estruturas diferentes, mas que acabam emitindo o mesmo significado, cu seja, alto grau de aflição. Pode-se classificar essa expressão idiomática como sendo transparente, porque o órgão "coração", em todas as línguas, está diretamente ligado ao sentimento humano.

Traduzir é sobretudo interpretar. Mas nem sempre os tradutores conseguem interpretar ao todo uma expressão idiomática:

Português — "O padre trabalhava para o manda-chuva da terra." (E. V. p. 200)

Alemão — "Der Priester arbeitete also für den grossen Zauberer und Regenmacher der Welt." (p. 201)

Inglês — "The priest was working for the Big Chief Rainmaker of the earth." (p. 185)

Os tradutores optaram por uma tradução literal, que acabou desfigurando o conteúdo traduzido para as línguas-alvo. Eles não conseguiram atribuir, à expressão "manda-chuva da terra", o valor equivalente a "chefe político do local".

Mas a maior dificuldade está, realmente, em traduzir regionalismos e demais expressões que servem para designar certos usos e costumes bem específicos de determinadas regiões. Como por exemplo, as expressões regionais econtradas em Erico Veríssimo e, mais acentuadamente, em Simões Lopes Neto, bem como os africanismos encontrados em grande escala em Jorge Amado.

Em ambos os casos, as obras traduzidas ficam extremamente prejudicadas. Veja-se os exemplos abaixo, extraídos da obra de Erico Veríssimo:

Português — "... uma travessa com churrasco com farofa." (p. 111)

Alemão — "... ein grosses Brett mit Churrasco und gerösteten Mandiokamehl." (p. 407)

Inglês — "...a great tray of churrasco and toasted mandioca flour." (p. 383)

Ambos os tradutores deixaram de traduzir as palavras "churrasco" e "farofa", por tratar-se de nomes de pratos típicos gaúchos, desconhecidos pelos tradutores. Em tais casos eles explicam o significado da palavra no rodapé da página ou num apêndice no final do livro. Este último, muito incômodo para o leitor, que terá de sujeitar-se a um constante folhear de páginas, à procura da explicação dos termos não traduzidos.

Outro recurso, um pouco mais prático, empregado pelos tradutores, é explicar o termo regional no próprio texto da traducão:

Português — "trazia bombachas claras." (p. 171)

Alemão — "trug helle bombachas — die weiten Hosen der Gauchos." (p. 172)

Inglês — "wearing light bombachas — the wide gaucho breeches."
(p. 158)

Outras vezes, na tentativa de uma traducão adequada. os tradutores acabam por elaborar textos que perdem totalmente o colorido regional:

Português — "... ao vê-lo atrás de um balcão vendendo cachaça e rapadura aos caboclos vadios da vila." (p. 16)

Alemão — "... ihn hinter der Theke stehen und den faulen

Caboclos in der Stadt Rum und Würfelzucker verkaufen zu sehen." (p. 122)

Inglês — "... to see him behind a counter selling rum and bricks of brown sugar to the idle caboclos of the town."

"Cachaça" deveria ter sido traduzido para o alemão pelo termo popular "Schnaps" e não por "Rum", nome dado a uma bebida de origem inglesa.

"Rapadura" é feita de açúcar mascavo, ao passo que "Würfel-

zucker" é feito de acúcar refinado.

Ao analisar as traduções de obras de Jorge Amado, sentese que as traduções enfrentam diferentes graus de dificuldade, pois tanto os nomes de pratos típicos de procedência afro-baiana, como os demais termos de origem africana, tão abundantes na obra de Jorge Amado, acarretam sérios problemas para os tradutores. Certos tradutores tentam ignorar alguns desses termos, deixando-os fora na tradução, outros conservam o mesmo termo, em português, na tradução.

Para exemplificar:

Português — "A outra nem isso ... Acarajé, abara, doces, moquecas e trigideiras de camarão, isso só mesmo Maria de S. Jorge. Nacib perguntou aqui e ali," (p. 60)

Alemão — "Die andere konnte nicht einmal das. Delikate Gerichte, wie Acarajés, Abarás, Doces, Moquecas und gebratene Krabben, verstand nur Maria de S. Jorge zu zubereiten. Nacib fragte überall," (p. 58)

Inglês — "The other could not even do that. Nacib made inquiries here and there," (p. 60)

Na impossibilidade de caracterizar o meio-ambiente baiano, no caso através da tradução dos nomes de alguns pratos típicos, o tradutor viu-se obrigado a adotar na língua-alvo os termos regionais da língua-fonte. Esta "língua estrangeira" apresenta-se completamente incompreensível para o leitor da obra

As traduções de "Dona Fior e seus Dois Maridos" encontramse impregnadas desse tipo de "estrangeirismo", não só no referente a nomes de pratos típicos, como também aos termos ligados à música (mais precisamente a instrumentos musicais), folclore, religião e outros. 1118 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Palavras como "candomblé", "orixás", "babalaô", "berimbau", "buzo", "carimbó", não são traduzidas. O leitor da línguaalvo ignora essas palavras, que ele considera exóticas, e satisfazse em saber que esses termos se referem a usos e costumes outros, que não os dele.

Contudo, a finalidade de uma tradução consiste em dispensar-nos da leitura do texto original. Espera-se de uma tradução que ela substitua o texto-fonte pelo "mesmo" texto em línguaalvo, o que na verdade nem sempre é possível como se pode ver nos exemplos acima.

Quem se ocupa em analisar traduções de obras oriundas de países de terceiro mundo fica atônito ao constatar a quantidade de erros nas traduções. Selection of the control of the cont

O ideal seria se o tradutor pudesse passar algum tempo no país da lingua fonte, conviver com o povo para familiarizar se com todos os termos lingüísticos, viver a cultura daquele povo. Mas sabe-se que isso nem sempre é possível. Mas mesmo assim, deveriam ser dadas condições para que os tradutores pudessem viajar mais, entrar em contato com a cultura e a civilização de outros povos, com o intuito de melhor compreender para melhor traduzir a obra original. 

- in the communication of the contract of the co 1) In Werner KOLLER. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1983. p. 71.
- CES Citação traduzida pela autora.
- 2) Idem. p. 134.
- 3) Idem, p. 134.
- 4) Tidem : The brown of the control 5) Cf. Zelia de Almeida CARDOSO. A Tradução do Poema — Dificuldades. In: TRADUCÃO E COMUNICAÇÃO, S. Paulo, nº 6, p. 73, jul. 1985.
- 6) Idem, p.74.
- 7) Translation, em português "translação", termo empregado pelos autores da revista TexTconText, para designar ao mesmo tempo tradução e interpretação. Foi o termo latino que lhes inspirou "translatio", que significa "transposição". Cf. Trad. e Comun., São Paulo, nº 8, 149-150, jul. 1986.
- 8) Cf. Julio G. Garcia MOREJON, in: Trad. e Com., São Paulo. n<sup>o</sup> 6, 11-20, jul. 1985.
- 9) Cf. Karl H. DELILLE, in Problemas da Tradução Literária.
- 10) Cf. Paulo RÓNAI. Problemas Gerais da Tradução, in: A Traducão Técnica e seus Problemas, p.14.
- 11) Cf. Mounin. Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung. München, 1967, p. 119.
- 12) Wolf FRIEDRICH. Moderne deutsche Idiomatik. p. 7.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELILLE, Karl H. et alii. Problemas da Tradução Literária. Coimbra. Almedina, 1986.
- FRIEDRICH, Wolf. Moderne deutsche Idiomatik. München, Hueber, 1976.
- KOLLER, Werner. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1983.
- MOUNIN, Georges. Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung. München, 1967.
- PRADE, Helga. O CONTINENTE de Erico Verissimo: uma análise contrastiva entre a Lingua Portuguesa, Alemã e Inglesa. (Dissertação de Doutorado), Salzburg, 1980.
- RÓNAI, Paulo et alii. A Tradução Técnica e seus Problemas. São Paulo, Alamo, 1983.
- TRADUÇÃO E COMUNICAÇÃO: Revista Brasileira de Tradutores. Paulo, nº 6, jul. 1985.

and the control of th

شجاعا أنجاعا المناها المناها

Idem nº 8, jul. 1986.

# A TRADUÇÃO DE TEORIAS POÉTICAS DO ROMANTISMO

Luiza Lobo UFRJ

"Todos os argumentos contra a tradução se resumem num: ela não é original."

Georges Mounin, Les belles infidèles. Paris, Cahiers du Sud, 1955. p. 7.

"Traduzir tornou-se necessário."

### Idem, p. 31.

O objetivo deste trabalho é, em primeiro lugar, tecer alguns comentários sobre tradução, e, em segundo, discutir meu recente trabalho de tradução *Teorias poéticas do Romantismo*.¹

O primeiro aspecto para o qual, na minha opinião, deve atentar o tradutor de um determinado texto é sua afinidade cultural e identificação pessoal com o mesmo. Seria tarefa apenas financeira traduzir algo que não diz respeito a nós ou a nossa época. E a identificação entre o tradutor e a obra é primordial para que esta surja a nossos olhos como interessante e comunicativa, informativa e renovadora. Em seguida, é necessário optar por uma certa postura diante do texto. Como bem mostra Georges Mounin em Les belles infidèles,² a tradução sempre foi encarada — e isso particularmente na França — como uma arte do "belo infiel", isto é, uma tradução nada literal que passava ao largo do significado mas trazia para o leitor a musicalidade que lhe era familiar. Com efeito, nas traduções francesas, grandes trechos são suprimidos, ou transformados, ao bel-prazer do tradutor.3

Foi com a tradução literal, "palavra por palavra", de Leconte de Lisle, no Parnasianismo, tradutor de Homero, que se formou o conceito moderno de tradução como um "esforço contínuo de historicidade das obras". Essa tradução de reconstituição histórica, tomando a história como ciência, levando em conta a noção antropológica de respeito às culturas do passado, pos-

sibilitou, pela primeira vez, uma tradução fidedigna da *Iliada*, de Homero.

Hoje, principalmente no ensaio, o leitor quer ter a certeza de que está lendo, na medida do possível, uma transliteração para sua língua a mais fiel possível das idéias desenvolvidas pelo autor no original. Seria como a idéia de um vidro transparente a ponto de não se ver — na imagem de Gogol. Para Mounin, enquanto a tradução transparente é mais aconselhável nos textos contemporâneos, nos casos em que é preciso dar ao leitor uma idéia de deslocamento espacial a tradução deveria se assemelhar a um vidro colorido, isto é, não ser uma tradução literal, palavra por palavra, mas uma tradução interpretativa. Apesar de ter vistas à reconstituição mimética de imagens, sintaxe, fonética, rima, métrica — manteria sempre grande respeito à semântica e à postura filosófica e ideológica do autor.

A escolha da boa forma de traduzir — aqui proposta como a reconstituição da historicidade do texto — leva à confiabilidade da tradução realizada. Uma tradução que não respeite a historicidade antropológica do original pode, em menos de vinte anos, tornar-se defasada e ideológica. Mesmo que por algum tempo tenha se comunicado com o leitor — como quer a Estética da Recepção —, ela não passará de um modismo. E como poderíamos ter a certeza de que a interpretação que imprimimos ao texto de Homero, infringindo o quadro de idéias de seu tempo, é melhor do que o das suas regras de funcionamento original?

Essa proposta é, evidentemente, o inverso do que praticam os irmãos Campos na sua técnica de "transcriação". Onde eles lêem "transcriação" propomos "transliteração" — o sentido mais próximo possível do original, recriado apenas quando necessário. A tradução é uma arte? Sim, naturalmente, mas no sentido de técnica, techné, no sentido grego, técnica revestida de arte criadora. Qualquer um pode criticá-la? Sim, qualquer um pode preparar bons pratos, embora sem a genialidade dos grandes maitres.

Hoje a tradução nem sempre se propõe como obra de arte pura. Frequentemente é uma necessidade de comunicação e de estudo numa era em que as línguas não podem mais oferecer fronteiras. "A tradução se tornou necessária" — afirma Mounin: seja pelas exigências do conhecimento científico, seja pela necessidade de divulgação literária e cultural.

Os "anacronismos de sensibilidade" dos irmãos Campos são instigantes como exercício literário, quando o que se deseja é exercitar, desenvolver o poder de manusear metáforas — mas é absurdo ler Donne com a mentalidade de Caetano Veloso, a não ser por um exercício de liberdade verbal e recriadora. Isso não quer dizer, por outro lado, que a transistoricidade não deva ser buscada a partir de equivalências entre modelos distantes que se tornam sincrônicos, aproximando épocas distantes, sempre que possível. Seria válido empregar um recurso técnico poético que

o próprio autor desconhecia ou que sua época não lhe permitia utilizar?

Foi Du Bellay o primeiro a empregar a famosa expressão "tradutores, traidores", em *Deffence et illustration de la langue françoyse:* 

Que dirai-je, d'aucuns, vraiment mieux dignes d'être appelés traditeurs que traducteurs? Vu qu'ils trahissent ceux qu'ils entreprennent exposer, les frustrant de leur gloire, et par même moyen séduisent les lecteurs ignorants, leur montrant le blanc pour le noir; qui pour acquérir le nom de savants, traduisent à crédit les langues dont ils n'ont jamais entendu les premiers éléments, comme l'hébraïque et la grecque.°

Por um lado, pode-se afirmar, concordando com Mounin, que todas as críticas à tradução se resumem numa só: ela não é original. Por outro, o dom poético de Augusto e Haroldo de Campos lhes permite lançar uma ponte de suficiente intertextualidade entre sua própria época e a dos poetas renascentistas, por exemplo, obtendo um efeito ideológico acertado. Nesse caso, o sentido de transistoricidade seria ampliado a um ponto quase absoluto. Mas tal efeito, conseguido por grandes poetas, não pode ser a regra para toda e qualquer tradução. E aqui estamos falando de uma técnica de tradução adequada. Isso não é, tampouco, incorrer na "traductionnite", o "medo irracional de nunca obter satisfatoriamente a expressividade das palavras estrangeiras."

De um lado da balança temos a "transcriação", na qual o dedo do tradutor pesa muito mais que a época e a cultura do autor traduzido — digamos, a Grécia de Homero. Do outro temos a transcriação, que, se exercida no mais alto grau, não incorria no erro da bienséance, própria dos escritores ilustrados. que transformaram, por exemplo, o episódio de Paolo e Francesca. na Divina comédia, de Dante, numa frívola cena de corte entre um nobre e uma perdida.<sup>12</sup> Como podemos ter certeza, ao querer aproximar a nossa tradução do original, em busca de um "bom resultado", de que não estamos incorrendo nas mesmas armadilhas ideológicas que hoje criticamos em autores do passado. como Rousseau, Voltaire, Chateaubriand, Montaigne e Sade? Mais uma vez é a própria historicidade do texto que deve ditar o método de tradução adequado. A tradução espacial<sup>13</sup> — do grego para o francês, por exemplo — é mais flexível, enquanto a tradução temporal, através dos séculos, obriga a muito maior rigor na reconstituição de épocas passadas.

No que diz respeito ao gênero dramático, no entanto, é preciso lembrar que o teatro vive da vida, da expectativa, da tensão. Só há palavra viva, dialogada no teatro. Sem tradução livre, reconstituindo situações a serem apreendidas imediatamente, no presente, haveria apenas narração em voz alta. Por isso os tradutores se esforçam para impor artificialmente modernizações a textos muitas vezes "imodernizáveis" — como os do teatro romântico, do Classicismo francês, do Século de Ouro espanhol, de divertissement com as boutades da época. Nenhum desses arabescos artificiosos surte efeito, no entanto, simplesmente porque o espectador tem os olhos voltados para o pequeno quadrado da televisão. Têm sido grandes os esforços de Millor Fernandes, ao aproximar da mídia o bobo da corte do Rei Lear e de O senhor Puntila e seu criado Matti, de Brecht — com resultados duvidosos.

Hoje falar em tradução é pensar em recursos técnicos e, portanto, em computador. Mas ainda resta muita coisa para a arte neste campo. A recriação do texto exige um exame competente do original, uma interpretação minuciosa da revisão — levando em conta os eixos metafórico e metonímico nem sempre bem solucionados pelos aparelhos tecnológicos. E muitas vezes é mais fácil partir de um texto original complexo e trabalhar as soluções difíceis diretamente do que traduzir, por exemplo, a partir de um texto simplificado de tradução realizada automaticamente por computador, e ter de recorrer ao original para a solução das dificuldades de interpretação.

Quanto maior a literariedade do texto, maior o grau de metáfora e liberdade do tradutor na recriação do original; quanto maior o nível de denotação objetiva, mais fidedigno deve ser o trabalho do tradutor, mais literal.

Então, o que é traduzir um texto?

O texto pode ser literário ou ensaístico. Minha tradução de *Teorias poéticas do Romantismo* consiste de um texto híbrido. Textos de poética, isto é, no sentido horaciano, sobre o fazer poético, mas escritos pelos próprios poetas e prosadores, de ensaio e prosa de ficção.

No caso de um texto puramente literário, parece-me que so um escritor poderá recriá-lo na língua destinatária. Esta seria a situação ideal para sua reconstituição com o mesmo valor literário do original. Foi o que se deu em *A procura do tempo perdido*, traduzido por autores como Carlos Drummond de Andrade e Mário Quintana. Modestamente, ousei traduções, de Virginia Woolf (Passeio ao farol), Jane Austen (Persuasão), William Golding (O deus escorpião), James Hogg (Memórias e confissões intimas de um pecador justificado), Edgar Allan Poe (contos), entre outros. Principalmente na poesia—, arte de metáforas e condensações com um máximo de musicalidade e uso radical de parataxes e de impossíveis junções entre a fala do consciente e a imagística inconsciente —, acho difícil alguém que não cometa ao menos bissextamente suas poesias poder traduzi la satisfato-

riamente. Já o ensaio pede a maior precisão possível de vocabulário. Nunca traduzir um termo de dois modos diferentes no mesmo texto, evitando-se a ambigüidade; fugir às perífrases barrocas, às hipérboies, aos hipérbatos — mantendo-se um pensamento de sintaxe completa, e até mesmo corrigindo as falhas do original, quando não propositais. Idiossincrasias do tradutor não devem penetrar na tradução. Lembro-me sempre com um arrepio da palavra "dessarte", repetida ad nauseam em todos os textos de tradução técnica da Editora Cultrix. Talvez um contributo do revisor para o estilo de todos os autores estrangeiros?

Se um tradutor quer obter um bom resultado — a não ser no caso de textos técnicos áridos que pagam bem mas aborrecem muito mais ... — deve sentir alguma identificação com o original. Assim, eu diria que, mesmo sem a redução ideológica do outro a nós, mas do ponto de vista de transistoricidade, sempre haverá um ponto de contato entre nosso tempo e o Simbolismo. entre nossos poemas de circunstância e os hai-kais, entre os poemas chineses e a modernidade — sem que para isso precisemos das falsas traduções de Pound e Fenollosa, que mal conheciam a língua chinesa. (E no entanto, quantos de nós não passaram a ler as corretas traducões do chinês após travar conhecimento dos poemas chineses pelas falsas traduções de Fenollosa?) Um exemplo de identificação entre o eu presente e o outro passado é este fragmento modernissimo de Friedrich Schlegel: "Muitas das obras dos antigos se tornaram fragmentos. Muitas das obras modernas já foram escritas como fragmentos."14 Ou, no fragmento 43: "A filosofia ainda se move de modo excessivamente linear; ainda não está suficientemente cíclica."15

Para Octavio Paz em Los hijos del limo, a Espanha não teve Romantismo porque já entrara num processo de decadência desde o século XVII, com Felipe VII e um período de profunda repressão, extremamente contrário ao espírito romântico, que foi, no mundo todo, um momento de liberação de idéias revolucionárias e de mudanças de formas de göverno rumo à república e à democracia (bastaria ver o exemplo de Byron, Lamartine, Heine, Sousândrade, George Sand, entre outros). Na Espanha, até mesmo aquilo que chamamos de modernismo no sentido de vanguarda de 1920 não passou de uma conseqüência inserida no "Modernismo" espanhol e hispano-americano, isto é, o que nos chamamos de Simbolismo. A vangurda ali nada acrescentou às propostas revolucionárias do século XIX, com Unamuno, António Machado. Valle-Inclán e Rubén Darío.

Totalmente diferente é o panorama na América Portuguesa, que teve no Romantismo um movimento tão borbulhante quanto na França. Aqui, como lá, houve uma revisão antropológica da situação do índio e do conceito de cultura. Do lado de cá do Atlântico, através de autores como Alencar e Machado, a influência da Europa sobre a América foi revista. É este aspecto ex-

tremamente inovador de pensamento brasileiro que nos aproxima do Romantismo libertário francês, e nos diferencia do Romantismo português, muito mais conservador, e praticamente restrito a figura de Almeida Garrett.

O Romantismo rompeu fronteiras espaciais entre países propondo temas cotidianos — e fronteiras sintáticas entre as línguas - propondo uma linguagem coloquial, ao menos com relação ao padrão da época. As mesmas mudanças que assistimos ocorrer entre nós — quem sabe rumo a uma sociedade onde será o proletário como classe emergente de leitores que ditará as normas estéticas — corresponderam, no Romantismo, ao aparecimento da classe burguesa como público leitor, incluindo, nela, as mulheres. - August Stant

Teorias poéticas do Romantismo resultou de seis anos de pesquisa, levantamento de fontes, bibliografia, seleção de textos, tradução e revisão de originais. Era parte de um projeto muito mais ambicioso: um pequeno Dicionário de Autores do Romantismo e um estudo sociológico sobre o perfil do consulente na Biblioteca Nacional durante o período romântico com respeito a classe, profissão e gosto de leitura. Tudo isso esbarrou na falta de apoio institucional ao projeto de pesquisa. Terminei realizando a com meus próprios recursos e pagando eu mesma os pesquisadores entre meus alunos de graduação. Assim foi feito o levantamento das coleções da Biblioteca Nacional adquiridas no século XIX. Finalmente, a partir do segundo semestre de 1981, passei a trabalhar no projeto dentro do meu contrato de pesquisadora da UFRJ. Muitos textos de que precisava não se encontravam na Biblioteca Nacional — e terminei por encontrá-los ná OLAC, onde tive preciosa ajuda do Professor Afrânio Coutinho, que inicialmente publicaria a obra como parte de uma coleção dirigida por ele-

Surpreendentemente, é a primeira vez que aparece o famoso prefácio de 1800 às Baladas líricas, de Wordsworth: Cotejei-o com o da edição de 1802. Nada estava traduzido dos ideologos alemães do Romantismo: George Sand (pseudônimo de Mme Amandine-Aurore-Lucile Dupin, baronesa de Dudevant, 1804-76), autora de folhetins e precursora do feminismo intelectual seuropeu, a escritora do século XIX com maior mimero de livros adquiridos pela Biblioteca Nacional naquele século — não tivera citação maior. Sem falar de Rousseau, cujos Devaneios de um caminhante solitário (1782) só recentemente apareceram em texto integral entre nos. O prefácio a Hernani, drama de Victor Hugo, ainda era desconhecido aqui; e Mme de Stael, para não falar em De Quincey, Hazlitt, Manzoni e tantos outros A defesa da poesia (1820), de Shelley, só aparecera em Portugal, em tradução de Monteiro Grillo, de 1920; os surpreendentes fragmentos da revista Athenaeum (1798), publicados por F. Schlegel, A. W. Schlegel, Schleiermacher, alem dos fragmentos poéticos de Novalis eram desconhecidos do público brasileiro. Tais textos mostram o conteúdo aurático do Romantismo que tão bem antecipa a nossa épocal abrindo caminho para a pos-modernidade.

Todas as traduções são seguidas de notas ao texto, indicande bibliografia do autor e bibliografia publicada, bem como de um Quadro de Bibliografia geral do Romantismo e de uma História Sincrônica semelhante à do volume organizado por Jacó Guinsburg em O Romantismo.18

Estava pronto o trabalho? Não. Após a revisão das segundas provas, era preciso registrar o manuscrito na Seção de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional, serviço que poucos conhecem e preserva a originalidade do material. Após longa espera de edição, a Editora Mercado Aberto, de Porto Alegre, co editou o livro com a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### NOTAS AO TEXTO

As a complete made ob abushon the con-LOBO, Luiza. Teorias poéticas do Romantismo. Porto Alegre, Mercado Aberto; Rio de Ĵaneiro, UFRJ, 1987.

MOUNIN, Georges: Les belles infidèles. Paris, Cahiers du Sud. 1955.

- Pude constatar isso numa tradução que fiz a quatro mãos do texto A essencialidade da arte, de Wassily Kandinsky, onde grandes perifrases haviam sido acrescentadas ao original alemão, ou longas passagens, de até duas páginas, haviam sido suprimidas. AMOUNTN, P. 97; 143 Con the Control of the Control

<sup>5</sup>Idem, p. 111.

- Partidemin**o, 315**8 orazione al Compositioni del Cardinabilia

7Idem, p. 124,

O exemplo por mim citado durante o Congresso era um recurso empregado na tradução de Mallarmé, por Haroldo de Campos, onde teria sido "recriado" um enjambement com separação de sílabas. O Professor Walter Carlos Costa, da Universidade Federal de Santa Catarina, que participou da mesa, teve a gentileza de enviar-me, pelo correio, um poema de Mallarmé onde aparece, justamente, este recurso: "Au charmeur des Muses becque-/té, plus prompt à l'estocade, /l'étincelant Henri Becque/ rue, et 17, de l'Arcade." Mallarmé, Oeuvres Complètes, Paris, Gallimard, 1945, p. 83.

"Que poderia dizer de alguns, na verdade mais dignos de serem chamados de traidores do que tradutores? Já que eles traem aquilo que buscam expor, frustando-lhes da glória, e por este meio seduzem os leitores ignorantes, mostrando-lhes o branco pelo negro; e que, para adquirir o nome de sábios, traduzem por dinheiro de línguas sobre as quals jamais compreenderam nem sequer os primeiros elementos, como o hebraico e o grego." Du Bellay, Deffence et illustration de la langue françoyse, livro 1, cap. 6. Apud Mounin, p. 9.

<sup>10</sup>Idem, p. 7.

"MOUNIN, p. 34, 36.

<sup>12</sup>Idem, p. 122-3.

<sup>13</sup>Idem, p. 103.

<sup>14</sup>Fragmento 24. Teorias poéticas do Romantismo, p. 14.

15p. 14.

<sup>16</sup>PAZ, Octavio. Los hijos del limo. Barcelona, Seix Barral, 1974.

"Os conhecidos textos de Alencar, "Como e por que sou romancista" e de Machado de Assis, "O instinto de nacionalidade" estão entre os de revisão da nacionalidade. Menos citado é "O estado dos índios", carta de Sousândrade ao Imperador Dom Pedro II, publicada a 23 de março de 1872 no jornal O Novo Mundo, e constituindo um libelo contra a educação e a economia do Brasil sob o domínio português. (Ver Sousândrade. Prosa. São Luis, SIOGE, 1978, p. 49-51.)

<sup>18</sup>GUINSBURG, Jacó, org. O Romantismo. São Paulo, Perspectiva, 1978.

## A TRADUÇÃO LITERARIA — O LEGADO DE THEODEMIRO TOSTES

Tania Franco Carvalhal UFRGS

No terreno da tradução literária, traduzir poesia tem sido o grande desafio, espécie de "calcanhar de Aquiles" do tradutor, atividade à qual muitas vezes ele se furta e na qual parece, por vezes, se medir.

Com efeito, lidar com o domínio da experiência subjetiva em todas as suas dimensões, com as conotações ou pluralidades de sentidos que são acentuadas na poesia, não é simples. Por isso muito se tem observado sobre as perdas resultantes desse exercício como também, entre outras coisas, que poesia é intraduzível ou, ainda, que só pode ser traduzida por poetas.

São questões como essas que me levam a tratar, neste 3º Encontro Nacional de Tradutores, do legado de um poeta-tradutor, Theodemiro Tostes, que, a par de uma obra criativa onde a qualidade supera a extensão, dedicou-se a traduzir poetas de diferentes nacionalidades cuja seleção, igualmente qualitativa, surpreende.

Além disso, Theodemiro Tostes, como tradutor, não apenas guiou-se por um agudo senso seletivo — que alguns poderiam designar como "instinto" ou "gosto estético" — mas obteve excelentes resultados em suas traduções ao integrar no ato de traduzir um componente que é da nossa modernidade — a atitude crítica.

Deste modo, a indagação que ora faço sobre o que ele traduziu e como o fez corre junto com a análise de seu conceito de tradução literária, aproximando-o de outros poetas tradutores (ou tradutores-poetas) e examinando um de seus exercícios.

Antes que se tivesse o intuito de reunir as diversas traduções que Theodemiro Tostes dispersou na imprensa ou deixou entre seus inéditos — o que faço agora para um volume a ser editado pela L&PM — não se poderia ter idéia de sua importância, seja como resultados obtidos ou como alcance e características de sua atuação como tradutor.

Agrupados, esses textos nos indicam, antes de tudo, suas preferências e nos possibilitam retraçar uma trajetória intelectual tal como as diversas traduções a delineiam.

Constata-se, então, que privilegiava os grandes desafios, os poetas ditos "herméticos" ou difíceis, justamente aqueles — como Goethe, Valéry, Eliot, Mallarmé ou Rubén Darío — que foram, cada um a seu modo e em diferentes momentos — verdadeiros divisores de águas literárias.

Paralelamente, é possível observar que se dedicou com afinco igual a traduzir poetas bem conhecidos com Rilke, Apollinaire e Borges ou clássicos como Dante e Petrarca ao lado dos menos conhecidos Ernesto Cardenal ou Tristan Corbière, dos quais reconhecia também a importância. Basta evocar que Corbière foi autor de um único livro, Les Amours Jaunes, de grande influência sobre os simbolistas franceses, em particular Verlaine.

Por outro lado, pode-se perceber, nas escolhas de Theodemiro Tostes, o apreço por autores que foram decisivos para sua geração de poetas, dos decênios de 20 a 30 no Brasil, como Jules Laforgue, William Blake, Whitman, Claudel e Francis Jammes. Seu interesse, contudo, se distende, alcançando os poetas novos, como os nicaragüenses Joaquin Pasos, Julio Icaza Tigerino, Ernesto Mejía Sanchez, Fernando Gordillo, que ele traduz em 1973, juntamente com Rubén Darío e Ernesto Cardenal, antes referidos. Ocupa-se com os poetas da Nicarágua, na sua maioria na casa dos 20 anos, que, na época, formavam grupos de vanguarda e se auto-rotulavam como os de uma "Generación Traicionada". Ao traduzi-los, Tostes tem o propósito de "divulgar um pouco dessa jovem literatura mal conhecida entre nos" e expressa "o desejo natural de prestar uma pequena e distante homenagem aos poetas da Nicarágua, na sua hora de provação e de sofrimento".1

Cito essa passagem para que se possa avaliar não só a extensão e a natureza das preocupações do tradutor — que a carreira diplomática levou a vários lugares, inclusive à Nicarágua onde o que mais o surpreendia não era "a paisagem ardente de vulcões, nem os grandes lagos misteriosos", como diz, mas "a quantidade e a qualidade daqueles que ali cultivam a poesia, na melhor herança de Rubén Darío" — e sim para que se perceba que, ao traduzir, não estava Theodemiro Tostes preso a sua experiência pessoal de poeta. Se resgata os autores franceses que marcaram em definitivo sua poesia, dando-lhe matizes simbolistas, não restringe o campo de atuação às suas empatias naturais mas está igualmente preocupado em difundir o que julga significativo.

Portanto, suas traduções não eram apenas exercício de poeta mas tinham uma finalidade que o ultrapassava. Havia, em Theodemiro Tostes, a consciência clara da sua dupla atuação, a de poeta e a de tradutor de poesia. É certo que ambas se completavam num e noutro fazer mas sem neles se atritarem ou confundirem.

Isso fica claro quando se verifica que cada uma das traduções que deixou — feitas em geral para publicação imediata em periódicos — é acompanhada de um artigo crítico sobre o autor traduzido. Nesses estudos, divulgados simultâneamente com as traduções, busca situar o poeta e sugerir linhas para sua interpretação. É nesses textos que, muitas vezes, se refere à tradução de poesia e às dificuldades que cada texto oferece.

Desta forma foi possível, nas recentes traduções de Theodemiro Tostes lançadas pela editora L&PM de Porto Alegre, o Beethoven, de Richard Wagner, e o Ubu Rei, de Alfred Jarry, inserir os artigos que o próprio tradutor elaborara na época de cada trabalho. Eles precedem, então, os textos traduzidos, quase a guisa de introdução no volume, iluminando o texto e seu autor.

Caberia, sem dúvida, reconhecer aí um intuito didático, a vontade de (in) formar o público leitor. Mas também, a par dessa intenção norteadora, é possível entender a existência desses artigos e a natureza mesma deles como a expressão de uma necessária leitura interpretativa que acompanha o procedimento da tradução e o integra. Assim, leitura, crítica, tradução completariam o tripé de apoio e de acesso ao texto, para Theodemiro Tostes.

Na verdade, são esses artigos que de forma mais evidente caracterizam sua atuação como a de poeta-tradutor que era também um crítico-leitor.

Crítico na medida em que avaliava (no sentido de escolher, de refletir sobre) seu próprio trabalho de tradutor, crítico enquanto também refletia sobre a atuação exercida no texto alheio e a intenção mesmo que o movia.

Afora as diversas referências, esparsas nos vários estudos, há um texto-síntese dessas reflexões, intitulado "Traduções" e publicado no Caderno de Sábado do Correio do Povo, em 1971.3 Ali, Theodemiro Tostes resume o que entende por traduzir poesia e o ilustra com a confrontação das traduções do poema "O Corvo", de Edgar A. Poe, feitas por Machado de Assis e por Fernando Pessoa.

Ao iniciar o artigo, escreve: "Não sei se a tradução de textos poéticos será uma arte, uma sub-arte ou um simples exercício literário. Talvez fosse mais certo considerá-la uma espécie de arte subsidiária, como é, por exemplo, a gravura em relação à pintura. Para justificar esse conceito, basta pensar no grande número de poetas, principalmente os de língua inglesa, que se entregaram a esse exercício fascinante. Deles, citem-se apenas três entre os maiores. O Byron das traduções gregas e latinas, dos versos de Dante e Vittorelli. O Shelley dos hinos homéricos, dos sonetos de Dante e Cavalcanti, das cenas de Calderon e do Fausto de Goethe. E, de um modo especial, o admirável Dante Gabriel

Rossetti, que, por direito de sangue e dom de arte, soube transpor fielmente à língua inglesa os primitivos poetas italianos e todo o texto maravilhoso da *Vita Nuova*".

Como se vê, ao considerar a tradução poética uma arte "subsidiária", Theodemiro Tostes acentua a primazia do texto original, do qual a nova versão é necessariamente um produto. Daí a necessidade de "transpor fielmente", como diz. Contudo, essa "transposição" é por ele qualificada ainda como arte a que reconhece o estatuto de "exercício", com fascínio próprio.

Resta perguntar quais seriam as medidas dessa "fidelidade" ao original e a resposta nos vem pela sequência do artigo, onde ao contrapor as duas traduções de Poe, Theodemiro Tostes julga superior a de Fernando Pessoa, pois a de Machado de Assis "pareceria mais uma paráfrase", na qual "a estrutura do poema foi alterada, com aquela divisão do verso longo em versos de oito e dez sílabas alternados por alexandrinos". Se em Machado, para ele, o poema perde em sua força rítmica original, "já em Fernando Pessoa, com um domínio maior tanto da língua inglesa como do verso, fez menos trabalhos de tradução que de recriação verbal e rítmica. Basta comparar-se uma estrofe do poema com a versão que lhe deram os dois tradutores. E será fácil sentir na de Pessoa uma fidelidade mais apurada (grifo meu), não só em relação à forma poética como ao próprio contexto literário".

Pode-se inferir, daí, que compreende a tradução de poesía como apropriação de um texto anterior e sua reconstrução em outro idioma de forma não parafrásica nem servil mas como recriação verbal e ritmica que lhe garanta aquele tipo de "fide-lidade" ao poema anterior e ao contexto literário a que pertence. E após o confronto de textos conclui: "Se pensarmos naquela aproximação, um tanto generalizada, que a malícia italiana estabelece entre 'traduttore' e 'traditore', poderíamos dizer que Fernando Pessoa foi mais tradutor do que traidor, e que o escrupuloso Machado esteve a meio caminho da traição".

É natural que esse artigo de Theodemiro Tostes nos evoque, de pronto, o estudo de Haroldo de Campos, intitulado "O texto-espelho (Poe, engenheiro de avessos)" do livro A Operação do Texto (1976), onde este tradutor, também poeta, examina as mesmas versões, valorizando igualmente a de Pessoa que quis "obter uma versão ritmicamente conforme com o original" (p. 30).

Sabe-se, no entanto, que Haroldo de Campos concebe a tradução como transcriação e transculturação já que considera que não é só o texto mas a série cultural (o extra-texto de I. Lotman) que também se transtextualiza, como diz, "no imbricar-se subitâneo de tempos e espaços literários diversos" (p. 10).

Malgrado as formulações diferentes e as nuanças que cada uma contém, é fácil perceber a convergência, em mais de um ponto, nas concepções dos dois tradutores poetas.

É essa condição, peculiar a ambos, que Octavio Paz nos ajuda a entender num texto intitulado "Traducción: literatura y literalidad", inserido no livro de mesmo título.

Em certa passagem, Paz nos desperta para essa questão nuclear ao dizer: "Em teoria, só os poetas deveriam traduzir poesia; na realidade, poucas vezes os poetas são bons tradutores". E continua: "Não o são porque quase sempre usam o poema alheio como ponto de partida para escrever seu poema. O bom tradutor se move em direção contrária: seu ponto de chegada é um poema análogo, já que não idêntico, ao poema original. Não se afasta do poema senão para segui-lo mais de perto. O bom tradutor de poesía é um tradutor que, além disso, é um poeta como Arthur Waley: ou um poeta que, além de sê-lo, é um bom tradutor — como Nerval quando traduziu o Primeiro Fausto. Nos outros casos Nervel fez "imitações", admiráveis e realmente originais. de Goethe, Jean-Paul e outros poetas alemães. A "imitação" é irmã Gêmea da tradução: se parecem mas não há que confundi-las. São como Justine e Juliette, as duas irmãs das novelas de Sade ..."

Mais adiante, Paz acrescenta: "a atividade do tradutor é paralela à do poeta, com esta diferença capital: ao escrever, o poeta não sabe como será seu poema; ao traduzir, o tradutor sabe que seu poema deverá reproduzir o poema que tem diante dos olhos". No entender de Octavio Paz, este será "não sua cópia, mas sua transmutação". E finaliza: "O ideal da tradução poética, conforme o definiu Valéry de maneira insuperável, consiste em produzir com meios diferentes efeitos análogos" (p. 15-6).

Acompanhando o andamento dialético desta reflexão, vemos que Octavio Paz questiona a associação do poeta e do tradutor de poesia quando há dominância do primeiro sobre o segundo. Contudo, o bom trabalho de tradução poética, para ele, resulta de uma ação conjunta, uma certa cumplicidade operacional entre os dois.

Dito de outro modo, para Paz, haveria sempre um poeta sob o bom tradutor de poesia, desde que os limites e a natureza mesma de seus procedimentos estivessem bem acertados. Seria a compreensão clara dos pontos de partida distintos e da também distinta ordem de chegada.

Na produção literária de Theodemiro Tostes tais distinções de atuação estão claras como também transparecem, numa e noutra função, seus imbricamentos, pois, no poeta (como em outro estudo cabe examinar) subsiste o tradutor e este, quando atua, vale-se, certamente, dos recursos e da experiência do outro.

Tome-se como exemplo desta última afirmação o exercício de tradução, encontrado em seus inéditos, de uma estrofe do poema Le Bateau Ivre, de Rimbaud, confrontando-a com a versão feita pelo tradutor português A. Herculano de Carvalho.

Leia-se no texto original trus a resiluoso como sera E "J'ai vu fermenter les marais enormes, nasses Où pourrit dans les jones tout un Léviathan!

Des écroulements d'eaux au milieu des bonaces Et les lointains vers les gouffres cataractant!"

Na versão de Herculano de Carvalho:

"A fermentar eu vi pântanos, como pias,
Onde apodrece à luz todo um Leviatã,
Desabamentos de água em meio de calmarias
E o longe cascatando em fúrias de Titã."

Na tradução de Theodemiro Tostes:

"Vi enormes panes a fermentarem, nassas

E um Leviata, entre juncais, se descarnando!

Na calmaria, a agua a revolver-se em massas E as lonjuras para o abismo, cataratando!"

Já a rápida leitura deixa evidente que as soluções encontradas por Theodemiro Tostes de transposições semanticas e lestilísticas preservam melhor o poema original e também metricamente o ritmo é recriado, reproduzindo de mais perto o verso día ternario, em toda sua variedade na estrofe citada. Nesse sentido a versão de Herculano de Carvalho é mais pobre pela regularidade de cesura obedecida no alexandrino quase clássico.

Do mesmo modo, há uma recriação mais ricas de aliterações na tradução de Tostes, que perpetua a nasalidade dominante. Mas, sobretudo, há que destacar a preservação do neologismo "cataratando", criação rimbaudiana de tanto efeito: "cataractant". de "cataracte". Na versão de Herculano de Carvalho ele desaparece, substituído pelo banal "cascatando", de "cascatear", já exis-The second of the contract of the second sec tente.

E, por fim, saliente-se que o verbo "apodrece", no segundo verso da estrofe de tradução portuguesa, pode ser mais "fiel" ao "pourrit" rimbaudiano mas não tem a força do achado des carnando", da versão de T. Tostes, que pode não ser uma tradir cão exata da palavra mas o é, sem duvida, da intenção de originalidade do texto original que ali carrega uma visão animica da natureza. Da mesma maneira, a presença do termo "abismo", na versão de Tostes, interpretando o "les gouffres" rimbaudiano, recria para o leitor a oposição básica na estrofe (e nesta passagem do poema) entre a furia da tempestade e a atracão do de de la la companya de la la la companya de la la companya de la companya de la companya de la companya de la abismo.

Na versão de Herculano de Carvalho torna se a passagem mais descritiva e com uma objetividade inexistente no texto original.

É, pois, em exemplos como esse que se identifica a presença do poeta no tradutor. O domínio do ofício se traduz em procedimentos de métrica, nos achados e nos efeitos recriadores, nos desdobramentos imagéticos que estão ligados, decerto, a um conhecimento e a uma leitura interpretativa do poema que permitem ao tradutor recriar com meios próprios os recursos alheios e buscar os "efeitos análogos", como queria Valéry.

Isso nos deixa ler Haroldo de Campos, no estudo citado, nos ensina Octávio Paz no ensaio referido e nos comprova Theode-

miro Tostes, nas suas traduções de poesias.

Reproduzir, recriar, transcriar: três modos de formular um mesmo conceito: o da tradução poética como exercício fascinante, como procedimento de transposição artística, como "operação

Traducão que é crítica e interpretação do poema original, como leitura que precede e acompanha, como impulso que lança no seu tempo e no seu espaco o texto que escolhe e que recria. Que redescobre e. neste sentido, reinventa.

Agosto de 1987.

### NOTAS

- 1. "Seis poetas da Nicarágua" em Caderno de Sábado, Correio do Povo, Porto Alegre, 6,1,1973, p. 8-9. Compreende o artigo "Poetas da Nicarágua" e traduções dos poemas "O Fatal" (Rubén Darío). "Os índios velhos" (Joaquin Pasos), "Enterro de Pedro Hernández" (Julio Icaza Tigerino), "O solitário" (Ernesto Mejía Sánchez), "Epigrama" (Ernesto Cardenal) e "Para que talvez medites" (Fernando Gordillo).
- Ambos os volumes foram editados pela L&PM, Porto Alegre, 1987. Beethoven foi inserido na "Série especial" e Ubu rei, na série "Rebledes Malditos", nº 12.
- cf. indicação, p. 4.
- 4. op. cit. São Paulo, Editora Perspectiva, coleção "Debates" 1976.
- op. cit. Barcelona, Tusquets Editores, 1980.
- 6. A tradução de A. Herculano de Carvalho está em Le Bateau Ivre (Análise e Interpretação), de Augusto Meyer, Rio de Janeiro, Livraria São José, 1955, pp. 11-16. A estrofe citada encontra-se à página 13. A traducão de Theodemiro Tostes da-

ta da época em que recebe o livro, 1955, cf. dedicatória e é feita a lápis, sobre o texto de A. H. de Carvalho, de cuja versão também altera o título, de *Navio doido* para *Navio bébado*.

7. Além da obra citada, de igual título, convém ler, de Haroldo de Campos, "Da tradução como criação e como crítica", in Metalinguagem (São Paulo, 3. ed. Cultrix, 1976) e, em especial Transblanco (Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1986), onde "transcria" em português o poema "Blanco" de Octavio Paz. Sobre questões de tradução poética, destacam-se, ainda, os estudos de Haroldo de Campos, "Transblanco: reflexões sobre a transcriação de "Blanco", de Octavio Paz, com um excurso sobre a teoria da tradução do poeta mexicano", e de Bóris Schnaiderman, "Tradução: 'Fidelidade filológica' e "fidelidade estilísica", inseridos ambos in Anais do 1º Seminário Latino-americano de Literatura Comparada, Porto Alegre, 1987.

A MUDANÇA DE CÓDIGO N'O AMANTE DE LADY CHATTERLEY: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A TRADUÇÃO DA FALA DA PERSONAGEM MELLORS NO ROMANCE DE D. H. LAWRENCE

> Maria Jandyra Cunha Universidade de Brasilia

## 1 INTRODUÇÃO

A teoria da tradução pode receber contribuição da sociolingüística se nós considerarmos que as estruturas lingüísticas estão condicionadas a grandes variações interculturais.

Toda a língua deve ser estudada no contexto do comportamento sócio-cultural da comunidade que a usa, pois os componentes funcionais e interacionais do processo de comunicação condi-

cionam a estrutura lingüística.

O processo de tradução é por excelência o confronto entre duas línguas (Bortoni, 1981). A descrição do significado de fenômenos lingüísticos é decisiva neste processo. Este é o caso do fenômeno da mudança de código no texto literário.

A mudança do código é a alternância de línguas ou dialetos diferentes por parte de um mesmo falante, em função de fatores como participantes, local e tópico. Ela se dá de maneira sistemática e previsível, observando um condicionamento social.

Em O Amante de Lady Chatterley (Lady Chatterley's Lover), de D. H. Lawrence (1928), o fenômeno da mudança de código processa-se na fala de Mellors, o guarda-caça da propriedade dos Chatterley. Mellors alterna, em um mesmo evento de fala, o inglês padrão e o dialeto de Derbyshire.

Conscientes de que toda a mudança de código carrega significação (Gumperz, 1975), procuramos discutir suscintamente a solução encontrada para a tradução brasileira do romance O Amante de Lady Chatterley, traduzido por Rodrigo Ritcher (1977) e publicado pela Campanhia Editora Nacional, em São Paulo.

O texto original usado para cotejar a tradução brasileira foi a vigésima terceira edição da Pinguin Bools Ltda., publicada em

Harmondsworth, Inglaterra (1979).

### 2. A "MUDANÇA DE CÓDIGO"

Nem todos os membros de um mesmo complexo social ou comunidade exibem o mesmo uso da língua ou o mesmo comportamento em relação à língua. Os falantes bilíngües alternam de uma língua para outra por razões semelhantes às que fazem os falantes monolíngües selecionarem os estilos em uma mesma língua. Os condicionamentos que pressionam o falante monolíngüe a mudar o estilo coloquial para o formal ou para o estilo técnico podem conduzir um falante bilíngüe a alternar a língua em uso.

A mudança de código, ou alternância de línguas ou dialetos diferentes por parte de um mesmo falante, dá-se em função de fatores como participantes, local e tópico, e de uma maneira sistemática e previsível, observando um comportamento social.(1)

Os recentes estudos sobre bilingüismo rejeitam o conceito de competência lingüística (Chomsky, 1957) em favor da competência comunicativa proposta por Hymes (1967).(2) A competência comunicativa envolve o reconhecimento de que os falantes podem usar os códigos de que dispõem para desempenhar funções sociais ou lingüísticas específicas. Isto inclui não só o conhecimento possuído pelo usuário do código formal de uma determinada língua (ou línguas), mas também as implicações sociais na escolha desta(s) língua(s). Os dois elementos são importantes no estudo do comportamento bilíngüe, uma vez que eles permitem o exame da estrutura, alvo principal do lingüista teórico, e do uso que o falante faz das línguas.

A gramaticalidade, relacionada com a competência lingüística, dá agora lugar à aceitabilidade, à viabilidade e à adequação, associadas ao desempenho. O desempenho pode ser julgado pelas respostas a quatro questões básicas sobre o uso da forma:

- a) se ela é possivel, e até que ponto;
- b) se ela é viável, e até que ponto;
- c) se ela é apropriada, e até que ponto;
- d) se ela é de fato realizada, desempenhada, e até que ponto, e o que sua realização impõe (Hymes, 1972).

O uso de diferentes formas lingüísticas disponíveis ao falante de uma sociedade, monolíngüe ou multilíngüe, é um pré-requisito à sua participação efetiva nesta comunidade (Gumperz, 1964). Isto significa que, por exemplo, para os membros de uma sociedade bilíngue, é necessário saber e falar ambas as línguas, se eles quiserem usufruir ao máximo desta sociedade. O falante que tem à sua disposição um leque maior de códigos, independentemente de serem eles línguas ou dialetos, parece ter vantagem sobre os outros falantes.(3)

Como, quando, onde, quem e com que freqüência muda o código têm sido itens constantes nos estudos lingüísticos sobre a mudança de código. (4) O que está definido a respeito da questão é que a mudança de código não é arbitrária mas, ao contrário, ela é governada por regras. Há condições sociais determinadas que criam sua necessidade e ditam o seu desencadeamento.

As regularidades que resultam da mudança de código relacionam-se a fatores que compõem os eventos individuais de fala. Tais fatores são o tópico, a situação e os participantes (Hymes, 1972).

O estudo sistemático da mudança de código, por parte dos sociolingüistas, geralmente envolve as seguintes técnicas: observações anônimas (Gumperz, 1964; Gumperz e Blom, 1971), entrevistas individuais (Labov 1966; Shuy, Wolfram e Riley 1968) e debates em pequenos grupos (Guemperz, 1970; Labov, 1970).

No entanto, até agora, pouco se observou sobre a mudança de código em registro escrito, embora a literatura universal apresente muitos exemplos do fenômeno, e.g. Guerra e Paz de Tolstoi. onde a conversação da aristocracia russa está carregada de trechos conduzidos em francês e russo.

Os estudos sobre a competência comunicativa, em geral, e a mudança de código, em particular, oferecem instrumentos novos e objetivos para analisar o texto literário. A consistência na representação da realidade e as mudanças sutis na intenção do escritor, além das indicações na caracterização das personagens podem ser detectadas por um crítico literário perspicaz. Os grandes escritores internalizam as regras sociolingüísticas e fazem uso de suas características sem que eles próprios saibam que as estão usando (Shuy, 1975). Cabe ao crítico literário reconhecêlas, ao tradutor respeitá-las.

### 3. O ORIGINAL

O Amante de Lady Chatterley (Lady Chatterley's Lover) é, talvez, o livro mais conhecido de David Herbert Lawrence. Parte de sua fama se deve à sua repressão legal. Durante trinta e dois anos após sua primeira publicação que se dera em Florença, em 1928, o livro esteve proibido na Inglaterra. Isto não impediu sua circulação. Inúmeros exemplares foram trazidos escondidos nos próprios corpos dos viajantes em seus regressos da Europa continental. Nas universidades a circulação era febril. O livro e seu tema estavam recebendo exatamente o tratamento que Lawrence mais deplorava: o sexo tratado como um assunto furtivo, proibido, vergonhoso, de brincadeirinha passageira.

A estória de Connie Chatterley é hoje bem conhecida. Connie é filha de um membro da Academia Real, tendo crescido com a irmã em um mundo cosmopolita de arte e política. Durante a primeira grande guerra (1914-18), ela conhece e casa-se com Clifford Chatterley, herdeiro de um título de Baronete. Após a luade-mel ele retorna para a guerra, numa rápida e trágica passa-

gem que lhe marca como paralífico e impotente.

Connie e Clifford regressam para a casa da familia, Wragby, que, apesar de situada na parte industrial dos Midlands, conserva parte da beleza e mistério da velha Inglaterra de Robin Hood. Clifford vira escritor e tem sucesso extraordinariamente rápido. Em tudo o que faz Connie é muito ligada a ele, embora fisicamente eles sejam inexistentes um para o outro. Eles partilham uma vida mental.

Connie tem um caso com um dos visitantes de Clifford, um bem sucedido teatrólogo, Michaelis. Isso lhe dá emoção física e sexual, confiança em si mesma e muita jovialidade. Quando o caso se encerra, Connie emagrece e fica indisposta e o médico su-

gere uma mudanca de ambiente.

Até então, Connie, pessoalmente, atendia as necessidades de Clifford. A partir de sua depressão, seu lugar é tomado pela Sra. Bolton, uma viúva de meia idade que se emprega como enfermeira. Tendo vivido toda a sua vida na aldeia, a Sra. Bolton diverte Clifford com estórias intermináveis sobre a vida do lugar. Ela fornece um novo estímulo a Clifford. As estórias das minas e dos mineiros afastam o pensamento de Clifford da literatura introspectiva para os problemas práticos de reorganizar as minas das quais extrai sua riqueza.

Connie, a margem da vida de Clifford, volta-se para os bosques, e em particular, para a pequena clareira onde o guarda-caça, Mellors, está criando faisões. Um dia, observando os filhotes, Connie chora diante de sua desesperança. Presente, Mellors se enternece, leva-a para a cabana e faz-lhe amor na primeira de

muitas vezes.

Mellors, objeto de nosso estudo lingüístico, fala tanto o dialeto de Derbyshire como o inglês padrão. Este último ele adquirira no convívio com um coronel indiano, enquanto servia ao exército britânico na patente de tenente. Os dois códigos são mutuamente compreensíveis, tanto para as personagens como para o leitor.(5)

Através da fala de Mellors, D. H. Lawrence consagra aquele que talvez seja hoje o mais citado caso de fenômeno de mudan-

ca de código na literatura ocidental.

### 4. A TRADUÇÃO

Traduzir a alternância na fala d'O Amante de Lady Chatterley implica pelo menos três problemas (Bortoni, 1981).

O primeiro é a necessidade do tradutor manter a dicotomia criada pelo escritor inglês, opondo, no português, a variêdade padrão a um dialeto rural brasileiro. Não é uma tarefa fácil, uma vez que os dialetos geográficos e sociais de cada idioma estão sujeitos a avaliações na comunidade de fala. Há dialetos rurais na Inglaterra que são considerados muito agradáveis, enquanto os dialetos das regiões industriais são mais estigmatizados (Trudgill, 1970). No Brasil os dialetos rurais parecem estar sujeitos a forte estigmatização (Bortoni, 1981). O significado social do dialeto não-padrão na língua para a qual o texto está sendo traduzido deve ser equivalente ou aproximar-se ao significado social da variedade não-padrão do original.(6)

A segunda questão é conseguir manter, na versão do português, a função metafórica da mudança de código em Mellors, do inglês para o dialeto de Derbyshire, e vice-versa. Há duas funções distintas no fenômeno de mudança de código, uma situacional e outra metafórica (Blom & Gumperz, 1972). Ambas ocorrem no romance de Lawrence. A primeira, nas mudanças de ambiente e de participantes.(7) A última, na mudança de tópico.(8) E é esta função, mais complexa, que dá um significado especial de confidência e, até, de privacidade quando Mellors fala no dia-

leto de Derbyshire.

O processo de mudança de código em si próprio tem valor semântico que é interpretável no contexto do comportamento de comunicação da comunidade. Segundo Gumperz (1976) a função metafórica neste processo determina a força ilocutória da mensagem, isto é, transmite a intenção do falante no ato de fala. Um exemplo claro ocorre no capítulo VIII, quando Mellors e Lady Chatterley falam sobre a cabana do bosque. A cabana é usada por Mellors mas Lady Chatterley acha o lugar agradável. Eles discutem se ela deve ou não usar a cabana em seus passeios e se ele deve ou não parar de usá-la como abrigo para os faisões. Neste determinado episódio,(°) Mellors começa falando inglês padrão, mas diante da enfática decisão de Connie Chatterley — não conservar uma chave da cabana consigo —, passa a usar o dialeto e, com isto, finge desconhecer a negativa de sua interiocutora,

A tradução deve reproduzir com fidelidade as estratégias que implementam a função metafórica da mudança de código, a fim de que não se perca sua força ilocutória que é parte da informação semântico-pragmática do discurso (Bortoni, 1981). Manter a função metafórica na fala de Mellors é, no mínimo, um desafio para o tradutor.

O terceiro problema não é mais simples, advém do fato de que, em inglês as diferenças entre as normas-padrão e as variedades dialetais mais estigmatizadas ocorrem principalmente em nível fonológico. No português do Brasil, as diferenças são mais acentuadas nos níveis morfossintático e lexical. Decidir-se entre a escolha de traços morfossintáticos e lexicais no dialeto, ou limitar-se ao nível fonológico, é uma decisão igualmente complicada,

tanto mais que os dialetos brasileiros não estão devidamente descritos como acontece com os dialetos do inglês (Bortoni, 1981).

A solução encontrada por Rodrigo Richter na tradução brasileira de *O Amante de Lady Chatterley* foi a de fazer comentários do uso da lingua na voz do autor, por exemplo:

- "-- Do you think I could-have a key too, so that I could sit here sometimes? Are there two keys?
- Not as Ah know on, ther isna." Cap. VIII, p. 92).
- "— Não poderia arranjar-me uma chave, para que eu venha descansar de vez em quando?
- Creio que não, foi a resposta de Mellors em dialeto." (grifo nosso) (Cap. VIII, p. 94).
- "Connie wondered what he would say if he knew that Clifford's game-keeper had been having intercourse with her, and saying to her 'tha mun come to th' cottage one time' (Cap. X, p. 33).

"Constance pensou consigo sobre o que diria esse homem se soubesse que o guarda-caça de Clifford a penetrava e lhe dizia em grosseiro patoá: "É preciso que venha um dia à minha casa". (grifo nosso)

Na verdade, a solução do tradutor não é de todo estranha ao texto do autor. Lawrence não só estrutura a mudança de código, mas também faz comentários metalingüísticos em determinados momentos, com a autoridade de quem conhece a língua, por exemplo:

"His voice on the last words had fallen into the heavy broad drag of the dialect ... perhaps also in mockery because there had been no trace of dialect before." (Cap. V, p. 48).

"Her attempts at dialect were so ludicrous, somehow." (Cap. XII, p. 185).

"She never knew how to answer him when he was in this condition of the vernacular." (Cap. XV, p. 239).

A diferença entre os trabalhos do tradutor e do autor é que Lawrence oferece evidência de como a língua carrega significação nas palavras de suas personagens. Isto faz com que, no inglês, a fala de Mellors apresente função metafórica definida

quando da mudança de código. Há, sem dúvida, força ilocutória clara na escolha das variantes lingüísticas no texto original.

A análise lingüística da interação verbal entre Mellors e Connie mostra a relação de força apresentada pelo controle ditado pela mudança de código. O poder está com Mellors.(10)

Mellors é o interagente dominante. Ele insulta, rejeita, retrata-se, recusa-se a responder, desobedece, zomba, esconde e desempenha muitas outras funções, todas elas estabelecidas pela mudança de código e em contraste com o significado semântico das palavras em uso. Nem todas estas funções foram mantidas na tradução.

### 5. CONCLUSÃO

### Considerando que:

- a) a mudança de código é um instrumento, novo e objetivo, na análise da consistência com que um autor descreve a realidade e, também, no exame das mudanças sutis e na caracterização de suas personagens (Shuy, 1975);
- b) D. L. Lawrence mostrou um profundo conhecimento sociolingüístico internalizado ao representar o fenômeno da mudança de código consistentemente;
- c) o trânsito lingüístico da personagem Mellors, ora falando o dialeto de Derbyshire, ora falando o inglês padrão, ao invés de caracterizá-lo como uma personagem incoerente (Beal, 1961), torna-o crivel e aproxima ficção da realidade;
- d) a competência produtiva de um usuário da língua estrangeria (falante, escritor, tradutor) é medida pela sua capacidade de aproximar-se do uso nativo (Lakoff, 1977).

### concluímos que:

- 1. os pressupostos sociolingüísticos que estabelecem a relação dialética entre a forma lingüística e a função definida no contexto social são fundamentais à teoria da tradução;
- 2. os tradutores devem tentar equacionar, à luz da lingüística, fenômenos do tipo da mudança de código que porventura sejam representados no texto literário, sob o risco de ignorar ou distorcer a função metafórica na fala das personagens;
- 3. a inadequação da tradução literária pode desequiparar o crítico literário monolíngüe e dificultar a acuidade na interpretação das personagens e a fidelidade na descrição do próprio enredo;

4. a solução encontrada por R. Richter na tradução brasileira de O Amante de Lady Chatterley foi uma solução razoável, muito embora todo o colorido e riqueza do texto literário original tenha sido prejudicado. Resta saber o que objetiva a traducão de um texto literário.

### NOTAS

- (1) Dentre os intímeros exemplos de mudança de código, citamos dois clássicos. Em Bruxelas, nem sempre o holandês é falado entre os funcionários administrativos do governo, mesmo se todos souberem falar o holandês muito bem. Em vez do holandês, eles falam entre si o francês. Quando falam holandês, há ocasiões em que eles usam uma variedade regional e outras em que seu repertório lingüístico se estende ao holandês padrão. Da mesma forma, quando eles usam diferentes variedades do francês: uma variedade particularmente carregada de termos administrativos oficiais, outra correspondendo ao francês não-técnico falado nos círculos de educação superior e refinados na Bélgica, e, ainda outra, que não é apenas o francês coloquial mas o francês coloquial dos que são flamengos (Fishman, 1972). Na vila norueguesa de Hemmesberget, onde todos os residentes falam tanto a língua oficial Bockmal, quanto o dialeto regional, Ranamal, constatou-se que a primeira é a língua da educação formal, transações oficiais, religião e meio de comunicação de massa, enquanto que a segunda é o instrumento para assuntos familiares e conversações entre amigos. Mesmo nas repartições públicas, as saudações e perguntas sobre questões familiares são conduzidas em Ranamal. (Blom & Gumperz, 1972).
- (2) A Lingüística Estruturalista de Chomsky, embora tenha conferido primazia à forma em detrimento da função, representou um grande avanço na medida em que deu prioridade à língua falada, rejeitou a categoria de linguas 'primitivas', pesquisou com igual interesse a variedade padrão e variedades populares e registrou línguas em via de desaparecimento (Bortoni, 1981).
- (3) O falante bilingüe deve adaptar-se à lingua falada pelo participante monolíngüe. Se a língua a ser usada não é sua lingua nativa, o bilingüe passa a ter desvantagem na interação. Ele é obrigado a usar um código que para ele tem menos força, e o faz por ignorância de seu interlocutor. Com códigos mutuamente inteligíveis esta relação de força nem sempre existe.

- (4) O fenômeno da mudança de código em sociedades monolíngües ou multilingües tem sido objeto de grande interesse para a sociolingüística (Gumperz, 1976; Blom & Gumperz, 1972; Fishman, 1972; Ervin Tripp, 1972; Gumperz, 1982; inter alia).
- (5) Mellors é a única personagem que tem competência produtiva em ambos os códigos. Somente ele consegue desempenhar papéis diferentes: ele pode ser o servo falante de inglês padrão, o camponês falante da língua vernácula (com a possível justaposição do papel de servo), ou falante da língua padrão, sem ser servo (o que lhe é facilitado por sua vida pregressa).
- (6) A avaliação ao dialeto falado por Mellors é dada pelo próprio Lawrence quando o autor apresenta a situação lingüística da personagem.
  - "- ... But he (Mellors) does his duty all right, as far as I'm concerned. Only I'm not having any of the Lieutenant Mellors touch.

- How could they make him an officer when he speak broad Derbushire?

- He doesn't ... except by fits and starts. He can speak perfectly well for him. I suppose he has an idea he's come down to the ranks again, he'd better speak as the ranks speak." (Cap. VIII, p. 95).

- "... (Mellors) Faz bem sua obrigação mas não consigo ver nele o tenente Mellors.
- Como o elevaram a oficial? Ele ainda fala dialeto... - Oh, só fala em dialeto quando quer - conhece muito bem o inglês. É que, tendo voltado ao lugar donde saiu, achou melhor adotar o dialeto dos seus iguais. (Cap. VIII, p. 96 - 97).
- (7) Mellors fala somente inglês padrão com o dono da casa Sir Clifford, com o sogro de Clifford, Sir Malcom, e com a enfermeira-governanta, Sra. Bolton. Ele fala inglês padrão com Hilda, a irmã de Connie Chatterley, até o momento em que ela o insulta. Ele também fala dialeto com Hilda, desde o inicio do evento quando ela o visita em casa. Ele sempre fala dialeto com seu cachorro e com seu pênis, a quem ele personifica como Sir John Thomas. Quando Mellors fala com Lady Chatterley ele alterna, conforme o tópico ou participantes, se na presenca de outras personagens.
- (8) Na interação com Connie, a alternância de tópicos desencadeia o trânsito nos códigos usados por Mellors. Há assun-

tos que são discutidos em inglês padrão: tema da viagem de Lady Chatterley a Veneza (e isto ocorre em três ocasiões diferentes), os assuntos sobre sexo (orgasmo mútuo, libido e quaisquer rememorações sobre suas experiências sexuais passadas), três discussões sobre suas filosofias de vida, o passado de Mellors, o tema do divórcio (quatro vezes) e as discussões sobre o que constitui um bom nível de inglês. Por três vezes o assunto da primeira mulher é discutido em ingiês padrão, uma vez no dialeto. Entretanto, os assuntos mais pessoais são geralmente discutidos em dialeto, inclusive a relação de Mellors com a filha, o tema de crianças em geral e quaisquer discussões relacionadas com a vida do campo. Em se tratando de funções ou situações de linguagem, o contraste é mantido na fala de Mellors. As introduções, os inícios e fechamentos das conversações, os insultos, os convites ao sexo e a rejeição das abordagens sexuais são sempre em inglês padrão. Todas as representações de conversas em hora de refeição e durante as relações sexuais bem como os diálogos posteriores ao orgasmo são em dialeto.(9)

"... He saluted without speaking, coming slowly near. She began to withdraw.

'I'm iust going', she said.

Was yer waitin' to get in? he asked, looking at the hut, not at her.

'No, I only sat a few minutes in the shelter', she said, with quiet dignity.

He looked at her. She looked cold.

'Sir Clifford' adn't got no other key then?' he asked. 'No. but it doesn't matter. I can sit perfectly dry under this porch. Good afternoon!' She hated the excess of vernacular in his speech.

He watched her closely, as she was moving away. Then he hitched up his jacket, and put his hand in his breeches pocket, taking out the key of the hut.

"Appen yer'd better 'ave this key, an' Ah min fend fort' bods some other road.'

She looked at him.

What do you mean? she asked.

'I mean as'appen Ah can find anuther, pleece as'll du for rearin' th' pheasants. If yer want ter be'ere, yo'll non want me messin' abahta' th'time.'

She looked at him, getting his meaning through the tog of the dialect.

Why don't you speak ordinary English? She said

'Mel Ah thowt it wor ordinary.'

She was silent for a few moments in anger.

'So if yer want t' key'd better ta' it. Or 'appen Ah'd better gi'e 't yer termorrer, an' clear all t' stuf aht fust. Would that du for yer?

She became more angry.

'I didn't want your key', she said.

'I don't want you to clear anything out at all. I don't in the least want to turn you out of your hut, thank you! I only wanted to be able to sit here sometimes. like today. But I can sit perfectly well under the porch.

so please say no more about it'.

'Why', he began, in the broad slow dialect. 'Your Lady-ship's as welcome as Christmas ter th' hut an' th' key an'iverythink as is On'y this time o' th' year ther's bods ter set, an' Ah've got ter be potterin' abaht a good bit, seein' after 'em, an'a. Winter time Ah ned'ardly come night th' pleece. But what wi' spring, an' Sir Clifford wantin' ter start th' pheasants... An your Ladyship'd non want me tinkerin' around an' about when she was 'ere, all the time.'

She listened with a dim kind of amazement. Why should I mind your being here? She asked.

He looked at her curiously.

'T'nuisance on mel' he said briefly, but significantly. She flushed. 'Very well' she said finally. 'I won't trouble you. But I don't think I should have minded at all sitting and seeing you look after the birds. I should have liked it. But since you think it interferes with you, I won't disturb you, don't be afraid. You are Sir Clifford's keeper, not mine.'

The phrase sounded queer, she didn't know why.

But she let it pass.

'Nay, your Ladyship. It's your Ladyship's own 'pt. It's as your Ladyship likes an' pleases, every time. Yer can turn me off at a wik's notice. It wor only...

'Only what?' She asked, battled.

He pushed back his hat in an odd comic way.

'On'y as 'appen yo'd like the place ter yersen, when

yer did come, an'not me messin' abaht.'

'But why?' She said, angry. 'Aren't you a civilized human being? Dou you think I ought to be afraid of you? Why should I take any notice of you and your being here or not? Why is it important?"

He looked at her, all his face glimmering with

wicked laughter.

'It's not, your Ladyship. Not in the very least,' he said.

Well, why then?' She asked.

'Shall I get your Ladyship another key then?'

'No thank you! I don't want it'.
'Ah'll get it anyhow. We'e best 'ave two keys ter

th' place.

'And I consider you are insolent,' said Connie, with

her colour up, panting a little.

'Nay, nay!' he said quickly. 'Dunna yer say that! Nay, nay! I niver meant nuthink. Ak on'y thought as if yo' came 'ere, Ah s'd'ave ter clear out, an' it'd mean a lot of work, settin' up somewheres else. But if your Ladyship isn't going ter take no notice o'me, then... it's Sir Clifford's 'ut, an'everythink is as your Ladyship likes, everythink is as your Ladyship likes, everythink is as your Ladyship likes an'pleases, barrin' yer take no notice o'me, doin' th' bits of jobs as Ah've got ter do'.

Connie went away completely bewildered. She was not sure whether she had been insulted and mortally

offended, or not". (Cap. VIII, pp. 97-99).

Mellors cumprimentou-a sem nada dizer e foi-se aproximando. Constance fez menção de retirar-se.

— Eu já ia indo, disse.

Mellors abordou-a em patoá, olhando mais para a cabana do que para ela.

— Não quis entrar?

— Não. Acolhi-me a este abrigo por instante, respondeu Constance com calma dignidade.

Olhou-a. Pareceu-lhe que estava com frio.
— Então Sir Clifford não tem outra chave?

— Não, mas não quer dizer nada. Este pórtico me chega. Até logo.

Constance teve ódio àquele excesso dialetal.

Mellors ficou a considerá-la atentamente enquanto a castelã se afastava. Depois abriu o capote e sacou do bolso a chave da cabana.

— Talvez seja melhor que a senhora fique com esta, gritou-lhe ele. Eu arranjarei outro lugar para os faisões.

Constance voltou-se.

- Que quer dizer com isso?

— Quero dizer que arranjarei outra acomodação para os faisões. E quando a senhora vier aqui, não me verá rondar todo o tempo.

Constance olhou-o nos olhos, procurando compreender o que ele dizia naquele nevoeiro de dialeto.

Por que n\u00e3o fala ingl\u00e9s como toda gente?
 Eu? Julgo que falo o ingl\u00e9s de toda gente.

A moça calou-se por instante, irritada.

Pois se quer a chave, leve-a hoje. Ou melhor,

amanhã, depois de eu tirar tudo daqui. Não acha bom assim?

Constance irritava-se cada vez mais.

— Não quero a sua chave, respondeu. Não quero que tire nada. Não tenho nenhuma vontade de utilizarme da cabana. Obrigada! Só quero sentar-me aqui por uns momentos, como hoje — mas tenho o pórtico e basta. Não falemos mais nisto.

Mellors olhou-a com os olhos maliciosos e disse

ainda em dialeto:

— A senhora sempre será bem vinda nesta cabana, que é sua, como também a chave. O que há é que durante a estação tenho de viver sempre às voltas com os faisõezinhos. No inverno raro apareço aqui. Mas estamos na primavera e Sir Clifford quer faisões... A senhora há de aborrecer-se de ver-me sempre que vier descansar.

Constance escutava o numa espécie de vago estupo-

ramento.

— E que me faz que o senhor esteja ou não aqui cuidando do seu serviço quando eu vier? Mellors olhou-a curiosamente e disse:

— Faz a mim. Incomoda-me.

A moca corou.

— Muito bem, disse ela. Não o aborrecerei mais, apesar de que a mim nada me é que eu esteja sentada aqui e o senhor a lidar com os filhotes. Até me divertia. Mas já que considera isto uma intrusão deixarei de vir, não tenha medo. O senhor é o guarda-caça de Sir Clifford, não meu.

Aquela frase soou estranha à própria Constance,

sem que soubesse por quê,

— Não, minha senhora, a cabana é sua. Mas faça já como for do seu agrado. Poderá devolver-me a chave depois de uns dias. Porque...

— Porque o quê?

O guarda derrubou para trás o chapeu, cômicamente.

— Porque pode precisar da cabana para qualquer coisa, quando vier, e pode não querer que eu ande a

rondar por aqui.

— Que história é essa? gritou Constance irritada. Não é o senhor um homem civilizado? Acha que devo ter medo de si? Que tenho com o senhor? Que importância tem para mim que o senhor esteja ou não rodando por aqui?

Um riso brilhou no rosto de Mellors.

- Não tem importância nenhuma, minha senhora.

- --- Então?
- Ouer que mande fazer outra chave?
- Não, muito obrigada, não guero.
- Apesar disso, mandarei fazer outra chave. Sempre é bom que haja duas.

— Que insolência! exclamou Constance rubra e

com falta de fôlego.

— De nenhum modo, minha senhora, apressou-se a dizer o guarda. Não diga isso. Não, não. Interpretou-me mal. Julguei que, vindo aqui descansar, a minha presença a incomodasse; mas se a senhora não liga importância a isso, tudo está bem — contanto que a senhora não dê tento a todas as coisinhas que tenho a fazer.

Constance afastou-se completamente no ar. Não sabia se fora ou não insultada". (Cap. VII, pp. 99 - 101).

(10) O poder de Mellors é evidente nas cenas de relações sexuais. A introdução é sempre feita em inglês padrão mas os diálogos pós-orgasmo são em dialeto de Derbyshire. Há um momento em que Connie atingindo um explosivo orgasmo, e libertando todos os seus instintos eróticos, tenta falar na língua vernácula de Mellors. Ele assume, então, o papel de professor, que, em última análise, é um papel de dominação formal.

### BIBLIOGRAFIA

- ARROJO, Rosemary (1986). Oficina de tradução; a teoria na prática. São Paulo: Atica, 85 p.
- 2. BEAL, Anthony. D. H. Lawrence. (Trad. ALVES VELHO, Octávio). Rio de Janeiro: Editora Brasileira S. A., 176 p.
- 3. BLOM, J. P. & GUMPERZ, J. J. Social meaning in linguistic structures: code-switchring in Norway, in: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (eds) (1972). Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 407-434.
- 4. BORTONI, Stella Maris (1981). Por que a tradutologia precisa do sociolingüista, in: MATTOS, Delton (ed) (1981). Estudos de tradutologia. Brasília: Kontakt, p. 50-66.
- 5. CHOMSKY, Noam (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: M. I. T. Press.

- 6 ERVIN-TRIPP. On Sociolinguistic Rules: After nation and Coocurrence; in: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (1972). Directions in Sociolinguistics. New Your: Holt, Rinehart and Winston; Inc.
- 7. FISHMAN, Josua A. (1972a). 'The relationship between micro and macro-sociolinguistic in the study of who speaks what language to whom and when', in: PRIDE, J. B. & HOLMES, Janet (eds) (1972) Sociolinguistics. Harmonsdsworth: Penguin, p. 13-32.
- 8. ——. 1972b). 'Domains and the relationship between micro and macro-sociolinguistics', in: GUMPERZ, J. J. & HYMES, Dell (eds) (1972). The ethnography of communication. New York: HOLT, Rinehart & Winston, p. 435-453.
- 9. GUMPERZ, John J. (1971). Language in social groups. Stanford: University Press.
- 10. ——. (1982). Discourse strategies in interactional sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- 11. HYMES, Dell (1966/72). 'On communicative competence', in: PRIDE, J. B. & HOLMES, Janet (eds) (1972). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293.
- 12. —. (1974). Foundations in Sociolinguistics. An ethnography approach. Philadephia: University of Pennsylvania Press.
- 13. LABOV, William. The study of Language in its Social context; in Studium generate, XXIII (June 1970), p. 30-87.
- 14. LAKOFF, Robin. 'Language and society', in: WARDHAUGH, Ronald & BROWN, H. Douglas (eds) (1977). A survey of applied linguistics. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- 15. LAWRENCE, David Herbert (1979). Lady Chatterley's Lover. Harmondsworth: Penguin, 23rd. ed.
- (1977). O Amante de Lady Chatterley. (trad. RICH-TER, Rodrigo). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, 3a. ed.
- 17. SHUY, Roger W. (1975). Code Switching in Lady Chat-

terley's lover. Working Papers in Sociolinguistics, 22, 1975.

18. TRUDGILL, Peter (1978). Sociolinguistics patterns in England, London: Arnold.

Application of the second seco

Risch Nortwähmerick (10 Magnatus)
 Britisch 10 Magnatus

Approximate the contract of th

Hall to the form the first of the control of the co

CARROLL A COMPANY OF THE ACTION OF THE COMPANY OF T

State assets of the recovery of the state of

AND THE STORY OF T

A. J. Marchan, Phys. Lett. 12, 120 (1997);
 A. J. Marchan, Phys. Lett. 12, 120 (1997);
 A. J. Marchan, Phys. Rev. 12, 120 (1997);

A TRADUÇÃO COMO PROCESSO REVELADOR DOS TRAÇOS ESTILÍSTICOS EM CONTOS GAUCHESCOS DE BORGES

Vera Mascarenhas de Campos O.S.E.C.

O assunto, posto a público, baseia-se no estudo realizado para a nossa Dissertação de Mestrado: Borges & Guimarães na esquina rosada do Grande Sertão. Ali, a tradução de três contos gauchescos de Borges aparece como núcleo em torno do qual giram as considerações teóricas, baseadas, principalmente, no princípio da obra aberta que propicia a multimontagem, e no da Poética da Leitura, que incita, numa reversão de valores, a co-autoria do leitor. Dentro desse enfoque, a obra literária é um ser em mutação permanente, ou seja, a obra é um devir que se oferece ao leitor/tradutor.

A partir desse ponto de vista, traduzir é algo mais que a "farefa servil" de ler, na língua materna, o texto estranho. O tradutor trabalha com a palavra que carrega a História e accrreta uma visão histórica; com a linguagem que, especularmente, nos devolve o mundo recriado pelo autor. Os tradutores não podem restringir-se apenas ao vocabulário, às formas concretas da estrutura verbal, mas precisam captar as formas mentais, infratectuais do autor, e, numa produção regionalista, enfatizar os efeitos estilísticos de opacidade regional. Cabe ao tradutor equacionar, no resultado do seu trabalho, o que a obra mostra e o que oculta, porque o texto, em geral, fala da gente que o produz, encarnada na essência mesma do artista e fala por ela, usando sua voz, criando a sua vez de se fazer ouvir.

Na verdade, traduzir é aprender a refalar, após ter aprendido a ler. A experiência infantil da percepção das coisas e o espanto, diante do fato de terem nomes, e da curiosa metamorfose do concreto palpável, no abstrato de sua existência, transformada em linguagem, é revivida, quando nos defrontamos com o texto estranho. Ele assusta, porque, se a fala de nossos vizinhos é feita de signos desconhecidos, também é outra a experiência que desvelam; mas fascina, porque incita o mergulho na aventura que é ser o eu e o outro. Assim, a tradução é o elemento eleito como

ponte, por onde transita a hóstia da comunhão entre os povos, con-

fundidos e afastados pelo acidente babélico.

A partir da leitura atenta que a tradução exige, nasceu uma comparação entre os processos codificadores de Borges e os do mestre da linguagem experimental, nas Letras brasileiras, João Guimarães Rosa. E, por incrivel que pareça, exploram-se as semelhanças. Elas ocorrem à parte de um ponto nodal: a intenção de renovar. A procura de novos caminhos leva Borges a fixar, no texto literário, escrito, tracos próprios da fala portenha, principalmente na primeira fase, à qual pertencem dois dos relatos com que trabalhamos: "Hombres Pelearon" e "Hombre de la esquina rosada". Naquela época (1928, 33, 35), os processos experimentais seduziram o autor que parte em busca da voz argentina, aproveitando-se da norma popular (mas recriando-a), dos arabescos de sua cor e tom. Também sob o influxo do artesanato lingüístico revolucionário, Guimarães Rosa produz: "Grande Sertão: Veredas" (1956) quando concretiza, em longa metragem, a ruptura total com a tradição, em termos de linguagem, como já vinha procedendo, desde o aparecimento de suas histórias curtas. Baseia-se na fala mineira, inçada de arcaísmo, de deturpações, de neologismos (alguns, emprestados da própria expressão corrente) e dela tirará a força motriz de um regionalismo inédito.

O estudo comparativo leva a uma tradução, baseada na intertextualidade. Projetando-se o texto a traduzir sobre o texto de Guimarães Rosa, o que resulta é uma linguagem que põe em relevo a opacidade das construções borgianas, o efeito de estranhamento que as mantém misteriosas a despeito das investigações.

O tradutor vê-se diante de um objeto (os contos gauchescos) que, em prosa, apresentam marcas poéticas. Impera ali a reiteração entre som e sentido, as violações da norma para a variante escrita; a vasta rede de relações entre significantes e significados produz a plurissignificação própria do poema. Isso permite que, na tradução, se radicalize o processo de recriação até onde o equilibrio interno do texto resista, para evidenciar os efeitos estilísticos; permite que o simples uso do repertório de G. Rosa e os princípios básicos de sua criação tragam à tona o artesanato laborioso de Borges que, nem sempre, tem sido valorizado nas traduções. Assim processado, o texto não elimina ou mascara as características portenhas; antes, o contacto com o regionalismo mineiro restaura, por meio da alquimia da tradução recriadora, as pulsações originais, fruto da perseguição à vez gauchesca que Borges tanto enfatizou.

Nas primeiras produções (e, no gauchesco, em geral) a tônica foi acercar-se da nutriz viva que é a linguagem oral para dela resgatar traços peculiares em todos os níveis; do fonético (com as deturpações dos vocábulos), passando pelo sintático (construções esdrúxulas), até o lexical, por meio da cuidadosa

seleção de termos gauchescos.

Passemos a alguns exemplos, encontrados em "Hombres Pelearon" (Borges, 1928: 151) e "Hombre de la esquina rosada" (Borges, 1967: 143). Vejamos algumas flutuações fonéticas: mentao (de mentado); malevo (malevolo); pal (de para el); soledá (de soledad); usté (de usted) etc. Abundam, pois, as formas sincopadas, apocopadas, as metáteses (naides por nadies); as próteses (dentrar por entrar); as nasalações (dende por desde), enfim, fenômenos da corrupção que impera na variante oral da lingua.

Do ponto de vista sintático, há muitas construções extravagantes, como ocorre na fraseologia popular. Vejamos um exem-

plo de "Hombres Pelearon":

"Hablo de cuando el arrabal, rosado de tapias, era también relampagueado de acero; de cuando las provocativas milongas levantaban en la punta el nombre de un barrio; de cuando las patrias chicas eran fervor. Hablo del noventa y seis o noventa y siete..." (1928: 143).

Uma única oração subordinada cumula dupla função em virtude da elipse: "cuando el arrabal ..." subordina-se à idéia principal expressa por "Hablo de ...", completando-lhe o sentido; passa a ter o valor do substantivo e da oração adjetiva que estão elípticos: "Hablo (del tiempo en que ...) el arrabal ..."; por outro lado, a oração subordinada funciona como esquisita oração adjetiva indireta com valor temporal, pois se subentende: "Hablo del noventa y seis ... cuando el arrabal ...". Observe-se que a variante oral, ao atender ao princípio elementar da lei do mínimo esforço, tende a subtrair não só fonemas, mas também preposições, conjunções e outros termos, considerados pela lógica popular desnecessários à comunicação. Assim, as elipses são fenómenos constantes. Não se poderia traduzir, senão conservando-se esse efeito e, em virtude dele, resgatando-se outros:

"Falo de quando o arrabalde, corado de taipas, era também coriscado de aços; de quando as provocadoras milongas tornavam afamado o nome de uma querência; de quando bandos com suas brigas faziam fervor. Falo de noventa e seis ou sete..."

O mesmo processo de aproveitamento é utilizado por G. Rosa e citamos um trecho em que é flagrante (e estilisticamente no-

tável) a presença da elipse:

"Mais em paz, comigos mais, Diadorim foi me desinfluindo. Ao que eu ainda não tinha prazo para entender o uso, que eu desconfiava de minha boca e da água e do copo, e que não sei em que mundo-de-lua eu entrava minhas idéias (...). Que, eu mais uns dias esperasse, e ia ver o ganho do sol nascer. Que eu não entendia de amizades, no sistema de jagunços." (G. Rosa, G. Sertão: Veredas: 138).

Há a elipse, no início, do verbo: "Diadorim foi me desinfluindo. Ao (dizer) que ainda ..."; constitui-se num desvio da norma gramatical. Seguem-se orações subordinadas e advém o ponto.

após o que surge: "Que, mais uns dias esperasse..." e depois: "Que eu não entendia..." Ocorre, nestes casos, a elipse da oração subordinada reduzida: (Ao dizer) que eu mais... Por outro lado, ocorre a elipse da preposição em: "eu entrava (com) minhas idéias..."

Outra forma de recuperar a fala está no uso da coordenação estabelecida pela copulativa e, seja para ligar orações, seja para ligar nomes. O que se encontra no trecho magistral de "Hombre de la esqua rosada" (Borges, 1967: 143), recortado para ilustrar a tradução, via G. Rosa:

"Me quedé mirando esas cosas de toda la vida — cielo hasta decir basta, el arroyo que se emperraba solo ahí abajo, un caballo dormido, el callejón de tierra, los hornos — y pensé que yo era apenas yuyo de esas orillas, criado entre las flores de sapo y las osamentas. ¿ Qué iba a salir de esa basura sino nosotros, gritones pero blandos para el castigo, boca y atropellada no más? Sentí despues que no, que el barrio cuanto más aporriao más obligación de ser guapo. ¿ Basura? La milonga déle loquiar, y déle bochinchar en las casas, y traía olor de madreselvas el viento. Linda al ñudo la noche. Había de estrellas como para marearse mirándolas, unas encima de otras."

"Me detive a olhar as coisas de toda a vida — céu que se entrevastava, riacho que se emperrava sozinho ali embaixo, cavallo dormindo, azinhaga de terra, os fornos — e pensei ser somente saramago desses rincões, criado entre as flores do charco e as ossamentas. Que sairia desse monturo exceto nós mesmos, bramantes mais brandos para o castigo, na boca valentes, tão só nada mais? Senti depois, que nada, que o povarejo quanto mais soquejado mais tem que ser cabra-macho. Monturo? A milonga a malucar, borborinhava a dentro das casas, e trazia odor de madressilvas o vento. Inutilmente bela a noite. Tanta estrela que se mareava ao fitá-las, umas em cima das outras."

Além da presença da copulativa, coordenando os termos com ideia de movimento, rápido, temos o jogo paronomástico entre hasta, inserido em basta, a aliteração entre CIELo/dECIr, efeitos que não se podem perder. Usa-se, então, para traduzir: "... céu que se entrevastava...", um neologismo que recupera HASTA/BASTA (entrevASTAva) e alguns fonemas de dEciR (EntREvastava), além do conteúdo semântico: a vastidão infinita.

Veja-se o caso de: Yo era otro yuyo de esas oritlas." O pronome YO repete-se em YUYO, erva daninha, o que fortalece a idéia da inutilidade do EU. Em SARAMAGO, espécie de erva, inserem-se os fonemas de SER e AMAGO, o íntimo do EGO-que, curiosamente, com alternância vocálica, completa o termo: sa/era/ma/ego.

O resgate sonoro é feito também em: "La miLonga déLe Loquiar y déLe ... (a miLonga a maLuCAR); BORBORINHAVA

tenta recuperar BOchInchAr, e, com esse termo recaptam-se também os fonemas de loquIAR distribuídos em trAfA, OlOR (OdOR).

Quanto ao léxico, não temos correspondente exato para barrio e, aproveitando-se o caráter peculiar do texto, que convida à recriação, usamos um neologismo, ctiado a partir de povoado + vilarejo: povarejo. Para guapo, usado no original com a carga semântica acentuada para o que é valente, usamos um regionalismo que exprime bem a idéla e aproxima o malevo do jagunço mineiro, em termos de machismo: cabra-macho.

O assunto é fascinante e estes são apenas exemplos do que é mais marcante. Encerrando-se a amostragem, pode-se dizer que a tradução é a radiografia cuja luz permite iluminar para revelar a face mais íntima do texto: a própria constituição interior dos signos, no seu vivo e perpétuo movimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Jorge Luis. "Hombres Pelearon". In: El Idioma de los Argentinos. Buenos Aires, M. Gleizer Editor, 1928 (Colección Índice).
- ----. "Hombre de la esquina rosada". In: Nueva Antología Personal. Emecé Editores, Alianza Editorial, 1967.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas.* 11.ed. Rio de Janeiro, José Olímpio Editor, 1976.

## NEOLOGISMOS EM GUIMARÃES ROSA: PROBLEMAS DE TRADUÇÃO

Eliana Amarante de M. Mendes UFMG/USP

## I — Introdução

and the second of the second o

HONOR OF THE TOTAL CONTRACTOR OF THE STATE O

RECEIVED TO THE PROPERTY OF TH

O objetivo do nosso trabalho é o levantamento e classificação das criações neológicas em SAGARANA de Guimarães Rosa e suas respectivas traduções para a língua alemã, na versão de Kurt Meyer-Clason.

Por trás deste objetivo, de natureza empírica, existe um objetivo maior, de natureza teórica, que consiste num esboço de tentativa de estabelecimento de critérios objetivos para a avaliação de traduções. A ciência lingüística não explicitou até hoje tais critérios, sendo na maioria das vezes subjetivos os juízos sobre as obras traduzidas. Não pretendemos com isto fazer qualquer restrição ao trabalho do crítico, cujo aval é, muitas vezes, garantia de qualidade da tradução. Mas, quando se tem em mente o ensino da tradução é que mais se sente a falta de critérios adequados: Como se pode ensinar a traduzir bem, se não se sabe exatamente o que é uma boa tradução?

Acreditamos que tais critérios poderão emergir de análises lingüísticas criteriosas e exaustivas de obras traduzidas, em con-

traste com seus respectivos originais.

E como entendemos que o vocabulário é um aspecto crucial da problemática lingüística da tradução, uma vez que, não raro, a escolha de uma única palayra condiciona toda uma estrutura, nos propomos a começar com uma investigação acerca da tradução de neologismos, um dos muitos problemas que encontra o especialista na tradução de Guimarães Rosa.

## II - Neologia e neologismo

Por neologia entende-se o processo de mudança lingüística através do qual aparecem novas palavras nas línguas, novas formas de significante e significado. Como resultado, como produto deste processo, temos os neologismos.

Restringir-nos-emos ao estudo dos chamados neologismos fonológicos e sintagmáticos, haja vista a grande complexidade envolvida na detecção dos neologismos chamados semânticos. Os neologismos fonológicos e sintagmáticos são formações em que se tem novo significante e novo significado. Nos chamados neologismos semânticos, o significante já é uma forma estratificada e apenad o significado é novo.

A tarefa do tradutor, no que diz respeito à tradução de neologismos, consiste, em primeiro lugar, na decifração dos mesmos, pois seu significado nem sempre é evidente e, em segundo lugar, na busca de um correspondence também neológico do termo ori-

ginal.

Na opinião de Paulo Rónai<sup>1</sup>, dentre os diversos tradutores de Rosa, o alemão Kurt Meyer-Clason é o maior, tendo tido o grande mérito de resolver grande parte dos enigmas verbais que constituem um dos grandes atrativos da obra rosiana.

Nossa proposta é, portanto, analisar a "performance" de Meyer-Clasca, na tradução dos neologismos de SAGARANA.

### III — Considerações metodológicas

As dificuldades na elaboração deste trabalho se devem, principalmente, ao problema da detecção dos neologismos no original. Este levantamento tem, necessariamente, que se apoiar na consulta a dicionários e isto é problemático, primeiro, porque existe um descompasso natural entre o dicionário e o léxico de uma língua (as mudanças no âmbito do léxico são mais rápidas do que lexicógrafos), segundo, porque no caso do português, o descompasso é ainda maior pois nossa lexicografia é muito carente (há insuficiência de dicionários tanto de língua quanto de regionalismos) (Vilela, 1983). Corremos, assim, o risco de considerar como criações neológicas vocábulos regionais já cristalizados mas não dicionarizados.

Para reduzirmos a margem de erro, tivemos que recorrer, além da consulta a diversos dicionários, a trabalhos que exploram o vocabulário de Rosa, a informantes da região dos "Gerais", à ajuda de lingüistas e a minha própria intuição, aproveitando do fato de já ter passado grandes períodos na região.

A nossa metodologia de trabalho teve como ponto de partida a marcação, no original, de todos os vocábulos que nos eram desconhecidos ou que de alguma forma nos pareciam suspeitos. A lista original continha 483 ítens dos quais 305 foram eliminados, a grande maioria por terem sido localizados nos diversos dicionários e obras consultadas e, outros, por terem sido reconhecidos pelos informantes como termos de linguagem regional ou popular.

No que diz repeito à identificação dos neologismos em Mayer-Clason, foram grandes também as dificuldades. Entretanto, como a lexicografia alemã se encontra num estágio relativamente

evoluído, dispondo de dicionários de razoável confiabilidade, a margem de erro; embora presente, é reduzida.

# IV — Considerações sobre a morfologia do português e do alemão

Tivemos, naturalmente, que levar em conta aspectos contrastivos da morfologia portuguesa e alemã no que se refere a processos de formação vocabular.

Um sério problema com que se depara aqui não se deve tanto à divergência entre as línguas, mas mais à divergência de posturas dos gramáticos e lingüistas na consideração de fatos mor-

fológicos.

Apuradas as divergências teóricas e terminológicas, resta principalmente uma dificuldade real, que consiste no fato de que a língua alemã, a par de um processo de composição (justaposição), mais ou menos nos moldes do português, dispõe de uma outra modalidade de compostos que costumam ser chamados de "syntaktisch ausgerichteten Komposita" (Admoni, 1983). Este tipo de composição constitui uma alternativa de expressão do grupo nominal, de natureza sintática. Tais compostos, embora tenham na maioria das vezes caráter inédito, não podem ser considerados neológicos: são criações eventuais e aleatórias, resultantes de um processo recursivo, como o processo de geração de frases pelas regras da sintaxe.

Compostos assim gerados não são dicionarizados, mas não po-

dem ser considerados neológicos<sup>3</sup>.

## V - Os neologismos em SAGARANA

A partir da listagem inicial de termos suspeitos, efetuadas as eliminações já mencionadas — através da consulta a dicionários, trabalhos, informantes, etc. — chegamos a uma relação de 178 neologismos.

Submetemos estes neologismos a uma classificação conforme o modelo tipológico desenvolvido por M. A. Barbosa (Barbosa,

1981).

Registramos a ocorrência dos seguintes tipos de neologismos no corpus (Citaremos, a título de ilustração, alguns exemplos de cada tipo):

- Neologismos fonológicos (19 ocorrências no corpus 10,7%)
   1 1 Neologismos fonológicos específicos
- 1 1.1. Criações Onomatopaicas (5 ocorrências no corpus)

  Exemplo: "É já bastante era a firmeza com que se escorava nas munhecas, sem bambeio nem falseio-ploqueplofe..." (Sagarana, pág. 45)
  - 1.1.2. Onomatopéias conotativas (1 ocorrência no cor-

pus), a saber: "Tranco... Tranco... bate o carro em traquetrejo e solavanco." (Sgarana, pág. 335) 1.1.3 Vocábulos impressivos (2 ocorrências no corpus) Exemplo: i-tchungs! tchungou uma piabinha." (Sagarana. pág. 259) 1.2 Neologismos fonológicos complementares 1.2.1. Compostos por aglutinação (6 ocorrências no cor-Exemplo: "Alguma mutuca voandeja..." (Sagarana, pág. 314) 1 2 2. Redobro (1 ocorrência no corpus) a saber: "Grilos finfininhos..." (Sagarana, pág. 276) 1.2.3. Derivação regressiva (4 ocorrências no corpus) Exemplo: "Num pataleio dianho,..." (Sagarana, pág. 2. Neologismos sintagmáticos (159 ocorrências - 89.3%) 2.1. Derivação prefixal (43 ocorrências - 27%) Exemplos: "... foi o mais desfeliz..." (Sagarana, pág. 33) " a base de uma sub-estória, ... " Idem, pág. 252) "Buscapé, bi-amarelo, desdescendo ..." (Idem, pág. 305) ". conviajando com a babugem..." (Idem. pág. 77) 2.2. Derivação sufixal (72 ocorrências - 45.3%) Exemplos: "... como sabem fazer boamente..." (Sagarana, pág. 20) "... sou mesmo opiniudo ..." (Idem. pág. "... e pegou a saudadear ..." (Idem, pág. 101) "... numa volta quilometrosa ..." (Idem, "... na grenha piolhifera ..." (Idem, pág. 184) "... folha cheirā da erva-cidreira..." (Idem, pág. 251) 2.3. Derivação parassintética (2 ocorrências - 1.3%) Exemplo: "... ou se empescoçando para a direita ..." (Sagarana, pág. 378) 2.4. Compostos por justaposição (24 ocorrências - 15,1%) Exemplos: "... em constante semi-sono,..." (Sagarana, pág. 17) ... picadas milmalditas ... " (Idem, pág. .. olho gigante, azul espreitante ..."

(Idem, pág. 320)

2.5. Compostos especiais (18 ocorrências - 11.3%)

Chamamos de compostos especiais as criações neológicas de Rosa que, por sua natureza, configuração e extensão, não se enquadram nos padrões morfológicos da língua portuguesa, mere-

cendo tratamento especial.

Algumas dessas criações parecem de inspiração germânica, sendo a língua alema particularmente rica em compostos de grande extensão, que descrevem o "designatum" por meio de seus componentes. Outras, palavras pomposas e grandiloquentes, de significação obscura, refletem o gosto lúdico do autor, a exploração sistemática da flexibilidade e expressividade da língua.

Exemplos: "boi-grande-que-berra-feio-e-carrega-uma-cabaca-na-cacunda" (Sagarana, pág. 309) "... do estilo dragocrático-despotológicocoactivo ..." (Idem, pág. 121)

## VI — Os neologismos na versão alemã

As traduções dos 178 neologismos detectados no original foram identificadas na versão alemã e constatamos que somente 48 (27%) desses elementos foram traduzidos por Meyer-Clason por meio de criações neológicas.

A exemplo do que foi feito para os neologismos do original, também as criações de Meyer-Clason foram submetidas à classifi-

cação de M. A. Barbosa (Barbosa, 1981).

Foram os seguintes os tipos encontrados no corpus:

- 1. Neologismos fonológicos
  - 1.1. Neologismos fonológicos específicos (4 ocorrências -

Exemplo: "-i-tchungs!-..." (pág. 259)

Trad.: "- Pischt!-..." (pag. 290)

1.1.2. Onomatopéias conotativas Foi registrada uma ocorrência no corpus a saber: "Tranco ... tranco ... bate o carro ..." (pág. 335) Trad.: "Ratter ... der Karren poltert ..." (pág. 373)

- 2. Neologismos sintagmáticos (44 ocorrências 91.6%)
  - 2.1. Derivação prefixal (3 ocorrências 6.8%) Exemplo: "...a base de uma sub-estória..." (pág. 252) Trad.: "... der Ausgangspunkt einer (...) Unter-Geschichte ..." (pág. 281)

2.2. Derivação sufixal (3 ocorrências - 6.8%) Exemplo: "— O colossalidade! —" (pág. 253) Trad.: "- O Kolossalität! -- (pág. 282)

2.3. Compostos por justaposição (23 ocorrências - 52.3%)

Exemplo: "... o bom boium ..." (pág. 195) Trad.: "... die gute (....) Kuhluft ...." (pág. 218). ាក់ត្រីវិទី១ នៃនៃប្រតិទី៩៥ ១០០ គឺ គ្រឹងប្រធានធ្វើ **ទ**ាក់ ខ្លាំងបែក កម្ពស់ការសង្គារសង្គារប្រធាន

2.4. Compostos especiais

Como vimos, alguns compostos especiais parecem de influência alemã. Estes compostos foram vertidos quase literalmente para o alemão, com os elementos ligados por hífen: Apesar de supostamente de inspiração germânica, conservam, no alemão, a estranheza que causam em português.

Exemplos: boi-da-noite-que-saiu-do-mato" (pág. 313) Trad.: "Rind-der-Nacht-das-aus-dem-Wald-lief" (pag.347) "cozinhativo compadresco-recordante" (pág. 121) Trad: "Küchenhaft-Vertraulich-Reminiszenten" (pág.

Camparando-se os elementos classificados no original e no alemão, vê-se que em 32 casos (66%), existe coincidência quanto ao processo de formação vocabular utilizado nas duas línguas. Dentre os casos não-coincidentes, observa-se um notável predomínio, no alemão, do processo de composição, que se confirma como o processo mais produtivo nessa lingua. 

## VII — Considerações tradutológicas

A investigação do nosso corpus nos proporcionou também incursões na problemática da classificação dos elementos duanto a

modalidade de traducão.

Como nosso ponto de partida é a unidade lexical neológica no português, podemos chegar, na tradução, a uma outra unidade lexical (neológica ou não), a uma unidade de nível gramatical mais alto (locução nominal, verbal, oração, etc.) ou podemos deparar com uma omissão, caso em que o elemento não é traduzido. acarretando perda de informação.

Dos nossos 178 neologismos do original, 135 (75,8%) foram traduzidos palavra a palavra. Destes 135, 48 constituem neologismos em alemão e o restante são termos dicionarizados.

Exemplos: "desfeliz" (pag. 69) - Trad.: "unglücklich" (pag. 86)

(termo dicionarizado) "escorregoso" (pág. 333) - Trad.: "schlüpfrig" (p. 369) (termo dicionarizado) "finfininhos" (pág. 276) Trad. "fadenfeines" problemistas" (pág. 196) - Trad: "Problemsu-

and an existing site of the form

cher" (pág. 220) (termo neológico) de la cher

41 neologismos foram traduzidos por unidades de nivel gramatical mais alto, como nos exemplos abaixo: "Ele está revelio" (pág. 123) Tradi " ist von der Bild-fläche verschwunden " (pág. 145) "O dia desesquentou ..." (pág. 333) - Trad.: "ist nicht mehr heiss ..." (pág. 370)

Registramos dois casos de omissão, a saber, os elementos "piolhifera" (pág. 184) c "bijungidos" (pág. 43) não encontram correspondentes na versão alemã.

Ensaiamos também uma tentativa de classificação dos elementos do corpus quanto à modalidade de tradução, nos moldes propostos por Francis Aubert (Ambert, 1994) e Irene da Costa Alves (C. Alves, 1983).

Como o ponto de partida de nossa investigação é o neologismo no original, não tivemos condições de avaliar todas as modalidades previstas. Literalidade e transposição, por exemplo, que exigem o confronto de segmentos maiores, não puderam ser consideradas.

Registramos, provisoriamente, 2 ocorrências de transcrição, 1 caso de decalque, 16 explicitações, 11 modulações, 19 casos de adaptação, 4 acréscimos, 6 reduções e 1 erro, e pretendemos dar continuidade brevemente a este trabalho classificatório.

### VIII — Conclusões

A análise quantificativa dos dados nos revelou os seguintes resultados:

Dos 178 neologismos identificados no original, 159 são neologismos sintagmáticos (89,3%) e 19 são fonológicos (10.7%).

Dentre os sintagmáticos, temos 43 neologismos derivados por prefixação (27%), 72 por sufixação (45,3%), 2 parassintéticos (1,3%). Formados por composição temos 24 (15,1%) e 18 são es compostos que chamamos de especiais (11,3%).

A análise da tradução nos forneceu os seguintes dados:

Dentre os 178 neologismos do original, 48 foram traduzidos por meio de criações neológicas (27%).

Destes 48, 4 são fonológicos (8,3%) e 24 são sintagmáticos (91,7%), sendo 3 derivados prefixalmente (6,8%), 3 derivados sufixalmente (6,8%), 23 formados por composição (52,3%) e 15 são compostos especiais (34.1%).

Constatamos uma coincidência de 66% quanto ao processo de

formação vocabular utilizado nas duas línguas.

Quanto ao desempenho do tradutor em relação à tradução dos neologismos, parece-nos que o mesmo poderia ter conseguido maior fidelidade ao original. 27% de acerto nos parece um percentual baixo, especialmente se levarmos em conta que traduzir Guimarães Rosa é muito mais traduzir seu estilo do que traduzir o sentido de suas palavras. Como disse o próprio Rosa. em correspondência a sua tradutora americana Harriet de Onis. .. die Wörter müssen mehr vermitteln, als sie bedeuten ... "5.

Concluímos, então, que a versão alemã de SAGARANA, sob o aspecto neologismo, deixa a desejar, embora deva-se reconhecer a Meyer-Clason a arte e o fôlego para a realização de uma tarefa desse vulto.

### NOTAS

- "Os vastos espaços", 1966, em prefácio de "Primeiras Estórias", G. Rosa, 1981, pág. XX.
- 2. "compostos gerados sintaticamente".
- 3. Este assunto é muito complexo e não temos condições de estendê-lo aqui. Gostaríamos entretanto de colocar que, em virtude da natureza do nosso trabalho, em que tivemos sempre o original como referência, não nos foi difícil identificar e excluir tal tipo de compostos.
- 4. Os compostos alemães são, via de regra, justapostos sem hífen. O uso do hífen reforça o efeito neológico da criação.
- 5. "As palavras devem transmitir mais do que elas significam". Em prefácio do tradutor em Sagarana na versão alemã.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMONI, W. Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbau von heute. München, Max Hueber Verlag, -1973.
- AUBERT, F. H. Descrição e Quantificação de Dados em Tradutologia. In: Tradução e Comunicação nº 4, São Paulo, Alamo, 1984.
- BARBOSA, M. A. Léxico, Produção e Criatividade: Processos do Neologismo. São Paulo, Global, 1981.
- COSTA ALVES, I. Modalidades de Tradução: uma Avaliação do Modelo proposto por Vinay & Darbelnet. Diss. de Mestrado inédita, PUC/SP, 1983.
- ROSA, J. G. Sagarana. Rio, Nova Fronteira, 1984.
- VILELA, M. Definição nos Dicionários de Português. Porto, Ed. ASA, 1983.

## A FIGURA DE BOBI NA TRADUÇÃO FRANCESA DE PATAS DE PERRO

Cecilia Zokner UFPR

Bobi no será nunca feliz, nació deforme como los artistas, su deformidad es perfecta. Carlos Droguett.

Em 1965, era publicado pela editora Zig-Zag, de Santiago do Chile, o quarto romance de Carlos Droguett: Patas de perro. Antes dele, o autor chileno já havia publicado Sesenta muertos en la escalera (1953), Eloy (1971), 100 gotas de sangre y 200 de sudor (1961). E, antes da segunda edição de Patas de perro em 1979, já então pela Seix Barral de Barcelona, apareceram Supay el cristiano (1967), El hombre que había olvidado (1969), Todas esas muertes (1971) e El hombre que trasladaba las ciudades (1973).

Na História Literária do Chile, *Patas de perro*, Prêmio da Fundação Luis Alberto Heiremans, se constituiu num momento literário: um romance que nada tinha a ver com aqueles que então se publicavam no país.

Na verdade, essa afirmação de Manuel Rojas,² citada por Teobaldo Noriega,³ pode ampliar-se e referir-se à maior parte dos romances que se publicavam no continente latino-americano.

Tanto pela crueza de seu argumento, quanto pela forma como a narrativa está estruturada, essa obra de Carlos Droguett chega, ainda no dizer de Noriega, ao extremo do inesperado: a história de um ser extraordinariamente anormal, onde se unem o corpo de um belo menino e umas belas patas de cão, que é narrada por diferentes vozes num entrelaçar de fatos cujas zonas obscuras são tão violentas quanto aquilo que é explicitado.

Embora, como já o notou Noriega, alguns críticos que se aproximaram da obra a tenham classificado como "monólogo" ou "gigantesco monólogo" ou como "solilóquio", ele assinala, além de Carlos, o narrador básico, ainda três narradores — Bobi, o Padre Escudero e Horácio e, também, de certa forma, o menino colega de Bobi e o Tenente.

Carlos, o solteirão, ao conhecer Bobi, decide adotá-lo como

filho. O seu destino passa a ser o destino de Bobi e quando o menino desaparece de casa, ele espera a sua volta numa solidão maior do que aquela na qual vivia antes de conhecê-lo. É o narrador básico e, por isso mesmo, dele serão o maior número de textos que descrevem Bobi.

Esses textos e os de Bobi sobre si mesmo formarão o "corpus" deste estudo — parte de um trabalho mais amplo — cujo objetivo será comparar a tradução francesa dos textos que descrevem a figura de Bobi com o texto original de Carlos Droguett.

A tradução francesa foi realizada por Jean-Marc Pelorson e publicada, em 1981, pela Denoël de Paris. Na capa, uma foto tendo em primeiro plano pedaços de zinco, entre os quais se pode ver, mais ao longe, casas populares agrupadas morro acima. E, na contra-capa, a explicação da história de Bobi: "13 anos, metade homem, metade cão, filho de um bêbado e de algumas lágrimas, pobre, humilhado, perseguido, cuja história é a história do combate contra a injustiça, a intolerância e a rejeição de que são vítimas todos os que se afastam das regras estabelecidas pelos poderosos".

A violência do assunto se expressa núm texto atormentado e difícil e é fundamental que tais traços estejam presentes na passagem para o outro idioma. Uma passagem que por melhor que seja realizada não deixará de apresentar desvios — no sentido que da a palavra Irwing Theodor' — em relação ao texto original.

Observar esses desvios a partir da comparação dos textos que descrevem Bobi permitirá constatar o afastamento entre o texto de Carlos Droguett e o texto da tradução de Jean-Marc Pelorson e, igualmente, permitirá avaliar as modificações que resultam desses afastamentos que serão arrolados como já foi mencionado, a partir das comparações entre o texto original e o texto traduzido ao qual foi acrescentado o respectivo comentário.

- A-I (Texto original)
   ; Por qué salió huyendo, entonces, sin siquiera entregarme su mano, sin rozar su rosto jugaz, su puñado assustado de pecas contra mi barba blanca? (p. 11)<sup>3</sup>
   A-II (Texto Traduzido)
- A-II (Texto Traduzido)

  Alors pourquoi s'être enfui sans même m'avoir fait l'offrande
  de sa main, sans même que son visage, cette poignée effrayée
  de tâches de rousseur, ait effleuré ma barbe blanche? (p. 11,
  12).

Neste texto, a ausência do adjetivo fugaz, qualificativo de rosto. Na verdade uma palavra importante para definir seja o relacionamento de Bobi com o seu protetor, seja para estabelecer a sua permanência perto dele. Para traduzir entregarme su mano,

a expressão m'avoir fait l'offrande de sa main na qual a palayra offrande (oferenda) intensifica, afetivamente, quase tornando sagrado, o gesto de estender a mão.

- B-I- su figura menuda y pálida con ese aspecto sucio del sufrimiento (p. 11).
- B-II cette forme pâle et menue, où la soffrance avait mis sa souillure (p. 11).

A mudança do possessivo pelo demonstrativo provoca um afastamento, torna, de certa maneira, a descrição menos afetiva. A troca de lugar dos adjetivos, no texto original menuda y pálida, no texto traduzido pâle et menue, foi certamente exigida eufonicamente.

- C-I Yo miraba todo su cuerpo, su rosto altivo, casi fiero, sus profundos ojos de soñador y de audaz, su boca dispuesta al llanto y al insulto, sus hermosas piernas de perro, soberbias patas de perdiguero o de rastreador o de cazador de la estepas y de los bosques (p. 44).
- C-II Je regardais tout son corps, son visage hautain, presque féroce, ses profonds yeux de visionnaire audacieux, sa bouche prête aux pleurs et à l'insulte, ses belles jambes de chien, superbes pattes de chien d'arrêt ou de limier ou de chasseur des steppes et des bois (p. 48).

Neste texto há uma intensificação provocada pela substituição da palavra soñador do texto original que no texto traduzido passa a ser visionnaire (aquele que percebe ou acredita perceber, através de mensagens sobrenaturais, coisas escondidas dos homens). Mudança que diz respeito ao temperamento de Bobi também concernido na mudança de função do adjetivo audaz que no texto original se refere a Bobi e na tradução ao adjetivo visionário. E, certamente de acordo com o gênio da língua, a mudança do singular de llanto (pranto) para o plural pleurs que, em francês, é usado no singular somente na linguagem poética e em brincadeiras.

D-I Desde luego, no era un muchacho deforme, no, su cuerpo era firme y esbelto, delgado y duro, casi atlético, a pesar de lo mal que se alimentaba, y sus piernas eran un par de soberbias piernas de perro, robustas y orgullosas, enhiestas y casi fieras y en la cintura se juntaban de un modo tán natural que parecía que él había nacido de una generación muy antigua y refinada, de una maravillosa familia de seres humanos con patas de perro.

D-II Assurément il n'était pas un enfant difforme, non, son corps était ferme et svelte, mince et dur, presque athlétique, en dépit de sa mauvaise alimentation, et ses jambes faisaient une superbe paire de jambes de chien, robustes et fières, altières et presque féroces, et elles se rejoignaient à la taille d'une façon si naturelle qu'on eût dit qu'il était le descendant d'une spèce très ancienne et très raffinée, d'une merveilleuse famille d'êtres humains à pattes de chien. (p. 28).

Neste texto, a troca de função gramatical das palavras alimentaba por alimentation e, também, a troca de função do advérbio lo mal para o adjetivo mauvaise não ocasiona mudança de sentido e oferece ao texto francês um ritmo que outra construção, certamente, não ofereceria.

- E-I Encendi un fósforo y lo acerqué a la vela y estuve mirando las piernas de Bobi, unas bellas y cuidadas piernas de perro fino alzadas y duras, de peleja rizada, oscura y sedosa, de un café oscuro desteñido y a trazos rubios y palpitantes, él se dió vuelta en sueños y pude mirar la cintura, la linea perceptible en que se juntaban el perro y el hombre. (p. 65).
- E-II Je craquai une allumette, l'approchai à la bougie et demeurai à regarder les jambes de Boby, de belles jambes soignées de chien élégant, hautes et dures au pelage bouclé, sombre et soyeux, couleur de café estompé, parcouru de blondes traînées palpitantes, il se retourna dans son sommeil et j'ai pu contempler la taille, la ligne perceptible où se rejoignaient h'homme et le chien. (p. 71).

No texto francês houve, certamente para lhe dar maior clareza, o acréscimo de duas palavras couleur (cor) e parcouru (percorrida). O adjetivo élégant (elegante), no entanto, com o sentido de fino, palavra usada por Droguett, afasta-se do sentido original da palavra pois no texto francês talvez queira sugerir ou sugere a busca de uma determinada aparência (requintada) que em nenhum momento está nas intenções de Bobi.

- F-I pero ahí estaba Bobi, ahí estaban las patas de perro arrogantes y fanfarronas, cada día más esbeltas, cada día más seguras de si. (p. 109).
- F-II mais Bobi était là, elles étaient là ses pattes de chien arrogantes et fanfaronnes, de plus en plus sveltes e sûres d'elles. (p. 121).

Certamente, para dar à frase francesa o seu ritmo próprio, na tradução, a noção de tempo (cada dia) foi substituída pela idéia de quantidade (de plus en plus) que engloba as duas expressões cada día más esbeltas, cada día más seguras de sí: de plus en plus sveltes et sâres d'elles.

- G-I No se consideraba un monstruo, no era jorobado, no era enano ni albino, no era sordo, ciego ni mudo, no sufria de gigantismo ni del mal comicial, no, tenía una arrogante estampa, una doble bella estampa, la mitad de hombre, la mitad de perro, dos mitades que se habían juntado caprichosamente y que al comienzo habían amenazado ahorgarlo entre sus distintos valores, pero que ahora, ya crecido, ya seguro de sí y de la vida, podían salvarlo, a pesar de su padre, a pesar de los golpes sufridos en el barrio y en la escuela." (p. 29).
- G-II Il ne se considérat pas comme un monstre el il n'était pas bossu, il n'était pas nain ni albinos, il ne souffrait pas de gigantisme ni du haut mal, non, il avait une fière allure doublement élégante, moitié d'homme, moitié de chien, deux moitiés que le caprice avait assemblées et qui au début avaient menacé de l'étouffer entre leurs valeurs distinctes mais qui, maintenant qu'il était grand et sûr de lui et de la vie, pouvaient faire son salut, malgré les coups endurés aans le quartier et à l'école. (p.31/32).

Um desvio realmente importante ocorre nesse texto com a eliminação das palavras sordo, ciego, mudo (surdo, cego, mudo) que, ou por convicção pessoal ou pelo respeito a uma ética coletiva, leva o tradutor a não considerar situações monstruosas o ser desprovido da audição, da vista, da fala, o que explicaria a eliminação.

Há, ainda nesse texto, o uso da palavra fière (orgulhosa) por arrogante e élégante por bella, opções semanticas devidas, provavelmente, a uma simples escolha do autor, uma vez que as palavras correspondentes existem na língua francesa.

- G-I El muchacho estaba estirado y flaco, tenía, sin embargo, un hermoso delicado aspecto de adolescente soñador y sus piernas, de perro fino, mostraban también la alzada y el pedigree de una buena raza. (p. 29).
- G-II L'enfant était raide et maigre, avec pourtant, un bel air délicat d'adolescent pensif, et ses jambes, ses authentiques jambes de chien élégant montraient aussi l'envergure et le pedigree d'une bonne race. (p. 31).

Coerentemente com os demais casos semelhantes, continua sendo traduzido fino por élégant. A opção de pensif por soñador

significa uma substituição semântica originada, como no caso anterior, de uma escolha do tradutor.

- 1-1 Yo no soy un niño normal, soy un monstruo en cierto modo, ano aesjaueciao Booi, enojado y triste. (p. 117).
- 1-11 Moi, je ne suis pas un enjant normal, je suis, d'une certaine façon, un monstre, au Booy a un ton avattu, mecontent et iriste. (p. 13).

Os três adjeuvos referentes a Body no texto original passaram, no texto frances, a qualificar o tom no qual Bodi se navia expressado. Alem disso, uma opção do tradutor, a substituição do adjeuvo aesjattecido (desmaiado) por abattu (abatido).

- J-I El perro caía desde su cintura, decia él, y de repente la blancura del cuns que se desbordaba desde el cuello se detenia o titudeada, comenzada una vellosidad rudia y docil y enseguida la pelamorera aspera, firme, avasalladora que descendia imperiosa nacia las caderas y inundada de pelos rudios y olancos la parte trasera de los musios. (p. 171).
- J-11 Le chien iui tomoait aepuis la taille, disait-il, et orusquement cette olancheur aelicale ae peau qui aéferiait aepuis le cou s'arretait ou plutot nesitait, commençait alors une legère loison bionae et souple aussitot suivie au pelage, riche, ferme, conquerant qui aescendait impétueusement vers les nanches et innonaait de poils bionas et blancs la partie posterieure aes cuisses. (p. 202).

A notação de tempo de repente do texto original se transforma num adverbio de modo orusquement no texto de chegada; o artigo determinante la passa a ser na tradução um adjetivo demonstrativo cette, mudança cuja explicação deve estar na opção pessoal do tradutor.

Quanto ao acrescimo do adjetivo delicate para classificar a pele de Bobi, ele teria explicação na eufonia que estaria sendo prejudicada sem a presença do adjetivo que, sem dúvida, conferiu um melhor ritmo à frase. Busca de ritmo que explica, também, a presença do advérbio alors (então) como um acrescimo. Quanto à substituição do adjetivo áspero pelo adjetivo riche, ela teria explicação na escolha do autor. A mudança de função sintática do adjetivo impetuoso para o advérbio impétueusement encontra explicação no gênio da língua francesa que determina ser o advérbio e não o adjetivo a palavra que deve modificar o verbo.

A observação dos desvios levou, pois, a constatar que as eliminações, os acrescimos, as substituições semânticas, a troca de função sintática, a intensificação de um determinado sentido foram devidas ou à necessidade de obedecer ao gênio da língua, ou à aceitação das leis de eufonia, ou em alguns casos, simplesmente, a opção pessoais.

Ainda que, por vezes, tenha sido amenizado ou intensificado o sentido de uma expresção ou tenham sido eliminadas ou substituídas outras, o texto traduzido manteve-se extraordinariamente próximo do texto original sem que ou as transformações ou a fidelidade ao modelo tenham resultado em prejuízo desse texto traduzido. Indubitavelmente, nesse universo recriado, a figura de Bobi no texto de Jean-Marc Pelorson é a figura de Bobi criada por Carlos Droguett.

### APÉNDICE

A bibliografia sobre Carlos Droguett, entre teses, monografias, resenhas, artigos, já ultrapassa os cem títulos, muitos dos quais são citades por Teobaldo Noriega em *La novelística de Carlos Droguett: aventura y compromiso*. No intuito de contribuir para o conhecimento da obra de Carlos Droguett no Brasil relacionam-se a seguir alguns artigos sobre *Patas de perro*, constantes dessa relação:

- ALEGRIA, Fernando, "Patas de perro", Las últimas noticias. 18 de diciembre de 1965, p. 15.
- BLANCO, Guillermo, "100 gotas de sangre y 200 de sudor", Finis Terrae, n. 31 (1961), p. 90-91.
- BRAHE, Christian, "Patas de perro", La Unión, 5 de diciembre de 1965, p. 6.
- CONCHA, Jaime, "Carlos Droguett: Patas de perro. Anales de la Universidad de Chile, n. 22 (1965), p. 8-11.
- DORFAM, Ariel, "Droguett como escritor revolucionário", El siglo, 29 de enero de 1976, p. 13.
- DORFAM, Ariel, "El Patas de perro no es tranquilidad para mañana", Revista chilena de literatura, n. 2-3 (1970), p. 167-197.
- LOYOLA, Hermán, "Patas de perro, Novela de Carlos Droguett", El siglo, 9 de enero de 1966.
- MERINO REYES, Luis, "Patas de perro". Perfil humano de la literatura chilena, Santiago: Orbe, 1967, p. 199-201.

- 1. Ao tratar-se das obras de Carlos Droguett é necessário não esquecer que, muitas vezes, entre as datas de criação e as de publicação medeiam vários anos. E que uma obra de criação mais recente pode ter sido publicada antes que outra, escrita há mais tempo.
  - 2. La novela chilena. Eva, 17 de diciembre de 1965, p. 43.
- 3 NORIEGA, Teobaldo A. La novelística de Carlos Droguett: aventura y compromiso. Madrid, Pliegos, 1983, p. 30.
  - 4. NORIEGA, p. 30.
  - NORIEGA, p. 98.
  - 6. Foto de Sérgio Larrain e capa de Elisabeth Fromaget.
- 7. THEODOR, Irwing. Tradução: Oficio e arte. São Paulo, Cultrix, 1983, 150 p. p. 36, 37.
- 8. Todas as referências ao texto espanhol são tiradas da edição da Seix-Barral, 1979.
- 9. As referências do texto francês foram tiradas da edição da Denoël, 1981.

### O ENSINO DA INTERPRETAÇÃO DE CONFERÊNCIAS

Hedy Lorraine Hofmann UFRGS

A interpretação de conferências é pouco ensinada no Brasil, sendo exercida principalmente por pessoas que se tornaram intérpretes de modo fortuito. Além do conhecimento de línguas estrangeiras exige-se, entre outras qualidades, um elevado nível de cultura geral, intuição e capacidade de apresentar rapidamente assuntos novos muito diversos.

No presente trabalho descreve-se a atividade do intérprete bem como as várias alternativas possíveis ao desempenho em conferências propriamente ditas, por exemplo, quando o candidato descobre que, embora goste de idiomas estrangeiros, não reúne os requisitos necessários para atuar neste campo, ou sente que não poderá suportar o stress constante e a necessidade de aprendizado permanente.

Explica-se o sistema de ensino desta profissão no Departamento de Linguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com os motivos pelos quais se formam tão poucos intérpretes de conferências.

**\*** \* :

A interpretação de conferências é ensinada em poucas escolas nos Brasil.

Curiosamente, à época em que foi criado o secundário profissionalizante, numa das várias reformas de ensino ocorridas, estabeleceram-se cursos cuja terminalidade era "tradutor-intérprete". Nunca foi possível entender exatamente o que se visava com isto, sendo o seu único reflexo no curso uma carga maior de horas-aula de línguas. Pode-se perguntar, também, se os professores que estabeleceram essa terminalidade realmente sabiam do que se tratava, especialmente no que se refere à interpretação.

Pouco depois também foram estabelecidos os cursos de tradutor e intérprete nas universidades brasileiras. Muitas escolas apresentam-se na listagem do MEC como sendo dotadas do curso de Tradutor-Intérprete, mas, até onde se sabe, os únicos cursos que realmente funcionam no campo da Interpretação são:

PUC/RJ. UFRGS e o Curso Alumni em São Paulo.

O que é a Interpretação? Nesta reunião, onde há poucos intérpretes, talvez seja necessário definir o termo brevemente, dizendo que é a parte oral da tradução, e que existem vários tipos, o de acompanhamento e de negociações, o de tribunal e o de conferências, que pode ser consecutivo ou simultâneo, sendo estes dois últimos o que as pessoas geralmente lembram quando falam em interpretes.

Quais são as qualidades exigidas dos intérpretes de conferên-

cia, o conjunto que os distingue do resto?

Walter Keiser (1977: p. 17), num capítulo sobre a seleção e treinamento de intérpretes de conferência, diz que as qualidades e o conhecimento que formam um intérprete de conferências não são raras, porém o dificil é encontrá-las reunidas na mesma pessoa. Dá como exemplo a seguinte lista:

"Conhecimento: Domínio perfeito da(s) língua(s) ativa(s); compreensão plenamente adequada da(s) língua(s) passiva(s); um background geral sólido — estudos universitários

ou experiência profissional equivalente".

"Qualidades pessoais: A de "análise e síntese", juntamente com a habilidade de intuir o significado; a capacidade de adaptar-se imediatamente ao assunto, palestrantes, público e situações de conferência; a habilidade de concentrar-se; memória boa a curto e longo prazo; talento para falar em público e voz agradável; curiosidade intelectual e probidade intelectual; tato e diplomacia; resistência física acima da média, e bons "nervos"."

Este conjunto de qualidades existe com frequência, porém depende até certo ponto também do ambiente no qual cresceu e vive a pessoa. Disse uma colega de São Paulo, recentemente, que é apenas a partir dos 30 anos de idade que se tem a bagagem cultural necessária para ser um bom intérprete de conferências. Isto não é bem assim, mas, na verdade, quando os alunos que frequentam a nossa universidade dizem que querem ser intérpretes, segundo o atual sistema de seleção é difícil determinar a sua aptidão para esta área, até terem cursado as matérias durante certo tempo. Não são aplicados testes prévios para saber se há vocação, se existe aquela diferença entre um bom tradutor e um bom intérprete. É difícil, de início, saber se o problema é de falta de conhecimento suficiente do idioma ou de vocação.

Existem problemas decorrentes do fato de que saber linguas não significa exatamente ter condições de exercer a tradução ou interpretação. Os aspirantes devem ser pessoas sempre bem informadas e atualizadas; devem tentar viver algum tempo no país cuja língua estão interpretando e é quase impossível ser um bom interprete quando se conhece apenas duas línguas.

Na universidade é raro apresentar-se um candidato que reu-

na todas as condições acima enumeradas.

Mesmo dentro do curso de tradutor encontramos pessoas que não apresentam vocação para este trabalho, embora demonstrem grande interesse. O que se pode fazer é recomendar que estudem também o trabalho de secretariado. De fato, esta é uma recomendação geral que faço a todos os alunos no sentido de estudarem datilografia, taquigrafia, telex, exportação e acompanhamento de turistas, já que, por melhores que sejam, não é demais ter outras ferramentas ao alcance da mão para os períodos iniciais ou difíceis no seu mercado de trabalho.

Enquanto os estudantes e os professores verificam se há aptidão para o trabalho de intérprete, é ministrado um semestre de uma disciplina denominada "Teoria e Técnica da Interpretação". Normalmente esta disciplina é ensinada quase no início do curso de Tradutor e/ou Intérprete, sendo opcional para o primeiro. As disciplinas práticas de Interpretação são realizadas após, ou quase no final do curso de Tradutor quando o aluno tira o cur-

so duplo.

Na primeira aula procuramos conhecer a proveniência dos alunos, combinação lingüística, e o que sabem a respeito da profissão. Tendo verificado estes pontos passamos a lecionar a disciplina que inclui: o que é interpretação, os diversos tipos, equipamento e sua distribuição, história, teoria propriamente dita, ética profissional, organizações internacionais, e algo muito importante, noções de anotação para o trabalho de interpretação consecutiva, exercícios para desenvolver a memória, e apresentação de temas diversos para que os estudantes se habituem a falar em público, pelo menos perante os colegas. Na medida do possível, se houver oportunidade, assistem a um trabalho de interpretação em congresso, quando ocorre durante o semestre.

No decorrer deste período constata-se, infelizmente, que muitos alunos não possuem conhecimentos e cultura geral suficientes para o exercício da profissão. Não lêem jornais nem revistas de notícias, sequer em português, muito menos nas outras línguas escolhidas. A desculpa é a falta de tempo, mas a realidade é a falta de hábito e a falta de conscientização a respeito do seu caráter essencial para o bom desenvolvimento da capacidade de aprender assuntos novos. Fazem falta também os conhecimentos que se auferiam antigamente no secundário, em termos de Literatura Francesa, Geografia, História, Latim.

Um aspecto que se procura ensinar é a capacidade de tomar um tópico qualquer e entender a sua estrutura, estabelecer um vocabulário básico, habilidades estas sem as quais é impossível interpretar nesta época de congressos técnicos.

Esta profissão é uma das mais gratificantes do ponto de vista

de contatos e aquisição de conhecimentos, porém para obtê-los é necessário trabalhar muito. Alguns estudantes se assustam ao perceberem a quantidade de preparação contínua, necessária nos primeiros anos e, continuamente, durante toda a vida profissional, porém, uma rápida verificação entre profissionais bem sucedidos de qualquer ramo mostrará que é sempre necessário treinar ou estudar para manter-se atualizado e permanecer no nível mais alto da sua profissão.

Tendo encerrado a fase introdutória geral, os alunos que escolhem a interpretação propriamente dita iniciam os estudos práticos. É um número reduzido de estudantes, refletindo assim uma tendência mundial de desistências ao perceberem as reais exigên-

cias da profissão ou a sua própria falta de vocação.

Antigamente o trabalho realizado pelo intérprete era considerado quase um milagre, hoje em dia sabe-se que quando há aptidão básica é possível adquirir a habilidade adicional necessária através de um bom treinamento. Em muitos lugares o curso de intérprete é considerado um curso de pós-graduação, não importando o curso de graduação do candidato, já que se pressupõe o seu conhecimento de línguas. A formação na Europa pode levar de 6 meses, como no caso do curso mantido em Bruxelas pela CEE, a 5 anos onde é um curso de graduação.

O curso da UFRGS, que é de graduação, inclui quatro semestres de interpretação e dois semestres de estágio prático, sendo o primeiro estágio prático sobreposto ao último de interpretação. Estas disciplinas seguem-se às disciplinas básicas de língua, e teo-

ria da traducão.

No primeiro semestre são feitos exercícios para desenvolver a memória. Também é realizado a partir disso o trabalho de interpretação consecutiva, com e sem anotação. No segundo semestre já entra o trabalho de laboratório, para a interpretação simultânea. Normalmente procura-se basear cada semestre num tema específico que possa ser obtido em revistas, textos e fitas, como por exemplo a Ecologia, que sempre é muito discutida em toda a parte, proporcionando portanto muito material para o aluno e para o professor, além de despertar a atenção e o interesse. Também procuro basear-me em material obtido nas conferências nas quais trabalhei pessoalmente como intérprete, desde que isto não fira as regras da ética e do segredo profissional. O setor esforça-se para reunir uma boa fitoteca variada. No Alemão atualmente são de grande utilidade os textos acompanhados de fitas da Inter Nationes. O estudante prepara-se e depois faz os exercícios. O grande problema é que na vida profissional real é raro conseguir os textos de antemão, e o interprete terá de não apenas encontrar o seu próprio material, como também levar em conta o fato de às vezes nem ter idéia do que será dito pelo palestrante no seu discurso.

Portanto, o aluno deveria preparar-se e treinar bem além do

número de horas previsto em lei. A maioria dos universitários ocupa-se de uma série de outras matérias e assuntos, trabalha, tem outros compromissos. Na Europa vimos que os alunos exercitam-se constantemente durante suas horas vagas, sempre que os laboratórios estão disponíveis, pois sabem que no final do curso haverá um exame geral, fiscalizado pelas principais organizações internacionais empregadoras, que determinará a futura contratação dos seus serviços. E é apenas através do treinamento que uma pequena vocação pode ser transformada em profissionalismo.

Quanto ao Estágio, apresenta certas dificuldades, que são maiores no Alemão do que no Inglês. Por ser uma atividade bem remunerada na vida "real", é difícil que alguém que queira seriamente uma interpretação simultânea, o que significa o aluguel de equipamento bastante caro, aceite um estagiário sem grande experiência. No Inglês é mais fácil, porque aparecem muitos palestrantes para conferências menores, que proporcionam experiências aos alunos. O Inglês é relativamente mais fácil de interpretar. Acredito que deveria ser organizado na nossa universidade, em intenção das outras línguas, devido ao seu grau de dificuldade, bem como à raridade dos palestrantes, um trabalho prático como aquele desenvolvido em Heidelberg, onde são trazidos conferencistas de fora uma vez por semana, sendo interpretados pelos alunos. Dão palestras sobre temas específicos, determinados dentro de um assunto global escolhido como a especialidade do semestre (por exemplo, Educação), e os alunos praticam. Desta forma é organizada uma conferência dentro da faculdade, nos moldes de um verdadeiro congresso, assistido por outros alunos interessados. Assim adquirem experiência em situação real, dentro da faculdade, mas também diante de um público com conferencistas de verdade. Além disso são organizadas visitas a instituições que trabalham no ramo da Educação, e os alunos fazem interpretação consecutiva no decorrer das mesmas.

O que acontece quando os alunos, embora dominem muito bem idiomas, e apreciem o contato verbal, não apresentam vocação para interpretação de conferências propriamente ditas? É uma atividade muito estressante, mesmo para quem gosta dela, impondo grandes exigências à vida pessoal, e uma disciplina rí-

gida.

Nem tudo está perdido! Existe a interpretação de acompanhamento que leva à interpretação de negociações. Frequentemente quem reúne conhecimento de línguas e capacidade de comunicação, mas não quer lecionar nem tornar-se secretária, apresenta boas condições para acompanhar turistas e outros visitantes que vêm a negócios. Este tipo de interpretação deveria ser aprendido até mesmo pelos tradutores, já que quem trabalha como tradutor, numa empresa por exemplo, acabará algum dia interpretando discussões quando há visitantes estrangeiros.

Também recomendo aos alunos que trabalhem em Congressos, como recepcionistas bilingües, para adquirirem o hábito de contato com o público.

Outro aspecto a ser lembrado é que no Rio Grande do Sul a maioria das pessoas que cursam interpretação continua a fazer traduções. Para viver só de interpretação é necessário ter certo cacife financeiro nos primeiros anos, até formar clientela.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

KEISER, W., Selection and Training of Conference Interpreters, in Language, Interpretation and Communication, edited by David Gerver and H. Wallace Sinarko, Plenum Press, New York e London, Nato Conference Series, Vol. 6, 1977, p. 17.

### INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE CONFERÊNCIAS PARA A LÍNGUA C

Hedy Lorraine Hofmann Marcia Beatriz Lang UFRGS

As línguas são classificadas como A, B e C para fins de interpretação de conferências. Teoricamente, nenhum interprete deve interpretar para a língua C. Na medida do possível, o seu trabalho ativo deveria limitar-se exclusivamente a sua língua A, ou materna, á que domina melhor, a fim de evitar erros de vocabulário e gramática. Contudo, na situação brasileira, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, onde há um número reduzido de profissionais em atividade, ocorre com freqüência a necessidade de passar perguntas e comentários para uma língua que não conhecem perfeitamente. Isto se reflete mais acentuadamente sobre os principiantes inexperientes e possívelmente nervosos. Para ajudá-los decidiu-se criar, a partir de situações reais de debate, uma lista mínima de palavras com maior probabilidade de ocorrência.

A lista é dividida em folhas classificadas em substantivos, verbos e adjetivos e expressões usuais. As palavras são anotadas em folhas datilografadas com espaço um, alfabeticamente, para maior rapidez de consulta. Embora isto não resolva todos os problemas, o intérprete que deve transmitir a idéia, e não as palavras, poderá valer-se desta lista básica rapidamente.

As autoras apresentam como exemplo uma lista geral e uma lista de Direito para o alemão. Enfatiza-se a necessidade de que seja elaborado um glossário semelhante, referindo-se ao tema específico de cada evento.

Todos os que trabalham com teoria da tradução conhecem as diversas classificações de línguas para efeitos desse trabalho, bem como o de interpretação: língua de partida e língua de chegada, ativa é passiva, A, B e C.

Segundo os padrões vigentes em países onde as profissões de tradutor e intérprete estão altamente regulamentadas, o tradutor e o intérprete podem ou devem exercer o seu trabalho exclusivamente na direção da língua A, procedente das línguas B e C. Para os que se consideram perfeitos em várias línguas, registrese o fato de que, de acordo com Thiery (1977:145-53), são raríssimas as pessoas que possuem duas línguas de trabalho A, ou seja, tão perfeitas que é impossível notar que não são falantes nativos, o que implica numa série de condições. Por outro lado, a pessoa que fala várias línguas poderia até mesmo questionar se tem língua A, já que é sempre afetada pelas outras que conhece.

Aqui no Brasil, obviamente, a maioria dos intérpretes disponíveis tem como língua A o Português. A principal língua a partir da qual se interpreta é o Inglês, seguida provavelmente do Espanhol. Francês e Alemão. Tudo isto é feito para o Português, de modo que os intérpretes que trabalham com elas podem têlas como línguas B e C. Mas, há um grande senão. Existem vários tipos de conferências: aquelas em que somente é interpretada a conferência, e há um curto período de perguntas e respostas. Outro em que há uma curta conferência e uma longa discussão. No segundo caso, o fato da interpretação ser bidirecional deve ser levado em conta ao contratar os intérpretes. No primeiro caso pode ser que algum dos promotores do evento consiga traduzir as perguntas, ou que o intérprete tenha esta capacidade mínima de passar para a outra língua, e ser compreendido. Outro tipo de evento que tem ocorrido cada vez mais é quando a presença do estrangeiro é constante, embora as suas intervenções diretas sejam poucas. Mas são os casos em que participam de mesas redondas, ou simplesmente querem saber o que os outros estão dizendo.

Seja como for, o intérprete, ou melhor dito, a dupla de intérpretes, tem de ser escolhida conforme o tipo de atividade proposto. Se houver apenas a previsão de curtos comentários para o Inglês, por exemplo, não será necessário uma dupla totalmente bilíngue ou duas duplas, cada uma especializada numa língua A, o Português ou o Inglês.

Acontece porém que, em lugares como Porto Alegre, não existe grande número de intérpretes disponível. E, embora imprevistos, os comentários em Português tendem a alongar-se, com meandros e circunlocucões.

O que pode fazer o intérprete cuja capacidade não previa por

exemplo a passagem para a lingua Alemã C?

Mesmo quando se conhecem as palavras apropriadas, a interpretação exige uma reação tão imediata que não há tempo para pensar, faltam os micro-segundos, as palavras certas são lembradas uma frase mais tarde, quando já não servem para nada. Esta, aliás, é a diferença entre a capacidade de tradução e a de interpretação. Uma reação imediata apenas é possibilitada pela combinação de conhecimento perfeito da língua e capacidade de resposta e poder de decisão ultra-rápidos.

Apesar de saber bem a língua, todo intérprete profissional de conferências, quando tem-a oportunidade, estuda de antemão o assunto que vai trabalhar, criando suas listas de palavras. Baseado no aspecto da preparação prévia, e que é sabido também que a pessoa que prepara a sua "cola" aprende o conteúdo, passando a prescindir do uso da mesma, resolvemos fazer um levantamento das palavras que normalmente precisam ser passadas para o Alemão, numa discussão não excessivamente pormenorizada em área técnico-científica, isto é, uma discussão relacionada à área de história, política, humanidades em geral.

O levantamento foi feito com base num trabalho de recapitulação do que é normalmente dito pela pessoa que apresenta o conferencista e, posteriormente, dos comentários, além de gravações de discussões, e complementado em outras conferências in-

terpretadas após o início do estudo.

A idéia é organizar listas: verbos, substantivos e adjetivos, e expressões em geral. O vocabulário básico resultante foi colocado em ordem alfabética do Português para o Alemão, em poucas páginas datilografadas em espaço um, para acesso rápido.

Posteriormente, seriam organizadas listas especializadas por

área como Economia, Ecologia, Direito, Urbanismo.

A pessoa que estiver trabalhando numa conferência sobre política, levará junto com ela a lista geral, mais uma lista específica de Política.

Foi realizada a experiência por ocasião de diversas conferências, e durante o treinamento da estagiária de interpretação, que é co-autora.

Já num primeiro momento, na semana após encerrar o levantamento do vocabulário geral, foi percebida uma nítida melhora na capacidade de recordação instantânea de palavras da lingua C, o que nos entusiasmou para seguir com o estudo.

Isto seria apenas uma extensão do hábito do intérprete de preparar para cada Congresso uma lista de palavras mais difíceis de lembrar, da área em questão, que procura colocar numa só

folha bem visível à sua frente na cabine.

Como é impossível anotar na mesma todas as palavras que surgirão no decorrer da sessão, numa lista prática de consultar, ela só pode servir como mais um meio auxiliar, já que, no fundo, a realização do trabalho depende da capacidade de compreensão e presença de espírito do intérprete para falar em torno de uma palavra que desconhece, ou não lembra, transmitindo assim mesmo a mensagem.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

THIERY, C., Le Bilinguisme Vrai (l'acquisition d'une double compétence), in Etudes de Linguistique Appliquée, "Traduire: les idées et les mots", nº 24. Nouvelle Série, Didier, Oct. Déc. 1976.

D. HÉLDER CAMARA E OS TRADUTORES E INTERPRETES: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RECEPÇÃO DA ORATORIA NORDESTINA NA REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA

> Jazely Gonzalez da Silva Nunes Universität Heidelberg

Os 600 anos da Universidade de Heidelberg em 1986 foram motivo para diversas comemorações e conferências. Dentre os convidados esteve D. Hélder Câmara, conhecido e reconhecido no exterior por suas posições resolutas a favor da Igreja do Povo, optando claramente pelos desprivilegiados.

No dia 10 de janeiro de 1986, no salão nobre da Universidade de Heidelberg, DHC\* proferiu palestra a um público heterogêneo, cerca de 700 pessoas. A palestra teve interpretação consecutiva do Português para o Alemão com gravação em video-tape. Posteriormente realizaram-se dois cursos\* sobre o evento no Institut für Übersetzen und Dolmetschen da Universidade de Heidelberg (Instituto de Tradutores e Intérpretes).

Minha comunicação refere-se à palestra de DHC e à interpretação consecutiva para o Alemão. Terei, no entanto, que recorrer ao texto transcrito pelos estudantes com anotações dos gestos, já que, por razões técnicas, não é possível mostrar o videotape.

Resumo da palestra de D. Hélder Câmara: Opção pelos pobres

DHC dá ênfase ao papel e à responsabilidade da universidade em relação aos adultos e à juventude.

A universidade não deve perder a ligação com a vida cotidiana e manter o contato com outros segmentos sociais além do acadêmico.

As condições de vida miseráveis das populações do Terceiro Mundo são consequência de uma injusta política internacional de comércio. Neste contexto DHC mostra os perigos criados pelas empresas multinacionais, cuja política de interesses leva os pobres a se tornarem cada vez mais pobres.

<sup>\* 1</sup> DHC - D. Helder Camara

<sup>\*2</sup> Teoria da Tradução e Interpretação, Cultura e Civilização Brasileiras

As técnicas sofisticadas e a crenca inabalável no progresso, crenca esta existente nos países industrializados, produzem o egoísmo, levando à exploração dos países do Terceiro Mundo.

Deus deu ao Homem a função de co-criador, encarregando-o de completar a criação e ajudar a Natureza a revelar todas as suas potencialidades. Entretanto, o próprio co-criador através do progresso destrói dia a dia o seu habitat natural e por meio das armas nucleares cria condições para a destruição do planeta. Apesar desta visão pessimista DHC prenuncia a esperança e conclama o público a encontrar a paz, buscando o primeiramente dentro de cada um para, desse modo, ter a possibilidade de construir um mundo mais justo e humano.

Parto do pressuposto de que a palestra de DHC não é apenas uma següência do segmentos lingüísticos independentes de qualquer contexto, mas justamente esses segmentos lingüísticos estão inseridos numa cultura específica e refletem cabalmente a cultu-

ra nordestina. DHC é, no mínimo, uma figura contraditória. Durante os longos anos de sua atuação religiosa já foi designado de Profeta, Bispo Vermelho e também por representantes da nossa intelectualidade como, por exemplo, Nelson Rodrigues em suas crônicas do Jornal do Brasil compiladas no livro intitulado O óbvio ululante (1968). Nelson Rodrigues o designava jocosamente de "o nosso arcebispo". Também os militares o proibiram de falar em público e o criticavam constantemente. Os motivos de Nelson Rodrigues e dos militares são distintos, não cabendo aqui discutí-los. Em realidade não se fica indiferente ao que DHC diz. No Nordeste, região onde nasceu e trabalhou a maior parte de sua vida, DHC conta com a admiração incontestável do povo. Afirmo que DHC é a versão moderna do Pe. Cícero. Ao falarmos em Pe. Cícero nos vem logo o termo Messianismo. Uma figura messiânica como Pe. Cícero foi e é considerada Profeta pelas classes oprimidas do sertão. Pe. Cícero e DHC apresentam características pessoais semelhantes, apesar de terem atuado em épocas diferentes. São líderes carismáticos e engajam-se pelos oprimidos (nos campos religioso, social e político).

DHC — como o Pe. Cícero — é reconhecido e admirado pelo povo nordestino. Sua presença provoca afluência de centenas de pessoas e sua linguagem — dentro da tradicional linha de retórica latina e portuguesa e à semelhança da literatura de cordel é compreendida e aceita pelas classes sociais desprivilegiadas. Consideram-no tão humilide quanto eles próprios. DHC é um deles. dai chmarem-no simplesmente de Padre Hélder.

Rui Facó em Cangaceiros e Fanáticos, 7.º edição, 1983, afirma que "ao elaborarem variantes do cristianismo, as populações oprimidas do sertão separavam-se ideologicamente das classes e grupos que a dominavam, procurando suas próprias vias de libertacão" (pág. 10. Grifo meu).

Após a palestra de DHC, o eco junto ao público e aos meios de comunicação (no caso 2 jornais de Heidelberg e um de Mannheim) foi o seguinte:

— em relação às intérpretes: entusiasmo e admiração pelo

desempenho.

- quanto a DHC: entusiasmo, admiração e sensibilização principalmente por parte do público mais idoso, a partir dos 45 anos. Aos mais jovens chamou-lhes a atenção a géstica de DHC. Para alguns alemães (citação) "DHC faz gestos demais". Mas houve insatisfação do público quanto ao conteúdo. A reação mais ouvida foi: "mas ele não disse nada; não foi suficientemente concreto."

Por que esse tipo de reação?

Analisemos a palestra de DHC dando primazia aos componentes culturais e não somente ao nível verbal.

Para Goodenough, cultura é um sistema de conhecimentos: "consiste de tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade" (in: Reque de Barros Laraia, Cultura: um conceito antropológico, 1986).

Se compararmos as duas culturas — a alemã e a brasileira representadas em suas respectivas línguas, constataremos — como bem observou Delton de Mattos — que "o Português é de indole mais geral" (in Cultura e Tradutologia, 1983) e eu concluo: o Alemão é mais específico e concreto.

Para operarmos de maneira aceitável na acepção de Goodenough e que em Alemão chamaríamos de zweckgerichtetes Handeln (dentro da Handlungstheorie, conceito central), temos que estabelecer certos postulados para podermos transferir um discurso de uma cultura para outra:

- 1º) Para quem/para quê se interpreta/traduz? = wozu?
- 2°) O que se interpreta/traduz? = was?
- 3°) Por que se interpreta/traduz? = warum? 4°) Como se interpreta/traduz? = wie?

Para atingir este objetivo é necessário em primeiro lugar entender o discurso na cultura de partida (Ausgangskultur). Este ato de entender o discurso implica em uma interpretação, podendo existir várias interpretações de um mesmo discurso. Ao traduzir/interpretar um discurso, por ex., do Português ao Alemão ou vice-versa, produz-se um novo discurso na cultura de chegada. Parto do princípio de que o discurso na cultura de chegada deve produzir reação no destinatário, podendo ser de aceitação, rejeição ou não-reação (o que também é uma reação). Ex.: reação do público alemão após a palestra de DHC: "não disse nada".

Se são observados os postulados feitos anteriormente: para quem, o que, por que, como e se se tem conhecimento das implicações culturais das duas culturas, ter-se-á necessariamente que modificar o discurso na cultura de chegada. Por implicações culturais refiro-me aqui, em primeiro lugar, à diferença fundamental das línguas alemã e portuguesa (vide Delton de Mattos). Analisemos então o discurso de DHC:

- para quem (destinatário): público alemão composto de representantes da municipalidade, professores, estudantes, profis-

sionais liberais, operários, jovens e velhos.

- o quê: palestra "improvisada" por DHC. - por quê: trazer ao público alemão nos 600 anos da universidade a mensagem de um importante representante da Igreja da América Latina.

como: a ser discutido.

É necessário dizer ainda que uma missa com a participação de DHC precedeu a palestra, também com interpretação consecutiva.

O discurso de DHC apresenta:

- 1) conceitos e expressões comuns à fala dos teólogos e dos sacerdotes:
- Juventude (jovens)

-- Egoismo

- Ligar a juventude à vida

--- Desafio

— O povo mais humilde

- Miséria, fome

Os pobres/os ricos

— Julgar, condenar

— Confianca

- Injustica

- Justica (fundar uma cadeira de Justica)
- Ajudar a construir um mundo mais justo e mais huma-
- Sinais de esperança
- O Criador/o co-criador
- Humildade
- Paz verdadeira/criar paz dentro de si
- Amor
  - 2) uso de recursos retóricos:

Não cabe aqui enumerar todas as figuras retóricas usadas, mas posso citar algumas como: metáfora, metonímia (aqui o uso

do abstrato pelo concreto). preterição (figura de pensamento pela qual o autor finge ou previne que não vai falar sobre determinado assunto, mas fazendo justamente o contrário do que está afirmando). Ex.: a) "Proponho que não figuemos pensando em julgar nem condenar ninguém."

b) "Será que não são elas as multinacionais as verdadeiras controladoras do mundo? Quando elas chegam aos nossos países produtores de matéria-prima, estas grandes companhias, que não estou julgando nem condenando. (...)e elas chegam anunciando maravilhas".

Além de perguntas retóricas:

"Que é que vocês europeus estão fazendo?" ...mas vocês, o que estão fazendo que permitem essa injustiça?"

- 3) uso da linguagem apelativa:
- "O primeiro pedido que eu tenho às universidades ..." (pág. 1, linha 10).
  - 4) uso de diferentes níveis lingüísticos:

DHC utiliza o Português padrão, o coloquial, a giria urbana. Vide exemplos no Apêndice A.

5) o uso da linguagem gestual:

Toda cultura possui uma espécie de vocabulário gestual, um conjunto codificado de signos. Este vocabulário gestual é específico de cada cultura. Veríssimo de Melo afirma que os gestos "são auxiliares incontestáveis da linguagem oral" facilitando "a comunicação entre povos" (in Rector, M. e Trinta, A.: Comunicacão não-verbal: a gestualidade brasileira, 1985, pág. 73).

A profusão de sequências gestuais produzidas por DHC durante uma palestra pode confundir tanto o intérprete quanto o público. Neste caso, "a comunicação entre povos" pleiteada por Veríssimo de Melo seria dificultada. Em DHC, entretanto, realiza-se uma unidade perfeita entre gesto e palavra.

Vide exemplos no Apêndice B.

Os três exemplos apresentam uma estrutura lingüística e gestual comum:

- 1) fraseología introdutória:
- 2) uso de conceitos chave: povo, cadeira de Justica, impérios:
- 3) gestos:

- a) com caráter de exigência (variante: força = punho cerrado);
- b) com caráter de ensinamento;
- c) com caráter dramático/teatral.

O gesto com caráter de exigência é feito não somente no momento da formulação de conceitos-chave como cadeira de Justiça, mas este gesto acompanha também a fraseologia introdutória ao período com o objetivo de dar a ela um caráter reivindicatório, renovando, desse modo, uma mensagem já esvaziada de conteúdo. A fraseologia introdutória pertence à estrutura de superficie.

"Eu cheguei a pedir a ..."
"Eu gostaria tanto que ..."

O gesto com caráter de exigência revela a estrutura profunda. A fraseologia introdutória integrada ao gesto de exigência revela o posicionamento de DHC: a reivindicação junto ao público, junto às entidades públicas no sentido de tomarem uma decisão, de agirem (em alemão handeln) para mudar o status quo de injustiças. É a exortação tão conhecida dos sermões.

Examinemos dois outros exemplos: vide exemplos no Apêndice C.

### a) "Quando ..."

No exemplo nº 1, como todos sabem, o gesto do polegar indicando para o solo era usado na arena da Antiga Roma para indicar a morte de alguém. Na palestra de DHC o gesto é completado por uma expressão da gíria urbana brasileira "queimado". Classifico este movimento corporal de sintagma cinésico. Fernando Poyatos (1977) define a cinésia como:

"o estudo sistemático de movimentos corporais baseados psico-muscularmente e/ou as suas posições resultantes, quer aprendidas ou somatogênicas, de percepção visual, visual-acústica e táctil ou cinestésica que, isolados ou combinados com as estruturas lingüístico-paralingüísticas e com o contexto situacional, possuem valor comunicativo, seja consciente ou inconscientemente." (in Rector/Trinta, op. cit., pág. 56).

No exemplo nº 2 temos na expressão "dá ai uma rezada" aparentemente um advérbio de lugar "ai". Mas a expressão é acompanhada de um gesto conhecido e facilmente entendido na cultura brasileira: movimento da cabeça para trás, queixo indicando para frente; as sobrancelhas para cima, testa franzida. O movimento expressa ordem. Este gesto pode provocar mal-entendidos ou simplesmente não ser entendido na cultura alemã. O "ai"

é o uso do espaço como elemento da comunicação não-verbal a que Hali (1963) e Poyatos (1977) designam de *proxêmica*. Poyatos define a proxêmica assim:

"a concepção, estruturação e uso humano do espaço, abrangendo desde o ambiente natural ou construído até distâncias consciente ou inconscientemente mantidas na interação pessoal" (in Rector/Trinta, op. cit., pág. 59).

Considero que a linguagem gestual é um auxiliar valioso para a compreensão do discurso, servindo de base para a tomada de decisões no momento da interpretação.

Coloco aqui algumas questões finais:

- 1) Ao interpretar consecutivamente, o interprete deve imitar os gestos de DHC ou do orador em geral? Se a resposta for positiva, como deve faze lo? Se a resposta for negativa, como o interprete deverá então se comportar?
  - 2) Como solucionar a questão do "mas DHC não disse nada"?

Aos interessados no discurso de DHC: pedidos e críticas poderão ser feitos ao seguinte endereço:

Communication of the state of t

restricted for a restrict to the contract of the property of the contract of t

Hat was clarge efectoratory office, so also often a reference of the

Carlotte and the contract of a contract of the contract of the

salvan vinas (matinbarni rapi) en centuria, mate en ce

The files of the first course of long to bring the course and the first

was notherway an effect offer a section of the contract of the contract of the

Institut für Übersetzen und Dolmetschen Universität Heidelberg A/c Jazely Gonzalez da Silva Nunes Plöck 57a
D-6900 Heidelberg 1
RFA

The Section of Articles

Uso de diferentes níveis lingüísticos.

Português padrão:

"Hoje, as Nações Unidas reconhecem que no mundo mais de 2/3 da Humanidade, mais de 2/3, estão em uma situação que não é humana, é infra-humana..."

Português coloquial:

"... muita gente ficou com aquela idéia de que o grande confronto seria entre Leste e Oeste."

Giria urbana:

"O cara", "os jovens estão na droga", "a vida é uma droga".

#### APÉNDICE B

- 5) Uso da linguagem gestual.
  - a) "Seria interessante manter contacto (gesto com caráter de exigência/ensinamento) com o povo porque, muitas vezes, a gente pensa que eles não têm o que dizer e têm" (gesto com caráter de exigência "punho cerrado").
  - b) "Eu cheguei a pedir a (gesto com caráter dramático-teatral) mais de u'a universidade que fundasse uma cadeira, por exemplo, de Justiça" (gesto com caráter de exigência).
  - c) "Eu gostaria tanto que as (mãos procurando apoio na tribuna e forte entonação na frase introdutória) universidades ajudassem a aprofundar (gesto com caráter de exigência com punho cerrado) quais são hoje os impérios que dominam o mundo."

 a) "Quando os jovens descobrem que as bonitas palavras vão neste sentido (negativo) e que a vida é muito diferente... eh, queimado." (polegar da mão direita para baixo/gesto negativo).

b) "Ah, eu hoje tenho uma prova às 3 horas da tarde. Dá aí uma rezada (movimento do queixo com caráter de exigência) pr'eu conseguir meter tudo isto na cabeça;..."

(Explicação necessária para o entendimento do exemplo b: D. Hélder Câmara conta um caso: ele vai visitar uma família de amigos e encontra o filho destes estudando para uma prova. O jovem pede/exige de D. Hélder que ele reze para que tudo dê certo na prova).