

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

COLOCAR LUPAS, TRANSCRIAR MAPAS

**INICIANDO O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA
EM NÍVEL BÁSICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Heloísa Pezza Cintrão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mirta María Groppi Asplanato de Varalla

**São Paulo
2006**

Heloísa Pezza Cintrão

COLOCAR LUPAS, TRANSCRIAR MAPAS

*Iniciando o desenvolvimento da competência tradutória
em nível básico de espanhol como língua estrangeira*



*Os voluntários do experimento,
possibilitaram esta pesquisa.*

A eles vai dedicado o que houver de melhor neste trabalho.

*Também a meu pai, Roberto, a minha mãe, Ângela,
a minhas avós, Anita e Elvira,*

*e a meus irmãos, Bibi, Luciano, Marise e Teca,
admiráveis em fortaleza e dignidade.*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa é sempre coletivo, construído sobre trabalhos anteriores e inúmeros diálogos. No caso de um estudo fundamentado em um *corpus* com dados de vários sujeitos, como no caso desse trabalho, a parceria fica ainda mais evidenciada. Por isso, é não só inevitável e justo, mas principalmente um grande prazer dirigir os primeiros agradecimentos aos vinte e um voluntários que colaboraram para a composição do *corpus* desta pesquisa, os quais, pelo sigilo de identidades prometido, não nomeio individualmente. Principalmente os estudantes e especialmente os que participaram do treinamento disponibilizaram um número de horas realmente grande, durante vários meses, para que o *corpus* descrito nesta tese fosse coletado, e o fizeram com grande comprometimento, interesse e responsabilidade. Muito, muitíssimo obrigada a cada um dos voluntários.

Também gostaria de dirigir meus agradecimentos:

- ❖ À Profa. Dra. Mirta Groppi, orientadora deste doutorado desde 2003.
- ❖ A Cecília Ramos, Juan Berrocal pelos livros que me conseguiram na Espanha e a Rosângela Cintrão e Maite Celada pelos que me trouxeram da Argentina.
- ❖ A Sônia Marisa Luchetti, diretora da biblioteca da FFLCH-USP, a Marta Glória dos Santos e Ana Cláudia Pastor pela eficiência e gentileza com que trataram do meu acesso a numerosa bibliografia, por meio de empréstimo internacional.
- ❖ Às Profas. Dras. María Teresa Celada e Maria Augusta Vieira pela orientação sobre os procedimentos para interromper um problema muito delicado e difícil, num momento em que, por questões de saúde, minha orientadora encontrava-se impossibilitada de intervir. Também sou grata à intervenção do Prof. Dr. Adrián Fanjul, na qualidade de coordenador da Pós-Graduação da Área.
- ❖ A Nadir Vieira Alves, Gênese Andrade, Cecília Ramos, Rosa Yokota, Valter Gonzales, Antonio Seoane, Alicia Gancedo e Cláudia Cavicchia, amigos cuja presença, ajuda, incentivo, conselhos e ouvidos foram importantes tanto em momentos difíceis quanto felizes deste doutoramento.
- ❖ Aos colegas da Disciplina de Língua Espanhola da Letras-USP que manifestaram seu acordo com minha licença-prêmio durante o primeiro semestre de 2006, afastamento fundamental para concluir a redação desta tese.
- ❖ A Leonardo Morgan e Josilady Xavier por contribuírem com pistas importantes para a interpretação de um dos contos de María Elena Walsh utilizados na coleta de dados.
- ❖ À Edite e Márcia pelo trabalho dedicado na Secretaria de Pós do DLM. Ao Francisco, Cleide, Jônatas, Romilda e Luis pelo suporte na Secretaria do DLM.
- ❖ Ao Prof. Dr. Francis Aubert pela possibilidade que me abriu de participar como ouvinte de seu curso de Prática de Tradução do Inglês, na graduação da Letras-USP.
- ❖ À Profa. Dra. Stella Tagnin, que me deu acesso à tese de doutoramento de José Luiz Vila Real Gonçalves e me disponibilizou modelos de perfil e questionários do COMET.
- ❖ A Cecília Ramos pela revisão caprichada e a John Comerford pela revisão do *abstract*.
- ❖ A Graciela Foglia, que me apresentou o trabalho de María Elena Walsh.
- ❖ Aos amigos, familiares e colegas, que souberam compreender a impossibilidade de atenção e a ausência em tantos momentos ao longo deste doutoramento.

RESUMO

Esta investigação focou-se em elementos do desenvolvimento da competência tradutória (CT) atribuíveis a um treinamento em tradução desenhado para que estudantes universitários de Letras em estágios iniciais de aprendizagem de L2 pudessem “captar princípios fundamentais da tradução”, começando a assimilar um método de trabalho adequado, conforme a meta formulada por Hurtado (1996) para um curso introdutório à tradução direta escrita “geral”. Este recorte de pesquisa inseriu-se no interesse amplo de entender a CT e seu desenvolvimento, com auxílio de observações empíricas, tanto quanto de reflexões já elaboradas na literatura sobre esses temas. Estudos empíricos e reflexões teóricas foram reunidos da literatura e discutidos nos capítulos iniciais para justificar (1) nossa seleção dos “princípios fundamentais que regem a tradução”; (2) os critérios para a seleção de materiais, pontos teóricos e procedimentos metodológicos; (3) as diretrizes para a coleta de dados e (4) os parâmetros para a análise dos dados coletados. Para observar os resultados do treinamento, reuniu-se um *corpus* de traduções de contos infantis da escritora argentina María Elena Walsh feitas por vinte e um sujeitos, distribuídos em três grupos: (a) grupo principal (oito participantes do treinamento, todos estudantes universitários de Letras-Espanhol, finalizando a disciplina básica de Língua Espanhola 2); (b) grupo de controle de estudantes (sete sujeitos de mesmo perfil que os primeiros, sem participação no treinamento); (c) grupo de controle de profissionais de Letras (seis sujeitos graduados e pós-graduados em Letras-Espanhol, profissionais experientes no ensino de Língua Espanhola e/ou Literaturas de Língua Espanhola). Para os dois grupos de estudantes, o *corpus* foi coletado longitudinalmente, de maneira sincronizada com o início, o meio e o término do treinamento, permitindo observar modificações no desempenho em tradução ao longo do tempo. Conforme a delimitação prévia de princípios tradutórios fundamentais e de indicadores de sua captação e operacionalização pelos sujeitos, a análise de resultados focou-se na detecção de problemas relacionados ao contexto e a requisitos de adequação funcional em dezoito fragmentos das traduções, assim como no desempenho dos sujeitos em termos de qualidade de adequação funcional atingida para os fragmentos selecionados. Os resultados foram favoráveis à hipótese central de que um curso introdutório à tradução direta escrita geral de bases funcionalistas, discursivas e cognitivas, que explore didaticamente a tradução subordinada, a tradução de função poética e de elementos culturalmente marcados, terá resultados importantes sobre a subcompetência estratégica, observáveis no produto e no processo tradutórios, mesmo no caso de estudantes ainda não proficientes na L2, no caso do par lingüístico português-espanhol. Contribuições mais amplas deste estudo seriam: (1) fornecer

evidências empíricas de um importante ponto em que a CT se diferencia da competência bilíngüe; (2) oferecer elementos para sustentar que o princípio de prevalência do contexto é universal e central na tradução e é nuclear na subcompetência estratégica da CT; (3) apontar que as dificuldades da tradução subordinada e da tradução de função poética e de elementos culturalmente marcados são prototípicas do princípio de prevalência do contexto em tradução; (4) mostrar que o trabalho sobre esse tipo de material é eficaz para reformular esquemas mentais em cursos introdutórios à tradução geral; (5) propor que a tradução de função poética é um subtipo da tradução subordinada; (6) oferecer parâmetros para pensar a especificidade do par português-espanhol em tradução; (7) contribuir para o debate e o estudo do papel da explicitação de conceitos teóricos e dos conhecimentos ditos “declarativos” na formação de tradutores. Além disso, o *corpus* coletado poderá abrir outras perspectivas interessantes de investigação empírica da CT.

ABSTRACT

This research focused on elements of the development of translation competence (TC) ascribable to a translation training course designed so that undergraduate students of a Language and Literature Studies Program at basic levels of L2, could “grasp overall principles which govern translation” and begin to acquire appropriate translation working methods, according to the goals proposed by Hurtado (1996) for an introductory course of general direct written translation. This focus should be seen as a part of a broader concern to understand TC and its development by means of empirical observations integrated with theoretical reflections available in the literature. In this thesis, empirical findings and theoretical proposals were gathered from Translation Studies and discussed in the initial chapters to support (1) our selection of the “overall principles which rule translation”; (2) our choice of materials, theoretical issues and methodological procedures; (3) the guidelines on data collection and (4) the parameters to analyze the collected data. In order to observe the results of the training, a *corpus* of translations was formed. Children stories of the Argentine author María Elena Walsh were translated by twenty-eight volunteers distributed in three groups: (a) the main group (eight participants of the training, all of them majoring in Spanish, at the end of the basic subject Spanish Language 2); (b) a control group of students (seven students with the same profile as the main group, who did not take part in the training); (c) a control group of Language and Literature Studies professionals (six graduates of Spanish Language and Literature Studies, who work professionally as teachers of Spanish and/or Spanish Literature, and have completed a master’s degree in the area). The data of the two groups of students were collected as a longitudinal *corpus*, in a synchronized way with respect to the start, the middle and the end of the pilot training course. This *corpus* allowed me to observe modifications in the performance of the students over time. According to the initial reflections on fundamental translation principles, I established indicators of the grasping and application of these principles by the subjects. The data analysis relied on these indicators, defined as the detection, in eighteen fragments of the translated stories, (a) of problems related to the context and (b) of functional appropriateness requirements. The performance of the subjects was also assessed in terms of the quality achieved in their translation solutions. The results of the analysis were in favor of our main hypothesis, according to which an introduction to general direct written translation based on functionalist, discursive and cognitive approaches to translation training and which deals with materials involving constrained translation and the translation of poetic and culture-specific elements would have important effects on the strategic subcompetence, which would be apparent in the translation product and process, even

for students who were not highly proficient in the L2, in the case of the Spanish-Portuguese pair. This research also presents the following broader contributions: (1) providing empirical evidences of an important aspect in which TC differs from bilingual competence; (2) offering elements to argue that the principle of the hierarchical predominance of the context is universal and central in translation and that it is a core in the strategic subcompetence of TC; (3) pointing that the difficulties of constrained translation and translation of poetic function and culture specific elements are prototypically related to the predominance of context principle; (4) showing that working on this type of materials is an efficient way to reconstruct mental schemes about translation in an general introductory translation course; (5) proposing that the translation of poetic function is a subtype of constrained translation; (6) offering parameters to identify the specificity of the Portuguese-Spanish pair in translation; (7) contributing to the debate and the study of the role of theoretical concepts and of the so-called “declarative” knowledge in translation training. Finally, the collected *corpus* can open other interesting perspectives of empirical studies of TC and its development.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
<i>ABSTRACT</i>	v
SUMÁRIO	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - NOVATOS, PROFISSIONAIS E O ENSINO DE TRADUÇÃO	13
1.1 O interesse dos estudos processuais para a formação de tradutores	13
1.2 Problemas e estratégias como parâmetros: Krings e Gerloff	18
1.2.1 Problemas e estratégias nos estudos de Krings	18
1.2.2 Estratégias: proposta e resultados do estudo de Gerloff	29
1.3 UTs, recursividade, intensidade de processamento: Gerloff	35
1.4 Conhecimento de mundo nas decisões: Tirkkonen-Condit	40
1.5 Adequação à tarefa tradutória: o estudo de Jääskeläinen	44
1.6 Erros de profissionais e novatos: Séguinot	48
1.7 Discurso e cognição no desempenho de novatos: Alves & Magalhães	51
1.8 Processamento em rede: as unidades funcionais verticais de Nord	55
1.9. Bilingüismo e perfis psicolingüísticos de tradutores: Presas	60
1.10 Novatos, profissionais e o ensino de tradução: parâmetros gerais	64
CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DE TRADUÇÃO, DEFINIÇÕES DE TRADUÇÃO E CT	69
2.1 Competência tradutória como construto das abordagens cognitivas	69
2.1.1 Cinco enfoques da Tradutologia na proposta de Hurtado	69
I. Enfoques lingüísticos	70
II. Enfoques textuais	70
III. Enfoques cognitivos	71
IV. Enfoques comunicativos e socioculturais	71
V. Enfoques filosóficos e hermenêuticos	72
2.1.2 Ramos dos Estudos de Tradução no ensaio de Holmes	73
2.1.3 Tradução: uma atividade complexa	75
2.1.3.1 Tradução como atividade comunicativa	76
2.1.3.2 Tradução como operação entre textos	78
2.1.3.3 Tradução como atividade cognitiva: o traduzir	82
2.1.3.4 Uma definição integradora da tradução	88

2.2	Dos estudos empíricos de processo aos estudos empíricos de CT	89
2.3	Questões de base nos modelos de CT do PACTE e de Gonçalves	92
2.3.1	A competência comunicativa	92
2.3.2	Os conhecimentos declarativo, operativo e explicativo	93
2.3.3	Conhecimento especializado e rotinização	95
2.3.4	Processos de aprendizagem	96
2.4	O modelo de CT do grupo PACTE	96
2.5	O modelo de Gonçalves	104
2.5.1	CT geral e CT específica	104
2.5.2	Um modelo cognitivo-conexionista	108
2.5.3	Situando as CTs no modelo cognitivo	110
CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DA CT E A FORMAÇÃO DE TRADUTORES		113
3.1	A aprendizagem de normas e as propostas didáticas de Toury	113
3.1.1	O modelo: inatismo vs. socialização	113
3.1.2	Indicadores de desenvolvimento: transferência e UTs	117
3.1.3	Propostas pedagógicas derivadas do modelo	121
3.2	Mudar esquemas mentais: Shreve	125
3.2.1	CT como capacidade construída	125
3.2.2	Tradução natural e tradução construída	126
3.2.3	Razões da variação nos perfis de tradutores profissionais	128
3.2.4	Aprendizagem da tradução	130
3.2.5	Modificadores dos esquemas mentais	134
3.3	Da consciência à fluência: a proposta de Chesterman	137
3.3.1	O desenvolvimento do conhecimento especializado	137
3.3.2	Percurso num curso de tradução	140
3.3.3	Ferramentas conceituais: conceitos básicos	140
3.3.4	Ferramentas conceituais: metáforas e estratégias	141
3.3.5	Estratégias textuais nas fases de desenvolvimento da CT	142
3.3.6	Ferramentas conceituais: normas e valores	144
3.3.7	Para além da técnica: a tradução emancipatória	145
3.4	Retrocedendo o ponto inicial do <i>continuum</i> : Schäffner	146
3.4.1	Com quanto bilingüismo se faz um iniciante?	146
3.4.2	Um <i>link</i> entre disciplinas e subcompetências da CT	148
3.4.3	Porta de entrada para a CT: as ferramentas de Schäffner	151
3.4.4	Ensinar regras e técnicas: a metáfora do jogo	153
3.5	Cotejando e recortando os modelos para os próximos passos	154

CAPÍTULO 4 - CT, INTERFERÊNCIA E O PAR PORTUGUÊS-ESPAÑHOL	159
4.1 Proximidade lingüística como fator de facilitação e interferência	160
4.1.1 Facilitação e interferência na compreensão leitora	162
4.2 Mapeando proximidades/distâncias entre o português e o espanhol	164
4.2.1 Similitude lexical: problemas de uma visão dicotômica	164
4.2.2 Palavras gramaticais e sintaxe	169
4.2.3 Uma mensuração empírica da facilitação comunicativa	173
4.2.4 Distância real e distância percebida	173
4.2.5 Cálculo de distância/proximidade tradutória e sintaxe	174
4.2.6 Distâncias discursivas: diferentes lugares de enunciação	179
4.2.7 Especificidades do par: conclusões para a tradução	180
4.3 Aspectos da interferência em tradução	183
4.3.1 Independência entre conceitos e palavras: o TC	183
4.3.2 Redes conceituais e competência em tradução	185
4.3.3 Automatismos e o 'poder hipnótico' do texto-fonte	187
4.3.4 Interferência no léxico e na sintaxe: análise de casos	191
4.4 Aproximação à especificidade do português-espanhol em tradução	194
CAPÍTULO 5 - EQUIVALÊNCIA FUNCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA CT	197
5.1 Hierarquia de equivalências e avaliação de qualidade: Halliday	197
5.1.1 Três vetores sistêmico-funcionais para as equivalências	199
5.1.2 Hierarquia de equivalências nos estratos	200
5.1.3 Hierarquia de equivalências nos níveis	201
5.1.4 Hierarquia de equivalências nas metafunções	202
5.1.5 Variação em tradução e definição da boa tradução	203
5.2 Finalidade e equivalência (ou finalidade e fidelidade)	205
5.2.1 Tradução de um acróstico do espanhol ao português	206
5.2.2 Tradução comunicativa e equivalência na <i>Skopostheorie</i>	210
5.2.3 Tradução por meio e modo e tradução subordinada	217
5.2.4 Primazia do contexto no processamento lingüístico	220
5.2.5 Tradução subordinada como protótipo	222
5.2.6 A noção de protótipos	224
5.2.6.a Duas posições extremas sobre a categorização	225
5.2.6.b Semântica de protótipos como solução de conciliação	226
5.2.7 Afinidades entre tradução subordinada e poética	231

CAPÍTULO 6 - MATERIAIS PROTOTÍPICOS NUM CURSO INICIAL	247
6.1 Iniciação à tradução na graduação: um treinamento piloto	247
6.1.1 O treinamento e o experimento: linhas gerais	247
6.2 Objetivos para uma iniciação à tradução: Hurtado	249
6.2.1 O que é (ou não) uma formação geral inicial em tradução	249
6.2.2 Definição e delimitação de objetivos gerais	254
6.2.3 Detalhamento dos objetivos específicos para cada bloco	256
I. Objetivos metodológicos	256
II. Objetivos contrastivos	259
III. Objetivos de «estilo de trabalho» profissional	260
IV. Objetivos textuais	261
6.3 Comunicação, finalidade e cultura	264
6.4 A explicitação conceitual e teórica	267
6.5 Reunindo e enunciando os princípios diretores do treinamento	270
6.5.1 Formato e procedimentos do treinamento	270
6.5.2 Metas e indicadores no desenvolvimento inicial da CT	271
6.5.3 Materiais e atividades	272
6.5.4 Materiais prototípicos da complexidade da tradução	272
6.5.5 O treinamento e as diretrizes expostas	273
6.5.6 Da concepção de tradução subjacente	274
6.6 Exemplos dos materiais e do trabalho com os materiais	275
6.6.1 Tradução subordinada: acróstico e canção	275
6.6.2 Polissemia em poesia, quadrinhos e publicidade: a função poética e suas estratégias de tradução	279
6.6.3 Elementos culturalmente marcados: língua e cultura	283
 CAPÍTULO 7 - DESCRIÇÃO DO TREINAMENTO PILOTO	 291
7.1 Um treinamento piloto em duas fases	291
7.1.1 Fase 1: “Teorias e práticas de tradução”	291
7.1.2 Fase 2: “Estratégias cognitivas, discursivas e textuais”	292
7.2 Fase 1: bases funcionais e discursivas	293
7.2.1 Primeira sessão: 27/11/2004 – 9h às 13h (4 horas)	293
7.2.2 Segunda sessão: 04/12/2004 – 9h às 13h (4 horas)	318
7.2.3 Terceira sessão: 11/12/2004 – 9h às 13h (4 horas)	325
7.2.4 Quarta sessão: 18/12/2004 – 9h às 13h (4 horas)	329
7.3 Fase 2: estratégias cognitivas, discursivas e textuais em tradução	344
7.3.1 Quinta sessão: 08/01/2005 – 9h às 13h (4 horas)	345
7.3.2 Sexta sessão: 15/01/2005 – 9h às 13h (4 horas)	352
7.3.3 Sétima sessão: 22/01/2005 – 9h às 13h (4 horas)	362

CAPÍTULO 8 - COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> TOTAL	369
8.1 Foco de interesse, perguntas e hipóteses teóricas do experimento	369
8.2 Sessões de coleta de dados em relação com as fases do treinamento	373
8.2.1 Características gerais do treinamento	375
8.2.2 Panorama das tarefas sincronizadas com o treinamento	377
8.2.3 Tarefas não sincronizadas com o treinamento	379
8.2.4 Preparação da coleta de dados e do treinamento	379
8.2.5 A coleta de dados anterior ao início do treinamento	384
8.2.6 A coleta de T2 entre as duas fases do treinamento	386
8.2.7 A coleta das duas traduções finais	387
8.3 O treinamento oferecido aos estudantes do grupo de controle	388
8.4 Procedimentos operacionais	388
8.5 Recrutamento e coleta de dados com os profissionais	391
8.6 Problemas na coleta de dados	393
8.7 Quadros de dados: tarefas, cronogramas, grupos, quadro geral	395
8.8 Textos traduzidos pelos voluntários	402
8.8.1 A escritora, característica e estilo de seus contos	403
8.8.2 Uma referência cultural	406
8.9 Ferramentas para a coleta de dados	406
8.9.1 Protocolos verbais (TAPs)	407
8.9.2 <i>Translog</i>	410
8.10 Procedimentos na coleta de dados	417
8.10.1 Tradução 1 (T1)	420
8.10.2 Tradução 2 (T2)	432
8.10.3 Tradução 3 (T3)	434
8.10.4 Tradução 4 (T4)	436
8.10.5 Escrita na L2 (E)	439
8.10.6 Leitura na LM (L)	442
8.11 Transcrição dos TAPs e entrevistas	447
CAPÍTULO 9 - AVALIAÇÃO DE EFEITOS DO TREINAMENTO: ANÁLISE DE DADOS	449
9.1 Critérios para seleção dos fragmentos analisados	449
9.1.1 Seleção de problemas para análise	450
9.2 Metodologia de análise	454
9.2.1 Alinhamento das traduções dos fragmentos selecionados	454
9.2.2 Tabelas binárias para quantificação de desempenho	462
9.2.3 Tabelas qualitativas para quantificação de desempenho	467
9.3 Conclusões sobre a análise de adequação funcional	472

9.4 Anexos do capítulo: alinhamentos dos fragmentos analisados	475
9.4.1 Alinhamentos de T1	475
9.4.2 Alinhamentos de T3	481
9.4.3 Alinhamentos de T4	487
COMENTÁRIOS FINAIS	491
ANEXOS	I
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	XLI

INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta neste doutoramento nasceu de um cenário institucional específico. Desde o início de sua concepção, e de maneira expressamente formulada na primeira versão do projeto em julho de 2002, esteve presente a questão de como delimitar um espaço para a formação em tradução num curso de Letras-Espanhol com o perfil do da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e em que nos basear para definir suas diretrizes e características fundamentais num curso de graduação desse tipo, não voltado especificamente para a tradução, mas que dá uma formação e uma titulação afins, abrindo portas para atuar não só como professor, mas também como tradutor, no mercado de trabalho, sendo que de fato um grande número de estudantes manifesta interesse em atuar profissionalmente como tradutor e mostra ter expectativas quanto ao que a Faculdade de Letras lhes oferecerá em termos de formação para essa prática profissional.

A resposta preliminar que nos dávamos para essa questão era a de que uma complementação de formação em Letras para esses fins deveria fornecer uma Introdução Geral aos Estudos de Tradução (talvez de dois semestres) e focar-se (nos espaços reservados à prática unida à reflexão) especialmente no desenvolvimento de uma competência tradutória geral escrita para a tradução direta.

Essa proposta de inserção permitiria oferecer uma formação em tradução “geral” ou “básica” para o estudante, preparando o terreno para uma especialização posterior, já fora do âmbito da graduação, em modalidades específicas de tradução (literária, jurídica, legendação etc.), e até para um posterior estudo e aprofundamento autônomo em âmbitos mais restritos, para os egressos que viessem a dedicar-se ao trabalho com tradução.

Em que consistiria a “generalidade” de uma formação em tradução não é, no entanto, algo fácil de ser definido, assim como não é simples determinar a partir de que momento da graduação um trabalho dirigido à formação em tradução poderia ser produtivamente iniciado.

Um ponto de interesse central deste estudo foi, portanto, considerar a possibilidade de iniciar de maneira eficaz o desenvolvimento de uma competência tradutória geral (ou básica) para a tradução direta escrita, num Bacharelado em Letras-Espanhol como o da Universidade de São Paulo, que conta com um perfil predominante de estudantes que iniciam seus estudos de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na própria universidade, ou seja, com pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua.

Com base em diretrizes sobre a competência tradutória (CT) e seu desenvolvimento, tomadas em diferentes estudos, desenhou-se um treinamento específico e uma coleta de dados para observar experimentalmente o efeito de uma intervenção pedagógica específica sobre estudantes universitários ainda em estágio bastante inicial de aprendizagem de E/LE. O mesmo *corpus* também permitiria estudar de maneira mais geral características da CT e seu desenvolvimento. Foram esses os motores da parte experimental, nuclear neste trabalho.

O treinamento em tradução pilotado experimentalmente para esta tese teve tempo total de vinte e oito horas, equivalendo ao de uma disciplina optativa de um semestre atualmente oferecida na graduação do curso de Letras da Universidade de São Paulo, chamada “Introdução aos Estudos Tradutológicos”. Essas vinte e oito horas totais foram concentradas em sete sessões semanais de quatro horas cada uma, ao longo de dois meses e meio. Os participantes do treinamento foram oito estudantes de graduação em Letras da Universidade de São Paulo, na habilitação de espanhol, que estavam então terminando o primeiro ano de língua espanhola, ou seja, a disciplina de Língua Espanhola 2.

Fundamentalmente, esse treinamento se propôs a desestabilizar concepções inadequadas de tradução e favorecer a construção de um entendimento mais complexo da tarefa do tradutor, integrando questões funcionalistas, discursivas e cognitivas.

A partir da análise de princípios e diretrizes levantados tanto para a tradução quanto para seu ensino em nosso quadro teórico, o treinamento foi desenhado como um espaço didático no qual o estudante deveria “captar princípios gerais que regem a tradução”, começando a assumir um método de trabalho adequado (Hurtado, 1996). Entre esses “princípios gerais”, trabalhou-se explicitamente com o princípio de finalidade, com o vínculo essencial entre língua e cultura, e com a concepção de tradução como interação comunicativa de mediação intercultural. Esses princípios foram especialmente focados por serem considerados essenciais para a tomada de decisão e também devido à hipótese de que poderiam ser trabalhados com bons

resultados com relativa independência do nível de competência na L2, numa introdução à tradução direta.

A principal hipótese construída a esse respeito e testada nesta tese foi a seguinte:

Um trabalho visando o desenvolvimento da CT que seja voltado a dirigir a atenção do aprendiz para a percepção do princípio de finalidade (Reiss & Vermeer: 1984) e da prevalência do contexto em tradução (um princípio que derive fundamentalmente de Halliday: 2001), se conjugado com o trabalho micro e macrot textual, com base em visões pragmáticas e discursivas dos textos e da linguagem, e conjugado ainda com a atenção dirigida conscientemente a aspectos do processo tradutório¹, pode surtir efeitos importantes, verificáveis em indicadores objetivos no produto, mesmo em níveis não tão proficientes de desenvolvimento da L2.

Trata-se de uma proposição complexa, que envolveu outras hipóteses, dentre as quais tiveram fundamental importância a do princípio da prevalência dos níveis contextuais em tradução, defendido no Capítulo 5, e a de que certos materiais considerados “proto típicos” teriam especial impacto cognitivo para favorecer a compreensão e a operacionalização do princípio da prevalência do contexto e do princípio da finalidade pelos estudantes, num curso introdutório à tradução geral direta escrita, questão desenvolvida no Capítulo 6.

Na totalidade, este trabalho foi estruturado em nove capítulos. Os três capítulos iniciais fundamentalmente percorrem estudos sobre processo tradutório, CT e desenvolvimento da CT, recolhendo e analisando parâmetros que essa literatura poderia fornecer para o ensino de tradução e para o desenho do curso introdutório pilotado, assim como para o desenho da parte experimental da pesquisa e a constituição do *corpus* de análise e dos próprios parâmetros e métodos de análise.

No Capítulo 1 foram reunidos estudos nos quais se procura apontar distinções de processamento entre níveis mais e menos avançados de CT, especialmente estudos empírico-experimentais de processo. Eles contribuíram para distinguir importantes características da CT, foram sugestivos quanto a metas a ter em vista no ensino de tradução e contribuíram para considerações metodológicas no desenho de estudos

¹ Por meio do trabalho sobre o processo proposto por Alves (1997), que inclui modelo de fluxo, processamento nos blocos automático e reflexivo, atenção para a segmentação das UTs e para as próprias estratégias de resolução de problemas, mecanismos de busca de subsídios internos de resolução de problemas.

empírico-experimentais do processo de tradução, da CT e do desenvolvimento da CT. Esses estudos foram levados em consideração na coleta de dados efetuada, no desenho do treinamento e no recorte de foco da análise de dados no último capítulo. Esse primeiro capítulo inicia-se com alguns dos estudos pioneiros das abordagens processuais. O de Krings estabeleceu a centralidade dos conceitos de problema de tradução e estratégias de tradução no processo tradutório, e forneceu o importante princípio de que é preciso discernir “indicadores” que tornem observáveis aqueles elementos e processos mentais aos quais o pesquisador não tem acesso direto, apontando alguns indicadores confiáveis para detectar a percepção pelo sujeito de um problema de tradução. Seu estudo pioneiro propõe a existência de diferenças de detecção de problemas e de aplicação de estratégias na gênese de produtos malsucedidos e bem-sucedidos em tradução, ou, em outras palavras, diferenças de processamento entre sujeitos mais e menos competentes em tradução. Uma autocrítica que Krings faz a respeito da metodologia desse seu importante estudo é ter considerado que sujeitos no último ano do curso de Letras poderiam ser tomados como tradutores competentes. Com essa consideração, ele nos dá a primeira indicação de uma diferença de natureza entre a competência lingüística e a CT, e sugere que há fatores responsáveis pela considerável diferença entre essas duas competências. Por fim, Krings é pioneiro em sugerir a necessidade de estudos longitudinais para compreender melhor a construção gradual da CT ao longo do tempo, indicando que mudanças na detecção de problemas e na aplicação de estratégias seriam parâmetros de observação importantes da evolução da CT. Esse pesquisador aponta ainda que sujeitos pouco competentes em tradução operam o processo tradutório como mera operação lingüística no nível da palavra. O estudo analisado a seguir, de Gerloff, propõe uma classificação de estratégias de tradução diferente da de Krings e fornece uma descrição de diferenças de aplicação de estratégias por trás de produtos tradutórios bem e malsucedidos. Além disso, Gerloff estabeleceu o importante parâmetro de segmentação de unidades de tradução em estudos processuais, assim como os conceitos de intensidade de processamento e de padrões de recursividade. Os sujeitos menos competentes em tradução, aponta Gerloff, pareceram encarar a tarefa de tradução como mero trabalho de compreensão do texto-fonte, prestando pouca atenção ao processo de escrita do texto-meta. Já por trás de uma tradução bem-sucedida Gerloff pôde notar um trabalho intenso de elaboração do texto-meta e um automonitoramento constante por parte do tradutor. Tirkkonen-Condit, por sua vez, defende que um importante processo mental correlacionado a traduções de boa

qualidade diz respeito aos sujeitos mais competentes em tradução se basearem mais intensamente em critérios não-lingüísticos para a tomada de decisões, considerando com maior frequência, em suas decisões, elementos contextuais ou extratextuais, em vez de apoiar-se puramente na consulta a dicionários bilíngües. Para ela, uma marca de níveis mais incipientes de CT seria o processamento da tradução como mero exercício lingüístico. Jääskeläinen aponta que, entre os fatores contextuais com que tradutores mais competentes operam para tomar decisões em tradução, ocupa lugar destacado a consideração da finalidade da tradução, ou seja, de princípios e elementos relacionados à tarefa tradutória específica. Dessa autora vieram duas questões fundamentais para pensar nosso treinamento e recortar nossos indicadores de progresso da CT na análise de dados. Por um lado, a consideração de que a exposição a tarefas diversificadas seria fundamental para capacitar o sujeito a operar com a importância da finalidade em tradução. Por outro, a consideração de que a sensibilidade a exigências funcionais é um importante diferencial de graus mais desenvolvidos de CT. Esse estudo sustentou nossa hipótese de que a capacidade de detecção de requisitos de adequação funcional, a capacidade de adequar-se a exigências funcionais ditadas pelo contexto da tarefa tradutória e a capacidade de processar a tradução nos níveis superiores e complexos da ação comunicativa e da organização discursiva são talvez os pontos mais claros em que a CT se diferencia da proficiência nas duas línguas de trabalho, e talvez por isso sejam as características com as quais se pode trabalhar produtivamente na formação de tradutores, ainda quando os sujeitos não atingiram bons níveis de proficiência na L2. A familiaridade com princípios de tradução é considerada por Jääskeläinen como fator importante na tomada de decisões que conduzem a bons produtos finais, e entre os princípios de tradução essa autora coloca em lugar de destaque o princípio de finalidade. Já Séguinot considera os níveis de CT em relação com os tipos de erro, sugerindo o percurso de desenvolvimento da CT que caminha na direção de um processamento que avança progressivamente em direção aos estratos lingüísticos mais complexos, mais uma vez apontando no sentido de que o progresso da CT se marca pela mudança de foco da equivalência em níveis mais microtextuais para níveis mais macrotextuais e contextuais. Alves e Magalhães fornecem dados que parecem corroborar essas características de processamento, já que mostram que é possível notar, subjacente aos resultados insatisfatórios no produto tradutório, a falta de ferramentas para lidar com o processamento discursivo da organização textual, o que interfere negativamente na qualidade das tomadas de decisão. A falta de instrumental para análise de elementos de

estruturação macrotextual e discursiva é proposta, nesse estudo, como responsável por um processamento linear e pouco contextualizado da tradução. Esses autores sugerem que, em vista da detecção dessas falhas, seria desejável, na formação de tradutores, conjugar uma abordagem discursiva, que forneça parâmetros mais objetivos e eficazes para tomadas de decisão, com uma abordagem cognitiva, que ajude os sujeitos na automonitoração de seu trabalho, na aplicação mais produtiva de estratégias e na alocação mais eficiente do tempo e das fases de trabalho. O estudo de Nord nos fornece o importante conceito de unidade funcional de tradução e defende a importância de traduzir levando em conta os componentes funcionais que se entrelaçam no texto e dirigem a seleção dos elementos lingüísticos e estruturais por seu autor. Por fim, Presas indica a necessidade psicolingüística de colocar em interação os dados lingüísticos do texto-fonte com redes de memória, com estruturas conceituais e contextuais, para evitar a interferência em tradução e obter melhor qualidade do produto final. Ressalta a importância de incentivar nos tradutores a passagem pela etapa de desverbalização no processo de tradução. Todos esses estudos deram uma importante contribuição para fixarmos como indicador de desenvolvimento da CT o afastamento de procedimentos mais atomísticos e microlingüísticos da tradução em direção ao trabalho com estratos mais complexos, a capacidade de detecção de problemas funcionais e o aumento da consideração de elementos contextuais e funcionais para a elaboração do texto-meta.

No Capítulo 2 explicitamos e discutimos os conceitos de tradução e de CT adotados nesta tese, situando-os no cenário amplo dos Estudos de Tradução. A intenção principal nesse capítulo foi examinar as facetas desses dois conceitos especialmente importantes para a elaboração de propostas de ensino de tradução. São apresentados os dois modelos componenciais da CT que consideramos mais refinados, atuais e completos, o de PACTE (1998 e 2003) e o de Gonçalves (2003). O conceito de tradução discutido nesse capítulo e adotado nesta tese é aquele formulado por Hurtado (2001), para quem a tradução é uma atividade complexa e que integra fundamentalmente três aspectos: comunicativo, textual e cognitivo. Esses três aspectos da tradução são examinados e discutidos, e funcionarão como tripé para o desenho de nosso treinamento, que previu o trabalho com princípios comunicativo-funcionais (tradução como atividade comunicativa de mediação intercultural), com questões discursivo-textuais (tradução como discurso veiculado por uma estrutura textual) e com aspectos cognitivos (tradução como resultado de operações mentais realizadas por um tradutor).

O Capítulo 3 tem bastante afinidade com o Capítulo 1, uma vez que apresenta reflexões sobre características do trabalho de tradutores novatos e competentes, com a diferença de que o faz da perspectiva dinâmica do desenvolvimento da CT, focando-se em discussões sobre modelos do processo de aprendizagem que conduz do estado de novato ao de competente. O capítulo fornece, assim, diretrizes para o ensino de tradução a partir de propostas sobre como se dá e como se pode favorecer o desenvolvimento da CT. As propostas examinadas foram as de Toury, Shreve, Chesterman e Schäffner, que contribuíram com diferentes elementos. Toury atribui peso especial à socialização que conduz à introjeção de normas sobre como traduzir. Enuncia que a transferência é um correlato universal da tradução, mas é comum que seja mal vista quando ocorre nos níveis lingüísticos mais inferiores (lexical, morfológico), de modo que um indicador empírico para verificar índices de desenvolvimento da CT no produto tradutório seria a ausência ou a baixa ocorrência da transferência dita “negativa”, ou seja, a transferência nesses níveis lingüísticos inferiores, em comunidades que têm como norma tradutória transferir apenas nos estratos mais superiores do texto. Destacamos ainda nas reflexões de Toury a consideração de uma diferença essencial entre bilingüismo e interlingüismo e a noção de “tradutor nativo”. Esse autor defende também as vantagens de incentivar, nos tradutores em formação, a “adaptabilidade” (em contraposição à “especialização”), a partir da exposição a uma ampla variedade de situações tradutórias num curso de formação, e treiná-los inclusive na capacidade de quebrar as normas tradutórias vigentes em sua comunidade. Shreve também considera que a exposição à experiência variada e tipicamente profissional é o que leva a desenvolver a CT, mas postula como necessário que estímulos externos, como *input* apropriado e *feedback* constante e variado, sejam eficientemente aplicados para mudar o foco de atenção do aprendiz sobre quais elementos são relevantes para a tomada de decisões em tradução. Essa mudança de foco, na verdade, seria resultado de uma reformulação substancial e essencial de suas expectativas e crenças sobre o que é traduzir, em outras palavras, de seus mapas mentais sobre o que é a operação de tradução. Chesterman, por sua vez, sugere que a atenção a fatores relevantes para a tradução é induzida inicialmente pela apresentação explícita de princípios, conceitos e regras fundamentais para o aprendiz, e que a partir da explicitação deverá ser operacionalizada por meio de aplicações práticas desses princípios numa sucessão de atividades cada vez mais complexas em termos de contextualização. Nesse percurso, caminha-se da atenção racional e consciente para a ação cada vez mais intuitiva e fluente. Por fim, Schäffner dá uma contribuição das mais

essenciais para nosso problema de pesquisa ao apresentar algumas evidências de que não é preciso esperar uma proficiência já avançada na L2 para iniciar com bons resultados um treinamento em tradução. Em especial no que se refere às crenças e expectativas sobre o que é traduzir, ela defende que pode ser melhor já iniciar o aprendiz nos princípios fundamentais da tradução profissional enquanto suas crenças ainda não estão viciadas por exercícios pedagógicos de tradução em aulas de L2, contexto no qual a tradução costuma ter finalidades e envolver procedimentos muito diversos dos adequados para a tradução profissional.

Assim, os três primeiros capítulos reúnem, fundamentalmente, a partir da literatura sobre processo tradutório, CT e desenvolvimento da CT, pontos de referência e discussão essenciais para pensar e planejar o ensino de tradução, assim como para estruturar pesquisas empíricas dirigidas a investigar a aprendizagem da tradução. Nesse sentido, esses três capítulos iniciais têm a forma de seleção e organização de idéias formuladas por certos autores, cotejo dessas idéias umas com as outras e posicionamento pessoal diante delas.

Nos capítulos seguintes, tratamos de trabalhar de forma aprofundada, a partir dos capítulos anteriores, pontos fundamentais para o curso piloto e a coleta do *corpus*, afunilando a discussão em direção à mencionada preocupação específica com a possibilidade e os meios de introduzir de maneira eficaz um treinamento básico geral em tradução na habilitação em Letras-Espanhol da FFLCH-USP.

O Capítulo 4 é dedicado à reflexão sobre a especificidade do par lingüístico português-espanhol em tradução. Um espaço para essa questão nesta tese foi considerado importante em decorrência da postulação, no modelo do PACTE, de que o par lingüístico será um dos fatores responsáveis por variações na interação das subcompetências da CT, bem como pela importância que um trabalho contrastivo tem como objetivo de aprendizagem na delimitação de objetivos para um curso de tradução, tal como proposta por Hurtado (1996). O par lingüístico é focado nesse capítulo em termos de seu jogo de proximidades e distâncias, considerando parâmetros como os diferentes estratos lingüísticos e discursivos, a diferença entre proximidade percebida e proximidade real, as diferentes destrezas comunicativas, ao mesmo tempo que se procura refletir sobre como essa particular configuração de proximidades e distâncias pode repercutir cognitivamente durante a operação de tradução, em particular em termos do fenômeno de interferência. Consideramos fundamental explicitar que nossa proposta de treinamento se dirige a esse par, sublinhando que, por se tratar de línguas próximas,

talvez permitam retroagir o ponto de início do trabalho com o desenvolvimento de uma CT para a tradução direta escrita, em termos da competência inicialmente requerida na L2.

O Capítulo 5 trata de duas questões inter-relacionadas. Partimos da proposta de Halliday (2001) sobre diferentes níveis de equivalência e sobre a possibilidade de determinar certas tendências hierárquicas entre esses níveis, para defender um princípio fundamental em nosso trabalho: o da prevalência do contexto como um dos princípios mais importantes em tradução, princípio importante não apenas por uma questão de ‘norma’, no sentido de Toury, mas pelas características intrínsecas do processo comunicativo, pelas características cognitivo-pragmáticas do processo de comunicação. Procuramos demonstrar esse princípio a partir da análise da tradução de um acróstico e discutimos nesse momento sua relação com elementos da *Skopostheorie*, especialmente com o princípio de finalidade, central em tradução segundo a proposta teórica de Reiss & Vermeer (1984). A segunda questão é a nossa defesa da especial representatividade que casos de tradução subordinada têm para o princípio da prevalência do contexto em tradução. Em função dessa proposta, apresentamos o conceito de tradução subordinada (*constrained translation*), e argumentamos no sentido de que a função poética pode ser considerada um subtipo de tradução subordinada. Esse capítulo justifica um de nossos principais focos de trabalho no treinamento desenhado, ou seja, o foco em princípios funcionais da tradução, com especial destaque para o princípio de finalidade e o princípio de prevalência do contexto em tradução. A partir das questões discutidas nesse capítulo é que se justifica também nosso recorte de análise de dados para exame dos resultados do treinamento, no Capítulo 9, ou seja, a observação de fragmentos cuja tradução dependia estreitamente da detecção de problemas funcionais e da aplicação de estratégias dependentes de parâmetros funcionais para a solução tradutória, já que “a capacidade de adequação funcional, manifestada no nível do produto, pode ser considerada, conseqüentemente, um dos mais importantes indicadores de desenvolvimento de uma CT básica”, como afirmamos no Capítulo 5.

O Capítulo 6 discute a natureza de um curso de “introdução à tradução geral direta escrita” e seus objetivos a partir da proposta de Hurtado (1996). Na seqüência, procura apontar metas para o desenvolvimento inicial da CT e indicadores para medi-lo. Por fim, foca-se especialmente no que chamamos de “materiais prototípicos” dos princípios fundamentais trabalhados no treinamento. Nesse capítulo defendemos que a tradução subordinada, a tradução de função poética e a tradução de elementos

culturalmente marcados, trabalhados na forma de análise crítica de traduções e de tarefas práticas, em conjunto com regras e conceitos, têm o potencial de funcionar como *input* de alto impacto cognitivo para captação e capacidade de operacionalização de princípios fundamentais da tradução, destacadamente o da equivalência em vários estratos, o da finalidade, o da prevalência hierárquica do contexto, o dos vínculos essenciais entre tradução e cultura. Por isso, esses materiais teriam especial interesse num curso introdutório à tradução geral. Descrevem-se os materiais desse tipo usados no treinamento e como eles foram trabalhados em conjunto com a abordagem de questões conceituais como as já mencionadas e outras ainda, como a noção de unidades de tradução e métodos de tradução, gênero e tipo textual, polissemia e multidimensionalidade, adaptação e aplicação de filtro cultural.

O Capítulo 7 é uma descrição sequencial dos detalhes e preocupações de cada uma das sete sessões do treinamento. Ele responde à opção pela máxima transparência possível com relação a esse ponto nuclear do experimento, que foi o treinamento desenhado e aplicado. A inserção desse detalhamento pareceu indispensável, uma vez que, no trabalho com estudos empírico-experimentais, é fundamental que a descrição do experimento seja bastante precisa, inclusive para permitir a replicabilidade por outros pesquisadores. Além disso, somente a partir da consideração do conjunto das questões trabalhadas e das metodologias aplicadas no treinamento o leitor poderá julgar por si mesmo em que medida resultados que atribuímos ao uso dos materiais prototípicos (tradução subordinada, tradução de função poética e tradução de elementos culturalmente marcados) podem de fato ser atribuídos intensamente a esse fator ou se um peso talvez mais acentuado adviria de outros fatores do treinamento.

No Capítulo 8, descreve-se a coleta de dados e a composição do *corpus*. Sua estruturação também obedeceu à preocupação de máxima transparência, para favorecer tanto contestações quanto a replicabilidade, e auxiliar efetivamente os interessados em pesquisas semelhantes na estruturação dos detalhes, permitindo prever com boa clareza passos necessários nem sempre explicitados em pesquisas desse tipo, e cuja explicitação pode ajudar no planejamento e dimensionamento do volume e do tipo de trabalho, favorecendo um plano mais eficaz de cronogramas e uma previsão mais realista de problemas passíveis de ser encontrados. Com o objetivo de favorecer desenhos de experimentos e discussões metodológicas em torno deste experimento concreto, o capítulo foi redigido com considerável grau de detalhamento, incorporando procedimentos utilizados para recrutamento de voluntários, incluindo mensagens

dirigidas por correio eletrônico, recados para evitar o esquecimento das sessões agendadas ou evitar problemas com o uso da sala da coleta de dados junto aos colegas de trabalho etc.

O Capítulo 9 fecha a tese, apresentando uma análise de resultados do treinamento baseada em indicadores de adequação funcional recortados nos textos traduzidos, ou seja, em nível de produto. Já nesse capítulo é incorporada boa parte das conclusões que, como se verá, são bastante favoráveis a nossas hipóteses.

Nos comentários finais, terminamos de vincular os resultados da análise de dados com nossa preocupação inicial e com elementos dos capítulos anteriores, e também sugerimos futuros desdobramentos da pesquisa, especialmente novas explorações que ainda seriam permitidas pelo *corpus* coletado.

Espero que a presente introdução forneça uma boa visão do eixo diretor, por sobre os meandros no curso dos capítulos. *Vale*.

São Paulo, 21 de julho de 2006

Heloísa Pezza Cintrão

CAPÍTULO 1

NOVATOS, PROFISSIONAIS E O ENSINO DE TRADUÇÃO

1.1 O interesse dos estudos processuais para a formação de tradutores

Em dois trabalhos publicados em 1984, Toury apontava que pesquisas focadas exclusivamente nos aspectos lingüísticos do fenômeno tradutório não forneciam o conhecimento necessário para estabelecer diretrizes e parâmetros para o ensino de tradução. Atender às necessidades da formação de tradutores requeriria o direcionamento do foco de pesquisa para a aquisição da competência tradutória, dizia. Em outras palavras, seria preciso compreender melhor como um “falante bilíngüe se torna um tradutor”. O trecho entre aspas pertence ao título de um capítulo que o próprio Toury dedica, posteriormente, à questão da aquisição da competência tradutória em seu livro *Descriptive Translation Studies and Beyond* (1995).

Dizer que o processo de aquisição da competência tradutória (CT) é um processo por meio do qual um “falante bilíngüe se torna um tradutor” parece envolver pressupostos importantes para esta pesquisa:

1) Coloca no ponto inicial do processo de aquisição da competência tradutória um bilíngüe e, em seu ponto final, um tradutor profissional e/ou competente.

2) Implica que a competência bilíngüe não se identifica com a CT: ser um bilíngüe competente não confere automaticamente competência para traduzir.

3) Postula uma CT inicial rudimentar, dada *a priori* pelo bilingüismo, que pode progredir gradativamente por diferentes níveis de aperfeiçoamento, e que esse progresso viria como resposta a algum tipo de fator externo/ação externa.

4) Se houver um ponto final de desenvolvimento, em que a CT atingiria um nível de maturação objetivamente detectável, isso supõe que deva haver traços

componenciais que permitam identificar quando a CT atingiu um estágio avançado e, a partir daí, propor uma definição da CT desenvolvida, no quadro dos estudos descritivos.

5) Sugere que possa haver indícios observáveis de que o bilíngüe está avançando na aproximação àquela fase madura da CT; em outras palavras, que haja indicadores de progresso na aquisição da CT.

A complexidade de cada um desses supostos é alta, como mostra uma série de estudos posteriores. Tentar suprir a lacuna de investigações que Toury indicava em 1984 supôs um amplo e multifacetado universo de pesquisas nos últimos vinte anos. Elas se vinculam fundamentalmente às abordagens cognitivas² da tradução, mas não puderam nem poderão deixar de lado as abordagens lingüísticas, ou, mais amplamente, as abordagens orientadas ao produto, já que a pedra de toque para qualquer “diagnóstico” de competência tradutória ou de desenvolvimento de CT de um sujeito não poderá ser feito senão considerando a qualidade do produto final de sua(s) tradução(ões), por mais controverso e/ou complexo que possa ser estabelecer critérios para avaliação de qualidade em tradução.

Sobre a variedade de estudos necessários para se chegar a uma compreensão da aquisição da CT, vejamos alguns problemas colocados apenas pelo suposto de número 1, que consistia na definição do processo de aquisição da CT como um percurso que um sujeito inicia como bilíngüe e termina como tradutor.

Numa primeira instância, essa definição da aquisição da CT coloca em cena a questão do bilingüismo, e com ela a questão da competência lingüística ou comunicativa. Com relação ao bilingüismo e à competência lingüística como componentes da CT, tem-se apontado uma série de dificuldades para categorizações claras e para controle de variáveis em estudos empíricos e experimentais. Em primeiro lugar, e isso é bastante consensual, não há verdadeiros bilíngües, no sentido de um domínio simétrico de duas línguas. Haveria diferentes graus de aproximação de uma situação de bilingüismo total, graus variáveis individualmente:

Um autêntico bilingüismo, ou seja, um grau totalmente idêntico de domínio de duas línguas em quaisquer situações e para quaisquer informações que se queira transmitir, provavelmente só exista de forma aproximada (Crystal 1976; Hüllen 1980; Secord & Backman 1974). Isto vale também para os tradutores profissionais. Via de regra, sua competência em uma das línguas é maior do que na outra. Além disso, entre tradutores profissionais parece haver consideráveis diferenças quanto

² Ver proposta de cinco diferentes enfoques gerais nos Estudos de Tradução no Cap. 2 (2.1.1).

às suas competências nas línguas envolvidas. (Lörcher, 1991: 44, *apud* Orozco, 1997: 20)

[Real bilingualism, i.e. an absolutely equal degree of availability of two languages in any situation and for any information to be communicated, probably only exists in approximations (Crystal 1976; Hüllen 1980; Secord & Backman 1974). This is equally true for professional translators. As a rule, their competence in one language is higher than in the other. Furthermore, there seem to be considerable differences among professional translators with respect to their competences in the languages involved.]

Por isso, o sujeito no ponto de partida do processo, freqüentemente chamado “novato” em estudos empíricos, como sujeito bilíngüe já com boa proficiência, vai colocar em cena um conjunto de variáveis relacionadas à questão do bilingüismo e da própria competência lingüística ou comunicativa.

Mas, além disso, o sujeito no ponto de partida na formação de tradutores nem sempre será um bilíngüe com excelente domínio da língua estrangeira ou segunda língua (L2), e nem sempre é esse o perfil dos sujeitos considerados “novatos” nos estudos experimentais de processo. Seria realmente condição para a formação de tradutores que o processo se iniciasse apenas quando a proficiência na L2 já houvesse atingido níveis avançados?

A questão do nível de proficiência bilíngüe requerida para o início do processo de formação de tradutores costuma ser colocada apenas com respeito à L2, como se a proficiência na língua materna (LM), por seu caráter multifacetado (e às vezes especializado em certas habilidades comunicativas, no caso do tradutor e do intérprete³), não fosse passível de apresentar deficiências também num falante nativo, que, por exemplo, pode ser um produtor de textos escritos sofrível ou altamente inábil em sua LM. Seria necessário, então, também um determinado grau prévio de proficiência nestes aspectos da própria LM para iniciar-se na formação como tradutor?

É, portanto, bastante complicado operacionalizar a noção de “bilíngües não tradutores” ou de “novatos” para fins de pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento da CT.

Não é menos complexa a questão de como decidir se estamos ou não diante de um sujeito possuidor de uma CT desenvolvida, ou seja, que atingiu o ponto final do

³ Ver quadro de especialização de habilidades de Presas (2000), oferecido no subitem 1.9 deste capítulo.

processo de desenvolvimento da CT. Essa complexidade se torna visível se considerarmos as características dos sujeitos que são contrapostos ou comparados ao sujeito “novato” em diferentes estudos empíricos. Veremos que alguns estudos pioneiros consideraram como “profissionais” estudantes de último ano de cursos de Letras, ou que acabavam de concluir sua formação universitária em Letras ou cursos afins, o que pareceria incongruente com a consideração de que o bilingüismo não é condição suficiente para uma boa competência tradutória, e mais incongruente ainda com a posição dos que consideram que apenas um bom tempo de trabalho profissional constante com a tradução leva de fato a consolidar a CT.

Com relação a isso, alguns estudos procuraram estabelecer o nível de CT com base na avaliação da qualidade da tradução produzida pelos sujeitos observados. Outros estudos, mais recentes, procuram usar o tempo e o volume de experiência para compor seus grupos de sujeitos experientes observados. Este último critério também não é isento de problemas, já que os próprios pesquisadores que o utilizam admitem que seus tradutores “profissionais” eventualmente produzem traduções de má qualidade, o que indica que não é o mesmo falar de tradutores profissionais (com considerável tempo e volume de experiência de trabalho com tradução) e de tradutores competentes (que produzem traduções de boa qualidade).

Traçado esse panorama referente aos problemas de se estabelecer quem seriam os novatos no processo de aquisição da CT e quem seriam os tradutores competentes ao final dele (se é que existe esse final), passamos a uma segunda questão: que tipo de estudo poderia levar a entender a aquisição da CT, e sua própria natureza, em que consistiriam esses estudos que poderiam fornecer respostas e parâmetros aplicáveis ao ensino de tradução? Esses estudos se concentrariam maciçamente nas abordagens cognitivas da tradução e envolveriam quase que necessariamente análises dos processos mentais efetuados ao traduzir, ou dos chamados estudos “orientados ao processo” (*process-oriented approach*).

Os estudos processuais de tradução se inauguram com o uso da técnica de protocolos verbais (*Think/Thinking/Talk-Aloud Protocols*, ou TAPs). É o caso dos estudos de Hans P. Krings e de Pamela Gerloff, examinados nos subitens a seguir. A técnica, oriunda dos estudos psicológicos sobre resolução de problemas, havia passado a ser utilizada também nos estudos lingüísticos, e na década de 1980 começou a ser usada nos estudos de tradução. A técnica dos protocolos verbais recolhe dados valendo-se da introspecção e da explicitação (verbalização) por parte de um sujeito sobre os passos

(ações e pensamentos) que segue ao executar uma tarefa. Sua verbalização é gravada e depois transcrita, e assim podem-se obter indícios de processos mentais, impossíveis de ser observados diretamente. A técnica tem variações. Por exemplo, o sujeito diz o que vai pensando e fazendo à medida que realiza a tarefa (TAPs concomitantes), ou discorre sobre a realização da tarefa imediatamente depois de concluída (TAPs retrospectivos), ou o faz com maior ou menor grau de intervenção do pesquisador (TAPs dialogados ou não)⁴. Os pioneiros dos estudos processuais em tradução nos anos 80 optaram, em geral, pelos TAPs concomitantes, com diferentes interesses de observação dos dados coletados.

No geral, esses estudos têm trabalhado sobre uma categorização relativamente polarizada entre novatos *versus* profissionais, com consideráveis variações entre o tipo de sujeito observado.

Uma referência às reivindicações de Toury feitas em 1984 abre o relato de Krings (1986: 236) sobre os resultados de suas pesquisas em torno do processo tradutório. Com análises baseadas na técnica introspectiva dos protocolos verbais, ou TAPs, Krings foi um dos pioneiros nos estudos de processos mentais envolvidos na operação tradutória, e é significativo que inicie seu texto explicitando uma preocupação com a aplicabilidade de seus estudos ao campo da formação de tradutores. Essa mesma preocupação estará lado a lado com a pesquisa empírica nos trabalhos de uma série de outros pioneiros dos estudos orientados ao processo tradutório, como, entre outros, Franz Königs, Wolfgang Lörcher, Pamela Gerloff, Janet Fraser, Sonja Tirkkonen-Condit, Riita Jääskeläinen, Candance Séguinot, alguns dos quais terão estudos seus examinados aqui.

O campo dos estudos processuais da tradução dá seus primeiros passos na década de 1980, mas ganha especial impulso nos anos 1990 (Venuti, 2000: 339). O ‘processo tradutório’ constitui um dos objetos centrais de teorização das abordagens cognitivas de tradução, juntamente com o conceito de ‘competência tradutória’, e nas pesquisas que focam um desses dois construtos teóricos centrais das abordagens cognitivas sempre há um vínculo e um interesse mais ou menos explicitamente declarado com relação ao outro.

A interdependência aparece mais claramente no caso dos estudos sobre a competência tradutória: enquanto um estudo do processo tradutório poderia ser aparentemente conduzido sem menção ou aprofundamento do conceito de competência

⁴ Uma discussão mais detalhada sobre diferentes tipos de TAPs será feita no Cap. 8 (8.9.1).

tradutória, é difícil conceber um estudo sobre a CT que prescindia do conceito e de algum tipo de observação ou consideração do processo tradutório.

Mas a relativa independência que os estudos de processo têm do estudo da CT é bem mais aparente do que factual. Na verdade, já desde o trabalho de Krings (e cada vez mais, à medida que avançam os estudos do processo tradutório), entram em jogo questões diretamente vinculadas ao conceito de CT, entre as quais se destacam:

1) Reconhece-se que o processo tradutório não terá as mesmas características se observado entre (a) aprendizes de L2, (b) bilíngües proficientes e (c) tradutores experientes, o que significa formular que as características do processo tradutório estão em relação de dependência com o grau de desenvolvimento da CT.

2) Assume-se cada vez mais explicitamente que o processamento mental de maior interesse para os Estudos de Tradução é aquele que conduz a boas traduções, o que, além de colocar o interesse dos estudos processuais em relação de dependência com os estudos de qualidade de produto em tradução, levam novamente a formular que o processo ganha de fato seu significado quando observado em relação a graus de desenvolvimento da CT. Isso implica que, desde o desenho experimental, os estudos de processo precisam assumir um critério para seleção de sujeitos baseando-se na atribuição de graus de CT, seja o de considerar a CT pelo reconhecimento social e profissional atingido por certo tradutor, seja pela consideração quantitativa de tempo e volume de experiência do sujeito observado, seja pela avaliação de produto a partir de critérios de qualidade, ou ainda por diferentes combinações desses critérios.

Dada a importância especial dos estudos processuais em ajudar a fornecer parâmetros para a definição da CT, em entender os passos da aquisição da CT e, conseqüentemente, na formação de tradutores, faremos neste capítulo inicial um percurso por estudos processuais que procuraram descrever e discutir características de processamento mental de ‘novatos’ e ‘profissionais’, e nos forneceram, assim, importantes parâmetros de apoio para considerar a CT e seu desenvolvimento.

1.2 Problemas e estratégias como parâmetros: Krings e Gerloff

1.2.1 Problemas e estratégias nos estudos de Krings

O primeiro estudo de Hans P. Krings a ser examinado aqui foi publicado em 1986, precedendo em pouco tempo seu livro comumente incluído em bibliografias sobre

estudos processuais, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen Französischlernern* [O que acontece na mente de tradutores. Um estudo experimental da estrutura do processo tradutório de estudantes de francês de nível avançado], do mesmo ano. Com o experimento relatado, Krings teve por objetivo chegar a um primeiro mapeamento do processo de tradução, mesmo que provisório.

Até então, os modelos de tradução propostos eram modelos mais abstratos, que enfocavam a tradução como fenômeno de comunicação intercultural, como o de Nida (1964). Baseado em categorias de modelos do processo de comunicação, o modelo de Nida adotava conceitos como o de emissor, mensagem, receptor, ruído, carga comunicativa, enfocando a tradução como processo comunicativo de transmissão de uma mensagem, mas não como processo psicolinguístico na mente do tradutor.

Quanto a modelos que procurassem dar conta dos diferentes estágios de desenvolvimento da CT, Krings nota que havia, naquele momento, apenas um, o modelo proposto por Harris (1977; 1978) e por Harris & Sherwood (1978), insatisfatório por uma série de fatores: (1) preocupado com a tradução como habilidade inata, passava por alto a influência de fatores externos e as diferenças individuais observáveis na realização de tarefas tradutórias por bilíngües; (2) baseava-se excessivamente em exemplos de traduções de enunciados muito simples por crianças bilíngües que chegavam a ter menos de dois anos de idade, e com isso desconsiderava que a tradução é uma operação textual e ignorava a complexidade que a equivalência pode mostrar em tarefas de tradução realizadas efetivamente com textos, em especial quando são relativamente sofisticados; (3) padecia de inadequações metodológicas, como basear-se na memória dos sujeitos relativa a eventos linguísticos acontecidos muitos anos antes.

Krings apresenta um modelo do processo tradutório na forma de fluxograma (ver *Figura 1*), ressaltando que se tratava de uma proposta provisória, que precisaria ser testada à luz de maior volume e variedade de dados. Sua proposta é elaborada a partir da análise de regularidades observadas em protocolos verbais de oito sujeitos, quatro deles realizando tradução direta e quatro, tradução inversa, e envolve categorias diferentes das do processo de comunicação. Alicerça-se fundamentalmente em dois conceitos, aos quais Krings chega a partir do quadro teórico da psicolinguística e indutivamente a partir dos dados de seu estudo exploratório. Esses dois conceitos fundamentais são os de problema de tradução e estratégia de tradução.

O especial interesse que o artigo de Krings tem aqui reside (a) na argumentação em favor da importância do exame do processo tradutório como requisito para compreender o desenvolvimento da CT; (b) no estabelecimento dos conceitos de problema tradutório e estratégia tradutória como centrais para os estudos empíricos dos processos mentais em tradução; (c) no esforço de discernir indicadores externos de detecção de um problema tradutório por um sujeito; (d) na postulação, a partir da crítica à metodologia de Harris, de que os estudos de processos mentais em tradução deveriam levar em conta que traduzir é uma operação no nível do texto; (e) na conseqüente decisão metodológica de basear as próprias observações empíricas em traduções de textos com ampla variedade de problemas tradutórios; (f) nas perguntas de pesquisa relativas ao desenvolvimento da CT recolhidas pelo autor, as quais ele considera que os estudos processuais poderiam ajudar a responder. Os pontos (a), (b), (c) e (f) serão mais detalhados a seguir.

(a) *Argumentação em favor da importância do exame do processo tradutório como requisito para compreender o desenvolvimento da CT.*

Krings defende que uma descrição psicolinguística do processo tradutório é requisito indispensável para que se chegue a elaborar um modelo de aquisição da CT:

Enquanto não nos esforçarmos para penetrar no que até agora foi considerado como uma caixa-preta, a saber, os processos mentais do tradutor durante o ato de tradução, não seremos capazes de descobrir os princípios por trás da construção gradual da CT. (1986a: 264)

[Until we endeavor to penetrate what has so far been treated as a black box, namely the processes going on in the translator's mind while translating, we shall not be able to discover the underlying principles guiding the gradual build-up of TC.]

Ressalta-se, assim, a utilidade de ter em conta conclusões dos estudos sobre o processo tradutório em estudos empíricos e descritivos cujo objeto seja a CT e/ou seu desenvolvimento.

(b) *Estabelecimento dos conceitos de problema tradutório e estratégia tradutória como centrais para o estudo dos processos mentais em tradução.*

Krings aponta o conceito de problema de tradução como elemento fundamental dos estudos processuais. As verbalizações de seus sujeitos sobre os passos seguidos no

processo tradutório evidenciaram dois traços básicos desse processo: (1) presença de problemas tradutórios; (2) uma variedade de estratégias para resolver esses problemas.

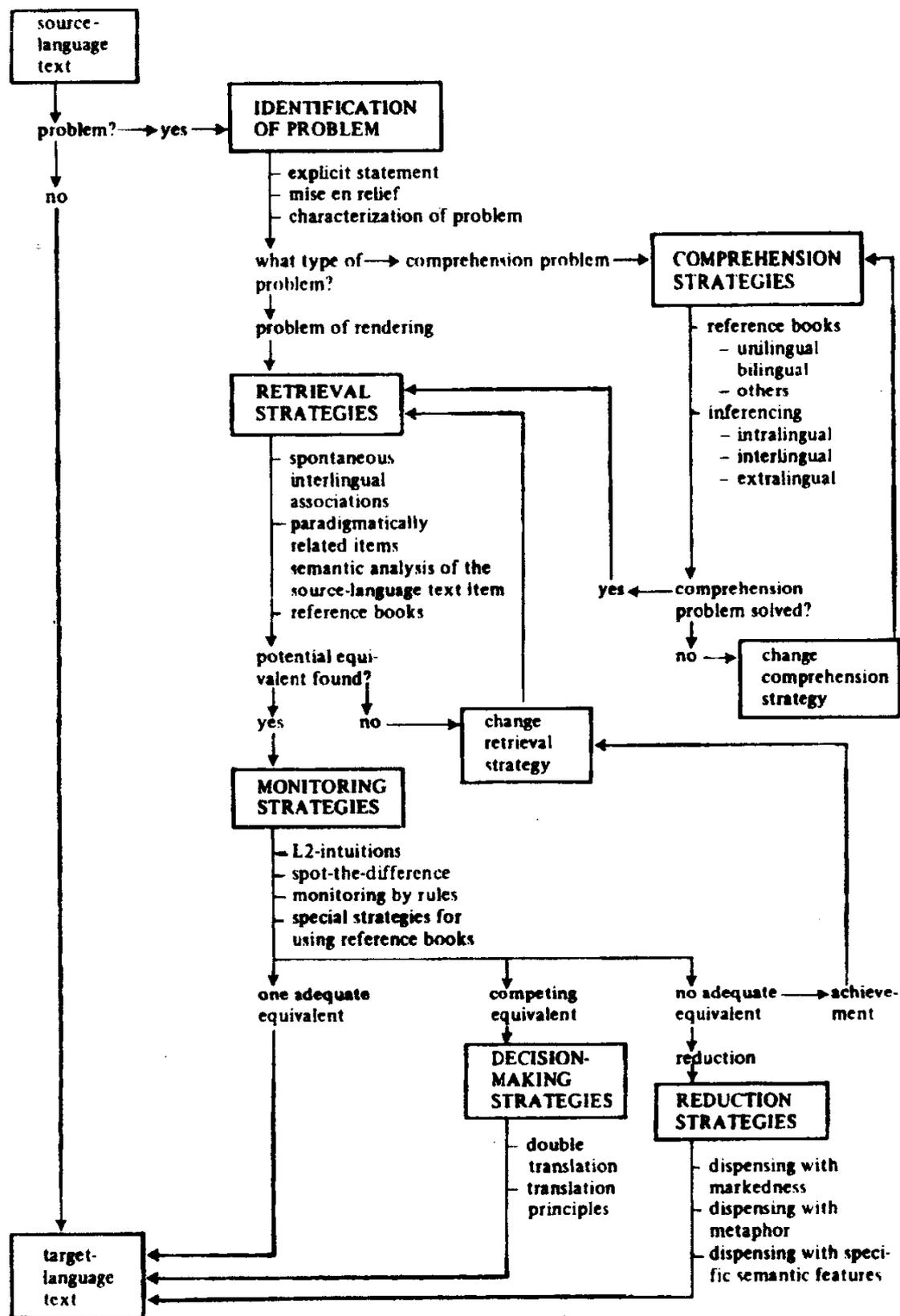


FIGURA 1. Fluxograma do processo tradutório de Krings (1986: 269).

O diagrama de fluxo proposto por Krings (*Figura 1*) mostra o processo tradutório organizado em dois grandes blocos: (1) **momentos não-estratégicos**, em que a atribuição de um equivalente na língua de chegada para um item segmentado no texto-fonte é feita instantaneamente e sem verbalização (o que indica processos automatizados, aos quais o sujeito não tem acesso consciente); (2) **momentos estratégicos**, em que o processo se organiza na forma de aplicação de estratégias diversas na tentativa de solucionar problemas encontrados.

O que a técnica usada por Krings lhe permitiu observar foram traços da fase estratégica. O conceito central dessa fase é o conceito de **problema tradutório**, já que sua identificação pelo sujeito é o que determina que uma estratégia seja aplicada.

Mais de 90% dos enunciados [verbalizações dos sujeitos nos TAPs] eram diretamente relacionados com problemas causados por itens específicos da língua do texto-fonte. Por isso escolhi esses dois conceitos, problema de tradução e estratégia de tradução, como categorias básicas para analisar o processo tradutório. (1986: 266)

[More than 90% of the utterances were indeed directly relatable to problems caused by specific items in the source-language text. I therefore chose these two concepts, translation problem and translation strategy, as basic categories for analysing the translation process.]

Krings explica que até aquele momento, nos Estudos de Tradução, a noção de problema de tradução era abordada basicamente a partir de dois ângulos, às vezes combinados entre si: (1) um **enfoque prospectivo**, caracterizado pela tentativa de antever problemas a partir de um exame do texto-fonte (muitas vezes em função de características contrastivas das duas línguas e culturas envolvidas); (2) uma **abordagem retrospectiva**, que se valia da análise de erros no texto-meta.

Krings considera que nenhuma dessas aproximações é satisfatória para estudar o processo tradutório. Adotar a concepção prospectiva calcada na análise contrastiva implicaria tentar descrever processos cognitivos e psicolinguísticos a partir de categorias linguísticas, que não seriam capazes de cobrir todos os fenômenos. A abordagem retrospectiva de análise de erros também apresentaria limitações, já que os dados das verbalizações dos sujeitos mostravam a ocorrência de problemas onde não havia erros e a de erros onde não havia problemas. Por isso Krings propõe que a

identificação de problemas de tradução se baseie em características intrínsecas do processo tradutório, tais como se manifestavam nas verbalizações dos sujeitos, e apresenta os onze elementos utilizados em seu estudo para detecção de problemas, ou **indicadores de problemas tradutórios** (p. 267):

1. Explicitação de um problema pelo sujeito
2. Uso de material de consulta
3. Sublinhar um fragmento do texto-fonte
4. Análise semântica de um item do texto-fonte
5. Hesitação na procura de um equivalente potencial
6. Equivalências alternativas levantadas
7. Exame de uma possível equivalência
8. Princípios específicos de tradução
9. Modificação na redação do texto-meta
10. Avaliação da qualidade da tradução escolhida
11. Elementos paralingüísticos ou não-lingüísticos (sons produzidos, suspiros etc.)

Observe-se que, no primeiro indicador, as explicitações do problema se referem a explicitações espontâneas, já que Krings não inquiria os sujeitos sobre os problemas encontrados. O levantamento de indicadores obedece a um princípio consensual sobre o uso da técnica de métodos introspectivos de verbalização de pensamentos e ações para estudo de fenômenos cognitivos: “os relatos verbais conscientes de aprendizes sobre seus próprios mecanismos internos não podem ser tomados como representações diretas do processamento interno” [*“the conscious verbal reports of learners about their own internal device cannot be taken as direct representation of internal processing”*] (Selinger, 1983: 189 *apud* Krings, 1986: 267)]. A variedade de indicadores propostos por Krings e a facilidade de sua identificação objetiva nas verbalizações dos sujeitos garantem uma boa margem de confiabilidade. A aplicação conjunta sistemática dos indicadores permite uma identificação confiável dos problemas encontrados pelos sujeitos e a contagem desses problemas. A partir dessa quantificação é possível efetuar comparações e análises.

A quantificação dos problemas evidencia uma considerável variação no número de problemas levantados pelos oito sujeitos que traduziram o mesmo texto. Em estudo publicado em 1987, Krings propõe distinguir entre (1) **problemas típicos** de um dado texto e/ou de um determinado grupo, quando determinado item textual causou

problemas para a grande maioria dos sujeitos; e (2) **problemas idiosincráticos**, que se restringem a apenas um dos sujeitos.

O outro conceito central para a análise de processos mentais, segundo Krings, é o de **estratégia de tradução**. Færch & Kasper haviam definido **estratégias comunicativas** como “planos potencialmente conscientes para resolver o que se apresenta para um indivíduo como um problema ao procurar atingir uma meta comunicativa” [“*potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal*” (Færck & Kasper: 1983a *apud* Krings, 1986: 268)]. Os dados de Krings confirmam que o fator “consciência” não funciona sempre para diferenciar fases tradutórias estratégicas e não - estratégicas (daí falar-se em “planos *potencialmente* conscientes”), e, a partir da definição de Færch & Kasper para estratégias comunicativas, Krings define estratégia de tradução como “planos potencialmente conscientes para resolver um problema tradutório” [“*potentially conscious plans for solving a translation problem*” (p. 268)].

A linha vertical no lado esquerdo de seu fluxograma de processo representa a ausência de uso de estratégias, que se dá sempre quando o sujeito não encontra problemas tradutórios no item textual que está sendo tratado. Assim, para Krings, o conceito de estratégia de tradução só tem valor empírico quando vinculado ao conceito de problema de tradução, de modo que “a ausência de um problema de tradução coincide com a ausência de estratégias de tradução” [“*the absence of a translational problem coincides with the absence of translational strategies*” (p. 268)].

As estratégias só aparecem no momento em que o sujeito identifica um problema, e então vários caminhos processuais são possíveis, como se vê no fluxograma. Esses caminhos podem passar por diversos tipos de estratégias, que Krings classifica em cinco de grupos principais: estratégias de compreensão (*comprehension strategies*), estratégias de recuperação de memória (*retrieval strategies*), estratégias de monitoração (*monitoring strategies*), estratégias de tomada de decisão (*decision-making strategies*) e estratégias de redução (*reduction strategies*).

Estratégias de compreensão são uma conseqüência de problemas de compreensão do texto-fonte, que conduzem inevitavelmente a problemas de tradução. Uma tendência observada por Krings foi a de seus sujeitos processarem mais detida e acuradamente a compreensão do texto-fonte nos pontos em que encontravam problemas de compreensão, ao passo que, quando não se deparavam com itens desconhecidos, a compreensão parecia ser processada de maneira superficial, sem muito questionamento

sobre a adequação das escolhas feitas. Quanto aos subtipos de estratégias de compreensão, os dois principais notados por Krings foram **inferências** e **recurso a obras de consulta**. Na maioria das vezes em que os sujeitos encontravam um item desconhecido, recorriam imediatamente à consulta a dicionários. No entanto, observou-se uma considerável **variedade de procedimentos de consulta**. Um deles, observado com maior frequência, foi o de procurar o item desconhecido num dicionário bilíngüe e depois checar num dicionário monolíngüe as informações encontradas. A **inferência** consiste em procurar resolver problemas de compreensão com base nos próprios conhecimentos interlingüísticos, intralingüísticos ou extralingüísticos. Aparecia como estratégia usada quando as obras de consulta não resolviam o problema, e com muito mais frequência nas traduções da L2 para a LM. Os processos inferenciais observados por Krings em seus sujeitos não eram privativos da tradução; coincidiam com os descritos na literatura sobre estratégias de leitura em geral. Ainda com relação às estratégias de compreensão, com considerável frequência aplicava-se uma estratégia de **paráfrase do sentido global** como modo de facilitar o processamento semântico de orações complexas.

Estratégias de recuperação de memória (*retrieval strategies*) são definidas na literatura sobre estratégias comunicativas como tentativas conscientes de lembrar-se de um item lexical quando há alguma falha na memória. Krings lista em seus dados a ocorrência de todos os seguintes seis tipos discriminados por Esther Glan (1980): (1) esperar que o termo apareça na consciência, (2) evocar semelhanças formais, (3) evocar campos semânticos, (4) evocar outras línguas, (5) evocar situações de aprendizagem, (6) utilizar procedimentos sensoriais. No entanto, Krings nota que o uso desses tipos de estratégias se restringia aos casos de esquecimento de um item já aprendido usado para designar um objeto concreto correspondente a um único termo da L2, como no caso de “*wagon-restaurant*” <=> “*Speisewagen*” (“vagão -restaurante”). Quando a palavra ou expressão emergia na consciência, o sujeito considerava o problema resolvido. Esse tipo de recuperação de memória, diz Krings, é mais a exceção do que a regra: normalmente, “dada a falta de uma relação 1:1 entre itens das diferentes línguas, a questão na tradução é encontrar UM equivalente e não O equivalente” [“*for the lack of a one-to-one relationship between items in different languages, translation turns out to be a search for AN equivalent rather than for THE equivalent*” (p. 271)]. Por isso, Krings prefere falar de “estratégias potenciais de recuperação de memória”.

A estratégia de recuperação de memória mais freqüente na tradução pareceu ser a **evocação de associações interlingüísticas fixas**, ou seja, resgatar da memória relações diretas previamente estabelecidas entre dois itens, normalmente no nível da palavra. Por exemplo, no caso da palavra alemã “*Gast*”, os dados evidenciavam que os sujeitos haviam construído previamente uma forte associação dela com a palavra francesa “*invité*” (“convidado”), considerando -as como equivalentes exatos, quando na verdade é muito freqüente que, em francês, o equivalente para o alemão “*Gast*” seja “*client*” (“cliente”) (por exemplo, em um restaurante). Evidências de associações interlingüísticas fixas foram abundantes nos dados levantados. Por isso Krings acredita que haja uma tendência psicolingüística para aquilo que Catford (1965) chamava de “**equivalente mais provável**” (*highest probability equivalent*). A hipótese explicativa de Krings para o fenômeno é a de que esses itens são armazenados conjuntamente na memória e que grupos amplos deles se organizam numa rede de associações interlingüísticas altamente estáveis [“... *that associated items are stored together and that whole sets of them build up a neat network of highly stable interlingual associations*” (p. 271)]. O desenvolvimento dessas associações fixas pode dever-se ao ensino formal, a práticas comunicativas ou a uma prática anterior de tradução.

Quando não é encontrada nenhuma associação interlingüística, os sujeitos recorrem a sinônimas, paráfrases, reformulações, hiperônimos e **procedimentos associativos** semelhantes para levantar candidatos a equivalentes. Outras estratégias para esse levantamento são ainda as buscas em dicionários, as associações com outras línguas estrangeiras conhecidas ou a evocação de situações relacionadas à palavra, muitas vezes situações de aprendizagem. Esse segundo conjunto é chamado por Krings de “**recurso a itens semanticamente relacionados**” (*recourse to semantically related items*) e, segundo o autor, sugere interessantes questões com respeito à estruturação da memória semântica.

Estratégias de ativação de memória eram muito freqüentemente seguidas por **estratégias de monitoração**, por meio das quais os sujeitos avaliavam um candidato a equivalente levantado. Na maioria dos casos de monitoração, a preocupação dos sujeitos se dirigia à relação de equivalência entre dois termos, não à adequação do termo em si ao contexto do texto-meta. Para isso, usavam principalmente a estratégia de “focar a diferença” (*spot-the-difference strategy*): comparavam o termo-fonte e o termo-meta procurando diferenças entre eles no que se refere ao sentido, às conotações, ao estilo ou ao uso. Consideravam qualquer dessas diferenças como contra-indicação do possível

equivalente. Isso, no geral, conduzia a uma nova tentativa de busca na memória. Para monitorar o candidato a equivalente, desempenhavam papel crucial as intuições e as crenças a respeito de itens da língua estrangeira, nem sempre corretas. Krings aponta que tais tipos de intuição são parte essencial da interlíngua, e lamenta que os estudos de interlíngua tenham se detido quase exclusivamente na observação de intuições sintáticas, quando na tradução a maior parte das aplicações das intuições registradas nos protocolos são de natureza semântica e não sintática. Krings observa que a monitoração por meio de regras gramaticais foi muito escassa nos dados.

Estratégias de redução são aplicadas quando não se consegue resolver um problema a não ser abrindo mão de algum componente formal ou funcional. Suas modalidades mais recorrentes nos dados de Krings foram substituir itens marcados por não-marcados e metafóricos por não-metafóricos.

As **estratégias de tomada de decisão** são usadas quando dois ou mais equivalentes potenciais são levantados pelo sujeito e ele não consegue encontrar critérios claros que o ajudem a escolher. Nesse caso, a maioria dos sujeitos recorreu ao que Krings chama de “princípios tradutórios” (*translation principles*). Os “princípios tradutórios” formulados por seus sujeitos mostraram-se bastante independentes de critérios semânticos, sintáticos e propriamente lingüísticos, e eram mais externos ao texto e à linguagem do que as estratégias de monitoração. Seu uso se limitou a casos em que a monitoração não havia conduzido a uma decisão. Poderiam ser formulados a partir de enunciados instrucionais do tipo: “se dois equivalentes parecem igualmente adequados, escolha o mais literal” ou “escolha o mais curto”; ou, “se um dos equivalentes aparece no dicionário bilíngüe e o outro não, escolha o que aparece” ou, “se todos os equivalentes aparecem no dicionário, escolha o que aparece em primeiro lugar”. Houve sujeitos que se valeram de princípios curiosos, como recusar-se a traduzir duas palavras sinônimas do francês com a mesma palavra do alemão. Outro caso muito particular foi uma decisão verbalizada de evitar que a tradução ficasse 10% mais longa que o original, no que se refere ao número de palavras.

Por fim, Krings aponta a existência de uma infinidade de estratégias que ainda seriam mais bem descritas nos próximos passos de seu trabalho, em curso naquele momento.

Um problema metodológico que o próprio Krings aponta em seu estudo é a existência de boas razões para se supor que o processo mental observado em seus sujeitos bilíngües proficientes não teria exatamente as mesmas características no caso de

tradutores experientes/competentes. Assim, Krings sugere que deve haver diferentes padrões de processamento mental da tradução em diferentes estágios no percurso de desenvolvimento, do sujeito sem formação ou experiência como tradutor ao tradutor competente. Krings indica então que o detalhamento de estratégias permitiria estudar o processo tradutório de uma mesma pessoa em diferentes momentos a fim de descrever e interpretar mudanças em suas estratégias tradutórias e na sua competência tradutória. “Esse tipo de estudo longitudinal do processo tradutório representaria sem dúvida uma valiosa contribuição para entender a construção gradual da competência tradutória” [*“Such longitudinal studies of the translation process will undoubtedly constitute a valuable contribution to our understanding of the gradual build-up of translational competence”* (p. 274)].

Numa série de pesquisas posteriores, vai-se procurar trabalhar não com estudos longitudinais dos mesmos sujeitos, mas com as diferenças entre vários sujeitos distribuídos numa gradação de menos a mais competentes em tradução, a partir da observação de características de produto e de processo. Falaremos de alguns dos principais neste capítulo.

Por fim, interessam-nos as questões relativas à competência tradutória e seu desenvolvimento, que, na visão de Krings, os estudos processuais ajudariam a elucidar.

[...] em que medida diferentes tipos de bilingüismo (coordenado-composto, equilibrado-parcial [*balanced-unbalanced*] etc.) indicam competência tradutória? Em que medida a CT é incrementada pelo estudo da língua estrangeira? Que tipo de experiência e resposta externa (*feedback*) são necessárias para o desenvolvimento pleno da CT? Quais são os efeitos do ensino formal da tradução sobre o processo de aquisição da CT? Como as diferenças individuais afetam o processo de aquisição, e em que medida determinam o nível de competência final atingida por um indivíduo? (1986: 263)

[... *to what degree do different types of bilingualism (co-ordinate-compound, balanced-unbalance etc.) imply TC? To what degree is TC enhanced by foreign language learning? What type of experience and external feedback is necessary to full develop TC? What are the effects of formal translation teaching on the TC acquisition process? How do individual differences affect the acquisition process, and to what degree do they determine the level of competence eventually reached by the individual?*]

Entre essas perguntas, as propostas de relação entre bilingüismo e CT serão discutidas no segundo capítulo, em conexão com a questão da interferência ou transferência negativa em tradução. As questões do efeito do ensino formal sobre o processo de aquisição da CT e do tipo de experiência necessária para o desenvolvimento da CT, por outro lado, serão centrais em toda a discussão deste trabalho.

1.2.2 Estratégias: proposta e resultados do estudo de Gerloff

A qualificação de doutorado de Pamela Gerloff, *From the inside out: Using talk-aloud protocols to access second language learner translation process* [De dentro para fora: o uso de protocolos verbais para acessar o processo tradutório de aprendizes de segundas línguas], apresentada em 1984, em Harvard, é um importante marco inicial dos estudos processuais em tradução que lançaram mão do uso da técnica introspectiva dos protocolos verbais.

Parte dos resultados desse estudo piloto foram publicados por Gerloff em 1986, em um artigo no qual a pesquisadora apresenta uma proposta de classificação de estratégias de tradução, juntamente com os resultados da aplicação dessa classificação no exame de dois protocolos verbais concomitantes de estudantes norte-americanos de francês, com nível intermediário de proficiência na língua estrangeira. Entre esses dois sujeitos, um (sujeito B) havia apresentado bom desempenho em relação ao produto de uma tarefa de tradução escrita do francês (língua estrangeira) para o inglês (língua materna), enquanto o outro (sujeito A) havia produzido uma tradução incompleta e pouco coerente. Gerloff sugere que essa aplicação piloto de sua proposta de categorização de estratégias de tradução se mostra promissora como ferramenta de estudo das relações entre processo e produto em tradução, ou seja, para observar se há padrões de processamento correlacionáveis tanto a traduções bem-sucedidas quanto a produtos tradutórios problemáticos.

Como em Krings, a definição proposta por Gerloff para “estratégias de tradução” aparece vinculada ao conceito de “problema de tradução”:

Para os propósitos deste estudo, consideramos estratégias de processamento textual quaisquer comentários metalingüísticos ou metacognitivos, ou quaisquer comportamentos dirigidos à resolução de problemas encontrados durante a decodificação e a versão do texto traduzido. (1986: 252)

[For the purposes of this study text processing strategies were considered to be any metalinguistic or metacognitive comments made or, specific problem-solving behaviors effected, during the decoding and rendering of the translation text.]

Sua proposta distingue entre **sete grandes categorias de estratégias**, para as quais são estabelecidas subcategorias. Para que uma estratégia fosse incorporada a essa taxonomia, era preciso que aparecesse nos protocolos verbais de mais de um sujeito ou que fosse utilizada mais de uma vez pelo mesmo sujeito. Além dessas sete categorias, Gerloff abre espaço para uma **oitava**, reservada a comentários ou comportamentos “não-estratégicos”, mas que fornecem indicações do grau de comprometimento, envolvimento e concentração dos sujeitos com relação à tarefa que está sendo realizada. Além disso, a primeira das sete categorias propriamente “estratégicas” se refere à **identificação de problemas de tradução**, e também é considerada pela autora como diferenciável das demais, de modo que são apenas as categorias de número dois a sete as que Gerloff considera como autenticamente relacionadas à resolução de problemas. Apresentamos abaixo sua proposta taxonômica de oito categorias para codificação de estratégias nos protocolos verbais concomitantes:

I. Identificação de problemas

1. Identificação de um subproblema (ex.: identificar uma palavra como desconhecida)
2. Identificação de um erro, um possível erro ou uma fonte de erro (ex.: identificar que a dificuldade atual se deve a uma palavra mal traduzida no parágrafo anterior)

II. Análise lingüística

1. Análise sintática (ex.: comentar uma estrutura sintática, procurar a co-referência de uma palavra, formular uma regra de sintaxe)
2. Análise gramatical (ex.: identificar uma parte de discurso [*part of speech*] ou uma regra gramatical) [Parecem pouco claras as explicações, assim como a diferença entre esta categoria e aspectos da anterior e da posterior.]
3. Análise lexical (ex.: segmentar uma palavra em fonemas ou morfemas; gerar uma forma relacionada, como uma raiz verbal)
4. Analogia com o inglês [LM] (ex.: estabelecer analogia com unidade lingüística conhecida, do inglês [LM] ou do francês [L2])

III. Armazenamento e recuperação

1. Busca na memória (ex.: procurar na memória um equivalente no francês [L2] ou no inglês [LM], identificar uma palavra como conhecida ou nunca vista, ou esperar que uma palavra emerja da memória à consciência)
2. Uso de dicionário (dizer que se usaria um dicionário em determinado ponto, em contexto em que não é permitida consulta, ou fazer efetivamente uma consulta para encontrar um equivalente no inglês, uma sinonímia no inglês ou no francês...)

IV. Estratégias gerais de busca e seleção

1. Repetição em voz alta de uma unidade (em francês, inglês ou, alternativamente, em francês e inglês)
2. Utilização de sinônimos (ou de elaborações sobre o significado da palavra)
3. Utilização de significados alternativos (ex.: sugerir palavras com sentidos não-coincidentes como possível tradução)
4. Formulações provisórias ou de sentido geral (ex.: oferecer um significado vago para uma palavra ou segmento desconhecido, ou tentar adivinhar seu significado)
5. “Postergação” de item desconhecido (não escrever um item desconhecido, ou colocar em seu lugar preenchedores de espaço como XXXX, “hã sei o quê”, espaço em branco...)
6. Comparação entre francês [L2] e inglês [LM] (comparar os dois sistemas lingüísticos ou comparar uma escolha de palavra com um padrão do inglês [LM] considerado ideal)

V. Estratégias inferenciais e reflexivas

1. Uso de conhecimentos gerais sobre o mundo (para inquirir o texto, conjecturar significados, formular ou verificar significados hipotéticos)
2. Uso de conhecimentos provenientes da experiência pessoal (recorrer à experiência pessoal para questionar, conjecturar ou afirmar um significado)
3. Utilização da intenção do autor ou de um determinado termo empregado por ele (para questionar, conjecturar sobre ou afirmar um significado)
4. Construção de um contexto explicativo (“explicar” o texto usando uma interpretação construída a partir de usos em outros contextos)
5. Uso da estrutura do texto (recorrer à estruturação lógica do texto para predizer, conjecturar, questionar ou afirmar significados)

VI. Apoio no próprio texto

1. Repetir informação que está num ponto anterior do texto (ou resumir informações anteriores)
2. Recorrer ao contexto oracional (procurar “pistas contextuais” em outros pontos da oração ou usar a oração como contexto para inferir significados)
3. Recorrer ao contexto do parágrafo (procurar pistas sobre o significado de um item desconhecido dentro do mesmo parágrafo ou inferir seu significado a partir do contexto oferecido pelo parágrafo)

4. Recorrer a contextos mais amplos que o parágrafo (procurar pistas sobre o sentido de um item desconhecido para além dos limites do parágrafo ou inferir seu significado a partir de informações oferecidas em pontos do texto fora dos limites do parágrafo)

VII. Edição

1. Correção/alteração imediata de escolhas verbalizadas (autocorrigir antes de passar para o papel uma escolha verbalizada)
2. Avaliação de congruência (checar se uma tradução faz sentido, antes ou depois de seu registro por escrito)
3. Verificação de pontuação (conferir ou comentar sobre pontuação, seja no texto-fonte ou no texto-meta)
4. Avaliação de qualidade de produto (fazer referência explícita à qualidade do produto, como por ex.: ‘bom’, ‘ruim’, ‘literal’)
5. Alterações no produto escrito (adições, exclusões, substituições, transposições etc. no produto escrito)

VIII. Monitoração da tarefa (extratextual ou lingüística)

1. Comentários sobre idéias e intuições (*insights*)
2. Risadas
3. Formular opiniões ou informações pessoais sobre o texto
4. Expressão de certezas (explicitar o próprio grau de segurança sobre o produto)
5. Comentar o próprio desempenho como aprendiz (ex.: ‘eu sempre erro isso’)
6. Auto-instruções (dar a si mesmo instruções sobre como proceder, por exemplo: ‘agora preciso tentar entender isso aqui’)
7. Referir-se ou dirigir-se diretamente à pesquisadora (envolver a pesquisadora na situação, dirigindo-se a ela pessoalmente, para comentar a situação ou o texto)

FIGURA 2. Quadro do código de processamento textual (categorias e subcategorias) de Gerloff (1986: 253-54).

Gerloff ressalta que cada uma dessas categorias é aplicável tanto à **compreensão** do texto-fonte quanto à **escrita** do texto-meta, e aponta a importância de diferenciar seu uso para cada um desses casos ao examinar diferenças entre o processamento típico de novatos em contraste com o de tradutores competentes:

A distinção entre uso das estratégias para compreensão *versus* produção é importante, já que os sujeitos deste estudo pareceram trabalhar quase exclusivamente focados na compreensão, ao passo que dados preliminares sugerem que tradutores competentes colocam muito mais ênfase na produção. (p. 252)

[The distinction between comprehension versus production goals in strategy use is an important one since the subjects in this study seemed to work almost exclusively with comprehension goals in mind, whereas preliminary data from competent translators suggested that they place much more emphasis on production goals.]

Além dessa primeira distinção, segundo a qual tradutores competentes dedicariam mais processamento à elaboração do texto-meta, enquanto os novatos focariam predominantemente a compreensão do texto-fonte, os resultados que Gerloff obtém com seu estudo piloto de estratégias identificam outras características de processamento tradutório vinculadas à produção de melhores produtos finais.

O sujeito B produziu uma boa tradução e o sujeito A fez uma tradução incompleta e incoerente. O uso de estratégias por esses dois sujeitos mostrou diferenças em uma série de aspectos. B usou um número total de estratégias acentuadamente mais elevado que A (100 contra 37 momentos de aplicação de estratégias, respectivamente), caracterizando uma **intensidade de processamento estratégico** muito maior. Quanto ao tipo de estratégia preferida, para A o maior número utilizado concentrou-se no grupo de busca de pistas no próprio texto (categoria VI). Para B, dominaram as estratégias do grupo “estratégias gerais de busca e seleção” [categoria IV, que talvez seja mais adequado denominar “estratégias de reformulação e focalização”], especialmente nas subcategorias de repetição de unidades, atribuição de sentidos provisórios e trabalho sobre sinonímia (respectivamente). B também se valeu de maneira especialmente destacada da subcategoria de **edições** (ou revisões) **imediatas**, o que indica **automonitoramento constante**. Nenhum deles se valeu muito de análises lingüísticas. As principais estratégias de busca e seleção usadas por A foram diferentes das de B nesse mesmo grupo. Para A, as subcategorias de busca e seleção mais utilizadas foram conjecturar o sentido de uma palavra ou generalizar sentidos, além de saltar itens desconhecidos. B, por sua vez, fez pouco uso da estratégia de pular itens e se valeu intensamente da **repetição em voz alta de unidades**. Essa última estratégia, segundo Gerloff, parece funcionar como dispositivo vinculado à edição imediata, além de ser uma ferramenta que permite manter o contexto na memória. Em ambos os casos, parece facilitar a compreensão.

Sobre as estratégias predominantes no início e no final do processo de resolução de um determinado problema, B preferiu as estratégias de busca e seleção nos primeiros momentos e estratégias inferenciais como recurso final, quando outras estratégias haviam falhado, enquanto A iniciava mais freqüentemente a abordagem de problemas

com estratégias de apoio no co-texto e usava como último recurso estratégias de análise lingüística, busca e seleção, nunca optando por estratégias inferenciais.

Quanto à influência da **dificuldade do fragmento textual** sobre o uso de estratégias, o tratamento estratégico dado, por exemplo, ao segmento desconhecido “*éplucher le maïs*”, uma das maiores dificuldades para os dois sujeitos, mostrou as seguintes diferenças: A usou apenas duas estratégias e não conseguiu resolver o problema; B tentou numerosas estratégias, inclusive algumas não usadas anteriormente, aplicando de maneira integrada de duas a três subcategorias de uma mesma categoria, decodificando corretamente o segmento que havia sentido dificuldades para entender.

Por fim, examinando os comportamentos não-estratégicos da oitava categoria (“extratextual”), que reúne indicadores de **grau de concentração** e **envolvimento com a tarefa**, a diferença foi acentuada, com B mostrando alto grau de concentração e envolvimento, ao contrário de A.

Algumas informações importantes para compor o perfil qualitativo de uso de estratégias pelos dois sujeitos foram, portanto: (a) A usou poucas estratégias, B usou muitas; (b) A não usou estratégias inferenciais e reflexivas; (c) A fez poucas tentativas de resolução para cada problema encontrado, e mudou de estratégia assim que uma estratégia foi malsucedida, ao passo que B insistiu no uso de cada estratégia antes de passar a outra; (d) o grau de dificuldade do segmento textual processado pareceu não afetar a escolha de estratégias por A, enquanto a maior dificuldade de determinado segmento textual levou B a usar estratégias adicionais, especialmente inferenciais e lógicas; (e) A mostrou pouquíssimo envolvimento com a tarefa e concentração nela; B mostrou-se muito envolvido e concentrado.

Quanto à possibilidade de generalização das relações entre certos processamentos e melhores ou piores resultados na tradução, Gerloff conclui que os dados sugerem:

[...] que o sucesso de B em passagens particularmente problemáticas pode estar relacionado com seu maior apoio em inferências baseadas em conhecimento de mundo, com o volume notavelmente maior de processamento efetuado, com seu nível acentuado de concentração no texto, e com seus esforços perseverantes e contínuos para apurar a compreensão. Em contraste, o pouco volume de processamento de A, seu baixo grau de envolvimento com o texto e seu apoio em um pequeno número de estratégias geraram uma tradução menos coerente. (p. 258)

[... that B's success with particular problem passages may have been related to his heavy reliance on world-knowledge based inferences, the sheer volume of processing done, his high level of personal involvement with the text, and his steady and continual efforts at accurate comprehension. In contrast, A's small amount of text processing, her low level of involvement with the text, and her reliance on a few standard strategies resulted in a less coherent translation.]

1.3 UTs, recursividade, intensidade de processamento: Gerloff

Em sua pesquisa de qualificação, Gerloff levou a cabo um experimento piloto com seis sujeitos, um deles bilíngüe proficiente e os outros estudantes universitários de francês como língua estrangeira, que haviam cursado aproximadamente dois anos da universidade e eram considerados por Gerloff como possuidores de um nível intermediário de proficiência na língua estrangeira.

A tarefa passada aos sujeitos foi a realização de uma tradução escrita a partir de sua LM (inglês) para a L2 (francês). Gerloff, presente durante a tarefa, recolheu dados das traduções por meio de TAPs concomitantes e realizou pequenas intervenções, destinadas apenas a incentivar os sujeitos a continuar verbalizando nos momentos em que silenciavam, por meio de perguntas como “ò que você está fazendo agora?”

A principal meta desse estudo piloto foi metodológica:

desenvolver um sistema de codificação de dados que possa ser aplicado num estudo de tradução de grandes dimensões, para examinar diferenças entre as operações de processamento de tradutores profissionais, falantes bilíngües e aprendizes de segunda língua. (p. 138)

[develop a system of coding the data which would be usable in a larger study of translation, examining differences in the text processing operations of professional translators, bilingual speakers; and second language learners.]

Um desses sistemas de codificação, visto no item anterior, deveria permitir a identificação de estratégias de resolução de problemas. O outro sistema foi concebido para classificar e examinar sistemática e comparativamente o **tipo de unidade de tradução** usada nos processamentos mentais dos sujeitos.

As principais perguntas que a pesquisadora teve em mente foram as seguintes: (a) “o uso de certas estratégias de processamento textual está relacionada com a qualidade da tradução?”; (b) “qual o tamanho das unidades com que as pessoas trabalham quando traduzem um texto escrito?”, “elas trabalham com palavras, sintagmas, orações ou com fragmentos discursivos maiores?” (p. 135).

Com relação à primeira pergunta, para que os dados processuais analisados pudessem ser relacionados com a **qualidade do produto final**, Gerloff avaliou e classificou as traduções de seus sujeitos de maneira relativa, de pior a melhor. Os critérios de qualidade utilizados foram basicamente dois: nível de **completude** e grau de **precisão**. No artigo de Gerloff examinado aqui, publicado em 1987, a pesquisadora exemplifica sua metodologia especialmente para o sistema de análise de unidades de tradução, lançando mão, para isso, dos dados de três sujeitos: (1) o que produziu a melhor tradução entre todos do grupo (e que coincidiu com o bilíngüe proficiente, do qual Gerloff pretendia obter parâmetros de comparação para avaliar os dados dos novatos); (2) o que produziu a melhor tradução entre os estudantes; (3) o que produziu a pior tradução entre os estudantes.

O **sistema de unidades de tradução** que Gerloff propõe é composto pelos **sete níveis** a seguir: (1) morfema ou sílaba; (2) palavra (incluindo um sintagma composto de artigo + palavra); (3) sintagmas (*frases*) nominais, verbais, adverbiais, preposicionais...; (4) oração simples (*clause*), ou seja, sujeito + verbo ou sujeito + verbo + complementos; (5) oração complexa (*sentence*); (6) nível discursivo, indicado pelo processamento imbricado de duas ou mais orações complexas/completas (*sentences*), cujos indicadores seriam, por exemplo, fazer referência a uma passagem anterior do texto quando se está processando outra unidade mais adiante, ler consecutivamente mais de uma oração sem pausa entre as duas; (7) grupos não sintáticos ou aleatórios, ou seja, segmentos textuais não constituintes de uma unidade sintática completa e coerente.

Seu estudo apresenta dados interessantes quanto a diferenças de processamento de sujeitos com melhores e piores resultados.

Em primeiro lugar, mostra que o bilíngüe proficiente e que realizou a tradução de melhor qualidade é o único entre os sujeitos que processa três vezes o texto. O estudante que produziu o melhor texto processa-o duas vezes, enquanto o estudante com pior resultado processa o texto uma única vez.

O bilíngüe proficiente mostra ainda outras diferenças em relação aos demais sujeitos. No **primeiro processamento do texto**, (a) opera em maior quantidade com

unidades de tradução no **nível da palavra e da oração**, respectivamente; (b) progride mais linearmente para a frente, sem voltar muito a itens anteriores, ou seja, mostra **menos recursividade** e **menos intensidade** processual. Há indícios claros, apontados por Gerloff, de que essa fase funciona como um primeiro contato global com o texto, em que o sujeito está mais focado na **compreensão do sentido**. Na sua **segunda fase de processamento**, esse sujeito mostra um padrão processual totalmente diverso do anterior: (a) opera predominantemente com unidades no **nível dos sintagmas e dos grupos não-sintáticos**, enquanto o número de operações com unidades nos níveis da palavra e da oração complexa caem vertiginosamente; (b) executa constantes idas e vindas sobre as mesmas unidades, de modo que a progressão pelo texto é muito menos linear que na primeira fase; exibe o **processamento mais intenso** entre os três sujeitos, com o **maior índice de recursividade**. Gerloff aponta que nessa fase o principal foco do processamento foi a **reformulação na língua-meta**, ou seja, tratou-se de um processo mais de elaboração da escrita do que de compreensão. A **terceira fase** é novamente bem mais linear, com menos recursividade e menos intensidade de processamento, caracterizando claramente uma fase de retoques de **edição e revisão**. A intensidade de processamento mostrada pela alta recursividade, na forma de constantes retornos sobre uma mesma unidade segmentada no texto, fica graficamente muito clara nos diagramas elaborados por Gerloff para as verbalizações de cada sujeito, e por isso reproduzimos dois desses diagramas a seguir (*Figuras 3 e 4*).

O estudante com pior resultado de produto realizou **apenas um processamento do texto**, no qual houve predominância de processamento no nível da oração simples, nenhum trabalho de edição e aperfeiçoamento do que já havia sido redigido de forma linear e continuada, quase nenhuma recursividade e, portanto, menor intensidade de processamento. Assim, as características deste estudante menos competente assemelham-se à primeira fase no processamento do sujeito competente, como se o novato encarasse a tradução apenas como um processo de compreensão superficial, sem um real trabalho de escrita e elaboração do texto-meta. Além disso, esse sujeito demonstra evidentes dificuldades de compreensão, geradoras de equívocos de tradução que distorcem bastante o sentido do texto original.

O sujeito que produziu a melhor tradução entre os estudantes realiza dois processamentos do texto, sendo a primeira fase a que mostra elaboração intensa, com alto índice de recursividade, o que parece indicar que ele dedica a primeira fase ao

trabalho de elaboração da escrita e a segunda fase, com menos recursividade e trabalho sobre unidades mais amplas, a uma edição e revisão finais.

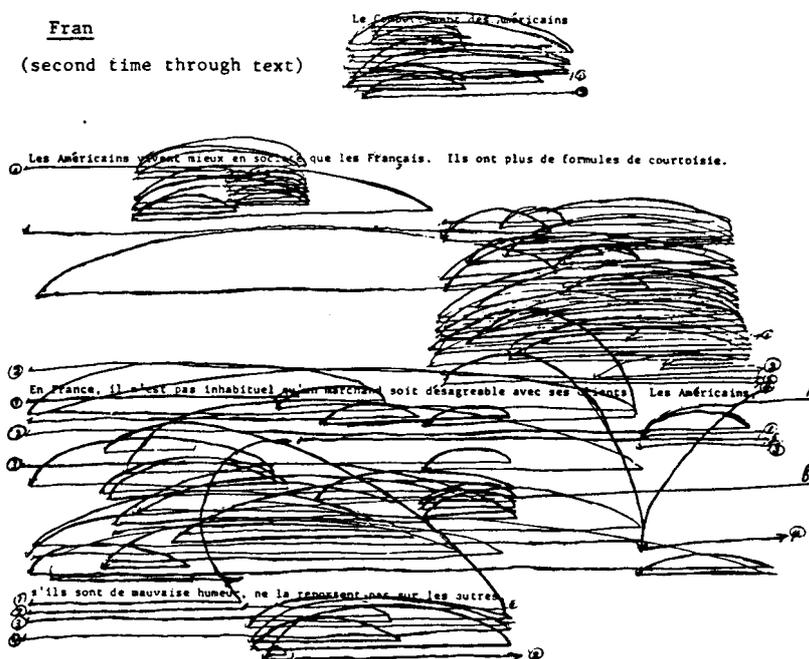


FIGURA 3. Diagrama dos padrões de movimentação durante o segundo processamento do texto pelo sujeito profissional com tradução de melhor qualidade (Gerloff, 1987: 146).

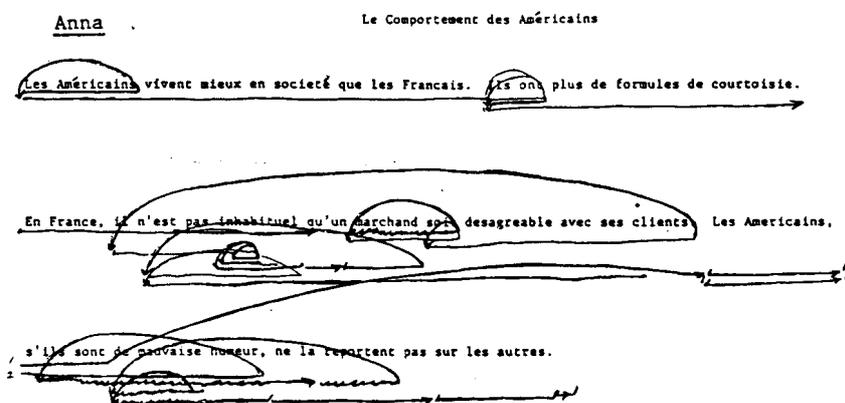


FIGURA 4. Diagrama dos padrões de movimentação do sujeito com pior qualidade de tradução (Gerloff, 1987: 144).

Por fim, a aparição da **verbalização dos grupos não-sintáticos** nos protocolos verbais aumenta de maneira diretamente proporcional ao grau de competência dos três sujeitos. Para Gerloff, a verbalização desses grupos sem unidade sintática nem de sentido, e que costumam ser constituídos predominantemente de três palavras, tem uma função estratégica, de manter um fragmento na memória de trabalho, enquanto se está realizando outros processos cognitivos para a resolução de um problema. Assim, é

significativo que o sujeito mais competente seja o que mais utilizou essa estratégia, o que mais uma vez aponta para a característica de maior intensidade de processamento.

Outro resultado interessante é o processamento de problemas de tradução, ou seja, o processamento estratégico, aparecer correlacionado com **unidades no nível de sintagmas** (segmentos com unidade e coerência sintática, de dimensões relativamente reduzidas, mas maiores que a palavra isolada).

As conclusões de Gerloff sobre o processamento de unidades em tradução são que há coincidência com o que se vinha observando na pesquisa psicolinguística sobre unidades de processamento em outros tipos de discurso escrito e falado:

Isso se mostra na acentuada preferência dos sujeitos pelo trabalho com componentes oracionais no nível do sintagma e da oração simples, assim como pelo fato de claramente operarem com vários níveis de análise, às vezes inclusive simultaneamente. (p. 152)

[This is seen in the participants' strong preference for working with sentence constituent units at the phrase and clause levels, as well as the fact that they clearly used several levels of analysis, sometimes even at the same time.]

Embora Gerloff conclua, como vimos, que seus dados indicam uma predominância de processamento em segmentos maiores do que a palavra, tendemos a acreditar que os mesmos dados mostram algo um pouco diferente: que a compreensão se processa de forma a que segmentos bastante extensos (orações complexas) sejam necessários para que o sujeito realize a atribuição dos sentidos das palavras (operações de desambiguação), daí que o sujeito mais competente mostre na primeira fase, em que está trabalhando com os sentidos do texto-fonte, uma predominância tão evidente de processamento de unidades no nível da oração completa **e da palavra**. O processamento dos dois níveis se faz **conjuntamente**, em rápidas sucessões em espiral de operações *top-down* e *bottom-up*. Um indício da inter-relação, simultaneidade e equilíbrio entre o processamento de orações completas e palavras no caso do sujeito competente é que ambos caíam vertiginosamente e conjuntamente na segunda fase, como se pode ver no gráfico de Gerloff reproduzido na *Figura 5*.

Por outro lado, o trabalho de lapidação do texto feito pelo bilíngüe proficiente com o melhor resultado de tradução, na sua segunda fase de processamento (que Gerloff identifica como uma fase mais propriamente de elaboração da escrita do texto-meta, de

busca da melhor forma de expressão dos sentidos compreendidos na primeira fase), parece levar em conta as “colocações” (*collocation*), a idiomaticidade de combinações que costuma ocorrer fortemente em níveis sintagmáticos (por exemplo, se este ou aquele adjetivo é usado com este ou aquele substantivo, se é esta ou aquela a preposição que costuma reger este ou aquele verbo ou substantivo na língua-meta), ao mesmo tempo que exige um grande esforço de concentração da memória, daí que nesta fase predominem, nos protocolos do sujeito proficiente, as **segmentações em sintagmas** e a grande recursividade sobre sintagmas, como se viu anteriormente na *Figura 3*.

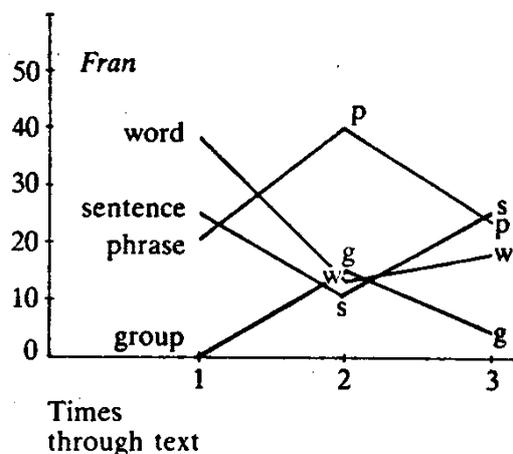


FIGURA 5. Gráfico da segmentação de UTs do bilíngüe proficiente com a melhor tradução, para os três processamentos do texto (Gerloff, 1987: 151).

Por fim, de grande interesse para nós são as evidências encontradas por Gerloff nos protocolos de que há momentos de **processamento de categorias discursivas**, ou seja, para processar uma unidade, por exemplo, do final do texto, o sujeito pode precisar levar em conta uma unidade do início do texto, bastante afastada da oração ou mesmo do parágrafo no qual se encontra a unidade em que está focado naquele momento. Retomaremos essa característica do processamento de unidades de tradução ao falar da proposta de “unidades funcionais” de Christiane Nord.

1.4 Conhecimento de mundo nas decisões: Tirkkonen-Conditt

Em 1989, Tirkkonen-Conditt publica o resultado de um estudo piloto realizado com dois objetivos gerais: (1) comparar processos tradutórios de sujeitos aos que chama

de “profissionais” e “não -profissionais”, para identificar as principais diferenças entre esses processos; (2) observar processos mentais que aparecem correlacionados a traduções de boa qualidade (*successful products*).

Seu estudo piloto parte de uma hipótese principal construída com base em três estudos anteriores, com o intuito de testá-la empiricamente. Para isso se vale da observação de certas categorias nos protocolos verbais de três sujeitos que realizaram a mesma tarefa tradutória do inglês [L2] para o finlandês [LM].

A hipótese principal de Tirkkonen-Condit é a de que a **natureza dos critérios para tomada de decisão** é um dos principais diferenciais entre processos tradutórios de profissionais e não-profissionais, no sentido de que o papel de **critérios de tipo não-lingüístico** será diretamente proporcional ao grau de profissionalismo:

[...] a diferença entre profissionais e não-profissionais apareceria nos processos conscientes de tomada de decisão, sendo que profissionais tomariam mais decisões de tipo não-lingüístico, isto é, decisões baseadas principalmente em conhecimentos diversos dos conhecimentos sobre os dois sistemas lingüísticos ou do contexto imediato do texto-fonte. (p. 78)

[... *the professional and non-professional difference would show in the conscious decision-making in that professionals turn out more “non-linguistic” decisions, i.e. decisions which are based primarily on other knowledge than the knowledge of the two language systems or the immediate context of the source text.*]

Vale observar que, embora Tirkkonen-Condit não formule sua questão em termos de CT, é suficientemente claro que o conceito de CT tem importantes pontos de contato com o que designa como “profissionalismo”. Na verdade, são selecionados sujeitos com diferentes graus de desenvolvimento da CT, de modo que o índice de desenvolvimento da CT é uma das variáveis de seu estudo piloto.

O procedimento inicial para estabelecer graus de CT é considerar o tempo de estudo num curso de formação de tradutores: dois alunos de primeiro ano *versus* um aluno de quinto ano. Combina-se esse parâmetro com um exame de qualidade de produto (*on the basis of finalized translations*), cujos critérios não são explicitados no artigo. Classificam-se finalmente os três sujeitos numa gradação: não-profissional, semiprofissional, profissional.

A hipótese central desse estudo experimental é construída por Tirkkonen-Condit ao colocar em diálogo as conclusões dos estudos de Krings (1986), de Gerloff (1986) e de Gibb (1985). Segundo a autora, pode-se dizer que Krings e Gerloff observaram processos de sujeitos não-profissionais, enquanto Gibb analisou durante dois anos tradutores profissionais em seu ambiente de trabalho.

O livro de Krings é apontado por Tirkkonen-Condit como o estudo mais abrangente realizado sobre processos tradutórios com base em protocolos verbais até aquele momento. Como vimos, Krings trabalhou sobre protocolos verbais de estudantes de francês como língua estrangeira, que estavam prestes a finalizar o último ano de um curso universitário de formação de professores para o ensino secundário. Essa seleção de sujeitos parece ter partido da suposição inicial de uma coincidência entre competência bilíngüe e competência tradutória. No entanto, seus sujeitos não tinham experiência com tradução direta e, além disso, acabaram mostrando proficiência lingüística insatisfatória para realizar a tarefa. Diante desse perfil dos sujeitos, muitas das características de processo observadas não se mostraram generalizáveis a profissionais, como o próprio Krings admitiu. Tirkkonen-Condit aponta que, por outro lado, o estudo de Krings fornece interessantes parâmetros para descrever procedimentos tradutórios típicos de não-profissionais, como (para a tradução direta): (1) proficiência lingüística insuficiente; (2) grande concentração de problemas tradutórios na fase de compreensão, causados por itens lexicais ou expressões da língua estrangeira desconhecidos para o sujeito; (3) utilização do dicionário bilíngüe como principal estratégia para resolver problemas de compreensão e de produção, em vez de informação contextual ou extratextual.

Segundo Tirkkonen-Condit, Gerloff (1986) também trabalhava, em seu estudo piloto, com sujeitos que não poderiam ser considerados profissionais. No entanto, a diferente qualidade das traduções desses dois sujeitos permitiu a Gerloff vislumbrar a correlação de certas características processuais com o maior grau de desenvolvimento de CT. As características destacadas por Tirkkonen-Condit como correlacionadas com a melhor tradução, no estudo de Gerloff, são: (1) apoio em inferências baseadas em conhecimento de mundo; (2) processamento mais intensivo; (3) esforço para aperfeiçoar a compreensão.

Especialmente a característica (1) poderia ser contrastada com a tendência dos não-profissionais a encarar a tradução principalmente como um exercício lingüístico e a efetuar pouco processamento inferencial baseado em conhecimento de mundo. A

combinação entre esses dois dados dá o desenho inicial da hipótese de Tirkkonen-Condit, que é reforçada a partir de conclusões do estudo de Gibb (1985).

Gibb (1985) observou o trabalho de tradutores profissionais durante dois anos, procurando estabelecer quais das tarefas de seu dia-a-dia poderiam ser aceleradas pela informatização. Conclui que apenas 35% das tarefas se mostraram passíveis de informatização, enquanto 65% mostraram ser tipicamente humanas, por envolver processos de tomada de decisão, como pesquisa, planejamento, avaliação, revisão, edição. O estudo de Gibb volta a apontar na direção de uma característica importante da CT em seu estágio de maior maturação, a de mais tomada de decisões por parte dos profissionais, muitas vezes com base em critérios não-lingüísticos e concentrando-se em aspectos de processamento menos automatizáveis e mais tipicamente humanos. Os processamentos mais propriamente lingüísticos seriam mais automatizados e não apareceriam tanto na superfície dos protocolos verbais desses profissionais, na hipótese de Tirkkonen-Condit:

[...] a proficiência lingüística dos tradutores profissionais em suas línguas de trabalho normalmente é tão boa que as decisões lingüísticas são tomadas automaticamente e podem não aparecer na superfície dos protocolos. (p. 78)

[... *professional translators' proficiency in the working languages is normally so good that the linguistic decisions are made automatically and might not surface in the protocols.*]

Embora com base em um número muito reduzido de sujeitos (apenas um representante para cada tipo), o estudo de Tirkkonen-Condit mostra a tendência, que reforça a hipótese inicial, de uma maior quantidade de tomadas de decisão e maior proporção de tomadas de decisão baseadas em conhecimento de mundo (*versus* decisões propriamente lingüísticas mais automatizadas) como diferencial entre profissionais e não-profissionais (no âmbito deste estudo, podemos dizer “como índice de desenvolvimento de CT”). Em suas próprias palavras, as principais conclusões são:

[...] a atenção a fatores extralingüísticos como parâmetro decisivo para escolhas lingüísticas específicas cresce com o profissionalismo. (p. 84)

[... *awareness of extralinguistic factors as determinants of specific linguistic choices grows with professionalism.*]

O profissional se apóia em seu conhecimento enciclopédico para resolver problemas de interpretação, enquanto o não-profissional tende a abordar a interpretação como uma tarefa lingüística. (p. 84)

[*The professional relies on her encyclopaedic knowledge in solving problems of interpretation, whereas the non-professional tends to approach interpretation as a linguistic task.*]

1.5 Adequação à tarefa tradutória: o estudo de Jääskeläinen

Publicado também em 1989, o exame de dados de protocolos verbais de Jääskeläinen faz outro tipo de recorte na observação das diferenças entre “não-profissionais” e “profissionais”. O aspecto que lhe interessa observar é em que medida seus sujeitos se mostram sensíveis à **importância da finalidade** específica do texto de chegada (*translation task*) para as decisões tradutórias. Jääskeläinen se pergunta se, nesse aspecto, é possível observar diferenças entre processamentos/comportamentos de tradutores profissionais e não-profissionais. Seu estudo piloto tem como hipótese principal o funcionamento da **sensibilidade para as exigências do encargo de tradução** como um indicador do grau de profissionalismo do tradutor, inclusive porque o princípio de que a finalidade de um texto é um dos fatores mais importantes para a tomada de decisões em tradução é bastante enfatizado na formação de tradutores em seu contexto de trabalho, na Finlândia.

Jääskeläinen explicita o vínculo teórico dessa visão e de sua hipótese com a teoria da finalidade de Reiss & Vermeer (1984), que postula que é mais importante atingir o propósito comunicativo de uma tradução que usar este ou aquele método. Esse princípio implica que, quando há modificações na função do texto-meta com relação à função do texto-fonte, o procedimento de realizar modificações, mesmo grandes, não apenas pode ser plenamente justificável como pode ser a atitude mais adequada.

O que parece mais interessante na proposta de Jääskeläinen, do ponto de vista da CT e seu desenvolvimento, é que a **sensibilidade à finalidade da tradução** – a capacidade de detectar e realizar com eficácia as mudanças exigidas pela especificidade

de uma tarefa tradutória específica – é um dos pontos em que o conhecimento do tradutor tem considerável **independência da proficiência bilíngüe**, no sentido de aquele não ser dado *a priori* por esta. Trata-se de um conhecimento (por mais intuitivo que seja) bastante **específico da CT**, e talvez um dos principais diferenciais para explicar por que o bilingüismo não garante por si só bons resultados ao traduzir.

Jääskeläinen trabalha com os protocolos verbais de quatro estudantes universitárias do mesmo curso de formação de tradutores, duas delas alunas do primeiro ano, consideradas não-profissionais, e duas do quinto ano, consideradas profissionais. A justificativa de Jääskeläinen para classificar as estudantes de quinto ano como profissionais foi a de que, ao chegar ao último ano de formação, elas haviam cursado várias disciplinas de prática de tradução, assim como de teoria de tradução, acumulando portanto grande experiência e reflexão teórica. Além da formação e da experiência prática na universidade, suas boas notas nessas disciplinas foram consideradas como índice de profissionalismo. No caso das alunas de primeiro ano, houve a preocupação de certificar que elas realmente não tinham experiência com tradução e nem conhecimento teórico algum.

O estudo de Jääskeläinen mostra também maior refinamento nos critérios de atribuição de graus de profissionalismo dos sujeitos no seguinte aspecto: a avaliação de qualidade das traduções produzidas é feita por uma pequena equipe de cinco pessoas, duas professoras do curso de formação de tradutores e uma mesa de três estudantes de último ano do curso de inglês.

A tradução foi realizada do inglês (L2) para o finlandês (LM). Os sujeitos receberam um texto precedido de instruções que explicitavam que o pequeno artigo havia sido originalmente publicado em inglês numa revista de divulgação científica (era possível inferir que se destinava a um público não-especializado, mas com boa formação intelectual), e que seria traduzido para publicação num dos jornais de maior circulação na Finlândia (de perfil bastante popular), numa coluna de curiosidades internacionais (podendo-se supor um público-alvo de perfil bastante variado, nem sempre com boa formação intelectual). Assim, a função do texto-meta sofria uma ligeira modificação com relação à função do texto-fonte, e essa modificação tinha implicações para decisões tradutórias relativas a detalhes mais propriamente científicos do artigo, assim como para decisões sobre o estilo (registro utilizado) da tradução.

A análise dos dados confirmou a hipótese de Jääskeläinen para os sujeitos profissionais: tanto em aspectos do produto quanto do processo, mostraram

consideração da finalidade da tarefa para tomada de decisões ao longo de todo o processo de tradução, assim como grande adequação de suas opções à tarefa de tradução, especialmente omissões e escolhas acertadas de estilo/registo, cujos motivos explicitados nos protocolos eram a consciência da especificidade daquela tarefa, seu público virtual, seu lugar de publicação...

No caso dos sujeitos não-profissionais, a expectativa de Jääskeläinen foi apenas parcialmente confirmada: eles mostraram menos consciência e adequação funcionais no produto e no processo em comparação com estudantes de quinto ano, mas, por outro lado, mostraram-se bastante mais alertas quanto à finalidade do texto do que os sujeitos não profissionais dos estudos de Krings e Gerloff.

Krings havia observado que seus sujeitos não mostravam consciência adequada dos problemas de tradução, o que se manifestava em sua tendência a **traduzir sem ter chegado a entender** de fato o texto. Mesmo traduzindo para sua LM, não tiveram preocupação com a qualidade do texto-meta e haviam mostrado indiferença quanto ao público da tradução, o que Krings considerou como ‘percepção inadequada dos problemas de tradução’ (*inadequate translational problems aware*). Por aparente **falta de consciência sobre problemas de tradução**, recorreram a princípios tradutórios muito peculiares e a critérios de decisão arbitrários, como escolher entre alternativas aparentemente equivalentes de tradução a mais literal ou a mais breve, como vimos.

Gerloff relatava, sobre seus sujeitos, que apenas um, com alta proficiência bilíngüe, havia mostrado preocupação com a qualidade e o potencial expressivo do texto de chegada, enquanto os demais cinco estudantes de nível intermediário de francês haviam se concentrado apenas na compreensão do texto-fonte.

Os sujeitos não-profissionais observados por Jääskeläinen, em contraste, mostraram-se preocupados com a produção, e não apenas com a compreensão, e tiveram cuidado com a qualidade do texto-meta, embora **nem sempre com bons resultados, pela pouca familiaridade com os princípios básicos da tradução**. Por isso, Jääskeläinen, por um lado, considera seus sujeitos como semiprofissionais e, por outro, sugere, com base também em resultados de Tirkkonen-Condit (1989), que “mesmo tradutores não-profissionais começam a se perguntar sobre o público-alvo da tradução ao encontrar problemas que só podem ser resolvidos a partir desse parâmetro” [“*even non-professional translators start asking questions about the intended audience of the translation once they encounter problems which can only be solved on that basis*” (p. 96)]. O desenho de seu experimento, portanto, pode ter favorecido que não-profissionais

mostrassem atenção a parâmetros para os quais não manifestaram consciência no estudo de Krings simplesmente porque lá não se especificava a tarefa.

Esta última hipótese, combinada com um excesso de literalidade detectado por uma das avaliadoras também nos textos das duas estudantes de quinto ano (profissionais), leva Jääskeläinen a fazer interessantes reflexões finais em seu estudo, no que diz respeito à formação de tradutores. O excesso de literalidade nas competentes traduções das alunas de quinto ano poderia estar associado com a **falta de variedade de tarefas tradutórias** nos exercícios propostos ao longo da formação de tradutores. Embora os exercícios sejam passados com instruções sobre sua finalidade, esta costuma ser sempre similar à função do texto-fonte, de modo que **a tradução não requer modificações substanciais**. Essa falta de variedade de tarefas não favorece aos estudantes um treinamento de sua flexibilidade e criatividade. A **importância da variedade**, aponta Jääskeläinen, já havia sido enunciada por Toury da seguinte maneira:

[...] é bastante natural que cada tipo de situação de tradução produza um conjunto *diferente* de restrições e normas. Em conseqüência, quanto maior a variedade de situações a que um tradutor é exposto, maior será a amplitude e a flexibilidade de sua habilidade prática, ou capacidade de adaptação a normas mutáveis. (1984: 191 *apud* Jääskeläinen, 1989: 96)

[... *it is only natural that each type of translation situation should produce a different set of constraints and norms. Consequently, the greater the variety of situations that a translator is put into, the greater the range and flexibility of his or her ability to perform, or adapt to changing norms is going to be.*]

Por isso, a interessante conclusão de Jääskeläinen é a de que:

[...] pode ser uma boa idéia aplicar mais exercícios de tradução com uma função claramente diversa daquela do texto-fonte, para encorajar o futuro tradutor a se libertar das restrições da estrutura e do estilo do texto-fonte. (p. 96-97)

[... *it might be a good idea to have more translation exercises with a clearly different function from that of the source text to encourage the translators-to-be to forget the confines of the structure and the style of the source text.*]

1.6 Erros de profissionais e novatos: Séguinot

Séguinot se interessa pela análise de erros em tradução. Em aprendizagem de língua estrangeira, Corder (1983) havia apontado a capacidade que os erros têm de dar indícios de processamento mental, lançando luzes sobre o estado da interlíngua que subjaz às produções na língua estrangeira e permitindo que o pesquisador vislumbre a dita “caixa-preta” dos processos mentais. Séguinot formula uma idéia semelhante referindo-se à análise de erros em tradução: os erros podem ser “janelas” para os processos mentais.

Em 1989 Séguinot publicou um relato da observação de um profissional em seu ambiente de trabalho. A pesquisadora chegou, nesse momento, a algumas conclusões importantes. Em primeiro lugar, encontrou indícios de que, ao contrário do que se costuma supor em Estudos de Tradução, os processos mentais do intérprete (da interpretação simultânea) não devem coincidir com os do tradutor (da tradução escrita).

Na formulação de Lederer (1981), o intérprete começa efetuando operações de pura transcodificação, até que ocorre um “clique” e ele começa de fato a interpretar (Séguinot, 1990: 69). Seleskovitch (1976), pioneira no interesse pelos processos mentais em interpretação simultânea, propunha uma separação entre formas da língua-fonte e seus sentidos, a qual caracterizaria a capacidade de “desverbalização”, uma etapa essencial do processo da interpretação simultânea. Assim, o intérprete não operaria com uma transferência da forma lingüística da língua-fonte à forma lingüística da língua-meta, mas mediante essa etapa essencial de abstração das formas, que se daria numa instância de memória em que os sentidos estariam “desvestidos” de materialidade lingüística.

Se o processo de interpretação realmente opera assim, começando com a transcodificação até que se passa a operar de maneira menos amarrada às formas lingüísticas, então o processo de tradução pareceria ser inverso, considera Séguinot com base em indícios dos dados do produto de seu sujeito profissional. Esses dados mostram que os tipos de erros cometidos por esse sujeito profissional no início de uma oração não eram os mesmos do final das orações. Seu sujeito visivelmente mostrava mais interferências devidas a automatismos ao final das orações, as quais ele corrigia posteriormente. ‘O que esse tipo de erros mostra é que o tradutor estava trabalhando mais de perto com o texto escrito ao aproximar-se do final das orações’ [*“What these kinds of errors show is that the translator was working more closely with the written*

text near the end of sentences” (p. 69)]. Séguinot supõe que esse fenômeno esteja relacionado a restrições de memória de trabalho, e propõe a seguinte hipótese:

Uma explicação plausível para essa constatação é a de que o ato de tradução gera um tipo de impulso autopropulsor semelhante ao do ato de escrita. Ao mesmo tempo, o tradutor tem que lidar com os limites da memória de trabalho. Quando essa memória começa a se esgotar, o tradutor pode passar a transcodificar. (p. 69)

[A plausible explanation for this finding is that the act of translating creates a kind of self-propelling impulse like the act of writing. At the same time the translator has to work with the constraints of short-term memory. When that memory begins to fade, the translator may turn to transcoding.]

Posteriormente, em 1990, Séguinot divulga os primeiros resultados de uma coleta de dados longitudinal feita entre estudantes de tradução de sua universidade ao longo de cinco anos, e que até aquele momento reunia dados de 151 sujeitos, com análises já realizadas das traduções dos mais fracos e daqueles com melhores resultados.

As perguntas que Séguinot se coloca para este estudo são as seguintes: ‘Estudantes de tradução [...] usam estratégias diferentes dos profissionais de tradução? É possível que eles aprendam estratégias profissionais na faculdade, ou algumas estratégias só se desenvolvem com a prática?’ [*“Do translation students ... use different strategies from professional translators? Can they learn to use professional strategies in school, or do some strategies only develop with practice?”*] (p. 70)].

Assim, Séguinot trabalha com três diferentes parâmetros do chamado ‘profissionalismo’ em tradução, considerando (1) dados do trabalho cotidiano de um tradutor realmente experiente e atuante no mercado de trabalho, com uma boa colocação profissional; (2) dados de bons estudantes de tradução ao longo de seus anos de formação universitária, sendo que ao final dela alguns desses sujeitos já estavam atuando de fato como tradutores profissionais; (3) dados de estudantes de tradução fracos, ao longo de seus anos de formação universitária. Além disso, em contraste com os estudos anteriores examinados neste capítulo, neste estudo, cujos primeiros resultados são divulgados em 1990, trabalha-se com um grande volume de sujeitos e dados, com a exceção do tradutor profissional observado em 1986, que serve como parâmetro de comparação.

Quanto aos erros que diferenciam os estudantes fracos dos bons, os dados apontam claramente: são erros gramaticais na primeira língua (LM), que mostram que esses sujeitos trabalharam acessando as palavras e os morfemas em sua superfície material (fonética, gráfica) mais do que semanticamente, com compreensão limitada do texto-fonte, vocabulário limitado e, o que nos interessa especialmente aqui, usando estratégias de processamento focadas na palavra isolada.

Ao comparar traduções do mesmo fragmento feitas pelos melhores estudantes no primeiro ano com as que esses mesmos estudantes fizeram no quarto ano, Séguinot nota um fenômeno desconcertante: algumas das soluções tradutórias são piores no quarto ano do que nos mesmos fragmentos traduzidos pelo estudante quando cursava o primeiro ano. Os exemplos que oferece mostram (1) traduções inadequadas de itens lexicais, claramente influenciadas pelas formas da segunda língua no texto-fonte, ou seja, claros fenômenos de interferência motivada por falsos cognatos; (2) erro de concordância de número. No entanto, Séguinot nota que, ao mesmo tempo, as traduções dos estudantes no quarto ano mostram **melhoras na sintaxe** e, para um deles, observa-se também **atenção maior ao estilo do texto** no último ano, o que pode indicar que esses estudantes com melhor desempenho estão aprendendo a dirigir sua atenção a esses aspectos da linguagem ao traduzir.

Estudantes de tradução são produto de cursos de línguas, e é normal que, no início, apliquem estratégias próprias dos cursos de línguas. Isso explicaria, melhor do que a natureza do processo tradutório, por que os alunos recorrem a equivalências preestabelecidas. Os melhores alunos procuram pôr em prática os princípios que aprenderam em seus cursos de tradução. No entanto, eles podem não ter experiência suficiente para conseguir monitorar automaticamente os erros de superfície ao mesmo tempo que traduzem. Como a capacidade de processamento é limitada, não é de estranhar que a concentração consciente em um aspecto lingüístico possa significar menos atenção a outros aspectos, e daí a possibilidade de que um estudante cometa diferentes tipos de erros em diferentes estágios de desenvolvimento. (p. 72)

[Translation students are the product of language courses, and it is natural that as beginners they apply the strategies appropriate to their language courses. This, rather than the nature of the translating process, would explain why students first try out fixed associations. The better students try to apply the principles they learn in their translation classes. However, they may not have enough experience to be

able to automatically monitor their work for surface errors at the same time they translate. Given the fact that processing capacity is limited, it would make sense that concentrating consciously on some aspect of language would mean less attention paid to other aspects, and therefore the possibility of a student making different kinds of errors at different stages of development.]

Para Séguinot, o que esses erros combinados com as melhoras mostram, no caso de bons alunos em final de curso, é que o curso universitário está produzindo mudanças efetivas nos procedimentos tradutórios desses estudantes.

No entanto, ainda se notam diferenças entre o processamento desses bons estudantes e o do sujeito profissional observado em 1986. Ao chegar ao final do curso, os alunos costumam já ter passado por algum tempo de estágio de tradução como parte do currículo universitário, e alguns deles inclusive já trabalham como tradutores. Mesmo assim, os dados mostram poucos indícios de que a localização na oração mude o tipo de erros cometidos, como se observava no processamento profissional, em 1986. Isso pode indicar que há características de processamento que os profissionais só adquirem com tempo de experiência, ao ter que desenvolver um ritmo mais intenso devido ao grande volume de trabalho.

1.7 Discurso e cognição no desempenho de novatos: Alves & Magalhães

Em estudo publicado em 2004, Alves & Magalhães fazem uma análise cruzada de dados de produto e dados processuais, procurando descrever características discursivas e cognitivas no desempenho de tradutores novatos.

Nos quase vinte anos transcorridos desde as primeiras pesquisas processuais comentadas nos subitens anteriores, acumularam-se críticas à técnica dos protocolos verbais concomitantes, apontada como uma técnica que altera o processamento natural da tradução, devido ao esforço cognitivo extra requerido pela verbalização, que pode interferir inclusive nas medidas de tempo, as quais fornecem importantes parâmetros para a análise dos processos mentais em tradução. Ao mesmo tempo, foram elaboradas ferramentas informáticas que abrem novas possibilidades de coleta de dados processuais. Influenciados pelas críticas aos protocolos verbais concomitantes, Alves &

Magalhães optaram por fazer sua coleta de dados processuais usando uma dessas ferramentas informáticas, o programa *Translog*.

O *Translog* permite que o tradutor trabalhe como se estivesse usando um editor de textos, enquanto registra todos os movimentos de teclado em tempo real. Com base nisso são fornecidas medidas de tempo, como tempo total gasto da tradução, tempos de pausa e sua localização. Terminada a gravação da tradução, o *Translog* permite reproduzir na tela todos os passos da digitação do texto em tempo real ou em diferentes velocidades aceleradas⁵.

O procedimento de Alves & Magalhães para a obtenção de dados processuais foi coletar protocolos verbais retrospectivos dos sujeitos, solicitando que cada um comentasse sua tradução enquanto visualizava o *replay* apresentado pelo *Translog* na tela do computador, imediatamente depois de terminada a tarefa, e gravando esse comentário em fitas, posteriormente transcritas. No *Translog*, como no caso de um editor de texto, é possível obter a tradução digitalizada e com isso aplicar ferramentas informáticas para análise de *corpus* lingüístico, como o *WordSmith Tools*, possibilidade também explorada por Alves & Magalhães em seu estudo.

Os dados de Alves & Magalhães foram coletados junto a dezessete sujeitos novatos, com as seguintes características: ‘perfis semelhantes, isto é, níveis similares de proficiência na L1 e na L2, algum treinamento formal em prática de tradução e absolutamente nenhuma experiência profissional’ [“*similar proficiency levels in both L1 and L2, some formal training in translation practice and absolutely no professional experience*” (p. 186)].

Os sujeitos traduziram um extrato de 63 palavras de texto jornalístico sobre Osama Bin Laden, do inglês (L2) para o português (LM). O pequeno texto organizava-se de modo a formar uma representação de Bin Laden, baseando-se em transformações ao longo de três períodos de sua vida, da infância até o momento dos atentados em Nova York. Três fragmentos-chave para a criação dessa imagem de Bin Laden (representação) foram selecionados para análise, e foram observados os quatro pontos seguintes: (1) padrões de distribuição de tempo entre as fases de orientação, escrita e revisão da tradução; (2) estratégias de resolução de problemas e tomadas de decisão; (3) ritmos cognitivos no desempenho dos sujeitos; (4) características cognitivas e discursivas com respeito à consciência crítica da linguagem.

⁵ Mais detalhes sobre o *Translog* serão fornecidos no Cap. 8 (8.9.2).

Entre as hipóteses do experimento estava a de que, por sua pouca experiência, os sujeitos mostrariam **grande variação intersubjetiva na distribuição de tempo** entre as três fases de produção da tradução, sem proximidade com o padrão de distribuição de tempo entre essas três fases detectado como típico de tradutores experientes (Jakobsen: 2002). Outra hipótese determinava que os sujeitos mostrariam **pouco instrumental para análise textual e discursiva e baixo índice de consciência crítica da linguagem** (*critical language awareness*), sendo que este último traço se manifestaria na **ausência de metalinguagem** indicativa do instrumental produtivo para análise textual, assim como na qualidade das soluções tradutórias apresentadas para os trechos em que se construía a representação de Bin Laden no texto.

Os dados mostraram padrões muito diferentes de distribuição de tempo entre as três fases para os dezessete sujeitos. Num primeiro momento, Alves & Magalhães analisam os textos produzidos pelos dois sujeitos com alocação de tempo mais excêntrica com relação aos padrões estabelecidos por Jakobsen tanto para tradutores experientes quanto para tradutores novatos, e constatam que esses sujeitos mostraram falta de critérios objetivos para a resolução de problemas e para a tomada de decisões ao lidar com os os problemas de tradução dos fragmentos selecionados. A retextualização da representação construída para Bin Laden no texto-fonte é amplamente influenciada por inferências subjetivas de cada um dos sujeitos, pouco fundamentadas nos sentidos possíveis do texto-fonte e claramente guiadas por suas opiniões pessoais sobre Bin Laden. As verbalizações mostram a esperada falta de metalinguagem indicativa do instrumental para análise textual e discursiva:

[...] tradutores novatos retextualizam essas colocações baseados mais em suas próprias suposições do que nas pistas textuais. Acreditamos que o fazem por não estarem conscientes de que as palavras se combinam com outras palavras para construir sentidos. [...] Eles tampouco se mostram capazes de analisar os problemas encontrados com base em categorias discursivas que poderiam fazer com que sentissem maior controle sobre o texto. Isso pode ser visto na escassez ou falta total de metalinguagem em seus protocolos. (p. 205)

[... *novice translators produce renditions for these collocations based not so much on textual clues as on their individual assumptions. We believe that they do that because they are unaware of the fact that words are combined with other words to construct meanings. ... They are also unable to analyse the problems they face on*

*the basis of discourse categories that could make them feel in control of the text.
This can be seen in the scarcity or lack of use of metalanguage in their protocols.]*

Alves & Magalhães passam a analisar as traduções dos fragmentos de outros três sujeitos, cujas medições das três fases de tradução se aproximavam de padrões considerados pelos autores como mais equilibrados. Constatam que esses sujeitos mostram as mesmas características processuais e discursivas observadas nos primeiros sujeitos analisados.

De especial interesse entre as características descritas parece ser a de que todos esses sujeitos novatos mostraram uma tendência a **traduzir linearmente** na fase de redação, **sem recursividade**, e de maneira automática (*online*), com indícios de **pouco processamento reflexivo**. De fato, os dados apresentados mostram os sujeitos bastante presos à ordem de palavras do texto-fonte e também sugerem que o processamento está acontecendo mais no nível da palavra que da frase.

Outra característica que nos interessa aqui: os autores apontam que, mesmo quando o tempo alocado para a revisão é grande, há poucas alterações significativas no texto produzido na fase de redação, e não se consegue de fato, com a revisão, grandes melhorias.

Embora Alves & Magalhães não apontem essas características, há indícios nos dados apresentados de que alguns problemas seriam atribuíveis à proficiência lingüística, tanto na L2 (inglês) quanto na L1 (português). Parecem faltar a seus sujeitos novatos estratégias que permitam resolver problemas de compreensão de itens lexicais desconhecidos (muitos não conheciam e não encontraram o significado de certas palavras). Além disso, há um caso claro de interferência por falso cognato na tradução de três sujeitos (*luxury* erroneamente interpretado como ‘luxúria’, em vez de ‘luxo’), e omissão dessa palavra em dois casos. Mesmo quando parece não haver problema de compreensão de itens lexicais, a retextualização sugere um vocabulário pobre na língua materna e pouco domínio do registro adequado para o tipo de texto. Embora os autores falem de pouca consciência crítica com respeito a categorias discursivas e textuais, traços como os apontados neste parágrafo poderiam ser atribuíveis a problemas em níveis menos complexos de competência lingüística.

Por fim, é importante ressaltar que o fato de várias verbalizações mostrarem que itens lexicais desconhecidos não foram encontrados, mesmo estando disponíveis materiais de consulta e acesso à Internet, indica também pouca habilidade no manejo de fontes de consulta e documentação.

Os autores concluem sugerindo “uma abordagem integrada de aspectos cognitivos e discursivos na formação de tradutores” [*“a combined approach which integrates cognitive and discursive features into translator training”* (p. 207)].

1.8 Processamento em rede: as unidades funcionais verticais de Nord

Alguns estudos que apresentam hipóteses e conceitos relativos ao processamento tradutório e que são de interesse para a formação de tradutores não vêm da linha de pesquisas empíricas orientadas ao processo, mas procedem da observação e reflexão de pesquisadores/teóricos com ampla experiência como tradutores e na formação de tradutores, cujos trabalhos de pesquisa e contribuições à teoria da tradução são amplamente respeitados. É o caso da proposta que Christiane Nord apresenta em alguns de seus estudos, a partir de 1988, com relação a um recorte de unidades de tradução (UTs) com a finalidade de otimizar o processamento competente e eficaz do texto-fonte.

Em 1998, ela dedica um artigo a essa proposta de UTs organizadas em rede. Nesse texto, Nord percorre diferentes conceitos de UT propostos por diversos enfoques teóricos: lingüística contrastiva, enfoques estritamente lingüísticos, pragmalingüísticos ou lingüístico-textuais, hermenêuticos, psicolingüísticos orientados ao processo de tradução, semióticos ou funcionalistas. A partir desse exame inicial, a autora apresenta uma proposta diferenciada.

A UT, nota Nord, costuma ser definida em termos processuais como “a unidade da língua ou do texto de partida tratada pelo tradutor no processo de tradução” [*“la unidad de la lengua o del texto de partida tratada por el traductor en el proceso de traducción”* (p. 66)]. No entanto, percorrendo os conceitos propostos nos diferentes enfoques, evidencia-se a existência de uma série de desacordos (1) sobre as proporções ideais de tal unidade; (2) sobre o nível ou categoria lingüística em que estaria localizada uma UT (nível dos morfemas, palavras, colocações ou expressões idiomáticas, orações, ou inclusive textos inteiros ou mesmo no nível da cultura).

Com todas essas divergências, os enfoques examinados por Nord têm um ponto em comum: consideram “horizontalmente” a segmentação de UTs.

Isso posto, Nord sublinha a importância de considerar que, na organização de um texto, operam evidentemente **unidades verticais de tradução**, unidades que funcionam em cadeias, conjuntos, ou redes, que não são sequenciais, mas estão

disseminadas em diferentes pontos do texto, formando uma rede de relações no sentido de servirem todas à construção de uma mesma função. A noção de “função” é chave para seu conceito de UTs verticais.

Como uma das principais representantes dos enfoques funcionalistas nos estudos de tradução, Nord se preocupou com a questão do **tipo textual** considerado a partir da predominância no texto de uma função da linguagem, e elaborou uma proposta de classificação ampla a partir de **quatro macrofunções**: referencial, expressiva, apelativa e fática. Esse modelo “quadrifuncional”, concebido para a aplicação na formação de tradutores, se baseia na classificação em três tipos textuais proposta por Reiss a partir das três funções comunicativas de Bühler, mas adiciona a elas a função fática de Jakobson e identifica nessas macrofunções alguns gêneros textuais mais concretamente vinculados a convenções sociais e culturais. As quatro funções são assim apresentadas por Nord (1998: 71):

(1) **Função referencial**: ou seja, a função de referir-se às coisas e fenômenos do mundo. Subfunções: informativa, metalingüística, instrutiva, didática etc.

(2) **Função expressiva**: função de expressar atitudes ou emoções frente às coisas e fenômenos do mundo. Subfunções: avaliativa, emotiva, irônica etc.

(3) **Função apelativa**: função de apelar à suscetibilidade, às experiências, aos conhecimentos prévios etc. do receptor, para que reaja de determinado modo; subfunções: ilustrativa, persuasiva, imperativa, pedagógica, publicitária etc.

(4) **Função fática**: função de estabelecer, manter ou interromper o contato social entre emissor e receptor; subfunções: cumprimentos/despidas, introdução temática, estabelecimento da relação social entre comunicantes etc.

[– *Función referencial: es decir, la función de referirse a las cosas y fenómenos del mundo. Subfunciones: informativa, metalingüística, instructiva, didáctica etc.*

– *Función expresiva: la función de expresar una actitud o unas emociones frente a las cosas y a los fenómenos del mundo. Subfunciones: evaluativa, emotiva, irónica etc.*

– *Función apelativa: la función de apelar a la susceptibilidad, las experiencias, los conocimientos previos etc. del receptor, moviéndolo a reaccionar de alguna manera. Subfunciones: ilustrativa, persuasiva, imperativa, pedagógica, publicitaria etc.*

– *Función fáctica: la función de establecer, mantener o terminar el contacto social entre emisor y receptor. Subfunciones: saludos/despedidas, introducción temática, establecimiento de la relación social entre comunicantes etc.*]

Como observa Nord, é muito raro que um texto seja monofuncional e, em geral, eles se organizam **combinando hierarquicamente** mais de uma função. Ao compor seu texto, o autor se vale de elementos lingüísticos para sinalizar certa função comunicativa a seus potenciais receptores. Esses elementos sinalizadores de uma função são chamados por Nord de **indicadores funcionais**, que se definiriam, então, como **meios lingüísticos utilizados para sinalizar para o receptor uma função lingüística em um texto**. Eles são convencionais em grande medida, quer dizer, variam entre línguas e culturas.

Por exemplo, para indicar que se trata de um texto instrucional, um autor inglês utiliza o imperativo (*Wash and peel the potatoes and bring them to the boil*), um autor espanhol usa a forma impessoal do verbo (*Las patatas se lavan y se mondan y se ponen a hervir*), um autor alemão usa o infinitivo (*Kartoffeln waschen, schälen und zum Kochen bringen*). (p. 69)

[*Por ejemplo, para indicar que se trata de un texto instructivo, un autor inglés emplea el imperativo (Wash and peel the potatoes and bring them to the boil), un autor español usa la forma impersonal del verbo (Las patatas se lavan y se mondan y se ponen a hervir), un autor alemán usa el infinitivo (Kartoffeln waschen, schälen und zum Kochen bringen).*]

Indicadores de uma mesma função podem situar-se em vários estratos lingüísticos diferentes e costumam estar disseminados por vários pontos do texto. Assim, seria possível considerar uma **macro-unidade de tradução** operando em nível inferior ao do texto como um todo, e **que se organiza verticalmente**, constituindo-se pelo conjunto dos indicadores funcionais que apontam para uma mesma função ou subfunção comunicativa, independente do estrato lingüístico ou do lugar do texto em que se localizem. Dada sua **conexão em rede** ao redor de uma função ou subfunção comunicativa, Nord chama esse tipo de macro-unidade de **unidade funcional**.

Quando lemos o texto partindo das macro para as microunidades (*top-down*), podemos observar que as concepções [de UT] mencionadas (exceto talvez a de

René Ladmiral) operam de modo linear ou «horizontal», segmentando o texto conforme sua cronologia seqüencial. As unidades de tradução que proponho, contudo, se caracterizariam como «unidades verticais» e não seqüenciais. É como se, olhando panoramicamente o texto, descobríssemos cadeias ou mesmo redes de relações entre os diferentes elementos lingüísticos que têm a mesma função comunicativa. (p. 69)

[Si leemos el texto «de arriba abajo» podemos observar que las concepciones mencionadas (salvo quizás la semiótica de René Ladmiral) proceden de manera lineal u «horizontal», segmentando el texto según su cronología secuencial. Las unidades de traducción que yo propongo, en cambio, podrían caracterizarse como «unidades verticales» y no-secuenciales. Es como si al mirar el texto a vista de pájaro descubriéramos cadenas o incluso redes de relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos que tienen la misma función comunicativa.]

Entendo que uma diferença e uma vantagem da proposta de Nord em relação a conceitos como os de redes isotópicas ou de coesão lexical seria o fato de agrupar indicadores nos estratos mais variados, e não apenas as raízes lexicais em torno de algum tipo de invariância semântica. Em muitos subtipos textuais, a própria organização visual ou espacial do texto poderia ser um dos indicadores funcionais, participando do mesmo conjunto ou “unidade funcional” que uma flexão verbal, um traço supra-segmental e uma determinada cadeia isotópica.

De maneira coerente com o enfoque funcionalista, Nord considera que a unidade de tradução primária é o próprio texto, que “funciona somente como entidade complexa: seu «significado» não se reduz à soma de suas partes” [*“funciona solamente como entidad compleja: su «significado» es más que la suma de sus partes”* (p. 70)]. Mas, ao mesmo tempo, propõe que numa posição secundária é importante considerar a existência das unidades funcionais, constituídas por indicadores mais manejáveis cognitivamente pela memória.

As vantagens de operar com unidades de tradução funcionais em vez de estruturais são assim consideradas por Nord:

(1) Traduzir o texto como entidade complexa e como a unidade hierarquicamente superior, e, ao mesmo tempo, processar unidades viáveis de serem mentalmente trabalhadas dentro das restrições cognitivas de memória.

(2) Resolver problemas de polifuncionalidade:

[...] os meios lingüísticos e extralingüísticos de tradução raramente são monofuncionais. A correlação entre as unidades funcionais e as funções textuais nos permite resolver a ambigüidade dos elementos polifuncionais, e o tradutor pode utilizar, se necessário, procedimentos tradutórios diferentes para uma ou outra função de um mesmo elemento lingüístico. (p. 76)

[... los medios lingüísticos y extralingüísticos de traducción son raras veces monofuncionales. La correlación entre las unidades funcionales y las funciones textuales nos permite resolver la ambigüedad de los elementos polifuncionales, y el traductor puede emplear, si es necesario, procedimientos traslativos diferentes para una y otra función de un mismo elemento lingüístico.]

(3) Facilitar a reformulação textual funcionalmente adequada do texto-fonte por meio de procedimentos de adaptação e compensação:

[...] se vários meios lingüísticos são utilizados para atingir o mesmo fim comunicativo, não é necessário traduzir numericamente, reproduzindo os elementos um a um. Talvez não faça tanta diferença se a função valorativa está sendo indicada por sete ou por oito adjetivos. Seguindo uma estratégia assim, já não há necessidade de falar em «intraduzibilidade» no caso de certos fenômenos textuais (como, por exemplo jogos de palavras), já que muitas vezes eles podem ser «traduzidos» por outro fenômeno que cumpra a mesma função igualmente bem ou talvez até melhor – porque o efeito de um jogo de palavras mal traduzido muitas vezes é pior do que o de um jogo de palavras substituído por outra formulação talvez menos engenhosa mas natural. (p. 76)

[... si varios medios lingüísticos se emplean para obtener el mismo fin comunicativo no es preciso traducir numéricamente, reproduciendo los elementos uno por uno. Quizás no importe tanto si la función evaluativa se marca por siete u ocho adjetivos. Siguiendo una estrategia así, ya no es preciso hablar de «intraducibilidad» refiriéndose a ciertos fenómenos textuales (como, por ejemplo, juegos de palabras), ya que muchas veces pueden «traducirse» por otro fenómeno que obtiene la misma función igualmente bien o quizás mejor –porque el efecto de un juego de palabras mal traducido es muchas veces peor que de un juego de palabras sustituido por otra formulación quizás menos ingeniosa pero natural.]

Para Nord, no ensino de tradução, a consideração das unidades funcionais seria bastante vantajosa: motivaria os aprendizes a não se focarem exclusivamente em elementos lingüísticos concretos do texto-fonte, adotando em vez disso a estratégia de levar em consideração a função comunicativa desses elementos e a do texto, correlacionando-as, o que conduziria a traduções com maior grau de naturalidade e funcionalidade.

O estudo empírico de Gerloff sobre as unidades de tradução parece dar sustentação à proposta de Nord, assim como indicar que o processamento de unidades verticais é de fato mais freqüente para seus sujeitos que obtiveram melhor desempenho tradutório no nível do produto. Pode ser interpretado assim o fato de que Gerloff, no artigo de 1987, incluía entre suas categorias de unidade as que transcendem o nível da oração, que não haviam sido formuladas no relato dos primeiros resultados, em 1986. Os protocolos verbais representados nos diagramas de Gerloff mostram que, ao processar determinados fragmentos do texto, os sujeitos “saltam” para partes anteriores já processadas e distantes. Por isso a autora inclui a categoria de **unidade discursiva**.

Se unirmos essas observações dos estudos experimentais de Gerloff com as intuições derivadas da prática profissional e dos anos de experiência na formação de tradutores de Nord, poderíamos considerar o processamento de unidades discursivas e unidades verticais ou funcionais como um diferencial entre novatos e profissionais, e, portanto, como um possível índice de que o desenvolvimento da competência tradutória está progredindo.

Por fim, poderíamos derivar da proposta de Nord que a própria **capacidade de detectar** essas redes verticais seria um índice importante de processamento tradutório competente. A mesma autora, em outros estudos (1991; 1997), considera como importante competência do tradutor a detecção de problemas e sua adequada circunscrição/compreensão.

1.9 Bilingüismo e perfis psicolingüísticos de tradutores: Presas

Outra proposta de interesse para identificar as diferenças de processamento tradutório de novatos e de profissionais é a elaborada por Presas (2000) com base em

hipóteses de diferentes tipos de interação entre as duas línguas de trabalho na mente de quem traduz.

Presas não apresenta dados empíricos para sustentar sua hipótese. Ela parte de estudos no campo do bilingüismo sobre diferentes perfis de bilíngües e propõe a possibilidade de estabelecer diferentes perfis psicolingüísticos na maneira de traduzir de acordo com a forma como se processam as relações entre as duas línguas de trabalho na mente. Entre esses perfis, Presas aponta aquele que pareceria estar por trás de um processo tradutório eficaz. Sua abordagem dos perfis psicolingüísticos está estreitamente vinculada à questão da interferência em tradução e à preocupação de oferecer uma proposta pedagógica que favoreça a redução de interferências entre as duas línguas de trabalho no processo de tradução. Além disso, seu estudo oferece uma hipótese explicativa sobre um dos motivos pelos quais a competência bilíngüe por si só não garante bons resultados em tradução.

Sobre as **relações entre competência lingüística e competência tradutória**, Presas considera que os bilíngües podem desenvolver quatro habilidades comunicativas, duas receptivas (recepção oral, recepção escrita) e duas produtivas (produção oral, produção escrita). Seu grau de proficiência em cada uma delas pode variar. Com base nessa distinção é possível desenhar um quadro das combinações de habilidades envolvidas nos sentidos inverso ou direto da tradução ou da interpretação (*Figura 6*).

	Recepção Oral	Produção Oral	Recepção Escrita	Produção Escrita
Tradução direta			L2	LM
Tradução inversa			LM	L2
Interpretação direta	L2	LM		
Interpretação inversa	LM	L2		

FIGURA 6. Habilidades comunicativas específicas do tradutor e do intérprete (Presas, 2000: 22).

A *Figura 6* evidencia alguns aspectos da questão complexa das relações entre CT e competência bilíngüe. Por exemplo, como já sugerimos, são suficientes a observação e o senso comum para notar que nem todos os indivíduos têm boa proficiência na produção de textos escritos em sua LM, portanto nem todos os falantes nativos de uma língua estariam igualmente capacitados para efetuar com qualidade uma tradução escrita direta.

Outra questão é que a interação entre LM e L2 na mente de um bilíngüe parece acontecer de diferentes maneiras conforme cada uma das línguas seja processada em

memórias independentes ou memórias (inter)dependentes, e conforme a natureza da relação estabelecida entre estruturas lingüísticas e estruturas conceituais/representações mentais⁶.

Partindo desses parâmetros, Weinreich (1968 *apud* Presas: 2000) propõe uma tipologia com três perfis psicolingüísticos de bilíngües (*Figura 7*): (1) **bilíngües coordenados** teriam dois repertórios separados de imagens mentais para signos lingüísticos da LM e da L2; (2) **bilíngües compostos** associariam um mesmo repertório de imagens mentais aos signos das duas línguas; e (3) **bilíngües subordinados** associariam signos verbais de uma língua a signos verbais de outra língua, e só a partir dessa operação entre as estruturas lingüísticas associariam os signos a uma imagem mental.

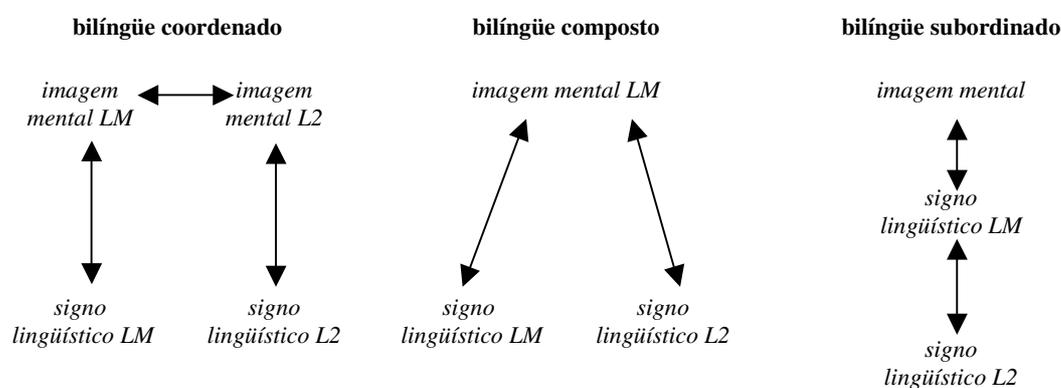


FIGURA 7. Tipos de bilingüismo (Presas, 2000: 23).

Dessa tipologia Presas deriva quatro perfis psicológicos de tradutores (*Figura 8*), que aparecem formulados a seguir com base nessa autora e tendo em mente a tradução direta escrita:

(1) **Tradutor associativo.** Associa diretamente itens lexicais/segmentos textuais da L2 com itens lexicais/segmentos textuais da LM, num processamento restrito no nível das formas lingüísticas, sem mediação de conteúdos mentais. Para Presas, tal processamento “não representa um autêntico processo de compreensão ou recepção” [*it does not represent a true process of comprehension or reception*] (p. 23)].

(2) **Tradutor subordinado.** Associa conteúdos mentais exclusivamente com a LM. No processo de recepção, formas lingüísticas da L2 são associadas diretamente a formas lingüísticas da LM, que só então são associadas a conteúdos mentais. Assim, nesse tipo de processamento, a tradução precede a compreensão.

⁶ Segundo modelos teóricos detalhados adiante, estruturas conceituais podem funcionar na memória de forma consideravelmente autônoma com relação às estruturas lingüísticas.

(3) **Tradutor composto.** Interpreta formas lingüísticas da L2 em relação com o mesmo repertório de conteúdos mentais associado à LM. Nesse caso, a recepção-produção pode perder precisão se representações mentais associadas às formas de cada uma das línguas não forem totalmente coincidentes ou simétricas.

(4) **Tradutor coordenado.** (a) Associa formas lingüísticas da L2 com o repertório de conteúdos mentais próprio dessa língua, (b) associa as representações mentais específicas do repertório da L2 com conteúdos mentais próprios do repertório da LM, (c) que por sua vez está associado com formas lingüísticas da LM. “Em outras palavras, cada língua tem seu próprio repertório de conteúdos mentais e o processo de recepção-produção distingue claramente entre o conteúdo mental de cada uma delas” [“... in other words, each language has its own repertory of mental content and the reception-production process clearly distinguishes between the mental content of each language” (p. 24)].

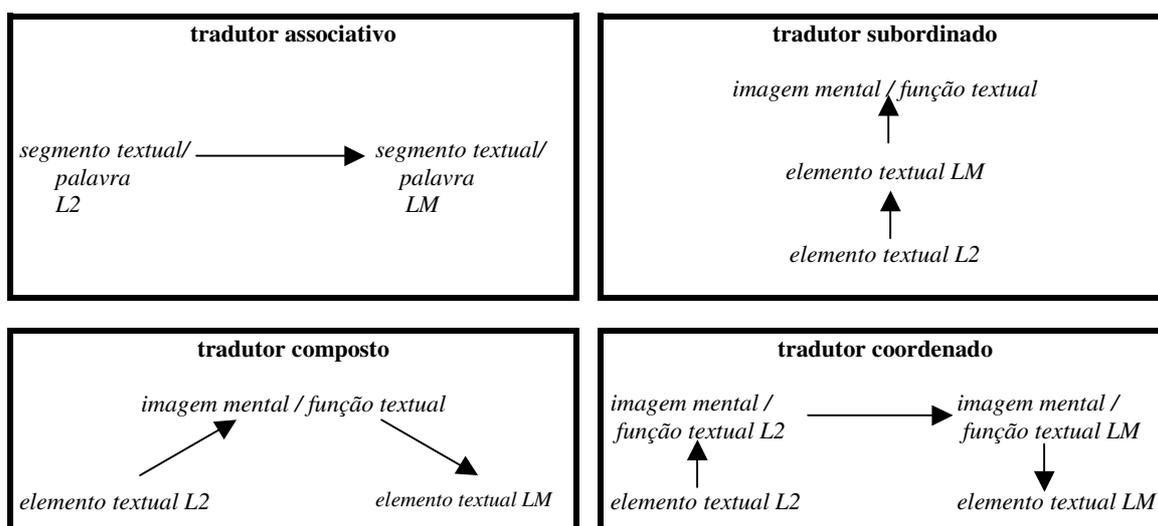


FIGURA 8. Perfis psicolingüísticos de tradutores (adaptado de Presas, 2000: 23-25).

O **funcionamento ideal da CT** do tradutor proficiente, para Presas, é o que corresponde ao perfil do **tradutor coordenado**.

Os perfis do tradutor composto e principalmente o dos tradutores subordinado e associativo ajudariam a entender a interferência em tradução, a qual, segundo Presas, pode manifestar-se tanto no processo de compreensão (recepção) quanto no de redação do texto de chegada (produção):

1) **Interferência na recepção.** A interferência da LM na compreensão da L2 estaria subjacente ao fenômeno dos equívocos devidos a falsos cognatos, especialmente no caso de tradutores novatos. Do ponto de vista psicolingüístico, se explicaria como a associação direta de formas lingüísticas de línguas diferentes por relações superficiais

de semelhança (bases lexicais ou características estruturais), sem considerações adequadas de suas correspondências com conteúdos mentais e/ou funções textuais.

2) **Interferência na produção.** Na tradução direta, a L2 afeta a produção na LM. A possibilidade dessa interferência (muito estudada no processo de tradução) e os procedimentos para evitá-la constituem o núcleo das estilísticas comparadas. Considerando os perfis psicolinguísticos apresentados, os mecanismos de transposição automática no nível das formas linguísticas especialmente focados no nível lexical (típicos do processamento do tradutor associativo) seriam responsáveis por um bloqueio na etapa essencial do processamento analítico no nível dos conteúdos mentais.

Se for assim, diz Presas, a aquisição pelos aprendizes dos mecanismos de recepção e produção do tradutor coordenado solucionariam os fenômenos de interferência em tradução, verificados inclusive em sujeitos com elevado nível de proficiência bilíngüe. O caminho seria o de operar nos bilíngües a separação entre conteúdo mental e forma gráfica ou sonora das estruturas linguísticas.

Distinguir-se-ia então o tradutor novato do proficiente como na *Figura 9*:

tradutor novato	tradutor experiente (<i>expert</i>)
* habilidades linguísticas não especializadas	* habilidades linguísticas especializadas
* memória bilíngüe composta ou subordinada	* memória bilíngüe coordenada
* mecanismos inconscientes de interferência	* controle sobre a interferência (recepção e produção)
* mecanismos de alternância de código (<i>code switching</i>) no plano lexical	* procedimentos heurísticos de transferência textual

FIGURA 9. Perfis psicolinguísticos de tradutores novatos e experientes (Presas, 2000: 28).

1.10 Novatos, profissionais e o ensino de tradução: parâmetros gerais

Em sua tese de doutorado apresentada em 2000, Mariana Orozco inclui um amplo levantamento de estudos processuais com o intuito de comparar os objetivos e as características metodológicas presentes neles.

A variedade de objetivos dos estudos processuais é marcante e tem sido apontada como problemática, em conjunto com a diversidade de desenhos experimentais, especialmente porque se entende que tal irregularidade de objetivos e

métodos não facilita uma comparação entre eles, comparação que ajudaria a verificar resultados e hipóteses frequentemente baseados em número bastante restrito de sujeitos (às vezes apenas um ou dois sujeitos representando um grupo).

Orozco critica ainda alguns dos desenhos metodológicos, que considera inadequados para o que se está pretendendo observar. Em certa medida, é o que acontece quando Krings reconhece que seu modelo de processo provavelmente não corresponderia de fato ao modelo de processo de sujeitos profissionais, por ter sido formulado a partir de dados de sujeitos que, mesmo sendo estudantes universitários de final de curso em língua estrangeira, claramente não atuavam em tradução como os profissionais. Da mesma forma, Jääskeläinen e Tirkkonen-Condit consideram profissionais alunos de último ano no curso universitário de tradução, enquanto Séguinot aponta que algumas características de processamento só são adquiridas de fato após algum tempo de prática profissional, uma vez que elas não aparecem nos trabalhos de alunos de último ano de curso universitário, mesmo que tenham acumulado considerável experiência ao longo de várias disciplinas de prática de tradução e tenham feito estágios para ganhar também alguma experiência de atuação no mercado.

Por mais que as críticas aos estudos processuais tenham sua parcela de razão, se pensarmos que os estudos considerados aqui estão em fase bastante inaugural, a diversidade de focos talvez seja de fato mais interessante para o seu desenvolvimento, por fornecer, na junção dos diversos experimentos, o desenho de um panorama amplo de possibilidades de pesquisa e de elementos observáveis no processo tradutório e na CT. Por sua diversidade, eles nos legaram um levantamento ilustrativo de problemas relacionados ao desenho de estudo, às técnicas de coleta de dados e a questões de parâmetros de análise de dados, para os quais só a partir deles pode-se hoje estar mais alerta.

Em seu levantamento, Orozco procura agrupar um número considerável de estudos processuais realizados até 2000 de acordo com seus focos de interesse, e oferece o seguinte panorama: (a) 12 pesquisas sobre a **importância de elementos variados no processo** (unidade de tradução, encomenda de tradução e edição, atenção consciente, processo de compreensão do texto-fonte, papel da leitura na compreensão do texto-fonte, pressão de tempo, processo de compreensão); (b) 12 estudos sobre **problemas de tradução e aplicação de estratégias** para resolução de problemas; (c) 15 estudos sobre a **importância de componentes específicos da CT** na tradução (criatividade, conhecimentos lingüísticos, conhecimentos enciclopédicos, transferência cultural,

procedimentos de rotina, conhecimentos do tradutor, conhecimentos temáticos, competência lingüística e extralingüística, componentes de afetividade, documentação); (d) 9 estudos sobre a **CT do tradutor profissional**, às vezes comparada com a de estudantes e bilíngües (alguns estudos em tradução inversa); (e) 9 estudos sobre **didática de tradução** (estratégias de aprendizagem, avaliação, aprendizagem por computador, entre outros temas); (f) 2 estudos focados nos **TAPs como técnica** de coleta de dados.

Depois de percorrer esses trabalhos, Orozco confirma o que afirmávamos ao início deste capítulo sobre a imbricação dos estudos processuais com os estudos de competência tradutória:

Esta classificação por objetivos evidencia que muitas das pesquisas se centram em subcompetências da competência tradutória, mais até do que as que têm como objetivo o processo de tradução, das quais a metade é dedicada ao processo de compreensão do texto-fonte. (p. 49)

[Esta clasificación por objetivos pone en evidencia que muchas de las investigaciones se centran en subcompetencias de la competencia traductora, más incluso que las que tienen por objetivo el proceso de traducción, de las que la mitad están dedicadas al proceso de comprensión del TO.]

Pudemos ver, nos estudos analisados ao longo deste capítulo, um vasto leque de elementos que poderiam servir como pontos de referência para distinguir o processamento tradutório e a competência tradutória de novatos e profissionais. A partir disso, gostaríamos de propor uma classificação de três tipos de parâmetros, e ao final sugerir um importante ponto em comum entre todos eles, tendo em vista o desenvolvimento da CT.

Os estudos analisados parecem nos remeter a parâmetros para identificar a CT já plenamente desenvolvida a partir de diferentes aspectos: (1) **parâmetros cognitivos**: maior intensidade de processamento e processamento mais recorrente ou maior recursividade (Gerloff); maior capacidade de operar com processamentos lingüísticos em estratos mais complexos ao mesmo tempo que se monitora aspectos lingüísticos mais superficiais (Séguinot); maior automatização de processamentos lingüísticos próprios da compreensão (e relativos à boa proficiência bilíngüe) e maior concentração na resolução de problemas de produção (Gibb *apud* Tirkkonen-Condit); mais tempo

dedicado a processos de monitoração das escolhas tradutórias, na forma de edição/revisão (Gerloff); maior número de processamentos do texto completo (Gerloff); maior capacidade de controle de mecanismos de interferência entre as duas línguas (Presas), indícios da existência de diferentes universos conceituais ou duas estruturas de memória de longo prazo diferenciadas para cada uma das línguas de trabalho (Presas); maior capacidade de ativação da memória enciclopédica no processamento de textos (Tirkkonen-Condit); maior intensidade de processamento textual com base no conhecimento de mundo (Tirkkonen-Condit); (2) **parâmetros discursivo-textuais**: interpretação e produção lingüística menos focada na linearidade e na palavra isolada e mais focada nas relações entre unidades, como concordância, processamento sintático, estilo (Séguinot) e/ou na relação da forma lingüística com as estruturas conceituais (Presas); compreensão mais complexa e profunda do texto (maior interação do texto com as próprias estruturas prévias de conhecimento; melhor domínio de aspectos macrotextuais e semânticos, como coerência e redes coesivas) (Gerloff; Nord; Alves & Magalhães); (3) **funcionais**: maior consciência da dependência que a tomada de decisões tem da finalidade da tradução (Jääskeläinen; Nord); maior capacidade de variar as estratégias com o objetivo de obter maior adequação à finalidade da tradução (Krings; Jääskeläinen; Nord).

Parece-nos possível também vislumbrar um ponto fulcral da CT que reúne, se não todas, pelo menos grande parte das características apontadas acima, e que vamos chamar de **capacidades cognitivas relacionais**. Capacidades relacionais em diferentes níveis de processamento lingüístico e uma capacidade de contextualização⁷ que toma formas variadas (contextualização na memória de longo prazo, na cultura-fonte e na cultura-meta, no encargo específico de tradução etc.) mostram ter alta relevância para um percurso mais eficiente do processo tradutório. Em trabalhos como os referidos neste capítulo, diferentes tipos de **processamento relacional** mostraram ser importantes elementos diferenciadores do processo tradutório de novatos e profissionais, começando pela capacidade de estabelecer adequadamente relações sintáticas básicas, como **concordância** sujeito-verbo (Séguinot: 1990). Sujeitos capazes de gerar produtos de qualidade e adequados funcionalmente não processam nem traduzem atomisticamente unidades lexicais recorrendo a equivalências estáticas de sistema lingüístico para sistema lingüístico (equivalências de dicionário), mas mostram capacidade de segmentar e processar unidades de tradução com base numa imbricação de diferentes tipos de

⁷ Notando-se que a capacidade de contextualização é um tipo de capacidade relacional.

relações. Processam a compreensão textual fazendo **interagir elementos lingüísticos e conhecimento de mundo** (Gerloff: 1986; Tirkkonen-Condit: 1986); consideram as unidades e suas equivalências **em relação dinâmica com a finalidade da tradução** (Jääskeläinen: 1989); consideram as unidades em termos de seu **peso específico no contexto e num contexto discursivo**, detectando sua **pertença a redes coesivas** dirigidas a determinado fim discursivo (Alves & Magalhães: 2004); são capazes de **agrupar em conjuntos** elementos pertencentes a diferentes estratos lingüísticos (morfemas, palavras, aspectos verbais, conectores, formas de tratamento...), identificando neles a propriedade de apontar uma **mesma função** dentro do texto, e trabalham considerando cada um desses conjuntos como uma única UT funcional (Nord: 1989).

Assim, é legítimo assumir que um importante indicador de progresso no desenvolvimento da CT é o afastamento de processamentos mais atomísticos (estabelecimento de equivalências 1:1 predominantemente no nível da palavra e do sistema, com base na maioria das vezes nas associações fixas detectadas por Krings), na direção de níveis crescentes de processamento hierárquico, com maior complexidade relacional e de contextualização.

Contribuir para desenvolver essa capacidade de processamento lingüístico-textual relacional e complexo parece ser uma importante meta da formação geral em tradução. Indícios de desenvolvimento dessa capacidade sugeririam progresso no desenvolvimento da CT.

CAPÍTULO 2

OS ESTUDOS DE TRADUÇÃO E AS DEFINIÇÕES DE TRADUÇÃO E DE CT

2.1 Competência tradutória como construto das abordagens cognitivas

A CT, um de nossos principais focos de atenção nesta tese, é um construto dos Estudos Tradutológicos, para o qual já foram propostos diversos modelos. Neste capítulo, trataremos de discutir os conceitos de tradução e de CT no contexto mais amplo dos Estudos de Tradução, com a intenção principal de mostrar facetas dessas duas noções que consideramos especialmente importantes ter em conta ao elaborar propostas didáticas em tradução e propostas de estudos empíricos sobre a CT.

Para nos aproximarmos de uma visão global dessa habilidade complexa que é a CT, ao final deste capítulo falaremos sobre os dois modelos mais elaborados e completos de CT até o momento, que têm a vantagem adicional de terem sido propostos a partir de estudos empíricos e por pesquisadores com experiência como tradutores profissionais, bem como no ensino de tradução.

2.1.1 Cinco enfoques da Tradutologia na proposta de Hurtado

Hurtado (2001: 125-132) propõe uma classificação em cinco enfoques para as diferentes abordagens teóricas com que a jovem disciplina da Tradutologia conta hoje. Hurtado observa que não se deve considerá-los como compartimentos estanques, mas a partir do ponto de vista da predominância de um ou outro na preocupação do pesquisador. Adaptamos, nos cinco quadros abaixo, as descrições e sistematizações de Hurtado, pinçando alguns de seus dados sobre os principais representantes e referências bibliográficas para cada um deles. Muitos desses representantes e obras foram ou serão mencionados ao longo desta tese.

I. Enfoques lingüísticos

Aplicam modelos procedentes da Lingüística e trabalham com a descrição e a **comparação de línguas**, sem entrar em problemas de carácter textual. Baseiam-se em grande medida na comparação entre línguas a partir de diferentes modelos. Algumas de suas principais tendências são: as que usam categorias da gramática tradicional para a comparação; as que se valem da estilística comparada; as que efetuam comparações gramaticais com base em teorias da gramática oracional; as que aplicam à tradução outros modelos lingüísticos (sistemática de Guillaume, teoria dos níveis de Halliday, modelo transformacional); os enfoques semânticos; os enfoques semióticos (tradução como transformação entre sistemas de signos).

II. Enfoques textuais

Iniciam-se nos anos 60 com as reivindicações da **tradução como operação textual**, em vez de operação centrada no plano da língua. É o caso da proposta de Coseriu (“Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción”, 1977). Dentro desse enfoque, Hurtado destaca a proposta de Katharina Reiss, em 1971 (*Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen [Possibilidades e limites da crítica de tradução. Categorias e critérios para um julgamento objetivo de traduções]*) e em 1976 (*Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text [Tipo de texto e método de tradução. O texto operativo]*⁸). Reiss, além de reivindicar o carácter textual e funcional da tradução, sublinha a **importância das tipologias textuais** em tradução.

Nos anos 80 e 90, o enfoque textual vai incorporando as **contribuições da lingüística de texto e da análise de discurso**, com seus diversos modelos que introduzem nos estudos sobre tradução noções como superestrutura, macroestrutura e microestrutura, textualidade, coerência e coesão textual, tipologias textuais, intertextualidade. Em vez da comparação entre línguas, esse enfoque trabalha com a **comparação entre textos**. É o caso de Hartmann (*Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*, 1980), Neubert (*Text and Translation*, 1985), Wilss (*La ciencia de la traducción. Problema y métodos*, 1988 [1977]) e Baker (*In other words*, 1992).

Outros representantes deste enfoque acrescentam aos aspectos intratextuais da análise **aspectos extratextuais** que intervêm na tradução. É o caso de House (*Model for Translation Quality Assessment. A Model Revisited*, 1997 [1977]), Hatim & Mason (*Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, 1995 [1990]), Reiss & Vermeer (*Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, 1996 [1984]), Nord (*Text Analysis in Translation*, 1991 [1988]), Hönl & Kussmaul (*Strategie der Übersetzung*, 1982), Hewson & Martin (*Redefining Translation. The variational approach*, 1991). Entre esses autores, alguns dão relevo ao papel

⁸ Tese de livre-docência defendida na universidade de Mainz, Alemanha.

dos elementos contextuais, sendo também representantes do enfoque comunicativo e sociocultural.

III. Enfoques cognitivos

Analisa os **processos mentais** envolvidos na tarefa do tradutor. Também há várias tendências dentro deste enfoque.

A linha conhecida como *teoria interpretativa* ou *teoria do sentido* é representada pelos trabalhos de Seleskovitch (*Interpreting for international conferences: problems of language and communication*, 1978 [1968]; *Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, 1975), Lederer (*La traduction simultanée*, 1981; *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, 1994), Seleskovitch & Lederer (*Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, 1984) e Delisle (*Translation: an interpretative approach*, 1988 [1980]).

Ainda se incluem neste enfoque o trabalho de Bell (*Translation and Translating*, 1991), apoiado na psicolinguística e nos estudos de inteligência artificial; o de Gutt (*Translation and Relevance*, 1991), que aplica a *teoria da relevância* de Sperber & Wilson à análise dos processos mentais do tradutor; o de Kiraly (*Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, 1995), com seu modelo psicolinguístico; e a aplicação que faz Wilss (*Knowledge and Skills in Translator Behavior*, 1996) de estudos de psicologia cognitiva à análise da tradução.

Dentro do enfoque cognitivista se situa uma série de **estudos experimentais** que visam elucidar de modo empírico os mecanismos do processo tradutório, como os examinados no Capítulo 1 desta tese, e que, como vimos, se iniciaram principalmente com o uso da técnica dos *Thinking-Aloud Protocol* ou *Think-Aloud Protocols* (TAPs), ou protocolos verbais em português. Representam esta vertente os trabalhos de Krings (*Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungs Prozesses an Fortgeschrittenen*, 1986), Jääskeläinen (*What Happens in a Translation Process: Think-Aloud Protocols of Translation*, 1987), Löscher (*Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*, 1991), Kussmaul (*Training the Translator*, 1995), Kiraly (*Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, 1995), Séguinot ("Understanding Why Translators Make Mistakes", 1989), Dancette (*Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*, 1995).

IV. Enfoques comunicativos e socioculturais

Dão primazia à **função comunicativa** da tradução, consideram seus **aspectos contextuais** e enfatizam a importância dos **elementos culturais** e da **recepção** para a tradução.

Entre os autores que focam os **aspectos socioculturais** estão os tradutólogos bíblicos, como Nida & Taber (*La traducción: teoría y práctica*, 1986 [1969]) e Margot (*Traducir sin traicionar*, 1987 [1979]), os primeiros a falar em *equivalência cultural*. Também se incluem

aqui os que aplicam diretamente a sociolinguística à tradução (Pergnier, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, 1978); o *enfoque variacional* de Hewson & Martin (*Redefining Translation: The variational approach*, 1991), que considera a tradução como uma *equação cultural*; as teorias funcionalistas da tradução, que insistem na **importância da finalidade** da tradução, como é o caso da *teoria do skopo/da finalidade* de Reiss & Vermeer (*Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, 1996 [1984]); a *teoria da ação tradutória* de Holz-Mänttari (*Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*, 1984); o *funcionalismo e lealdade* de Nord (*Text Analysis in Translation*, 1991 [1988]); a teoria dos *polissistemas* de Toury (*In Search of a Theory of Translation*, 1980) e suas aplicações pela Escola da Manipulação (Lambert, Van Leuven, Hermans, Rabadán, Vidal Claramonte). Ainda estariam incluídos aqui, por seu trabalho com aspectos culturais, Snell-Hornby (*Estudios de traducción. Hacia una perspectiva integradora*, 1999 [1988]) e Hönig & Kussmaull (*Strategie der Übersetzung*, 1982).

Também se inserem neste enfoque os autores que trabalham a **análise da tradução a partir de perspectivas comunicativas**: House propõe parâmetros situacionais de análise de tradução (*A Model for Translation Quality Assessment*, 1977, reeditado como *Model for Translation Quality Assessment. A Model Revisited*, em 1997); Larose elabora um modelo de análise para estudar as condições de enunciação da tradução (*Théories contemporaines de la traduction*, 1989); Hatim & Mason oferecem categorias para estudar relações entre contexto e tradução (*Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, 1995 [1990]; *The Translator as Communicator*, 1997); Lvóvskaya (*Problemas actuales de la traducción*, 1997) estabelece parâmetros de análise dos fatores que determinam a atividade tradutória e diferencia entre atividade bilíngüe *equivalente* e *heterovalente* (a adaptação).

Aqui também se incluem os trabalhos que incidem em **aspectos ideológicos**, como as análises de tradução da perspectiva feminista e os relacionados com a tradução e o pós-colonialismo, a manipulação e a apropriação dos textos.

V. Enfoques filosóficos e hermenêuticos

Hurtado agrupa neste enfoque os autores que falam em uma perspectiva hermenêutica da tradução ou em aspectos filosóficos relacionados a ela, e as reflexões pós-estruturalistas da tradução (enfoques hermenêuticos atuais, enfoques desconstrutivistas, teorias *canibalistas* etc.). Entram aqui trabalhos como os de Schökel (*Hermenéutica de la palabra*, 1987) e Schökel & Zurro (*La traducción bíblica: lingüística y estilística*, 1977), representantes da hermenêutica bíblica, e Ladmiral (*Traduire: Théorèmes pour la traduction*, 1979) e sua análise filosófica da tradução, além de autores que efetuam reflexões da perspectiva da filosofia da linguagem, como Quine (“Traducción y significado”, 1968 [1959]).

Este enfoque também engloba estudos mais especulativos que às vezes mostram certo ceticismo quanto à utilização do método científico para estudar a tradução e que analisam temas como a natureza da tradução, suas relações com a retórica, a filosofia, a literatura comparada, os estudos culturais (Paz, *Traducción: literatura y literalidad*, 1972; Venuti, “The Translator’s Invisibility”, 1986; *The Translator’s Invisibility. A history of translation*, 1995; Robinson, *The Translator’s Turn*, 1991; Berman, *A prova do estrangeiro. Cultura e tradução na Alemanha romântica*, 2002 [1984]; Rose, *Translation and Literary Criticism. Translation as Analysis*, 1997, entre outros).

Entre os autores que abordam a tradução sob a ótica filosófico-hermenêutica, estão Steiner (*Después de Babel*, 1980 [1975]), que define a tradução como um *movimento hermenêutico*, e Gadamer (*Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 1984 [1975]; *Verdad y método*, 1992 [1986]).

Nascem de Derrida (*The Ear of the Other. Otobiography, Transference, Translation. Texts and Discussions with Jacques Derrida*, 1985; “A Torre de Babel”, 2002 [1985]) as abordagens desconstrutivistas, como as de Rosemary Arrojo (*Tradução, desconstrução e psicanálise*, 1993, entre outras) e Vidal Claramonte (*Traducción, manipulación y desconstrucción*, 1995, entre outras).

No Brasil temos as teorias chamadas *canibalistas*, a partir das idéias dos irmãos Campos (“Da tradução como criação e como crítica”, 1992 [1962], por exemplo).

2.1.2 Ramos dos Estudos de Tradução no ensaio de Holmes

Para o desenho geral dos diferentes ramos da Tradutologia, tem importante papel o ensaio de James S. Holmes, intitulado “The Name and the Nature of Translation Studies”, apresentado em conferência no Third International Congress of Applied Linguistics, em Copenhague, em agosto de 1972⁹. Seu ensaio funciona como marco, no sentido de colocar, pela primeira vez os Estudos de Tradução como uma disciplina independente. São freqüentemente mencionadas as subdivisões que propõe para organizar as diversas vertentes dessa disciplina (*Figura 10*).

Holmes propõe uma divisão geral entre **estudos “puros”** e **estudos “aplicados”**.

O ramo dos **estudos puros** teria duas grandes subdivisões internas: a dos estudos descritivos e a dos estudos teóricos, que se subdividiriam novamente.

⁹ Carbonell i Cortés nota que esse ensaio não foi realmente acessível até depois da morte de Holmes, quando foi incluído, em 1988, em uma coletânea de artigos editada por R. Van den Broeck, *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (Amsterdam: Rodopi). O artigo foi depois incluído em *The Translation Studies Reader* (2000), editado por Lawrence Venuti.

ESTUDOS DE TRADUÇÃO ¹⁰ (Translation Studies)								
PUROS					APLICADOS			
TEÓRICOS		DESCRITIVOS						
Gerais	Parciais	Orientados ao Produto	Orientados ao Processo	Orientados à Função	Formação do Tradutor	Ferramentas de apoio para a Tradução	Crítica de Tradução	Políticas de Tradução
Restritos ao Meio	Restritos à Área	Restritos ao Nível	Restritos ao Tipo de Texto	Restritos no Tempo	Restritos ao Tipo de Problema			

FIGURA 10. Ramos dos Estudos de Tradução, por Holmes.

Dentro dos **estudos descritivos** seria possível considerar aqueles voltados ao *produto*, que descrevem traduções existentes; os dirigidos ao *processo*, preocupados em descrever o ato de tradução do ponto de vista de suas condições psicolinguísticas e cognitivas, e os orientados à *função*, que descrevem o contexto de recepção da tradução, sua função na situação sociocultural receptora.

Os **estudos teóricos** seriam aqueles preocupados em elaborar modelos, princípios e teorias para explicar o fenômeno da tradução. Na época, Holmes queixava-se de que não havia uma **teoria geral** da tradução: as teorias existentes costumavam ser parciais¹¹. Holmes classificava essas **teorias parciais** da seguinte maneira: 1) restritas ao meio em que a tradução se realiza, como no caso da tradução automática; 2) restritas à área, ou seja, às línguas e culturas em que se dá a tradução, como no caso dos estudos da tradução entre determinado par de línguas; 3) restritas a um nível de análise, como o da palavra ou o da frase; 4) centradas na tradução de um único tipo de texto, como a tradução bíblica ou de textos literários; 5) restritas no tempo, ou seja, dirigidas a uma época histórica específica; 6) restritas ao tipo de problemas, quer dizer, a um problema específico, como o da equivalência, ou o da tradução de nomes próprios.

Os **estudos aplicados** aparecem, em seu ensaio, subdivididos em áreas voltadas à obtenção de objetivos concretos: 1) formação de tradutores; 2) ferramentas de apoio e

¹⁰ Adaptado e traduzido do esquema apresentado por Carbonell i Cortés (1999: 34).

¹¹ A formulação de uma teoria geral foram vazios que Vermeer e Snell-Hornby se propuseram contribuir para preencher, respectivamente com os livros de 1984 (Reiss & Vermeer, *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, trad. 1996) e 1988 (*Estudios de traducción. Hacia una perspectiva integradora*, trad. 1999)

habilidades que o tradutor precisa usar e/ou desenvolver (dicionários, glossários, gramáticas...); 3) a crítica de traduções; 4) política de tradução, relacionada com a situação e o papel do tradutor na sociedade.

2.1.3 Tradução: uma atividade complexa

[...] ao tentarmos refletir sobre os mecanismos da tradução, estaremos lidando também com questões fundamentais sobre a natureza da própria linguagem, pois a tradução, uma das mais complexas atividades realizadas pelo homem, implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão “humana” que é a produção de significados.

Rosemary Arrojo, *Oficina de tradução*, p. 10

Há, portanto, diferentes pontos de vista sob os quais o fenômeno da tradução pode ser observado. Nos estudos da linguagem costuma-se dizer que o ponto de vista cria o objeto. Os diferentes enfoques também criam diferentes maneiras de definir e entender o objeto de estudo na Tradutologia. Hurtado (2001: 37) aponta que as definições dadas para “tradução” são muitas: “algumas se centram na consideração da tradução como atividade entre línguas, outras enfocam o aspecto textual, outras o caráter comunicativo, outras o processo etc.” [*“unas se centran en la consideración de la traducción como actividad entre lenguas, otras inciden en el aspecto textual, otras en el carácter comunicativo, otras en el proceso etc.”*].

A autora apresenta uma série de definições já dadas para tradução e conclui que a “diversidade de definições não é senão um reflexo da complexidade que a tradução entranha, ao mesmo tempo que permite identificar os traços que a caracterizam: texto, ato de comunicação e atividade cognitiva” [*“esta diversidad de definiciones no hace sino dar cuenta de la complejidad que encierra la traducción, al tiempo que permite identificar los rasgos que la caracterizan: texto, acto de comunicación y actividad cognitiva”* (p. 40)].

Na visão de Hurtado haveria, portanto, três traços essenciais caracterizadores da tradução: ser uma **operação entre textos** (não entre línguas), ser um **ato de comunicação** e ser um **processo mental**. Em cada um desses três aspectos, a tradução apresenta ainda complexidades particulares, discutidas nos próximos subitens.

2.1.3.1 Tradução como atividade comunicativa

Como coloca Aubert (1994: 10), toda tradução interlingual se manifesta numa mesma situação tipo, aquela na qual ocorra um “bloqueio parcial ou total na relação comunicativa Emissor-Receptor e que possa ser atribuído a interferências provocadas pela variação lingüística”. Desse ponto de vista, a tradução é uma segunda relação comunicativa que substitui a primeira com vistas a resolver um bloqueio comunicativo. Assim, é caracteristicamente um ato de comunicação.

Sobre esse aspecto da tradução, Hurtado nota que ao reformular um texto em outra língua e nos marcos de outra cultura, o tradutor trabalha mais com **intenções comunicativas** do que com a **cobertura lingüística**, levando em conta que cada língua se expressa de maneira diferente, “considerando as necessidades dos destinatários e as características do trabalho encomendado”, e que os métodos e as soluções vão variar de acordo com a finalidade, que muda com o tipo de trabalho encomendado e o tipo de público. Por isso a tradução é “um **ato de comunicação complexo** e é preciso levar em conta todos os elementos que a integram em cada caso particular, já que todos eles participam de seu desenvolvimento e a condicionam” [“*un acto de comunicación complejo y hay que tener en cuenta todos los elementos que la integran en cada caso, ya que todos ellos participan en su desarrollo y la condicionan*” (p. 41)].

Sobre as complexidades e as peculiaridades deste ato comunicativo especial que é a tradução interlingual, Aubert as esmiúça em *As (in)fideliades da tradução* (1994), mostrando como as operações efetuadas ao traduzir envolvem uma dimensão temporal, diferentes subjetividades (entre elas a do tradutor, que em parte do processo é receptor na cadeia comunicativa e depois passa a ser um emissor, o emissor de uma mensagem que não é “livre”, que não é originalmente sua), dois códigos lingüísticos em complexas relações de “equivalência”, não só lingüística como sociocultural, habilidades específicas daquele tradutor em particular etc.

É possível dizer também, sobre a matéria central do trabalho de tradução – **os significados** –, que eles **não são estáveis** e não se descolam autonomamente da língua em que se produzem, da situação de produção, do leitor que os (re)estabelece...

Toda essa complexidade tem conseqüências de longo alcance para pensar e trabalhar a tradução. Por exemplo: se, pelo exposto acima, e como diz Aubert (1994:

81), ‘num certo sentido, traduzir é desviar’, o que considerar exatamente **equivalência** e **fidelidade** na tradução?

Sobre a complexidade da tradução (especialmente do ponto de vista do contexto e das subjetividades envolvidas) e sua concepção como um ato de comunicação *sui generis*, em *Enseñar a traducir* (1999: 37), Hurtado faz considerações muito semelhantes às de Aubert:

A tradução é um caso especial de comunicação (oral, escrita, audiovisual) que se realiza para superar a diferença lingüística e cultural, e no qual ocorrem variações de diversos tipos. O texto original foi formulado por um emissor utilizando uma língua, em um contexto sociocultural, em uma época e para um destinatário determinado. O tradutor (que funciona primeiro como receptor e depois como emissor) produzirá outro texto com os recursos de outra língua, em outro contexto sociocultural, para outro destinatário e talvez em outra época. São vários os protagonistas que intervêm na comunicação tradutora: o emissor e o receptor do texto original, o tradutor e o receptor da tradução, e é preciso acrescentar também, como apontam alguns teóricos atuais, o cliente (o *iniciador* da tradução), a pessoa que encomenda a tradução (que às vezes coincide com o receptor dela, mas às vezes não).

[*La traducción es un caso especial de comunicación (oral, escrita, audiovisual) que se realiza para salvar la diferencia lingüística y cultural y en el que se producen variaciones de diverso tipo. El texto original ha sido formulado por un emisor utilizando una lengua, en un contexto sociocultural, en una época y para un destinatario determinado; el traductor (que funciona primero como receptor y luego como emisor) ha de producir otro texto con los medios de otra lengua, en otro contexto sociocultural, para otro destinatario y quizás en otra época. Varios son los protagonistas que intervienen en la comunicación tradutora: el emisor y el receptor del texto original, el traductor y el receptor de la traducción, y hay que añadir también, como señalan algunos teóricos actuales, al cliente (el iniciador de la traducción), la persona que efectúa el encargo de la traducción (que a veces coincide con el receptor de la misma pero otras no).*]

2.1.3.2 Tradução como operação entre textos

Hurtado (2001) insiste em que é preciso considerar que a tradução não se situa no plano saussuriano da língua (*langue*), mas sim no da fala (*parole*). Não se traduzem unidades isoladas e descontextualizadas, mas textos. Por isso é importante ter presentes os mecanismos de funcionamento textual, como elementos de coesão e coerência, tipos e gêneros textuais, e considerar ainda que são mecanismos que podem diferir de língua a língua e de cultura a cultura.

Evidentemente, na articulação de um texto interagem questões de diversos níveis, micro e macroestruturais, de forma e de sentido, e, como propõe Mary Snell-Hornby (1988), questões lingüísticas estreitamente vinculadas a questões cognitivas de **percepção**, a qual se baseia em **experiências de vida** em que se cruzam elementos culturais e individuais em interação com **estruturas lingüísticas** organizadas cognitivamente¹².

Considerar a categoria de gênero discursivo para observar um texto, por exemplo, implica partir de uma categoria macrotextual, mas cada categoria macrotextual é fortemente marcada e identificável por escolhas específicas de léxico e de estruturas sintáticas, que precisam também ser observadas, num percurso que conjuga e ajusta os aspectos macro e microtextuais para chegar ao sentido. É freqüente que se considere que esse percurso deve ter um sentido que vai do contexto (ou do texto-em-situação) às palavras, das macroestruturas aos microcomponentes (o sentido descendente, das macroestruturas culturais às microunidades textuais, *top-down*)¹³. Mas entendemos que não é possível chegar a construir a noção de conjunto, a coerência macrotextual, sem partir de como ela se gera passo a passo (enquanto nossos olhos percorrem as palavras na superfície do texto), em elementos formais e lingüísticos, o que supõe abordar categorias como conectores, isotopias lexicais, das quais, em geral, se parte para chegar à coerência e ao sentido global (estes últimos localizados nos níveis semânticos profundos). Por outro lado, também é verdade que em alguns aspectos é possível reconhecer características macrotextuais já no primeiro contato com o texto (pelo título, pela disposição gráfica do texto, pelo meio de veiculação – revista, jornal –

¹² Proposta da semântica de *scenes-and-frames* de Fillmore (1977).

¹³ É o que defende, por exemplo, Snell-Hornby (1988).

etc.), características essas que restringem e delimitam fortemente as leituras possíveis de itens lexicais individuais¹⁴.

Um forte argumento em favor da primazia dos aspectos macrotextuais é o de que, em sistemas complexos tais como a estrutura global de um texto, a análise compartimentada das microunidades não leva à compreensão do todo, porque o todo não equivale à soma das partes, mas forma uma entidade diferente de suas partes e com identidade própria. É o que Snell-Hornby (1988) formula como **estrutura gestalt**. O texto é uma macrounidade que pede um olhar global e pede, por isso, uma abordagem holística, defende Snell-Hornby. Vermeer (Reiss & Vermeer: 1984) já abordava essa questão ao falar da **natureza dos signos complexos**, entre os quais incluía tanto as frases quanto os textos:

A partir de signos simples podem ser construídos outros mais complexos, como por exemplo frases a partir de palavras, textos a partir de frases. A sucessão de signos simples não é uma mera justaposição deles, mas gera novos signos de nível superior. Exemplo: uma sucessão de letras como t-e-x-t-o não é apenas uma sucessão de letras, mas forma a palavra *texto* com seu significado usual em português. (p. 15)

[A partir de signos simples se pueden construir otros más complejos; por ejemplo, frases a partir de palabras, textos a partir de frases. La sucesión de signos simples no es una mera yuxtaposición de los mismos, sino que da lugar a nuevos signos de rango superior. Ejemplo: una sucesión de letras como t-e-x-t-o no es sólo una sucesión de letras, sino que forma la palabra texto con su significado usual en castellano.]

Também Vermeer apontava que no texto há uma geração de significado que percorre vários níveis:

De acordo com o modelo proposto por determinadas escolas lingüísticas, a produção de um texto (oral ou escrito) pode ser descrita como um processo que se

¹⁴ Em vários momentos na discussão desse quase-paradoxo de quem “hasce primeiro” na compreensão textual (a percepção do conjunto ou a percepção das microunidades), se o processo de compreensão e reformulação é ou deve ser *top-down* ou *bottom-up*, nos lembramos da proposta do “círculo hermenêutico”, que Leo Spitzer formula para a crítica literária de linha filológica. Nessa proposta, os sentidos vão se construindo em várias idas e vindas sucessivas (circulares, ou em espiral, que é a imagem que prefiro), do nível macro ao nível microtextual, em que hipóteses vão sendo construídas e confirmadas ou descartadas.

desenvolve através de várias estruturas “profundas” até configurar uma estrutura “superficial”. (p. 14)

[De acuerdo con el modelo propuesto por determinadas escuelas lingüísticas, la producción de un texto (oral o escrito) se puede describir como un proceso que se desarrolla a través de varias estructuras “profundas” hasta alcanzar una estructura “superficial”¹⁵.]

Dada essa complexidade, são várias as categorias de que se poderia lançar mão para observar o produto da tradução, tanto em si mesmo quanto em suas relações com o texto do qual se originou. Mona Baker (1992), por exemplo, distingue vários tipos de equivalência, que vão do nível lexical ao pragmático¹⁶, e propõe para cada uma delas ferramentas de observação e de análise num capítulo específico.

Sobre a inter-relação e a hierarquia entre os níveis macro e microtextuais, Baker defende a utilidade didática de considerar diferentes níveis de equivalência, partindo do mais restrito (lexical) ao mais amplo (pragmático), já que, enquanto o lingüista experiente não tem dificuldade de processar o texto dos níveis mais gerais para os mais pontuais de organização textual, para o tradutor aprendiz não é tão simples partir diretamente do processamento *top-down* quanto acompanhar um processamento textual *bottom-up*.

A organização seguida neste livro é *bottom-up* e não *top-down*: ela se inicia com simples palavras e frases em vez de partir do texto situado em seu contexto cultural. Isso pode parecer meio em desacordo com as tendências atuais nos estudos lingüísticos e tradutológicos. Snell-Hornby (1988: 69) sugere que a “análise textual, que é uma etapa preliminar essencial na tradução, deve ser efetuada no sentido *top-down*, ou seja, do nível macro ao nível microtextual, do texto ao signo”, e o modelo de Hatim & Mason para o processo tradutório (1990) também adota uma abordagem *top-down*, tomando fatores como o tipo textual e o contexto como pontos de partida para discutir problemas tradutórios e estratégias de tradução. A abordagem *top-down* é a mais válida teoricamente, mas para os que

¹⁵ Parece referir-se a propostas da Semiótica do Texto de linha greimasiana, da qual Snell-Hornby também faz uso (neste caso com citação explícita), ao lançar mão da noção de isotopia, quando fala de progressão de campo semântico. A obra fundadora dessa linha de abordagem textual é *Sobre o sentido*, uma coleção de ensaios de Algirdas Julien Greimas publicada em 1970 (original francês, *Du sens*).

¹⁶ Equivalência nos níveis (1) da palavra e (2) acima do da palavra; (3) equivalência gramatical; equivalência textual nos níveis (4) das estruturas temáticas e informacionais; (5) da coesão; (6) equivalência pragmática.

não são linguistas experientes pode ser difícil de seguir: há muitos elementos a considerar em bloco e de uma só vez. Além disso, a ênfase excessiva no “texto” e no “contexto” corre o risco de obscurecer o fato de que, embora um texto seja “uma unidade semântica, não uma unidade gramatical [...] os sentidos são captados por meio de construções de palavras, e sem uma teoria sobre como funcionam as construções de palavras [...] não há como explicitar uma interpretação pessoal do sentido de um texto” (Halliday, 1985: xxii). Em outras palavras, o texto é uma unidade de sentido, não de forma, mas o sentido se realiza por meio da forma, e sem entender os sentidos das formas individuais não é possível interpretar o sentido de um texto como um todo. Traduzir palavras e frases fora de contexto é com certeza um exercício inútil, mas é igualmente de pouca ajuda esperar que um estudante considere decisões de tradução tomadas no nível do texto sem uma compreensão razoável de como os níveis menos complexos, as palavras individualizadas, frases e estruturas gramaticais, controlam e moldam o sentido global do texto. Tanto a abordagem *top-down* quanto a *bottom-up* são, portanto, válidas à sua maneira. Optei pela última por motivos pedagógicos: porque é mais fácil de seguir para aqueles que não têm treinamento prévio em lingüística. (p. 6)

[The organization followed in this book is a bottom-up rather than a top-down one: it starts with simple words and phrases rather than with the text as situated in its context of culture. This may seem somewhat at odds with current thinking in linguistic and translation studies. Snell-Hornby (1988: 69) suggests that “textual analysis, which is an essential preliminary to translation, should proceed from the ‘top-down’, from the macro to the micro level, from text to sign”, and Hatim and Mason’s model of the translation process (1990) also adopts a top-down approach, taking such things as text-type and context as starting points for discussing translation problems and strategies. The top-down approach is the more valid one theoretically, but for those who are not trained linguists it can be difficult to follow: there is too much to take in all at one. Moreover, an excessive emphasis on “text” and “context” runs the risk of obscuring the fact that although “a text is a semantic unit, not a grammatical one [...] meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings [...] there is no way of making explicit one’s interpretation of the meaning of a text” (Halliday, 1985: xvii). In other words, text is a meaning unit, not a form unit, but meaning is realized through form and without understanding the meanings of individual forms one cannot interpret the meaning of the text as a whole. Translating words and phrases out of context is certainly a futile exercise, but is equally unhelpful to expect a student to appreciate

translation decisions made at the level of text without a reasonable understanding of how the lower levels, the individual words, phrases, and grammatical structures, control and shape the overall meaning of the text. Both the top-down and the bottom-up approaches are therefore valid in their own way; I have opted for the latter for pedagogical reasons – because it is much easier to follow for those who have had no previous training in Linguistics.]

Difícil não ser convencido pelas considerações anteriores de Baker, que foram levadas em conta no desenho de nosso treinamento piloto, como se verá no Capítulo 7.

Ainda sobre a questão do texto como entidade lingüística, após sua comunicação no VIII Simposio de Comunicación Social em Santiago de Cuba (2003), abordando a questão das diferentes visões das UTs em relação às diferentes abordagens dos estudos lingüísticos, Francisco Ruiz Noguera (Universidade de Málaga, Espanha) considerava que mesmo os fatores culturais só emergem **do texto** na medida em que estão inscritos, codificados, sugeridos de alguma maneira **nas palavras** e nas estruturas de palavras.

Como sustenta Baker, para explicitar **como é possível ler o que lemos** nas construções de palavras, também precisamos, em tradução, de uma eficiente teoria das palavras e das frases, e das equivalências também no nível das palavras e das frases, em suas relações e hierarquias com as equivalências em outros níveis.

Todas essas discussões permitem vislumbrar a amplitude e complexidade da tradução também na sua faceta de operação textual.

2.1.3.3 Tradução como atividade cognitiva: o traduzir

[...] não se pode esquecer que a tradução é uma atividade de um sujeito (o tradutor) que precisa de uma competência específica (a competência tradutória) e que esse sujeito, para traduzir seus textos, precisa efetuar um complexo processo mental que consiste em entender o sentido que transmitem para reformulá-lo com os meios de outra língua, levando em conta as necessidades do destinatário e a finalidade da tradução. (Hurtado, 2001: 41)

[... no puede olvidarse que la traducción es una actividad de un sujeto (el traductor) que necesita de una competencia específica (la competencia traductora) y que éste, para traducir esos textos, debe efectuar un complejo proceso mental que consiste en comprender el sentido que éstos transmiten, para luego

reformularlo con los medios de otra lengua, teniendo en cuenta las necesidades del destinatario y la finalidad de la traducción.]

Do ponto de vista do trabalho do tradutor, a tradução é nuclearmente uma atividade cognitiva, também bastante complexa desse ponto de vista, como mostram os estudos que propõem que ela se divide em pelo menos duas fases, uma de leitura/interpretação, outra de articulação de um conteúdo semântico preestabelecido em um texto-meta subordinado a outro preexistente, e ao qual deve ser “similar” em algum aspecto.

Quando se pensa na tradução do ponto de vista do trabalho do tradutor, fala-se mais em “traduzir” ou em “ato tradutório” (*translating*) que em “tradução” (*translation*), já que se enfoca uma *ação* que é fundamentalmente um *processo* mental conjugado a um processo psicomotor que dá origem a um texto.

Assim como as atividades comunicativas e os textos, o processo tradutório tem suas complexidades específicas, seja focado em si mesmo, seja se o observarmos perguntando-nos pelas habilidades que o tradutor faz interagir ao (e para) percorrê-lo (ou seja, do ponto de vista da CT, como no caso de nossa pesquisa).

Nesse processo cognitivo, entram em jogo questões como memória de curto e de longo prazos; mecanismos de recuperação de conhecimentos previamente armazenados na memória de longo prazo; a forma como se dá a própria estruturação e ativação dessa memória¹⁷, e mesmo do conhecimento lingüístico e não-lingüístico; processamento de informação no chamado “bloco automático”, ou seja, de forma inconsciente e automática, e processamentos no chamado “bloco reflexivo”¹⁸; questões relacionadas ao que é *compreender* a linguagem e um texto, como os processos mentais de contextualização, a interação dinâmica entre conhecimentos prévios e informações novas, as inferências e seus mecanismos; características cognitivas individuais; capacidades psicomotoras¹⁹; níveis de domínio das línguas envolvidas (a competência comunicativa e sua natureza, a competência bilíngüe); níveis de conhecimento do assunto envolvido (uma “competência referencial”, nas palavras de Aubert: 1994); a

¹⁷ Em módulos mentais que são ativados em conjunto, como parecem supor as propostas da semântica cognitiva de *frames* e *scenes*? Ou em funcionamentos menos modulares de redes neurais, como sugere Gonçalves (2003)?

¹⁸ Uma síntese de algumas questões e conceitos mencionados aqui e que interessam à abordagem cognitiva, como a diferenciação processo *versus* produto (por Bell em *Translation and Translating*, 1991), memória de curto e longo prazo e processamento no bloco automático e no bloco reflexivo (*Adhoc-Block* e *Rest-Block*, em Königs, 1987), pode ser encontrada em Alves (1996).

¹⁹ Como, por exemplo, maior ou menor habilidade no manejo de computador. Há uma investigação das relações entre memória de trabalho, uso de computador e CT em Rui Rothe-Neves (2002).

misteriosa capacidade de categorizar estabelecendo um jogo de semelhanças e diferenças, que está na base de qualquer sistema lingüístico; a capacidade de gerenciamento integrado (em paralelo?) de diversas competências/habilidades individuais para resolver problemas e tomar decisões; os estados emocionais.

Ainda é preciso perguntar como a língua se relaciona com o ambiente cognitivo, como o cérebro processa sentidos a partir de um texto e depois é capaz de reformulá-los em um novo texto em outro sistema semiótico-lingüístico-cultural.

Para responder essa questão, Snell-Hornby (1988) traz à cena elementos de semântica cognitiva, mais precisamente da semântica de *frames* e *scenes* de Fillmore, que basicamente procuram explicar a relação entre estruturas lingüísticas e estruturas da experiência dentro do ambiente cognitivo, no processo de interpretação de textos e de comunicação interpessoal.

Fillmore (1977) usa o termo *frame* (quadro, moldura, armação) para designar qualquer **sistema de escolha lingüística** que possa estar associado a uma **instância estruturada de experiência** (muitas vezes estereotipada) à qual chama de *scene*. Os *frames*, esses subsistemas lingüísticos específicos e integrados, esses “quadros”, englobam desde conjuntos de palavras até opções de regras gramaticais e de categorias gramaticais [“... *any system of linguistic choice – the easiest being collections of words, but also including choices of grammatical rules or grammatical categories – that can get associated with prototypical instances of scenes*” (p. 63 *apud* Snell-Hornby, 1999: 107)]. *Frames* são, portanto, subsistemas de estruturas lingüísticas “recortados” em função de subsistemas de experiência e percepção chamados *scenes*.

Scenes (cena, cenário), por sua vez, são estruturas cognitivas (muitas vezes em formas estereotipadas e padronizadas) abstraídas da experiência e da percepção, e relativamente compartilhadas socialmente. Podem ser cenas visuais, como o nome sugere, mas também uma série de tipos de padrões de situações familiares: de relações interpessoais, cenários, estruturas de experiências cotidianas, estruturas institucionais, experiências vicárias (adquiridas, por exemplo, pela televisão, pelo cinema, pela leitura, por ouvir contar), enfim, qualquer tipo de segmento coerente (articulado), grande ou pequeno, de crenças, comportamentos, ações, experiências reais ou imaginárias dos seres humanos²⁰.

²⁰ Nas palavras do próprio Fillmore: “*I intend to use the word scene – a word I am not completely happy with – in a maximally general sense, to include not only visual scenes but familiar kinds of interpersonal transactions, standart scenarios, familiar layouts, institutional structures, enactive experiences, body image; and in general, any kind of coherent segment, large or small, of human beliefs, actions, experiences, or imaginings.*” (Fillmore, 1977: 63 *apud* Snell-Hornby, 1999 [1988]: 107)

Snell-Hornby explica que, segundo a teoria de Fillmore, existem **estruturas lingüísticas** vinculadas a determinadas **cenas cognitivas** estruturadas (*frames-scenes*) que se evocam mutuamente, mas uma estrutura lingüística pode também evocar outra (há *frames* vinculados a outros *frames*), uma cena cognitiva pode evocar outra (há *scenes* vinculados a outros *scenes*), formando complexas redes dinâmicas de relações no momento de interpretar e também de reformular um texto em outra língua:

Scenes e frames ativam-se mutuamente de forma constante (frame-scene, scene-frame, scene-scene, frame-frame), variando o grau de complexidade desse intercâmbio. Ou seja, uma forma lingüística determinada, como, por exemplo, uma frase do texto, evoca uma série de associações que ativam outras formas lingüísticas, que por sua vez evocam novas associações, e por isso num texto toda expressão lingüística está condicionada por outra. (p. 107)

[Los scenes y frames se activan mutuamente de manera constante (frame-scene, scene-frame, scene-scene, frame-frame), variando el grado de complejidad en ese intercambio. Es decir, una forma lingüística determinada como, por ejemplo, una frase del texto evoca una serie de asociaciones que ponen en acción otras formas lingüísticas que a su vez evocan más asociaciones, por lo cual en un texto toda expresión lingüística está condicionada por otra.]

Assim, a teoria de Fillmore postula que a assimilação de um texto é ativa e dinâmica e depende de um ambiente cognitivo pré-estruturado pela experiência (inclusive lingüística) do leitor, mas que pode ser modificado constantemente por novas experiências, reais ou vicárias, físicas ou apenas verbais. Ao processar mentalmente um texto, o leitor faz interagir estruturas lingüísticas e estruturas cognitivas preexistentes num processo dinâmico. Para Fillmore, uma análise textual bem-sucedida tem que oferecer ao intérprete uma imagem, ou cena, ou retrato do mundo, que toma forma entre o início e o fim da experiência de interpretação.

A partir dessas idéias de Fillmore, Snell-Hornby propõe entender da seguinte maneira a tradução, enquanto processo comunicativo-cognitivo:

A tradução é um ato de comunicação complexo no qual interagem o autor da LO, o leitor como tradutor e este como autor da LT, e o leitor da LT. O tradutor parte de uma estrutura (*frame*) determinada (o texto e seus componentes lingüísticos), que foi produzida por um autor que a extraiu de seu próprio repertório de cenas mentais

(*scenes*), em parte prototípicas. Baseando-se na estrutura material (*frame*) do texto, o tradutor-leitor constrói as próprias cenas mentais (*scenes*) de acordo com sua experiência e seu conhecimento da matéria em questão. Como falante não nativo, o tradutor poderia pôr em ação cenas mentais (*scenes*) que divergem das intenções do autor ou que se desviam das utilizadas por um falante nativo da língua original (causa freqüente de erros em tradução). Baseando-se nas cenas mentais (*scenes*) que produziu, o tradutor pode encontrar *frames* da LT apropriados. Isso supõe um processo constante de tomada de decisões, no qual o tradutor depende por completo de seu domínio da língua terminal. (p. 108-109)

[La traducción es un acto de comunicación complejo en el que interactúan el autor de la LO, el lector como traductor y éste como autor de la LT y el lector de la LT. El traductor parte de un frame determinado (el texto y sus componentes lingüísticos), que ha sido producido por un autor que lo extrae de su propio repertorio de scenes en parte prototípicos. Basándose en el frame del texto, el traductor-lector construye sus propios scenes según su experiencia y su conocimiento del material en cuestión. Como hablante no nativo, el traductor podría poner en acción scenes que divergen de las intenciones del autor o que se desvían de los utilizados por un hablante nativo de la lengua original (causa frecuente de errores en la traducción). Basándose en los scenes que ha promovido, el traductor puede encontrar frames de la LT apropiados. Esto supone un proceso constante de toma de decisiones, en el que el traductor depende por completo de su dominio de la lengua terminal.]

Para a autora, a vantagem dessa teoria para explicar o processo de tradução reside em que não se centra em palavras e estruturas, mas lança mão de um princípio holístico em que se inter-relacionam elementos textuais, experiência, percepção e situação de fundo.

A nosso ver, essa proposta tem vantagens inegáveis para explicar e entender, em linhas gerais, como se interpreta um texto, como ocorrem os processos inferenciais, o que acontece na mente de um tradutor ao traduzir. No entanto, ela parece deixar meio de lado a questão da UT, que, segundo Alves (Alves, Magalhães & Pagano, 2000: 38), é a base cognitiva e o ponto de partida no trabalho processual do tradutor.

Na verdade, não é difícil perceber por introspecção que ao traduzir operamos por partes, segmentando unidades bem menores do que o texto, e é compreensível que o façamos por características mesmo de memória e do processo linear da escrita. Como

indicava a pesquisa de Gerloff (1987), a UT é mutável entre indivíduos e até no mesmo indivíduo em diferentes momentos de processamento do texto. Dada essa variabilidade, Alves (Alves, Magalhães & Pagano: 2000) propõe a seguinte definição de UT:

[...] é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco do tradutor. A UNIDADE DE TRADUÇÃO pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor. Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da UNIDADE DE TRADUÇÃO e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível. (p. 38)

A proposta de Alves sobre como se processa uma UT tem em comum com a proposta de Snell-Hornby para o processo tradutório o fato de também postular uma instância de significado que é uma forma *gestalt* (uma representação semântica, que neste caso se refere a parte do texto, não à sua totalidade) a que se chega a partir de uma entidade lingüística, que é o fragmento textual delimitado momentânea e operacionalmente pelo tradutor.

Baseando-se na Teoria da Relevância de Sperber & Wilson (1986) e em sua aplicação aos estudos da tradução por Gutt (1991), Alves (1996) fala da interpretação de uma UT do texto-fonte como a produção de uma **representação semântica**, que é o resultado de interação de informações novas e velhas no ambiente cognitivo, o resultado de um *comportamento inferencial* desencadeado pelo insumo lingüístico. A partir dessa representação semântica no ambiente cognitivo é que se processa a procura de equivalência ou, nas palavras de Alves, a procura da estrutura lingüística na língua-meta que guarde uma “semelhança interpretativa ótima” com a representação semântica produzida pela estrutura lingüística na língua-fonte:

Apesar da busca por aspectos equivalentes e funcionais para as unidades de tradução [...], não são essas as características condutoras do processo tradutório [...]. Em um nível mais profundo, o tradutor busca uma representação semântica e a partir dela dá início ao processo tradutório buscando uma forma proposicional na língua de chegada que tenha a mesma semelhança representativa que a forma proposicional da língua de partida. É somente após ter encontrado essa semelhança

representativa que o tradutor consegue tomar uma decisão de tradução que pode, então, vir a ser trabalhada em nível de produto, levando-se em conta as características funcionais e os critérios de equivalência válidos para a tradução em questão. [...]

A representação semântica tem caráter simbólico e deve ser expressa através de uma forma proposicional que representa, no nível lógico-analítico da língua, a sua estrutura profunda. [...]

[...] Partindo do princípio de que as diferentes unidades de um dado texto de partida são **representações mentais que se dividem em representações semânticas e formas proposicionais**, o processo tradutório é caracterizado como a busca mental de uma semelhança interpretativa para uma dada representação semântica através de duas formas proposicionais – uma na língua de partida e outra na língua de chegada. (p. 86, destaque meu)

Vemos semelhança e complementaridade entre a proposta de Snell-Hornby e a de Alves sobre como os insumos lingüísticos de um texto são processados cognitivamente pelo tradutor na tradução, como se refletissem, na perspectiva cognitiva, a interação entre nível macro e microtextual antes discutida na perspectiva textual.

2.1.3.4 Uma definição integradora da tradução

Tendo em vista suas três faces complexas da tradução, Hurtado (2001: 41) propõe a seguinte definição, que é também o ponto de vista adotado nesta tese: tradução é **“um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua, que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”** [*“un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”*].

Das propostas de visão global dos Estudos da Tradução e da tradução recolhidas até agora neste capítulo, gostaríamos de destacar dois aspectos:

1) Se a tradução tem três faces fundamentais, como aponta Hurtado, seria interessante pensar o trabalho sobre essas três faces na formação de tradutores, e considerar metodologias que permitam fazê-lo. Em outras palavras, acolher de maneira integradora propostas de abordagem funcional-contextual, textual-discursiva e cognitiva-processual da tradução na formação de tradutores.

2) A CT é concebida como uma configuração hipotética de conhecimentos e habilidades de determinados indivíduos que os capacitariam para conseguir bons produtos em tradução, sendo, portanto, um **construto teórico de natureza cognitiva**. Tendo em conta os cinco enfoques para a tradutologia propostos por Hurtado, a CT é, ao lado do processo tradutório, um dos dois principais objetos de estudo das abordagens cognitivas da tradução. No entanto, para construir modelos de CT, tem sido fundamental não só a descrição de processos mentais, mas também o estudo de produtos (traduções feitas pelos sujeitos). Nesse sentido, considerando o esquema de Holmes para os ramos dos Estudos de Tradução, os estudos sobre CT abrangem setores dos estudos descritivos (pelo menos de produto e processo), dos estudos teóricos (a CT é fundamentalmente um modelo, ou seja, um construto teórico), e, quando o foco se dirige à sua aquisição (ou a seu desenvolvimento), também da esfera dos estudos aplicados (especialmente à formação de tradutores).

2.2 Dos estudos empíricos de processo aos estudos empíricos de CT

Como apontava Orozco (2000), em vários estudos processuais, inclusive muitos dos abordados no Capítulo 1 desta tese, não é nítido se o objeto em foco é uma característica de processo ou um componente da CT que está sendo observado em seu aspecto processual, ou seja, quando colocado em funcionamento no decorrer do processo tradutório.

Essa delimitação, que por vezes parece difusa, entre estudo de processo tradutório e estudo de CT poderia ser explicada pela observação de Hurtado (1999: 42) de que também é importante para a competência tradutória diferenciar entre competência como suposta configuração mental não observável diretamente e sua atualização em uma situação determinada, ou seja, considerar, como para a competência lingüística, uma distinção entre competência e desempenho: “no caso da tradução convém também considerar a distinção entre competência e atualização dessa competência numa situação determinada” [*“En el caso de la traducción conviene también plantear la distinción entre competencia y actualización de esa competencia en una situación determinada”*].

Nesse sentido, poderíamos dizer que o que se observa nos estudos empíricos é sempre o desempenho, e que essa observação pode se dirigir a indícios de processos mentais ou a características da configuração da CT. A observação do desempenho em

tradução é o único acesso à CT enquanto suposta configuração cognitiva. Só podemos nos aproximar dela a partir de modelos construídos por abstração, organizados a partir de traços observados no desempenho.

Entendemos que venham daí os limites aparentemente difusos entre estudos de processo e estudos de CT, apontados por Orozco. Se os processos mentais em tradução são considerados por Krings uma “caixa-preta” à qual só podemos ter acesso por indicadores, a CT parece ser o centro mais remoto dessa caixa-preta, já que supostamente nela têm origem os passos seguidos e as estratégias aplicadas no processo tradutório.

Em outubro de 1997, um grupo de pesquisadores decide iniciar um estudo empírico longitudinal do tipo sugerido por Krings, para conhecer melhor o processo de aquisição da CT e propor um modelo consistente e amplo, aplicável para fins pedagógicos. Assim formou-se o grupo PACTE²¹, reunido em torno do interesse de aperfeiçoar conhecimentos que favorecessem o ensino de tradução, dando base a uma unificação de critérios para desenhar programas e currículos, e para aperfeiçoar métodos de avaliação.

Já na fase inicial da pesquisa, no nível conceitual, quando se tratava de delimitar o objeto de estudo, formular hipóteses teóricas baseadas em teorias ou modelos e formular hipóteses empíricas, o grupo PACTE (2000: 107) se deu conta de que precisaria propor seu próprio modelo detalhado e consistente de CT, já que os modelos existentes ainda estavam trabalhados de forma insuficiente na literatura dos Estudos de Tradução.

Como apontava Hurtado em 1999, o conceito de CT é mencionado por muitos autores, mas, dada sua complexidade, demandaria uma descrição detalhada, fundamentada em pesquisas empíricas: “vários autores a mencionam (Wilss: 1989; Toury: 1995; Krings: 1986; Lörscher: 1991; 1992; Fraser: 1996 etc.), mas não contamos com descrições detalhadas nem com pesquisas empíricas que a sustentem” [“*muchos autores la nombran [...], pero no contamos con descripciones detalladas ni con investigaciones empíricas que la sustenten*” (p. 42)].

²¹ A sigla PACTE significa *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación*. Em sua formação inicial, o grupo reunia os seguintes pesquisadores: Alison Beeby, Laura Berenguer, D. Esinger, Olivia Fox, Nicole Martínez Mélis, Wilhelm Neunzig, Mariana Orozco, Marisa Presas e F. Vega, com Amparo Hurtado como pesquisadora líder. Em 2005, sua formação era a seguinte: Alison Beeby, Mónica Fernández, Olivia Fox, Inna Kozlova, Anna Kuznik, Wilhelm Neunzig, Marisa Presas, Patricia Rodríguez Inés, Lupe Romero, com Amparo Hurtado como pesquisadora líder, todos professores e pesquisadores da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha.

A principal meta colocada foi, então, a de construir dois modelos que pudessem ser validados a partir de estudos empíricos: um que definisse as características do tradutor profissional (ou seja, um modelo de CT), e outro que desse conta do modo como a CT é adquirida. A pesquisa do grupo se centra na tradução escrita nas direções direta e inversa, e nas seguintes combinações lingüísticas: inglês, francês e alemão \leftrightarrow espanhol e catalão (PACTE, 2003: 78).

Assim, o PACTE reuniu diferentes propostas de modelos, definições e componentes da CT a partir da literatura existente, e organizou e complementou esses dados num primeiro modelo integrado a ser validado empiricamente. A primeira versão desse modelo foi publicada em 2000 e 2001, e uma primeira proposta de reestruturação foi apresentada em 2003. Em finais de 2005, a coleta e a análise de dados para validação do modelo estava em andamento, e, após a sua validação, o grupo poderá passar à segunda fase desse projeto de fôlego, que será o estudo empírico longitudinal da aquisição da CT.

Tendo como base a proposta reformulada que o PACTE apresentou em 2003, Gonçalves apresentou sua própria proposta de modelo de CT ainda nesse mesmo ano, e em seguida uma proposta de modelos diferenciados para novatos e tradutores competentes, capaz de embasar também um primeiro modelo hipotético de desenvolvimento da CT.

As propostas de modelo de CT do PACTE e de Gonçalves, ambas de 2003, são as mais detalhadas até o momento e, por reunirem as propostas de modelos anteriores, serão aquelas que adotadas como referência teórica em nosso estudo. Quanto às propostas disponíveis para o desenvolvimento da CT até o momento, a do PACTE (Hurtado: 2001) e a de Chesterman (2000), inspiradora em grande parte da do PACTE, serão aquelas das quais partiremos.

2.3 Questões de base nos modelos de CT do PACTE e de Gonçalves

2.3.1 A competência comunicativa

Ao trabalhar sobre os temas da CT e sua aquisição, Hurtado (2001), pesquisadora líder do grupo PACTE, utiliza a noção de competência comunicativa introduzida por Hymes (1971) em contraposição à competência chomskiana (1965), desenvolvida posteriormente por Canale (1983).

Canale define a competência comunicativa como o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação, e propõe para ela um modelo compartimentado ou modular de quatro subcompetências:

1) *Competência gramatical*: o código lingüístico (vocabulário, formação de palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica).

2) *Competência sociolingüística*: capacidade de produção e compreensão apropriados, de acordo com os **contextos sociolingüísticos** (*status* dos participantes, propósitos da comunicação, normas e convenções). Relacionada com a **variação lingüística**.

3) *Competência discursiva*: capacidade de combinar formas gramaticais e significados para **formar um texto** (escrito ou oral). Inclui conhecimentos de coerência, coesão e tipologias textuais.

4) *Competência estratégica*: capacidades verbais e não-verbais de **compensar falhas** na comunicação (por condições limitadoras ou deficiência do falante em outra competência).

O modelo de CT do grupo PACTE incorporará as seguintes características desse modelo de competência comunicativa: a **divisão modular em subcompetências**, a competência gramatical apenas como um componente da competência lingüística/comunicativa, a importância dada ao componente estratégico.

Hurtado leva em conta também o desenvolvimento de Bachman (1990) do modelo de Canale, em que o peso do componente estritamente lingüístico é ainda menor:

1) *Competência lingüística*. Subdivide-se em competência **organizativa** (reunião de uma competência gramatical e de uma textual) e competência **pragmática** (ilocutória, relacionada com as funções da linguagem, mais uma competência sociolingüística de adequação ao contexto).

2) *Competência estratégica*. É uma parte importante de qualquer uso comunicativo, e não apenas para resolver deficiências em outras subcompetências. Seu papel é o de **avaliar, planejar e executar** a comunicação.

É importante, neste modelo, a incorporação do componente psicofisiológico na “habilidade para executar a comunicação” que deve caracterizar a competência estratégica.

Para montar a coleta de dados e o treinamento para este doutorado, interessaram a consideração de competência comunicativa como composta também de subcompetências e, mesmo no caso da competência estritamente lingüística, a sugestão de sua complexidade (operação com diferentes níveis: ortografia, palavra, sintaxe, semântica, organização textual, adequação ao contexto e às funções da linguagem; quatro habilidades: produção escrita e oral, recepção escrita e oral).

2.3.2 Os conhecimentos declarativo, operativo e explicativo

De importância para a constituição do modelo de aquisição de competência tradutora do grupo PACTE será a noção de **conhecimento especializado** (*conocimiento experto*), que parte da distinção de Anderson (1983) entre conhecimento declarativo e conhecimento procedimental ou operativo. Estes últimos correspondem a duas formas possíveis (hipotéticas) de conhecer o mundo (Hurtado, 2001: 380).

1) *Conhecimento declarativo*: consiste em saber o quê; é fácil de verbalizar, se adquire por exposição e de uma só vez, é possuído ou não é possuído, e seu processamento é essencialmente controlado.

2) *Conhecimento procedimental* ou *operativo*: consiste em saber como; é difícil de verbalizar, se adquire pela prática e gradualmente, pode ser possuído de forma parcial e se processa essencialmente de maneira automática²².

Essa distinção tem importância especial para os modelos de competência tradutória e de aquisição de competência tradutória tanto do grupo PACTE (2001) quanto do proposto por Gonçalves (2003) a partir da discussão do modelo PACTE, de idéias de Alves, Magalhães & Pagano (2000) e de Robinson (1997). Tanto o PACTE quanto Gonçalves se questionam se a competência tradutória se caracterizaria como um conhecimento de natureza predominantemente declarativa ou predominantemente

²² Hurtado (2001: 380) aponta que Wellington (1989) acrescenta a essas duas formas de conhecimento o **saber por quê**, o *conhecimento explicativo*, que, para ele, não deveria ser confundido com o declarativo por ir além da mera informação factual.

operativa, já que essa natureza teria implicações sobre a maneira como seu desenvolvimento funciona e sobre a metodologia a ser empregada para desenvolvê-la. Como aponta Gonçalves (2003):

1) No caso de ser encarada como um conhecimento predominantemente operativo, como faz Robinson, se consideraria que seu desenvolvimento visa a automatização por meio da prática.

2) No caso de ser considerada um conhecimento predominantemente declarativo, poder-se-ia considerar que seu desenvolvimento consiste em um refinamento da conscientização do processo percorrido, no qual a reflexão e os conhecimentos sobre tradução teriam um papel importante, idéia presente em Alves, Magalhães & Pagano (2000) e nas propostas de Alves, sobre a formação de tradutores em uma abordagem cognitiva (1997), e de Gonçalves (2003).

Gonçalves (2003) observa que a distinção entre conhecimentos declarativos e operativos é bastante relevante para o desenvolvimento de sua tentativa de um modelo da CT cognitivamente situado:

Fundamentalmente, o conhecimento declarativo indica um saber que poderíamos identificar como **proposicional**, isto é, significa saber alguma coisa, ou **implementar representações de eventos ou estados de coisas**. Pelo seu caráter proposicional, implica acesso consciente e processamento nos níveis mais “altos” do sistema cognitivo. Por outro lado, o conhecimento procedimental/operativo indica um “saber fazer”, que não tem necessariamente uma natureza proposicional, mas muito mais algorítmica. (p. 60, destaque meu)

Os conhecimentos operativos se relacionam com processos mais automáticos e menos conscientes (ou mesmo inconscientes), enquanto os declarativos envolvem processos mais conscientes.

Já nos momentos de elaboração do primeiro modelo do PACTE, Hurtado (1999) sugere que os conhecimentos declarativos e procedimentais podem ser parâmetros úteis para examinar o funcionamento da CT (p. 42). Além disso, o modo de evolução e interação desses dois tipos de conhecimento seria um dos pontos importantes a serem observados empiricamente no processo de aquisição da CT (p. 44).

2.3.3 Conhecimento especializado e rotinização dos processamentos

Ao trabalhar sobre a questão da CT, Hurtado (2001: 381) considera ainda a noção de **conhecimento especializado** (*conocimiento experto*). A noção vem dos **cinco estágios de desenvolvimento de qualquer conhecimento** propostos por Dreyfus & Dreyfus (1986, citado em Chesterman, 1997). Hurtado descreve assim essas cinco fases:

- 1) *novato*: aprende-se a reconhecer fatos objetivos e traços relevantes predefinidos;
- 2) *aprendiz avançado*: começa-se a reconhecer traços difíceis de definir, mas relevantes, e aumentam a experiência e o nível de conhecimento;
- 3) *apto*: aumentam a experiência e o reconhecimento e se desenvolve um senso de prioridade, ou seja, procedimentos de tomada de decisões de maneira hierárquica: seguem-se regras conscientes, processam-se informações, tomam-se decisões;
- 4) *perito*: as decisões são tomadas mais por experiência pessoal, de maneira intuitiva, e em menor medida seguindo regras conscientes;
- 5) *especialista*: supõe uma ação fluida e deliberada, prioritariamente intuitiva, com a consciência se manifestando como uma reflexão crítica sobre as próprias intuições; caráter automático ou não racional.

Retomaremos e ampliaremos a descrição dessas etapas no Capítulo 3, a partir de Chesterman (2000). De momento, queremos apontar que, se é verdade que qualquer conhecimento se desenvolve por meio desses estágios, é notável que se parta de um estágio inicial de conhecimento prévio automatizado e menos consciente – que se poderia associar, no caso da aquisição da CT, à tradução natural de Harris (1973: 77, 80) ou à competência pré-tradutora de Presas (1996) –, ao qual se aplica um processo de conscientização que objetiva um refinamento até atingir um novo estágio de automatização (num nível mais alto de competência) dos processos que, em estágios intermediários, precisaram de monitoração consciente, agora com a capacidade de refletir criticamente sobre suas intuições, quando necessário.

Esse movimento em espiral ascendente de volta à automatização pode funcionar como indício favorável à hipótese de Berge & Hezewijk (1999), citada e apoiada por Gonçalves (2003), de que os conhecimentos procedimentais não são uma categoria oposta à dos conhecimentos declarativos, que a divergência entre eles é muito mais de caráter quantitativo que qualitativo, e que a diferença entre os níveis mais baixos e mais altos de processamento cognitivo se deve a que, nos mais baixos, a menor quantidade de

variáveis envolvidas (quantidade de nódulos e complexidade de conexões) e a maior antiguidade possibilitam maior rotinização e modularização dos processos.

Tomando o exemplo que o próprio Gonçalves (2003) utiliza, andar envolve processos automatizados e inconscientes para um adulto, mas em algum momento do desenvolvimento dessa capacidade foi demandado um esforço consciente de controle. Certo grau de automatização no nível do conhecimento especializado pode corroborar essa continuidade nos níveis de processamento cognitivo, apontando no sentido de um caminho de nova automatização/rotinização dos processos após uma fase de atenção consciente necessária para atingir níveis mais complexos de competência, e que essa automatização é possível mesmo em níveis mais complexos de processamento cognitivo.

2.3.4 Processos de aprendizagem

Hurtado (2001: 381) observa ainda que, de acordo com Pozo (1996), o processo de aprendizagem de um conhecimento especializado pode se dar tanto de modo natural quanto guiado, por meio de um ensino.

As características dos processos de aprendizagem são as seguintes:

- 1) são processos dinâmicos;
- 2) têm caráter cíclico, com reestruturações sucessivas, e não são lineares;
- 3) estratégias de aprendizagem são importantes em seu desenvolvimento.

2.4 O modelo de CT do grupo PACTE

Estabelecidos estes princípios básicos, Hurtado (2001) passa em revista várias propostas de modelos de funcionamento da competência tradutória: Bell (1991), Hewson & Martin (1991), Nord (1988; 1992), Kiraly (1995), Hurtado (1996), Hansen (1997), Risku (1998) – este considerado o estudo de maior envergadura pela autora –, Neubert (2000), Lowe (1987), que utiliza o termo destreza tradutora (*translation skill*), Pym (1992), que também fala em destrezas, e Hatim & Mason (1997), que falam de habilidade do tradutor (*translator abilities*).

Destacamos as idéias de Pym (1992), que fala de **duas destrezas**: (a) habilidade de gerar diferentes opções para o texto original; (b) habilidade de selecionar apenas uma

relacionada com o fim específico do destinatário. A separação dessas destrezas nos interessa porque põe em relevo que o tradutor experiente costuma saber que não há apenas uma opção “correta” para a tradução e, para Pym, saber trabalhar com várias possibilidades é uma habilidade desejável. Por outro lado, ao considerar a seleção definitiva condicionada ao “fim específico do destinatário”, relaciona-se a tomada de decisão adequada à **finalidade** e ao **destinatário da tradução**.

Hatim & Mason (1997) falam de **três fases do processo tradutor**: (a) processamento do texto original; (b) transferência; (c) processamento do texto de chegada. Relacionam uma série de destrezas a cada uma dessas fases do processo e indicam que, durante o processo, essas destrezas interagem entre si.

Na fase de processamento do original (leitura), esses autores levam em conta a importância do reconhecimento de **mecanismos de intertextualidade** (gênero, discurso, texto) e a **situacionalidade** (registro etc.) para inferir a intencionalidade e avaliar a informatividade. Esses mecanismos voltam a ter lugar no processamento do texto de chegada:

Para o processamento do texto de chegada é preciso estabelecer a intertextualidade e a situacionalidade do texto de chegada, criar intencionalidade, organizar a textura e a estrutura textual e equilibrar a informatividade, em função do efeito estimado no leitor do texto de chegada. (Hurtado, 2001: 388)

[Para el procesamiento del texto de llegada se necesita establecer la intertextualidad y situacionalidad del texto de llegada, crear intencionalidad, organizar la textura y la estructura textual y equilibrar la informatividad, en función del efecto estimado en el lector del texto de llegada.]

Presas (1996), por sua vez, postula uma **competência pré-tradutória** que funcionaria como base da competência tradutória, composta por: (a) conhecimento das duas línguas; (b) conhecimentos culturais relacionados com essas línguas; (c) conhecimento enciclopédico; (d) conhecimentos temáticos; (e) conhecimentos teóricos sobre tradução.

Hurtado (2001: 391) termina seu percurso por diferentes modelos de competência citando Waddington (2000: 135) quanto às dificuldades e a complexidade da descrição da CT:

Os problemas para elaborar um modelo de competência tradutória são consideráveis: 1) É difícil saber o número de componentes, sua identidade exata e a relação entre eles. 2) Tende-se a elaborar modelos de competência ideal, mas, de acordo com a investigação de Milanovic (1988), parece que o modelo elaborado para um determinado nível de competência não é necessariamente válido para outro. No contexto universitário é muito provável que um modelo de competência ideal não seja apropriado e que seja preciso elaborar um modelo mais de acordo com as possibilidades do aluno, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem (e também na tradução inversa). 3) Isto significa que o modelo de competência é incompleto sem um modelo de aprendizagem, de desenvolvimento da competência.

[Los problemas para elaborar un modelo de competencia traductora son considerables: 1) Es difícil saber el número de componentes, su identidad exacta y la relación entre ellos. 2) Se tiende a elaborar modelos de competencia ideal, pero, según la investigación de Milanovic (1988), parece que el modelo elaborado para un determinado nivel de competencia no es necesariamente válido para otro. En el contexto universitario es muy posible que un modelo de competencia ideal no sea apropiado y que haga falta elaborar un modelo más acorde con las posibilidades del alumno, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje (y también en traducción inversa). 3) Esto significa que el modelo de competencia es incompleto sin un modelo de aprendizaje, de desarrollo de la competencia.]

Estas considerações de Waddington podem ser de especial interesse à nossa pesquisa, já que nos preocupam destacadamente as fases iniciais de desenvolvimento da CT no contexto de um curso universitário no qual se está também em processo de aquisição de L2.

O modelo holístico e dinâmico de CT proposto pelo grupo PACTE já em 1998 (PACTE: 2000, 2001) estabelece os seguintes pressupostos:

- 1) A CT é o sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessários para traduzir.
- 2) A CT é qualitativamente diversa da competência bilíngüe.
- 3) A CT, como todo conhecimento especializado, tem componentes declarativos e operativos, apesar de ser um conhecimento predominantemente operativo.
- 4) A CT é formada por um conjunto de subcompetências, no qual existem relações, hierarquias e variações.

Quanto às subcompetências que compõem a CT, a versão inicial do modelo do PACTE distinguia as seis seguintes:

- 1) *Competência comunicativa* nas duas línguas: sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação lingüística, especialmente de **compreensão** na língua de partida e **produção** na língua de chegada.
- 2) *Competência extralingüística*: conhecimentos sobre a organização do mundo no geral e de domínios particulares.
- 3) *Competência de transferência*: capacidade de percorrer o processo de transferência do texto original à elaboração do texto final.
- 4) *Competência instrumental e profissional*: conhecimentos e habilidades relacionados com o exercício da tradução profissional.
- 5) *Competência psicofisiológica*: habilidade de aplicação de recursos psicomotores, cognitivos e atitudinais.
- 6) *Competência estratégica*: procedimentos individuais utilizados para resolver os problemas encontrados no desenvolvimento do processo tradutório.

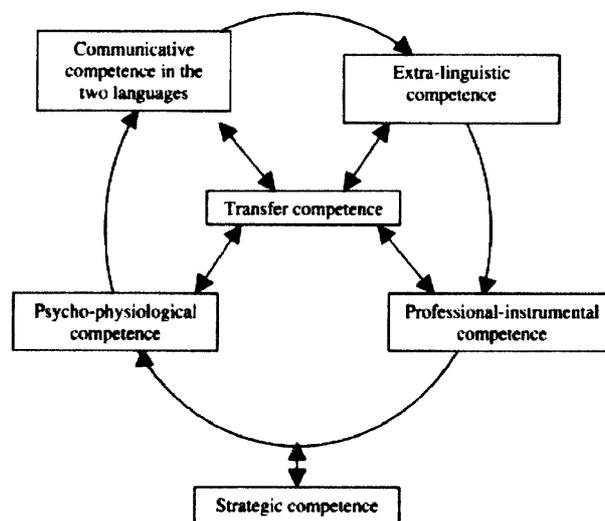


FIGURA 11. Modelo PACTE 2000 (Beeby, 2000: 47 extraída de Gonçalves, 2003: 67).

O PACTE (2001: 40) considera que “todas as subcompetências funcionam de maneira imbricada para constituir a competência tradutória e se integram em todo ato de tradução. Entre elas existem relações, hierarquias e variações” [“*todas estas subcompetencias funcionan de manera imbricada para constituir la competencia*

traductora y se integran en todo acto de traducir. Entre ellas existen relaciones, jerarquías y variaciones’].

Nesta primeira versão do modelo, entende-se que, por causa da inter-relação, a competência estratégica ocupa um lugar diferenciado por seu papel regulador e por seu papel na resolução de problemas, enquanto a subcompetência hierarquicamente mais importante é a de transferência, por seu papel integrador de todas as demais.

Além disso, trabalha-se com a hipótese de que a interação entre as subcompetências e sua hierarquia varia de acordo com:

- a direção (direta, inversa)
- a combinação lingüística
- a especialidade (jurídica, literária etc.)
- o grau de experiência do tradutor
- o contexto de tradução (encargo, tempo etc.)

Essa primeira versão do modelo do PACTE sofre modificações, e uma segunda versão é publicada em 2003. Para estudar a competência tradutória, o grupo se valeu de dois pontos de vista complementares: **estudos de processo** e **estudos de produto**. No primeiro caso, colheu experimentalmente dados de processos mentais e procedeu à sua análise. No caso dos dados de produto, analisou os textos traduzidos pelos mesmos sujeitos, que foram organizados num *corpus* eletrônico. Além do cruzamento de dados de processo e produto, foram cruzados dados qualitativos e quantitativos.

A partir de dois testes exploratórios realizados no ano de 2000, verificou-se a necessidade de revisar o modelo. Ao procurar estabelecer relações entre comportamentos e ações dos sujeitos, por um lado, e cada uma das subcompetências do modelo, por outro, o grupo considerou que:

1) Não parecia fazer sentido falar em uma subcompetência de transferência, já que, tal como havia sido concebida no modelo de 1998, ela se identifica com todo o conjunto, ou seja, é sinônimo da própria CT, entendida como conhecimento especializado passível de ser descrito como “a capacidade de percorrer o processo tradutório do texto-fonte à produção do texto-meta em função das necessidades do receptor e da finalidade da tarefa específica de tradução” [“*the ability to carry out the transfer process from the source text to the production of the target text in function of the receptor’s needs and the purpose of the translation*” (PACTE, 2003: 91)]. A

diferença entre uma capacidade rudimentária para traduzir, derivada diretamente do conhecimento bilíngüe, e a competência tradutória como conhecimento especializado é justamente a interação entre as subcompetências, com participação especial da competência estratégica. A partir daí, uma modificação foi feita nas características consideradas para duas das subcompetências: a lingüística e a estratégica. **A subcompetência de transferência foi excluída** como subcompetência.

2) Quanto à **subcompetência lingüística**, considerou-se fundamental para sua definição dentro da caracterização da CT como conhecimento especializado a **capacidade de evitar interferência**. O tradutor profissional realmente competente tem como característica não apenas ser capaz de passar de uma língua para a outra, mas também “separar as duas línguas que estão em contato” [“*separate the two languages that are in contact*” (p. 91)].

3) Deu-se maior **destaque à competência estratégica**. Considera-se que ela é usada para: definir o plano geral de tradução (projeto tradutório); detectar problemas; aplicar estratégias de tradução; ativar e monitorar as demais subcompetências, assim como compensar falhas nelas; monitorar e avaliar o processo tradutório; monitorar e avaliar de tempos em tempos os resultados parciais, cotejando-os com o projeto global concebido para o texto-meta etc.

4) Os **conhecimentos sobre tradução** foram considerados importantes demais para continuar sendo alocados em um subgrupo das subcompetências extralingüística e instrumental/profissional, e passaram a figurar no modelo como uma **subcompetência específica**.

5) Deixou-se de considerar que os **componentes psicofisiológicos** constituíam de fato uma subcompetência com o mesmo *status* que as demais, já que o grupo PACTE entendeu que eles não mostram características específicas quando aplicados à tradução: “fazem parte de qualquer conhecimento especializado” [“*it forms an integral part of all expert knowledge*” (p. 91)]. Assim, passou-se a falar não em “subcompetência”, mas em “componentes” psicofisiológicos.

Gonçalves (2003: 68) aponta que a inclusão de uma subcompetência específica para os conhecimentos sobre tradução indica “a preocupação com os conhecimentos declarativos na constituição das CTs na nova versão”.

No modelo de CT modificado que PACTE apresenta em 2003, passam a contar-se cinco subcompetências, ou seja: bilíngüe, extralingüística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica. Além disso, considera-se que a CT “ativa um

conjunto de mecanismos psicofisiológicos” (p. 92). Essa nova concepção é representada na *Figura 12*.

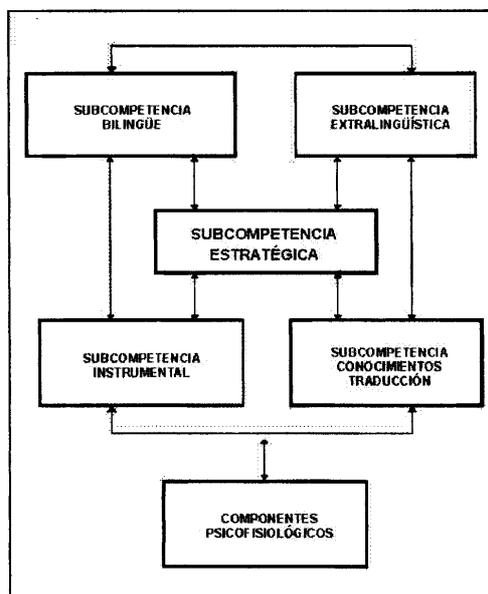


FIGURA 12. Modelo PACTE 2003 (PACTE, 2003: 94).

As definições dos subcomponentes passam a ser apresentadas por PACTE (2003: 92-93) desta maneira:

1) **Subcompetência bilíngüe.** Conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para se comunicar em duas línguas. Inclui a capacidade de controlar interferência ao alternar o processamento entre uma língua e outra. Compõe-se de conhecimentos pragmáticos, sociolingüísticos, textuais, gramaticais e lexicais nas duas línguas de trabalho do tradutor.

O *conhecimento pragmático* é o conhecimento das convenções pragmáticas necessárias para realizar atos de fala apropriados a um dado contexto; possibilita usar a língua para expressar e entender funções lingüísticas e atos de fala. O *conhecimento sociolingüístico* é o conhecimento das convenções sociolingüísticas, necessário para realizar atos de fala apropriados a um dado contexto; inclui conhecimento de registros (variação de acordo com campo, modo e teor) e de dialetos (variação de acordo com dialetos geográficos, sociais e temporais). O *conhecimento textual* diz respeito à textura (mecanismos de coesão e coerência) e conhecimento de diferentes gêneros com suas convenções próprias (estrutura, marcas lingüísticas etc.). O *conhecimento gramatical-lexical* diz respeito a vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/ortografia.

2) **Subcompetência extralingüística.** Conhecimentos predominantemente declarativos (tanto implícitos quanto explícitos), sobre o mundo em geral e sobre áreas específicas. Inclui: (a) conhecimentos biculturais (sobre a cultura fonte e a cultura meta); (b) conhecimentos enciclopédicos (sobre o mundo em geral); (c) conhecimento temático (em áreas de especialidade).

3) **Subcompetência de conhecimentos sobre tradução.** Conhecimentos predominantemente declarativos (tanto implícitos quanto explícitos) sobre o que é a tradução e sobre aspectos da profissão. Inclui: (a) conhecimento sobre como a tradução funciona: tipos de unidades de tradução, processos necessários, métodos e procedimentos usados (estratégias e técnicas) e tipos de problemas; (b) conhecimentos relacionados com a prática profissional da tradução: sobre o mercado de trabalho (diferentes tipos de trabalhos, clientes e públicos; associações de tradutores; preços etc.).

4) **Subcompetência instrumental.** Conhecimentos predominantemente procedimentais, relacionados à utilização de fontes de documentação, sobre tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução: dicionários de todos os tipos, enciclopédias, gramáticas, manuais de estilo, textos paralelos, *corpora* eletrônicos, buscadores etc.

5) **Subcompetência estratégica.** Conhecimentos procedimentais para garantir a eficácia do processo tradutório e resolver problemas encontrados. Essa é uma subcompetência essencial que afeta todas as demais e as faz interagir entre si, devido a seu controle do processo tradutório. Suas funções são: (a) planejar e gerenciar o processo tradutório (por meio da escolha do método mais adequado); (b) avaliar o processo e os resultados parciais obtidos tendo como parâmetro o objetivo final; (c) ativar as diferentes subcompetências e compensar possíveis deficiências nelas; (d) identificar problemas de tradução e aplicar procedimentos para resolvê-los.

Componentes psicofisiológicos. Diferentes tipos de componentes cognitivos e atitudinais e de mecanismos psicomotores. Incluem: (a) componentes cognitivos como memória, percepção, atenção e emoção; (b) aspectos atitudinais como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento das próprias capacidades e confiança nelas, capacidade de medir as próprias capacidades, motivação etc.; (c) capacidades como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese etc.

2.5 O modelo de Gonçalves

2.5.1 CT geral e CT específica

Para falar da competência tradutória, Gonçalves parte da proposta de modelo de competência comunicativa de Hymes (1971), por ele considerada a mais relacionada à competência tradutória, passa para a análise da proposta de Rothe-Neves (2002) de definição de competência e, por fim, discute o modelo de Keen (1988) para competência tradutória.

A proposta de competência comunicativa de Hymes é analisada por seu confronto com a proposta chomskiana, segundo a qual há uma competência lingüística inata que serve de base para o desenvolvimento de uma competência pragmática em uma determinada língua. Hymes defende que é a função comunicativa que gerará a forma gramatical, e explica assim o seu desenvolvimento a partir da **interação** e da **recursão**.

Gonçalves aponta, seguindo Rothe-Neves (2002), que as diferentes posições de Chomsky e Hymes representam um confronto entre formalismo e funcionalismo, entre processo *top-down* e processo *bottom-up*, e nota que, em seu modelo de CT, o uso do conexionismo como base teórica pressupõe uma visão de competências que se constituem predominantemente a partir de processos *bottom-up* indutivos, não dedutivos.

No entanto, sugere que não há necessariamente uma oposição teórica e epistemológica entre as vertentes formalista e funcionalista, mas sim uma significativa complementariedade, inclusive no que se refere à modularidade, já que, como sugere Elman *et al.* (1996), o sistema cognitivo não começa modular, mas pode apresentar alguns níveis de modularidade após a estabilização de determinadas rotinas processuais.

Gonçalves parte da definição de CT de Rothe-Neves (2002), que considera que as definições internalistas de competência geral e de CT não dão conta da complexidade das habilidades, capacidades e conhecimentos inerentes às tarefas tradutórias. Adota de Rothe-Neves, ainda, a noção de competência como **resultado do desempenho** ou da capacidade de desempenho (e não o fundamento desse desempenho, como na proposta de Hurtado e do grupo PACTE), entendendo por “desempenho” uma **rotina comportamental** que é reflexo e parte de um sistema complexo no qual interagem diversos níveis de processos.

Segundo o modelo de Keen (1988), competência são todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória, é a habilidade de realizar determinada tarefa com o auxílio e o apoio em mãos, com o sentido de “ser capaz”. “É mais do que apenas o conhecimento necessário para a realização de determinada tarefa, incluindo ainda a experiência, as habilidades, os valores envolvidos etc.” (*apud* Gonçalves, 2003: 57).

Os componentes da competência de Keen seriam:

COMPETÊNCIA
– Ter valores
⇒ Assumir responsabilidades
⇒ Considerar estar certo
– Ter contatos
⇒ Rede de contatos
⇒ Habilidades sociais
– Experiências
– Conhecimentos
⇒ Fatos
⇒ Métodos
– Habilidade
⇒ Saber fazer
⇒ Usar ferramentas

Desse modelo, Gonçalves compartilha a concepção de que “eventos comportamentais podem ser a base para entendermos e definirmos a CT, ou, talvez mais precisamente, o tradutor “competente”, e que essa formulação dá conta da complexidade e pluralidade que caracterizam a CT” (p. 58).

Gonçalves considera a distinção entre conhecimento declarativo e conhecimento procedimental/operativo bastante relevante para o desenvolvimento de seu modelo de CT cognitivamente situada e nota que se costuma considerá-los em uma distribuição dicotômica. Apesar disso, observa, Berge & Hezewijk (1999) não as consideram categorias opostas: o conhecimento declarativo seria um desdobramento e **partiria do procedimental**. É o que Gonçalves vai propor na construção do modelo cognitivo-conexionista, que é base para seu modelo de CT.

O autor ainda apresenta e discute outras concepções da CT:

1) A de Shreve (1997: 120), para quem a CT é uma **forma especializada de competência comunicativa** que engloba um saber sobre a tradução tanto quanto o saber fazer uma tradução, “diz respeito a produzir traduções bem feitas, referencialmente precisas em relação ao texto-fonte e socialmente adequadas nos seus contextos culturais” [“... *is about producing translations that are well formed, referentially accurate with respect to source texts, and socially appropriate in their cultural contexts*”], é uma competência que deve ser aprendida, e que **se aprende pela aquisição de uma história de experiências tradutórias**²³.

2) A de Harris & Sherwood (1978), à qual se opõem tanto Shreve (1997) quanto Toury (1986), de que a tradução natural, resultado do desenvolvimento da competência bilíngüe, resultaria no desenvolvimento da CT, num estágio avançado.

3) A de Löscher (1986, 1995), que sustenta que a CT deve ser trabalhada pelo **desenvolvimento equilibrado da competência bilíngüe e da estratégica**.

Gonçalves recorre também à diferenciação entre **competências inatas** (geralmente supostas como comuns à grande maioria dos indivíduos da espécie) e **competências metacognitivas** (as que precisam ser aprendidas ou treinadas sistematicamente), para propor que se desfoquem as fronteiras entre ambas, especialmente no que diz respeito à assunção da competência lingüística como inata e da CT como metacognitiva, e também que se repensem as fronteiras entre o que é lingüístico, pragmático, cognitivo ou cultural, a partir do ponto de vista de que os processos cognitivos parecem partir sempre de uma **base biológica em interação com o meio** e que a diferenciação dos processos mais automatizados aos mais complexos e conscientes pode ser apenas quantitativa.

A cognição é considerada por Gonçalves (2003: 64) como “um constante processo de reconfiguração, integrada a um contexto mais amplo”:

A variabilidade patente da constituição de competências só é explicável ante o enorme número de possibilidades de configuração e reconfiguração dos seres humanos como sistemas biológicos plásticos em constante adaptação diante dos processos de construção interativa com seu meio físico e social. (p. 64-65)

Gonçalves discerne as seguintes características para a CT: pluralidade, imbricação de várias capacidades, habilidades e conhecimentos na sua constituição,

²³ A proposta de Shreve será considerada mais extensamente no Capítulo 3.

relativa dificuldade de se isolarem componentes discretos para seu estudo. Apesar disso, propõe um recorte entre CT geral e CT específica.

1) **CTg**: o conjunto de ‘todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória’ (citando Alves, Magalhães & Pagano, 2000: 13). Envolve ‘uma complexa gama de processos cognitivos, biológicos e sociointerativos, incluindo, além de conhecimentos procedimentais e declarativos, os níveis metaconscientes, responsáveis pela solução de problemas e tomada de decisão’ (Gonçalves, 2003: 65). A CTg ‘envolve capacidades, habilidades e conhecimentos de diferentes domínios, apresentando interfaces múltiplas entre linguagem, competência textual, conhecimentos técnicos, conhecimentos culturais, capacidades motoras etc.’, e ‘opera a partir de um sistema amplo que atende a diversas demandas’.

2) **CTe**: a capacidade de implementar satisfatoriamente o processo tradutório, segundo definição a partir dos parâmetros da Teoria da Relevância (TR). Segundo essa definição, o processo tradutório caracteriza-se pela ‘atribuição de semelhança interpretativa ótima entre pares de efeitos contextuais gerados pelo processamento de unidades de tradução recíprocas, uma na LF e outra na LA’ (p. 65); a CTe se caracteriza pela ‘maximização dos efeitos contextuais gerados pelo processamento de unidades de tradução recíprocas, uma na LF e outra na LA, e também pela maximização da superposição entre esses efeitos contextuais, ou seja, pela maximização de sua semelhança interpretativa’ (p. 65-66). Em contraste com a CTg, a CTe ‘opera a partir de parâmetros bem mais restritos, uma vez que está focada na produção dos efeitos contextuais de duas unidades de tradução recíprocas, na sua comparação visando à maximização da semelhança interpretativa entre elas’ (p. 66). Esse foco é fundamental para todo o processo tradutório.

Para Gonçalves (2003), essa distinção é importante na medida em que **se fundamenta em uma constatação didático-metodológica:**

[...] há certos conhecimentos e habilidades que se devem ensinar ao (ou nas quais se deve treinar o) tradutor aprendiz – tais conhecimentos ou habilidades não são necessariamente lingüísticos, culturais ou específicos de determinadas áreas técnicas. Esse conjunto de conhecimentos e habilidades que compõem o núcleo das CTs (a CTe, nesse caso) é a competência pragmática ou competência comunicativa, nos termos de Hymes. (p. 66)

2.5.2 Um modelo cognitivo-conexionista

Para apresentar seu modelo de componentes e interação de componentes da CT, Gonçalves (2003) trata primeiro de situá-la no ambiente cognitivo, num modelo de cognição organizado a partir de uma conciliação entre a Teoria da Relevância (TR) e a Abordagem Conexionista (AC). Sua intenção ao combinar essas duas teorias é formar um modelo de CT baseado em um modelo cognitivo biologicamente plausível.

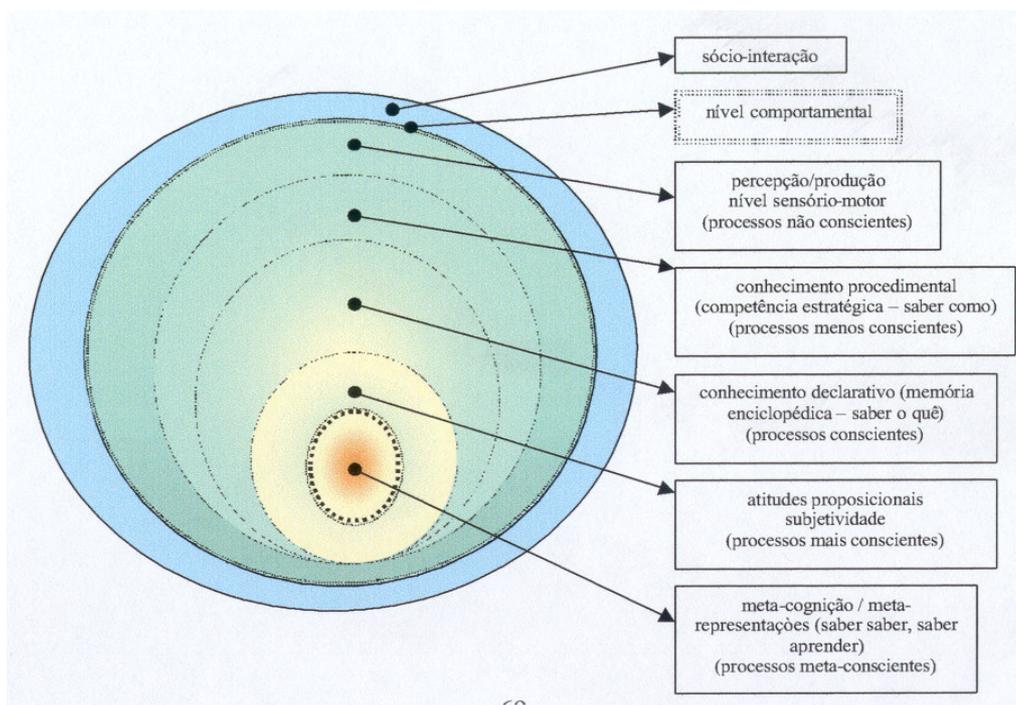


FIGURA 13. Cognição situada a partir do amálgama TR-AC (Gonçalves, 2003: 69).

O **modelo de cognição** apresentado por Gonçalves é composto de círculos externos no interior dos quais vão se acomodando sucessivas formas menores cada vez mais ovaladas, de maneira não-concêntrica. Nesse esquema, as camadas mais internas seriam mais complexas e cada vez menos automatizadas e mais conscientes de processamento, e se desenvolveriam a partir de níveis mais simples. O nível mais externo e simples seria o da percepção/produção, no nível sensório-motor, no qual os processos seriam essencialmente não-conscientes. Os níveis mais externos se constituiriam em primeiro lugar e teriam relação com processos menos conscientes, ou de “baixo nível”. A partir da base biológica no nível sensório-motor, com a qual nascemos, desenvolveríamos “sistemas mais complexos em função de estímulos físicos

e sociointerativos e das restrições neurofisiológicas filogeneticamente determinadas” (p. 71).

Em relação a esse nível se colocam ainda, como camadas mais externas, o nível comportamental e, como o mais externo, o da sociointeração.

A partir do nível sensório-motor iriam se compondo níveis cada vez mais conscientes e complexos, e menos modulares. Gonçalves postula que a diferenciação entre os níveis é basicamente quantitativa (o que varia é o número de nódulos e camadas envolvidos), mas que o princípio de operação é o mesmo. Os níveis, dos mais externos aos mais internos, são os seguintes (adaptados de Gonçalves, 2003: 71-73):

- Nível das **relações sociointerativas** entre o indivíduo e seu meio.
- Nível **comportamental**: o limite externo do indivíduo e no qual se obtêm os dados efetivamente “concretos”.
- Camada de **percepção/produção**: a mais antiga no que se refere à consolidação do sistema nervoso e das funções cognitivas. Sedimenta-se desde as fases iniciais do desenvolvimento do indivíduo.
- Nível dos processos relativos ao **conhecimento procedimental**: processos no limiar da consciência. À medida que certos comportamentos e habilidades se automatizam, vão deixando de ser acessados de forma consciente e seu processo se torna muito rápido, mas podemos eventualmente direcionar nossa atenção consciente para esses processos para controlar alguns de seus aspectos. Este nível tem a ver com a competência estratégica e com o saber como.
- Nível dos **conhecimentos declarativos**: nele se localizam processos mais especializados e que dependem do desenvolvimento da linguagem, por seu caráter simbólico e proposicional. O princípio da relevância passa a atuar nesse nível, nos diversos tipos de processos inferenciais, dos menos conscientes até os metaconscientes. Tem relação com a memória enciclopédica, com o saber o quê, e nele dominam os processos conscientes. O sistema lingüístico é condição para que os conhecimentos declarativos se desenvolvam, mas está substancialmente baseado nos conhecimentos procedimentais e no nível perceptual (sensório-motor).
- Nível das **atitudes posicionais**: nele se encontra “a manifestação mais característica da **subjetividade**, que se constitui a partir de representações de segunda ordem relacionadas à **volição, intencionalidade e juízo de valor**. Sendo uma representação de segunda ordem, uma atitude proposicional envolve necessariamente uso **interpretativo de representações** [...], implementado por meio da interação de uma representação de

primeira ordem (uma *suposição factual*) com algum **estado emocional**²⁴. A proposta de uma camada para os processos relacionados à atitude proposicional tem a intenção de aprofundar o espaço da subjetividade no panorama dos estudos da cognição, segundo Gonçalves (2003).

- Nível da **metaconsciência** ou **autoconsciência**: o nível mais interno do diagrama; envolve processos mais complexos de metarrepresentação e automonitoramento.

Segundo Gonçalves, a **capacidade de metarrepresentar** tem importância para o desenvolvimento das CTs e **principalmente da CTe**, além de ser fundamental para uma série de práticas culturais humanas, como a reflexão filosófica, os ritos religiosos, as encenações teatrais e a teorização científica. A esse diagrama, Gonçalves superpõe os subcomponentes de seu modelo de CT.

Seu modelo de competência tradutória parte, então, de uma base biológica calcada na percepção sensorial e em componentes psicofisiológicos, a qual, em interação com determinados estímulos externos, vai se desdobrando em níveis mais complexos e mais conscientes de percepção em direção à subjetividade. Parece colocar-se, com isso, em consonância com princípios da semântica cognitiva, de acordo com os quais os significados são metafóricos e os níveis de abstração são atingidos por metáforas ou metonímias que partem de percepções sensoriais primárias do indivíduo na interação com o meio (especialmente a percepção de espaço)²⁵.

2.5.3 Situando as CTs no modelo cognitivo

Gonçalves formula a CTg da seguinte maneira:

$$CTg = LA \cup LF \cup CTe \cup KAT \cup INST \cup PP$$

²⁴ Parece interessante notar que essa formulação do uso interpretativo de representações coincide com a maneira como a Semiótica greimasiana explica o início da **geração do sentido** de um texto em seu nível mais profundo e primário: por uma oposição “conceitual” binária a cujos componentes se aplica um “valor” positivo (eufórico) e negativo (disfórico), considerando -se que esses valores eufóricos e disfóricos têm fortes bases biológicas nos sentimentos básicos de aversão e atração pelos quais o indivíduo reage ao meio. Segundo essa formulação teórica, **a construção do sentido** não é uma operação puramente conceitual/racional, mas tem forte base em sentimentos básicos de aversão e atração que provocam no sujeito os objetos com os quais interage e que são também aplicados aos conceitos estruturados a partir da interação com o meio. Talvez isso sugira que a interação com um estado emocional esteja na base de todos os juízos de valor, que emoções e valores sejam parte constitutiva essencial de qualquer representação e que não haja produção de sentido sem esse “uso interpretativo”.

²⁵ Ver Roberta Pires de Oliveira, “A semântica cognitiva”, em Mussalim & Ben tes (eds.), *Introdução à lingüística 2*, p. 33-42.

Ele adota do modelo PACTE de 2003 as subcompetências KAT (subcompetência de conhecimento sobre tradução) e INST (subcompetência instrumental/profissional), e os PP (componentes psicofisiológicos).

Na superposição aos círculos e ovais do modelo cognitivo, a LA (língua-alvo) e a LF (língua-fonte) interceptam desde o nível sociointeracional até o declarativo, e as unidades de tradução, internas à CTe (central, e que intercepta todos os demais subsistemas ou subcompetências), partem dos subsistemas LA e LF e vão até o núcleo, o nível metacognitivo.

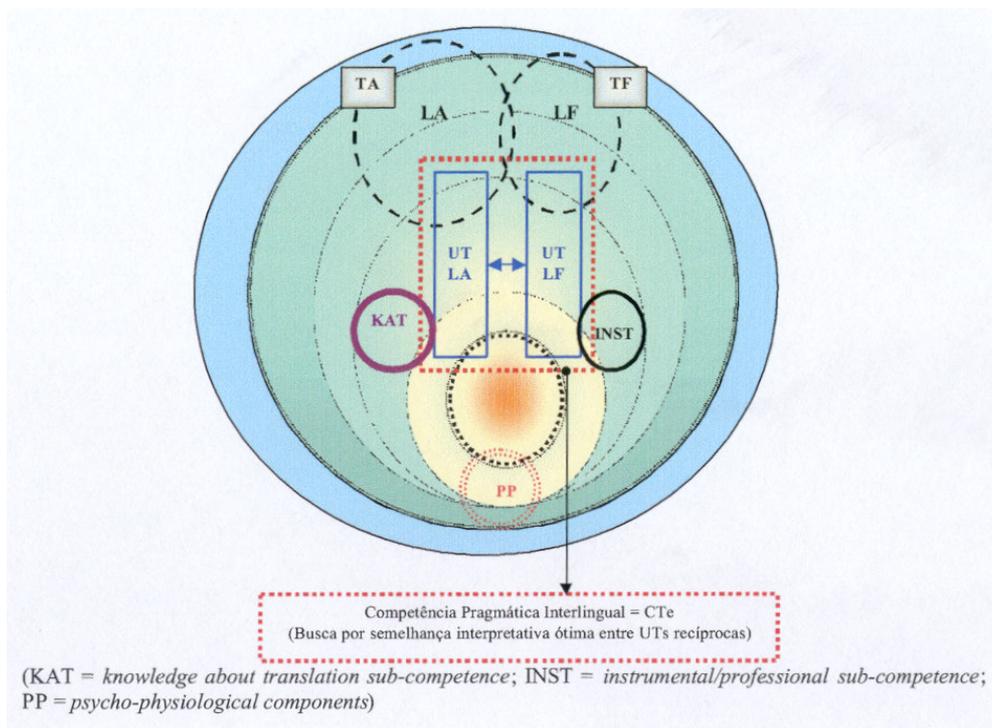


FIGURA 14. CTs cognitivamente situadas (Gonçalves, 2003: 75).

Dentro desse modelo, uma representação para o **desenvolvimento da CTe** se daria pela “ampliação de suas fronteiras em direção ao nível das metarrepresentações (auto/metaconsciência)”, e o **desenvolvimento da CTg** seria representado pela ampliação dos vários domínios do modelo e da interface entre eles.

Esse modelo implica uma importância central dos processos metacognitivos para o funcionamento e o desenvolvimento do núcleo da CT, a CTe.

Acrescentam-se ainda considerações sobre a hierarquia dos diversos níveis nos processamentos lingüístico-pragmáticos, levando em conta a diferenciação que a TR faz entre informações procedimentais, conceituais e contextuais: as informações

hierarquicamente mais fortes são as contextuais, relativas aos processos pragmáticos e processadas nos níveis mais internos, incluído o metarrepresentacional. Nesses níveis se dão os vários processos inferenciais, com diferentes graus de consciência.

Como o próprio Gonçalves nota, seu modelo aperfeiçoa o modelo do PACTE no sentido de situar a CT num modelo cognitivo biologicamente plausível. No entanto, talvez um dos aspectos mais interessantes do modelo de Gonçalves seja o de apontar que, no núcleo de funcionamento da CT, é fundamental a capacidade de metarrepresentar, o que tem importância central para caracterizar essa competência, embora os conhecimentos procedimentais e a automatização de uma série de procedimentos sejam importantes para o tradutor. A automatização, diz Gonçalves,

não é o cerne ou o fundamento da capacidade de se traduzir eficientemente – esse se constitui a partir do desenvolvimento da habilidade consciente de solucionar problemas e da ampliação da capacidade pragmática de metarrepresentar.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DA CT E A FORMAÇÃO DE TRADUTORES

3.1 A aprendizagem de normas e as propostas didáticas de Toury

Os capítulos anteriores ofereceram dois modelos de CT profissional (o ponto de chegada da formação de tradutores), assim como dados e intuições sobre características processuais de tradutores novatos (o ponto de partida) e sobre características processuais de bilíngües com diferentes tipos possíveis de experiência com tradução (pontos intermediários do percurso), como nos estudos de Krings e Gerloff. A questão para a formação de tradutores passa a ser, neste terceiro capítulo, como se efetua a passagem entre o ponto de início e o ponto de chegada no processo de desenvolvimento da CT.

Com certeza não há apenas uma forma de construir essa ponte entre o tradutor novato e a CT do profissional, o que se deduz do fato de que há bons tradutores que se formam sem passagem por nenhum curso específico e bons tradutores que passam por uma formação dirigida. Toury chama os primeiros de “tradutores nativos”, num paralelo com os ditos “falantes nativos” de uma língua, e postula para eles um modelo de desenvolvimento da CT que poderia auxiliar a traçar diretrizes para cursos de tradução. Examinaremos dois textos seus que tratam dessas questões.

3.1.1 O modelo: *inatismo versus* socialização

Em 1986, no mesmo livro em que Krings e Gerloff publicam seus primeiros resultados de estudo baseados em TAPs, Toury publica um artigo cuja proposta é argumentar em favor de um **modelo de desenvolvimento da CT** usando como evidência a evolução do **tratamento da transferência (ou interferência) em**

tradução, tal como observada em **dados de produto** de sujeitos inexperientes comparados com um sujeito com experiência em tradução ‘real’.

A argumentação de Toury começa com a constatação de que tradutores novatos e tradutores experientes diferem nas estratégias utilizadas para elaborar o plano geral de realização de sua intenção comunicativa, assim como nas estratégias aplicadas para resolver problemas surgidos durante a execução do plano. Isso pode ser comprovado mesmo na observação não-sistemática de traduções produzidas por novatos e por profissionais experientes, ou seja, em **características de produto**, não somente na adequação desses produtos às normas lingüísticas da língua-fonte, mas também na **relação dessas traduções produzidas com os enunciados originais** que lhes serviram de matéria-prima (texto-fonte).

A partir da afirmação dessa diferença, Toury coloca que ela evidentemente não se produz por meio de uma transformação pontual e repentina, mas por meio de uma transformação progressiva gradual, na medida em que aumenta a experiência de um indivíduo com a tradução. Assim, não seria exato pensar numa oposição binária entre novatos e experientes, e **um modelo de desenvolvimento da CT deveria ser concebido como um *continuum* entre novatos e profissionais.**

[...] não há oposição binária entre ‘amadorismo’ e ‘profissionalismo’ em tradução. Em vez disso, deveríamos conceber um *continuum* sem interrupções entre esses dois estágios de desenvolvimento, que parece corresponder, entre outras coisas, à crescente experiência do tradutor com a tradução enquanto modo peculiar de produção discursiva comunicativa, quando não com a tradução de enunciados de determinado tipo e/ou sob certas circunstâncias recorrentes. (p. 79)

[... *there is no binary opposition between “amateurishness” and “professionalism” in translation. Rather, an uninterrupted continuum should be assumed between these two developmental stages, which seems to correspond, among other things, to the translator’s growing experience in translating as a specific mode of communicative speech production, if not in the translation of utterances of certain types and/or under certain recurring circumstances.*]

O ponto inicial desse *continuum* seria aquele em que, pela primeira vez, uma predisposição inata de seres humanos bilíngües para traduzir é posta em prática numa tradução concreta, manifestando-se como desempenho.

Uma diferença conceitual importante que Toury propõe para considerar a CT e seu desenvolvimento é a diferença entre o conceito de bilingüismo, definido como domínio de duas línguas por um mesmo sujeito, e a noção de **interlingüismo**, formulado pelo autor como “capacidade de detectar similaridades e diferenças, em mais de um nível, entre itens, estruturas e regras pertencentes às línguas que se têm à disposição enquanto falante bilíngüe” [*“the ability to establish similarities and differences, at more than a single level, between items, structures and rules pertinent to those languages that a bilingual speaker has at his disposal”* (p. 85)]. O interlingüismo não deriva necessariamente do bilingüismo, e é uma característica essencial da CT (na verdade, Toury fala predominantemente de ‘habilidade tradutória’, *translation/translational SKILL*).

O modelo pioneiro de desenvolvimento da CT proposto por Brian Harris e Bianca Sherwood em 1978 é o ponto de partida da discussão de Toury nos dois artigos que estamos examinando, e é especialmente discutido e analisado pelo autor no texto de 1995, no qual admite como legítima a reivindicação de Harris & Sherwood de que há uma **predisposição para traduzir inerente ao bilingüismo**. O conceito de interlingüismo, no entanto, representa uma importante objeção de Toury ao modelo de Harris e Sherwood: essa predisposição inerente ao bilingüismo pode nunca se manifestar, e só se concretizará como pleno desenvolvimento de uma competência tradutória quando o sujeito for exposto a uma **prática tradutória de tipo comunicativo**, socialmente motivada e funcional, a partir da qual se desenvolverá o **interlingüismo**, parte essencial da CT.

Assim, no modelo de desenvolvimento de Toury, a CT não é considerada uma evolução espontânea de uma aptidão inata derivada do bilingüismo, pelo menos na medida em que o interlingüismo – essa capacidade para estabelecer relações interlingüísticas – mostra certa independência em relação ao bilingüismo. Tal independência pode ser comprovada bastante objetivamente pela existência de um tipo de afasia, a chamada afasia ‘poliglota’, em que o indivíduo se mostra capaz de expressar-se em mais de uma língua, mas não de traduzir de uma para a outra. O interlingüismo, portanto, supõe um mecanismo mental que capacite o bilíngüe a ativar sua capacidade de estabelecer relações interlingüísticas, um tipo de **monitor de controle de transferência**.

Se nem todo bilíngüe se tornará um tradutor competente, o que ativaria e dirigiria, então, o processo de desenvolvimento da CT? O modelo de Toury trabalha

com a hipótese explicativa de que tal desenvolvimento é **socialmente motivado e regulado por normas** que a sociedade tem sobre o que caracteriza como tradução adequada. Num primeiro momento, essas normas se apresentam ao tradutor novato na forma de **respostas externas** (*environmental feedback*) recebidas de seu círculo social e laboral mais imediato (autor do texto-fonte, iniciador, leitores, colegas...). Pouco a pouco as respostas externas vão sendo abstraídas e internalizadas, de modo que o tradutor passa a ser capaz de prever respostas potenciais. Forma-se, assim, um mecanismo interno de monitoração, a partir do qual o próprio tradutor passa a controlar internamente a adequação de um determinado trabalho às normas que sua sociedade cultiva sobre como deve ser uma tradução. Essas normas tradutórias dominantes, diz Toury, podem variar de país para país mas também localmente, em círculos regionais menores ou em círculos sociais restritos, assim como têm variado ao longo do tempo etc.

Em favor de sua hipótese de regulação social do desenvolvimento da CT, Toury argumenta que, na tradução, é possível considerar **equivalências em diversos níveis**, ao mesmo tempo que é impossível postular uma equivalência simultânea em todos os níveis, já que a própria natureza da tradução implica que, em algum aspecto, a diferença entre as duas línguas deverá ser mantida nesse processo interlingüístico. Assim, não haveria um critério “natural” evidente a partir do qual o tradutor novato pudesse decidir qual o mais adequado entre inúmeros produtos tradutórios que poderiam derivar de um mesmo enunciado-fonte, conforme a opção de equivalência fosse estabelecida em um ou outro nível. Toury considera que, por si só, a **impossibilidade de equivalência total** evidencia que não há critério “natural” de adequação tradutória, e que, por conseguinte, qualquer critério que o tradutor venha a adotar para decidir pela invariância em um ou outro nível lingüístico-discursivo deverá ter sido um **critério “aprendido”** como o mais adequado. Assim, trata-se de um aprendizado essencialmente social e normativo, que só pode acontecer num processo de desenvolvimento contextualizado socialmente e dependente da noção de norma.

Levanto um ponto de desacordo com a argumentação de Toury: parece haver critérios intrinsecamente comunicativo-funcionais e lingüísticos que promovem a maior ou menor adequação de uma tradução a diferentes finalidades comunicativas, não por meras questões normativas absolutamente convencionais/arbitrárias, mas também por características do processo comunicativo em combinação com características do aparelho cognitivo e da natureza do conhecimento e da compreensão humanos. Se for

assim, não se pode relativizar nesse nível as escolhas dos invariantes em tradução nem considerar que as normas das quais essas escolhas dependem sejam tão absolutamente convencionais (em oposição a “naturais”).

Parecem-nos especialmente importantes dois pontos do artigo de Toury de 1986: 1) a postulação de que a progressão de novato a tradutor competente não se deve à evolução espontânea de alguma capacidade inata, mas só se efetua por meio de um **processo de aprendizagem** ativado e regulado a partir da prática guiada por certas normas, de certo tipo de reflexão e de respostas externas, mesmo quando totalmente independente de uma formação dirigida (como um curso de formação de tradutores), já que, no caso do “tradutor nativo”, ele será “ensinado” por agentes do seu próprio ambiente social; 2) a indicação de que a transferência é um componente definidor da tradução, de que essa dita transferência acontece em vários níveis e nem sempre é detectável como transferência negativa no produto, e que um índice de progresso da posição de novato em direção à de experiente é o **controle de interferências nos níveis lexical e sintático**, que mostra vínculos estreitos com a passagem de um trabalho com unidades de tradução (UTs) menores (palavras e morfemas) ao trabalho com UTs em níveis superiores e mais complexos dos enunciados.

3.1.2 Indicadores de desenvolvimento: transferência e UTs

Sobre a questão da transferência em tradução, Toury diz: “a tradução é um modo de produção discursiva em uma língua em que uma segunda língua está necessariamente envolvida” [*Translating is a mode of speech production in one language where another language is necessarily involved*] (p. 81)]. Por ser a tradução uma **situação de contato lingüístico** por definição, a transferência está potencialmente presente nela, tanto quanto está no caso da produção lingüística de falantes bilíngües. No entanto, as diferenças entre o contato lingüístico na tradução e na aquisição de L2 são importantes.

Na tradução, a outra língua (língua-fonte) (1) não é evocada da memória (como sistema), mas está presente na forma de um enunciado concreto; (2) não tem presença ocasional, ativada por um problema a ser resolvido na língua de produção (língua-meta), mas está permanentemente à vista (ou aos ouvidos) do tradutor.

Em segundo lugar, na tradução a produção na língua-meta deverá derivar necessariamente do enunciado já fornecido na língua-fonte, uma vez que a tradução é uma produção discursiva secundária e dependente. Por isso, no caso da tradução, a

produção do sujeito na língua-meta pressupõe, com respeito ao enunciado já codificado na língua-fonte, “manter *invariáveis* certos elementos, em um ou mais níveis” [“*invariant preservation of certain features, at one level or more*” (p. 82)], o que significa transferir (seletivamente) como estratégia sistemática de produção. Uma vez que algo do enunciado em uma outra língua deve ser mantido invariável no enunciado que está sendo produzido, “à transferência é um *correlato universal da tradução*” [“*transfer is a universal concomitant of translating*”(p. 82)]. Na tradução, a transferência pode criar problemas de produção por si só, no caso de certas condições de equivalência assumidas pelo sujeito. Reduzir os efeitos da presença permanente do enunciado na língua-fonte pode demandar bastante esforço cognitivo, e a disposição que o tradutor terá de dispender esse esforço depende de como a cultura em que está inserido encara a atividade tradutória e seus produtos, ou seja, das exigências culturais normativas de sua sociedade no campo da tradução.

Neste ponto, Toury diferencia a “transferência discursiva” da “transferência sistêmica”. A transferência lingüística seria, como já foi formulado, inerente à tradução, pois consistiria na própria ativação do enunciado preexistente na língua de origem como fonte para a produção na língua-meta. A **transferência sistêmica** é definida no âmbito da aquisição de L2 como a estratégia de buscar soluções para problemas específicos de produção numa língua recorrendo à ativação de elementos do sistema de outra língua. Esse segundo tipo pode acontecer na tradução, mas não é próprio dela.

Para Toury, a transferência negativa em tradução está associada à delimitação de UTs pelo sujeito. A “segmentação em fragmentos manejáveis” [“*segmentation in manageable chunks*” (p. 83)] é uma operação inevitável durante o ato de tradução. A partir do momento em que o tradutor segmenta o enunciado de partida desta ou daquela forma, “todas as operações subseqüentes serão realizadas não sobre o enunciado da língua-fonte como um todo, mas sobre segmentos da língua-fonte” recortados como UTs (p. 83), e todas as soluções para eventuais problemas serão buscadas no nível lingüístico da UT segmentada. Ao mesmo tempo, a própria natureza da segmentação efetuada de acordo com certos critérios de equivalência pode ser a fonte do problema.

A segmentação feita por um tradutor sobre um enunciado no texto-fonte pode ser resgatada na comparação com o texto-meta pelo método de acoplar pares entre os dois textos. A segmentação é um importante indicador do nível lingüístico em que a transferência pode aparecer no texto-meta. A hipótese de Toury é que quanto mais a segmentação selecionar elementos mais atomísticos (palavras, morfemas), maior a

possibilidade de ocorrer transferências nesses níveis lingüísticos mais simples, a qual favorece a chamada “transferência negativa”, porque as diferenças entre as línguas reside em maior grau nesses ‘microníveis’. Assim, haveria um **vínculo estreito entre nível de segmentação de UTs no texto-fonte e transferência negativa em tradução.**

Toury acrescenta que um dos traços diferenciais observado entre novatos e profissionais em tradução (Ronjat: 1913 e Leopold: 1949) foi que tradutores mais experientes “tendem a operar com segmentos lingüísticos maiores, freqüentemente em estratos lingüísticos superiores, tanto na língua-fonte quanto na língua-meta” [“... *tend to operate with larger, often also higher levels linguistic segments, in both SL and TL*” (p. 87)]. Dada a relação estreita entre segmentação e transferência, essa mudança de nível de segmentação também diminui a transferência negativa, na medida em que diminui a transferência nos estratos lingüísticos inferiores. Assim, em estágios de desenvolvimento mais avançados da CT, a transferência costuma ser detectável apenas em níveis lingüísticos superiores (separação de parágrafos, seqüência de orações no interior dos parágrafos, organização de capítulos).

Parece ser, em outras palavras, que se pode postular um processo de desenvolvimento no qual a transferência em tradução é, digamos, “empurrada” para cima ao longo da escala hierárquica. (p. 87)

[It seems, in other words, that a developmental process can be hypothesized whereby transfer in translating is, as it were, “pushed” upwards along the hierarchical scale.]

Para testar essa hipótese, Toury se valeu do cotejo entre tradução e texto original dos textos de 27 estudantes universitários de segundo ano, que traduziram do inglês (L2) para o hebraico (LM) parte do roteiro de uma série televisiva. A grande maioria das traduções, segundo relata Toury, mostrou uma segmentação predominante em estratos inferiores (palavras e morfemas), combinada com um alto volume de transferências negativas nos níveis lexical e sintático. O estudante que segmentou unidades mais amplas (nível sintagmático ou oracional) também foi o que mostrou menos (nenhuma) ocorrência de transferência negativa. Tratava-se também do único sujeito que tinha experiência prática comunicativa e socialmente regulada da tradução (sujeito 18). Quanto aos demais sujeitos, na maioria dos casos não tinham experiência prática com tradução e, quando tinham, eram traduções feitas para uso pessoal.

Como ilustração, Toury apresenta amostras de dois sujeitos. Dada a eloquência desses fragmentos, estão inseridos como figuras a seguir (*Figuras 15 e 16*). As linhas verticais representam os limites de segmentação identificáveis pelo cotejo dos pares entre texto-fonte e texto-meta. Os sublinhados mostram transferências negativas. No caso do sujeito 5, para a expressão inglesa “*at times*”, ele opera a segmentação “*at*” + “*times*”, traduzindo cada parte em separado, e com isso produz em hebraico não somente uma transferência negativa como uma unidade totalmente inexistente (**bizmanim*).

(a) *Subject No. 5:*

ata		xošev		še-ani		baxarti		lihyot		melex?		xayiti		ke-		nazir,		lomed	
You		think		I		chose		to be		King?		I was living		as		a monk,		studying	
astronomya,		filosofya,		ve-xu'		ve-xu'		axar-kax		Kralahome		šixna		oti					
astronomy,		philosophy,		etcetera,		etcetera.		Then		Kralahome		induced		me					
laqaxat		et ha-emda		.		zot		hayta		hizdamnut		kan		im					
to take		the throne				because		it		was		chaos		here		with			
šalitim		akzariyim		ve-tipšiyim.		ele		bne adam		tovim,		lamrot		še-		im			
cruel and stupid		rulers.				These are		good people,				though		with					
netiya		Ø		šel lihyot		kemo!		yeled		bi-		zmanim,		ve-		hem		me'od	
sudden inclination				to be		child		like		at		times,		and		they are		very	
yeqarim		li.		yeš		axerim		še-		yexolim		lavo		pnama		u-		lehištalet,	
dear		to me.		There are		others		who		might		come		in		and		take over	
va-		anašay		yisbelu		harbe.		ani		xayav		lehatsil		et xerutam,		va-		ani	
and		my people		would suffer		greatly.		I		must		save		their freedom,		and		I	
atsil		et xerutam		lamrot		še-		kama		anašim		yihyu		lo		mešuxna'im.			
shall save		their freedom,		even though		some		persons		may be		in		inconvenienced!					

FIGURA 15. Segmentação de UTs por novato (sujeito 5) (Toury, 1986: 88).

(b) *Subject No. 18:*

ha'im		xošev		ata		še-baxarti		bederex		hamluxa?		xayiti		xaye		nazir			
You		think		I		chose		to be		King?		I was living		as		a monk,			
ve-lamadti		astronomya,		filosofya,		ve-xad'		keše-		Kralahome									
studying		astronomy,		philosophy,		etcetera,		etcetera.		Then		Kralahome							
mešaxani		lehaxaziq		ba-keter.		sarar		az tohu		va-vohu		taxat		marutam					
induced me		to take the throne		because it was		chaos here		with		cruel									
šel		manhigim		Ø		metupašim.		anašay		hem		anašim		tovim,		im		ki	
and stupid		rulers.				These are		good people,				although		with		sudden			
yaldutiyim				le-itim.		hem		yeqarim		li		me'od.		yešnam					
inclination to be		childlike		at times,		and they		are		very		dear to me.		There are					
axerim		ha-alulim		laqaxat		lahem		et kes		hamluxa		taxtay							
others		who might		come in and		take over,		and my		people									
le-sivlam		šel		anašay.		alay		lehatsil		avuram		et ha-xofeš,		ve-xax		e'ese,			
would suffer		greatly.		I must		save		their freedom,		and I		shall		save their					
freedom,		even though		some		persons		may be		inconvenienced!									

FIGURA 16. Segmentação de UTs por sujeito experiente (sujeito 18) (Toury, 1986: 88).

Quanto às transformações na segmentação e na transferência ocorridas com o aumento da experiência em tradução, Toury supõe que não possam ser explicadas como um desenvolvimento auto-regulado por princípios internos, como evolução espontânea de uma capacidade inata. Pode inclusive haver circunstâncias nas quais um sujeito continue operando com UTs recortadas nos estratos mais microlingüísticos, mesmo tendo acumulado experiência. Reafirmando a importância atribuída ao fator social, a hipótese de Toury é que tal processo de “subida” da segmentação até níveis lingüísticos superiores seja **motivado socialmente por normas** e ocorra naquelas culturas que respondem negativamente à transferência em níveis lingüísticos inferiores em tradução. Nessas culturas, as normas de “não-transferência” são apresentadas ao tradutor como **mecanismo regulador externo** num primeiro momento e logo se internalizam na forma de um **mecanismo de monitoração de transferência** que elimina a transferência discursiva em níveis lingüísticos inferiores e a mantém nos níveis superiores.

Seja qual for a explicação para a mudança ao longo do tempo, o estudo de Toury aponta que a segmentação de UTs em estratos lingüísticos superiores em combinação com um menor volume de transferências negativas é um importante **indicador de progresso no desenvolvimento da CT**, pelo menos em sociedades que condenam a transferência negativa em tradução. Esse indicador coincide com o que Presas (2000) e PACTE (2003) indicam como “mecanismo de controle de interferências” entre as duas línguas de trabalho, que seria uma característica fundamental da subcompetência bilíngüe do tradutor competente.

3.1.3 Propostas pedagógicas derivadas do modelo

Em texto de 1995, Toury acrescenta que, durante a socialização como tradutores, os bilíngües desenvolvem rotinas que os capacitam a lidar com tarefas concretas. Assim, o processo de socialização também leva ao desenvolvimento de estratégias para lidar com tipos específicos de problemas que tendem a se repetir durante traduções reais. O tradutor pode chegar a desenvolver procedimentos automatizados para lidar com certos tipos de problemas, e inclusive uma seqüência fixa de procedimentos, ativada sempre que certos problemas se apresentam. Isso libera tempo e energia para as partes menos procedimentais da tarefa. Assim, como observaram Jääskeläinen e Tirkkonen-Condit (1991: 106), à medida que o profissionalismo cresce, algumas decisões se automatizam

e se tornam inconscientes, enquanto o tradutor se torna mais sensível a aspectos da tradução menos passíveis de automatização.

Essa automatização parcial diz respeito a modos de traduzir adequados a uma concepção que um grupo social tem do que é a tradução. Tal concepção pode variar de um grupo para outro e de acordo com uma série de variáveis, como tempo, classe social etc. Por isso, o processo de iniciação do tradutor pode ter que ser repetido quando ele se desloca para um novo ambiente, ou mesmo quando faz trabalhos diferentes dos que está acostumado a fazer e que por isso não estão rotinizados.

A partir dessas considerações, Toury apresenta uma segunda hipótese para o desenvolvimento da CT: quando o tradutor é **exposto a uma ampla variedade de situações tradutórias** (e com isso a uma grande variedade de subconjuntos de normas), desenvolve maior flexibilidade em sua capacidade de desempenho socialmente adequado. Em outras palavras, a **variedade de situações e de problemas experienciados pelo tradutor** em seu processo de desenvolvimento favorece a **adaptabilidade**, definida como capacidade de fazer os ajustes necessários quando acontecem mudanças situacionais que demandam atitudes diferenciadas. No texto de Toury, a noção de adaptabilidade se opõe à de **especialização**. Quando a especialização prevalece, desfavorece a adaptabilidade, e o resultado é uma menor CT global.

Toury termina o texto de 1995 considerando as implicações de seu modelo para o ensino de tradução. Muitas vezes, considera o autor, os cursos de tradução têm favorecido a rápida automatização pelo estudante de um conjunto específico de procedimentos associados a certas normas que não coincidem com as normas que regem o ambiente real de trabalho do tradutor, sendo muito mais tentativas de modificação delas por parte do professor. Assim, freqüentemente os egressos precisam passar por um doloroso processo de readaptação ao saírem do curso e começar a atuar no “mundo real”. Além disso, embora o processo na direção da plena competência tradutória envolva certamente graus cada vez mais acentuados de rotinização de procedimentos, Toury considera prejudicial que a automatização de um conjunto restrito de normas aconteça já em estágios muito iniciais da formação do tradutor.

O conhecimento do processo de gênese de um “tradutor nativo”, não submetido a nenhum curso dirigido, pode trazer contribuições para a situação de ensino institucional. Na proposta de Toury, essas contribuições não passariam, no entanto, pela mera tentativa de imitar o processo “natural” de gênese do tradutor nativo num curso dirigido: não há como transformar o sistema educacional num ambiente “natural” e seria

contraproducente tentar fazê-lo, já que a possibilidade de **concentração de foco e otimização de tempo e esforços** que um currículo organizado tem são vantajosas e merecem ser aproveitadas.

Em vez de uma imitação, o que Toury propõe é que princípios-chave subjacentes à socialização no âmbito da tradução tenham espaço importante no contexto educacional:

Assim, durante o período de formação, os conceitos-chave mais adequados são aqueles que têm a ver com experienciar, explorar e descobrir, que implicam um considerável componente de tentativa e erro. (p. 256)

[Thus, during the training period, the pedagogically most appropriate key concepts are those associated with experiencing, exploration and discovery, involving as they do a considerable element of trial and error.]

É bom que erros possam ser evitados por uma programação de curso focada e otimizada, mas é preciso que haja espaço para **alguns erros** nesse processo de descoberta e experimentação. Com base nesse processo, os tradutores em formação deveriam “ter a oportunidade de abstrair *seus próprios princípios e rotinas* a partir de situações reais de produção, com a ajuda de respostas a seu desempenho que sejam tão diversificadas quanto possível” [*“the opportunity to abstract their own guiding principles and routines from actual instances of behaviour, with the help of responses to their performance with are as variegated as possible”* (p. 256, destaques do autor)].

Para desenvolver a flexibilidade e a adaptabilidade a diferentes subconjuntos de normas por parte do tradutor aprendiz, um caminho considerado por Toury é eles recebam respostas ou avaliações a suas produções que não se restrijam às do professor, ou não sejam sempre provenientes de adeptos a um mesmo subconjunto de normas. Dois meios de conseguir isso seriam contratar também professores que não aderem às normas mais aceitas socialmente – e não pressioná-los a se ajustarem às convenções majoritárias no momento de desempenhar seu papel –, e incentivar as avaliações feitas pelos colegas estudantes.

Outro procedimento recomendável seria introduzir **discussões em termos de ganhos e perdas** a respeito das produções. Toury aponta que essa é a condição normal em que um tradutor opera no mercado: gerenciando uma série de restrições e variáveis, e tomando decisões com base em negociações internas em termos de ganhos e perdas.

Assim, é menos produtivo e menos convincente trabalhar num curso cotejando as produções reais com supostas soluções ideais concebidas *a priori* do que negociar as soluções entre todos, considerando-as em termos do que se ganha e do que se perde com aquela solução. Assim, seria desejável introduzir esse tipo de discussão como procedimento de rotina, não envolvendo apenas debates entre os estudantes, mas envolvendo o professor, que precisaria estar disposto a ceder quando fosse o caso.

Por fim, são sugeridas maneiras de trabalhar sobre outro importante princípio, o de que ‘sempre há vários caminhos possíveis e nunca há apenas uma opção legítima’ [*“there are always several ways to go and that there is never just one legitimate option”* (p. 257)] no trabalho real de um tradutor. Esse princípio pode ser operacionalizado didaticamente por meio do cotejo de várias traduções de um mesmo texto, sem objetivos valorativos, mas com fins descritivos, por exemplo examinando como certo tipo de relação de cada tradução com seu texto-fonte poderia ser interpretada à luz do papel cumprido (real ou intencional) na cultura de chegada. Esses exames envolverão inevitavelmente a noção de normas, com seus componentes característicos de ancoragem cultural e mutabilidade. Indo mais longe, seria possível exercitar os estudantes ativamente em diferentes conjuntos de normas observados, propondo que um texto seja traduzido segundo as características de determinado escritor, ou de determinada época histórica, ou visando um público específico etc. Mais uma vez estaria sendo exercitada a adaptabilidade e a flexibilidade com relação às normas e o resultado desses exercícios seria com freqüência contraventor das normas atualmente vigentes. Essa maneira de ensinar os tradutores a violar as normas já havia sido proposta em 1980 por Toury como estratégia pedagógica para sensibilizar os estudantes em relação a uma potencial multiplicidade de modos de traduzir e ao fato de que todos esses modos poderiam ser legitimados por certo conjunto de normas. Para Toury, essa consciência ajudaria os estudantes a ‘írem encontrando seu próprio caminho por uma selva intrincada’ [*“... wend their own way through the dark forest”* (p. 258)].

3.2 Mudar esquemas mentais: Shreve

3.2.1 CT como capacidade construída

Em texto sobre a “evolução da competência tradutória”, Shreve (1997) discute a natureza do conhecimento em tradução adquirido pela experiência e propõe um modelo para sua aquisição.

Sua noção de CT vincula-se à noção de **competência comunicativa** de Hymes (1967), que envolve não apenas as habilidades lingüísticas propriamente ditas, mas também a **adequação** da produção e da interpretação de enunciados **a contextos comunicativos culturalmente determinados**, ou seja, que leva em consideração as relações dos enunciados verbais com o contexto social em que ocorrem. Para Shreve, a CT é uma forma especializada de competência comunicativa e reúne conhecimentos sobre tradução e sobre como traduzir que permitem “produzir traduções formalmente corretas, referencialmente precisas com respeito ao texto-fonte e socialmente apropriadas em seus contextos culturais” [“*producing translations that are well formed, referentially accurate with respect to source texts, and socially appropriate in their cultural contexts*” (p. 121)]. Ela não é uma competência homogeneamente distribuída entre seres humanos, como a competência comunicativa: é **adquirida por acúmulo de experiência** específica em tradução.

Nos estudos de tradução, aponta Shreve, há bastante consenso em considerar que a CT não se desenvolve espontaneamente como capacidade inata, mas bastante desacordo a respeito de quais seriam os conhecimentos e habilidades necessários para traduzir e quais as características das pessoas que se pode dizer que os possuem. Muitas posições foram assumidas, e o autor passa resumidamente em revista algumas propostas importantes sobre a aquisição da CT, como as já mencionadas e pioneiras de Harris & Sherwood (1978) e Toury (1984; 1986). Shreve termina esse percurso mencionando as posições ditas “estratégicas”, como a de Hönig (1988), e apresentando a seguinte definição “estratégica” da tradução, feita por Kiraly (1995):

A tradução é um processo de caráter estratégico, que se inicia com uma análise textual especificamente dirigida à tradução e fornece como resultado um texto na língua-meta voltado para um público leitor específico, ou pelo menos especificável, e com uma função textual particular. (p. 16, *apud* Shreve 1997: 122)

[Translation [is] a principled strategic process that begins with a translation-specific textual analysis and results in a target language text with a specified, or at least specifiable readership, and a particular textual function.]

A posição estratégica, diz Shreve, destaca a **importância da aprendizagem consciente**, do aprender a aplicar, ao longo do processo tradutório, procedimentos objetivos a **variáveis situacionais**, como por exemplo diferenças entre os sistemas lingüísticos, variações no tipo textual e nas convenções culturais.

3.2.2 Tradução natural e tradução construída

As capacidades tradutórias podem combinar-se e configurar-se de formas muito diferentes em função de situações comunicativas e contextos de interação social diversos, diz Shreve. A **relação entre certos contextos e certas configurações de habilidades e procedimentos tradutórios** está na base de **modelos funcionais da tradução**. Nesses modelos, produtos tradutórios, encarados como formas de ação lingüística, são agrupados em conjuntos e considerados reflexos de determinadas estruturas sociais e de determinadas necessidades comunicativas. Isso supõe que as formas lingüísticas produzidas na tradução podem ser relacionadas com os requisitos de uma tarefa de tradução específica. Uma dessas formas lingüísticas de tradução pode ser a que se caracteriza por relações entre texto-fonte e texto-meta baseadas fundamentalmente em correspondências entre signos, como a chamada por Lörscher (1986; 1995) de “fórmula lexical”. Outras formas de tradução se basearão mais em correspondências de sentidos, e assim por diante. Com esses exemplos, Shreve retoma um postulado central das abordagens funcionalistas em tradução, já formulado na obra clássica de Reiss & Vermeer (1984): não há uma só forma de traduzir. Até um mesmo indivíduo, lembra Shreve, traduzirá de diferentes modos sob diferentes condições. Assim, “a capacidade tradutória é maleável, podendo ser formada e deformada” [*“translation ability is malleable, capable of being formed and of being deformed”* (p. 123)].

Num modelo de desenvolvimento dessa capacidade maleável e multifacetada, Shreve considera, como Toury, que se deve postular um progresso gradual em forma de *continuum*. O bilíngüe, com sua tradução natural, estaria no ponto inicial e o profissional da linguagem e a tradução profissional estariam no outro extremo. Uma

questão central, então, seria entender o que acontece com o conhecimento de formas e funções da tradução enquanto um sujeito vai avançando ao longo desse *continuum*.

Antes de oferecer possíveis respostas a essa questão, Shreve discute alguns conceitos implicados no modelo, como a relação entre bilingüismo e capacidade tradutória e o conceito de tradução profissional. Suas observações procuram retomar as seguintes questões: é possível considerar que certo tipo de capacidade para traduzir derive naturalmente do bilingüismo, mas impossível sustentar que essa CT rudimentar possa evoluir espontaneamente para uma capacidade tradutória de tipo mais avançado em todo e qualquer bilíngüe. A tradução natural desenvolvida pelo bilíngüe se adequa perfeitamente às finalidades de certos usos domésticos cotidianos, portanto a questão referente a sua diferença com relação à tradução profissional não é ela ser menos adequada às suas finalidades, mas sim a limitação de suas finalidades. Em contraste, alguns indivíduos expostos a condições como as de um curso de tradução desenvolvem a capacidade de traduzir de outras tantas formas bastante mais variadas e diferentes daquela rudimentar que conheciam no início. Isso evidencia a existência de **fatores capazes de provocar mudanças nas formas de tradução dominadas por um indivíduo**. Essas modificações, por sua vez, indicam que houve **modificações no conhecimento sobre tradução** e sobre como traduzir, ou seja, de que houve **modificações na CT**.

Assim, a CT pode ser, em sua **forma rudimentar**, um conjunto de estruturas de conhecimento que surge naturalmente do desenvolvimento de estruturas subjacentes ao bilingüismo. Mas o aperfeiçoamento do bilingüismo não explica o aparecimento de outras formas de tradução que se desenvolvem em outros tipos de circunstâncias, entre elas as chamadas **formas profissionais de tradução**. As bases cognitivas da tradução profissional podem derivar de habilidades cognitivas comuns aos bilíngües, mas não há como negar que, quando um indivíduo passa por um curso para adquirir experiência em tradução, outras estruturas cognitivas se somam e várias transformações se produzem no conhecimento sobre tradução e sobre como traduzir.

Por fim, Shreve não vincula a noção de tradução profissional à graduação em um curso de tradução ou à prestação de serviços de tradução no mercado de trabalho, e define nos seguintes termos seu conceito de “profissional”: “**tradução profissional** é uma forma de **tradução construída**, que pode ser adquirida passando por certo tipo de procura deliberada de experiências comunicativas” [*“professional translation is a form of constructed translation that can be acquired by only undergoing certain kinds of*

deliberately sought out communicative experiences” (p. 125)]. Para ele, o ponto principal de divergência da tradução natural seria englobar um conjunto de capacidades que não derivam naturalmente do bilingüismo e que têm como manifestação importante a **capacidade de produzir diferentes tipos de formas lingüísticas** (produtos tradutórios) **de acordo com diferentes contextos**.

3.2.3 Razões da variação nos perfis de tradutores profissionais

O **modelo de desenvolvimento da CT** concebido por Shreve é apresentado por ele como uma estrutura tridimensional que representaria um “espaço evolutivo” entre a tradução nativa e a tradução construída, como na *Figura 17*. Ao longo do tempo, em função da história de experiências de tradução acumuladas por um indivíduo, esse espaço vai sendo preenchido por diferentes agrupamentos ou conjuntos de capacidades tradutórias, relacionados a diferentes combinações forma-função em tradução.

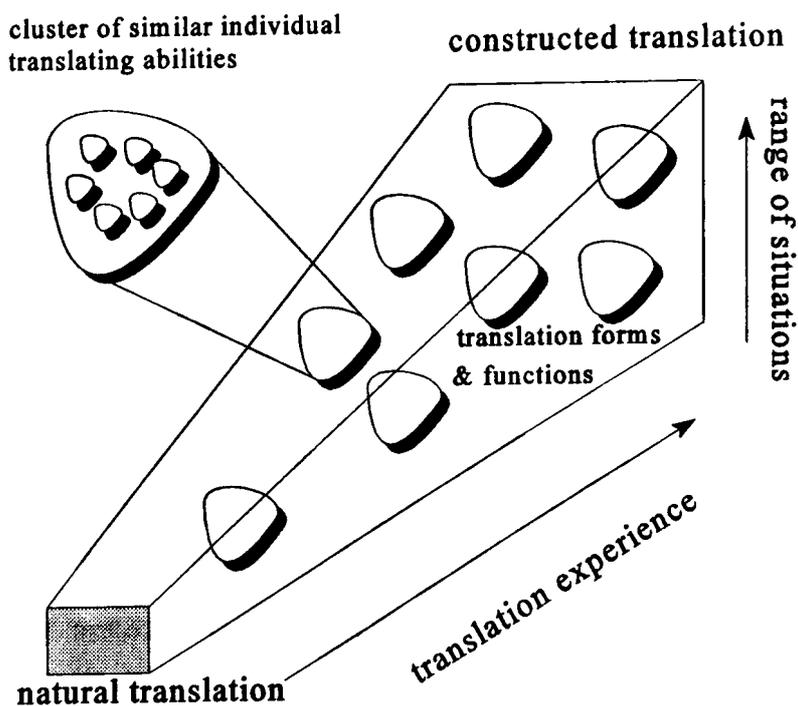


FIGURA 17. Modelo de evolução da CT (Shreve, 1997: 126).

Contudo, não seria possível supor nenhuma homogeneidade da CT desenvolvida por diferentes sujeitos que atingem o grau de profissionalismo: “o ponto final não é uma única configuração cognitiva comum a todos os tradutores que atingem o profissionalismo” [“*The end point is not a single cognitive set shared by all translators*”

who arrive at professionalism” (p. 125)]. Há pouca evidência empírica de que tradutores profissionais percorram da mesma forma o processo tradutório, diz Shreve. Alguns experimentos mostram grandes variações nas estratégias usadas por diferentes sujeitos para realizar, por exemplo, uma mesma tarefa de leitura. Algumas regularidades identificáveis nos produtos das traduções de “tradutores construídos” seriam atribuíveis apenas a coincidências na natureza e extensão de sua experiência com tradução.

Pelo menos dois conjuntos de fatores podem gerar diferenças na CT dos tradutores construídos ou profissionais, diz Shreve:

1) **Diferentes perfis cognitivos.** Há diferenças no processamento tradutório atribuíveis a variedades de perfis individuais no próprio processamento lingüístico. Essas diferenças remontariam à aquisição da primeira língua. A variação no processamento lingüístico pode estar relacionada com diferentes perfis cognitivos na resolução de problemas, diferenças de personalidade e temperamento, e com uma ampla gama de fatores relacionados ao meio social. Bates & MacWhinney (1987) classificam dois tipos gerais de perfis cognitivos de processamento lingüístico, referencial/analítico e expressivo/morfológico. Seria possível supor várias combinações entre eles. A relação entre perfis cognitivos e formas de tradução foi pouco estudada empiricamente.

2) **Diferentes histórias de aprendizagem de tradução.** Variações na maneira como um tradutor construído traduz podem dever-se a diferenças na história de aquisição da CT, em termos de tipo de experiência vivenciada durante o aprendizado. A noção de tradução *construída* supõe que o tradutor só chega a ter capacidade de fazer certos tipos de tradução porque se submeteu deliberadamente a certas experiências lingüísticas. Há maneiras muito variadas de vivenciar tais experiências, como por exemplo fazer cursos (universitários ou não) de tradução, ser orientado por outro(s) tradutor(es), aventurar-se por conta própria a fazer traduções no mercado de trabalho. Dentro de cada uma dessas modalidades gerais de aprendizagem podem existir grandes diferenças, e entre seus subtipos pode haver padrões coincidentes. Por exemplo, existem procedimentos metodológicos muito diversos passíveis de serem adotados por cursos de formação de tradutores, e, no entanto, pode haver padrões e efeitos coincidentes entre uma história de aprendizagem de orientação e treinamento por colegas tradutores e outra num curso universitário com grupos pequenos, e com características como traduções feitas em grupo, discussão de soluções, respostas freqüentes do professor, e análise crítica de diferentes soluções. Por isso, mais importante que considerar aquela classificação tradicional em modos de formação gerais seria identificar “padrões de

aquisição de habilidades tradutórias (história de experiência) e variáveis associadas a eles” [“*patterns of translation skill acquisition (history of experience) and the variables associated with them*” (p. 127)]. Para Shreve, algumas variáveis importantes seriam: (a) a **situação comunicativa** em que as traduções são feitas durante o período de aquisição (ex.: tradução didática *versus* tradução profissional); (b) a presença ou a ausência de um **instrutor** durante o processo de aquisição, seu *status* e o tipo de intervenção feita por ele; (c) como acontece o **ciclo de trabalho** (ex.: existência ou não de certas fases de trabalho e ênfase ou não em alguma(s) delas: apresentação de diretrizes para o trabalho, pesquisa de soluções, discussão de soluções etc.); (d) a natureza e o volume de **avaliação crítica** que o aprendiz recebe em associação com as fases de trabalho, ou seja, com as diretrizes de trabalho apresentadas, com a execução da tarefa, a discussão e a crítica do produto final. Também há falta de estudos empíricos a esse respeito, mas Shreve considera possível supor que **estruturas cognitivas mais ricas** serão construídas por uma história de **aquisição marcada por *feedback* abundante e variado**, na qual as tarefas são realizadas em “**ciclos completos**” (percorrendo as diversas fases de análise do contexto e finalidade, levantamento de problemas, pesquisa de soluções, discussão de soluções etc.), se comparadas com estruturas cognitivas que podem ser desenvolvidas a partir de um histórico de aprendizagem marcado por *feedback* mínimo e trabalho em ciclos tradutórios reduzidos (ex.: a consideração de contexto e finalidade ou a pesquisa são desvalorizadas ou ignoradas). Não só se produzirão estruturas mais ricas no primeiro caso (diferença quantitativa), como também, entre os dois casos, é possível que as estruturas cognitivas construídas difiram consideravelmente em sua organização característica (diferença qualitativa).

3.2.4 Aprendizagem da tradução

Para compreender o que acontece no processo de aprendizagem da tradução (ou desenvolvimento da CT), Shreve considera (a) o que se aprende, examinando o processo de tradução; (b) como se aprende, apoiando-se em modelos capazes de fornecer explicações para mudanças e evoluções no conhecimento e habilidades de um indivíduo.

Para considerar o que o tradutor aprende, Shreve descreve o processo de tradução a partir de uma visão funcional da linguagem e da metáfora do “mapeamento” ou modelagem (*mapping*).

Dentro de sua visão funcional da linguagem, o que um indivíduo proficiente em uma língua domina é um conjunto de modelos (ou “mapas”) de forma-função. O bilíngüe é um indivíduo que tem manejo hábil (mesmo que não com o mesmo grau de perícia) de dois sistemas diferentes (duas línguas), cada um deles composto por diferentes conjuntos de modelos ou mapas de forma-função. Entre os dois sistemas haverá certa “base funcional invariante”, dada por **funções comunicativas compartilhadas interculturalmente**, e haverá também **diferenças nas funções comunicativas**, atribuíveis aos vários contextos culturais (por exemplo, diferença na frequência de ocorrência de certas funções, como no caso dos marcadores de cortesia e *status* social entre o inglês e o japonês).

Um texto seria um tipo de instanciação/atualização de um desses modelos de forma-função vinculado a uma situação de interação específica. Shreve define a **noção de “texto”** como uma estruturação particular de formas lingüísticas e de seus potenciais semânticos feita em função de sentidos e intenções comunicativas específicos, associados com a interação comunicativa na qual se insere o texto. “Na tradução, um novo texto precisa ser produzido, usando as formas lingüísticas e os potenciais semânticos da língua-meta” [“*In translation, a new text needs to be produced, using the linguistic forms and semantic potentials of the target language*” (p. 129)], de modo que certos sentidos e intenções do texto-fonte sejam preservados e recuperáveis. No processo, tem peso importante a capacidade do tradutor de decodificar sentidos e intenções no texto-fonte usando modelos que já conhece, o que é uma competência lingüística, mas há outros fatores importantes em jogo, como mudanças no público-alvo, mudanças na intenção comunicativa e outras variáveis tradutórias. Assim, o domínio dos dois conjuntos de modelos disponíveis é o aspecto bilíngüe da tradução, mas há algo além da competência bilíngüe (recepção e produção): o tradutor precisa saber como e em função do quê fazer a remodelagem ou remapeamento textual (*remap*). Ele seleciona uma configuração pertencente ao sistema-meta para construir o texto-meta, de modo que esse modelo tenha relações específicas com os modelos estruturadores do texto-fonte. A condição para a escolha de um modelo textual pode ser a equivalência comunicativa entre os dois modelos (fonte e meta), mas pode haver outras variáveis guiando a seleção.

Da perspectiva cognitiva, essa capacidade tradutória (ou CT) pode ser encarada como uma **estrutura de conhecimento armazenada na memória**, na forma de **esquemas mentais** específicos que se configuram apenas a partir de experiências

concretas de tradução. Assim, **a tradução é sempre aprendida**, mesmo aquela dita “natural”, e a tradução natural não seria exatamente uma forma “rudimentar”, mas uma forma complexa e adequada de lidar com a remodelagem textual numa situação de interação com certas características precisas. As situações em que se dá a tradução natural sempre pedem uma reconfiguração textual na qual o domínio temático (assunto) e as formas de interação (registro) terão ligação com situações da vida cotidiana, e nesse sentido terão bastante homogeneidade. O esquema mental que o tradutor desenvolve para lidar com a tradução dita natural não sofrerá modificações enquanto o sujeito não for exposto a variações significativas nessa situação específica de tradução, simplesmente porque as repetições da mesma situação apenas reforçarão as estruturas de conhecimento (ou esquema mental) que já desenvolveu para remodelagem de textos dentro desse tipo de situação padrão. **O desenvolvimento da CT** na direção da tradução profissional significa algum tipo de **mudança na estrutura de conhecimento** inicial que o bilíngüe desenvolveu para lidar com a tradução natural.

As mudanças em estruturas de conhecimentos prévios, ou **processos de aprendizagem**, podem acontecer de três maneiras, segundo o modelo de Rumelhart & Norman (1978), no qual Shreve se baseia: 1) acréscimo de informação; 2) reajuste de esquemas mentais; 3) criação de novos esquemas mentais e/ou substituição de esquemas antigos por novos. Apenas ao ser exposto a situações variadas e diferentes daquelas de tradução natural o bilíngüe modificará sua compreensão da tradução e de suas complexidades. A partir de então, três coisas podem acontecer com seus esquemas mentais construídos para a tradução natural: 1) passarão por uma **ampliação**, com a adição gradual de informação; 2) sofrerão algum **reajuste estrutural** para dar conta de informações não interpretáveis por meio do esquema mental configurado para a tradução natural; 3) passarão a conviver com **novos esquemas** ou serão substituídos por novos esquemas com organização bastante diversa, porque os anteriores se mostraram ineficientes (e/ou incompatíveis) para representar e processar as novas experiências de tradução.

Em qualquer caso, o que se nota no desenvolvimento da CT é que em alguma medida **“a concepção de tradução muda”** [*“the conception of translation changes”*], “a própria visão que o tradutor tem da tradução muda” [*“the translator’s very understanding [...] of what translation is, changes”* (p. 131)], porque é forçada a isso. Tratando-se de uma mudança em esquemas mentais atinentes a um conhecimento

bastante específico, que é o conhecimento sobre tradução, ela é uma ‘reestruturação de domínio específico’ (Carey, 1985, *apud* Shreve, 1997: 131).

Essa questão é tratada por Shreve a partir do quadro de teorias de aquisição de conhecimento que propõem modelos para as mudanças cognitivas entre novatos e especialistas (*novice/experts*). Entre essas teorias há duas hipóteses explicativas para as mudanças cognitivas operadas no processo que leva do conhecimento do novato ao conhecimento do especialista em áreas específicas do saber.

1) Na primeira, supõe-se que as diferenças entre esquemas mentais se caracterizem por **maior riqueza relacional** no caso dos experientes: ‘[...] especialistas operam mais e diferentes relações entre conceitos do que os novatos, e organizam seu conhecimento utilizando estruturas mais abstratas’ [*“experts represent more and different relationships between concepts that novice do, and they organize their knowledge using more abstract relational structures”* (p. 131)].

2) Na segunda, considera-se que os esquemas mentais de ambos não diferem apenas por serem mais ou menos abstratos ou ricos, mas tratam-se de **organizações estruturais diversas**, a partir de constituintes conceituais diferentes. Shreve considera que não parecem posições excludentes, e que é possível que **ambos os fenômenos** aconteçam durante a aquisição de conhecimentos em domínios específicos.

Essa questão pode ser colocada em relação com a discussão das diferenças entre novatos e profissionais em tradução. Alguns autores defenderam a posição de que as melhoras de desempenho em tradução se deviam amplamente à automatização de processamentos, posição que se relaciona com uma visão de que as habilidades dos novatos e dos profissionais em tradução são essencialmente do mesmo tipo, mas no novato são processos que precisam ser controlados, enquanto nos profissionais eles foram automatizados, permitindo-lhes aumentar a velocidade e liberar capacidade de processamento para outras tarefas. O desenvolvimento de um processo de liberação de capacidade de processamento é uma explicação atraente para as melhoras no desempenho, diz Shreve, porque, na medida em que uma grande quantidade de passos se automatizam, ao ponto de não precisarem ocupar capacidade de processamento, a atenção e o esforço cognitivos podem voltar-se para outros processos, e isso evidentemente contribui para melhorar o desempenho. Por exemplo, se operações no nível da sintaxe são rotinizadas, mais esforço de processamento poderá ser dedicado a níveis macrotextuais. No entanto, há hipóteses igualmente plausíveis segundo as quais a eficiência de processamento se incrementa por meio da **mudança na natureza mesma**

do processamento (reestruturação). Shreve menciona o exemplo oferecido por Cheng (1985) a partir do problema aritmético “qual é a soma de dez números 2”. Esse problema pode ser processado usando a operação de adição, e então o indivíduo precisará efetuar nove adições do número 2. Mas se a mesma pessoa aprender a multiplicar, resolverá o mesmo problema com apenas uma operação: recuperar a entrada 2×10 da memória. O ganho em eficiência não é fruto da automatização das nove operações de soma; acontece por meio da adoção de um novo procedimento aprendido, e que é de natureza diferente. Shreve apresenta o seguinte indício favorável a esta segunda hipótese: Krings (1986) adotou a hipótese da automatização de processamento de especialistas como hipótese inicial de seu estudo experimental de processos mentais em tradução, mas o que os seus dados mostraram foi que o oposto era verdadeiro: **os profissionais mostravam níveis mais elevados de controle consciente**, indicando que provavelmente os profissionais não traduzem apenas mais rápido e de maneira mais automatizada do que os novatos, mas traduzem de outro modo.

Para Shreve, com certeza é verdade que algumas diferenças entre tradutores novatos e profissionais estejam relacionadas com um processamento mais automatizado, mas é quase igualmente certo que as diferenças e melhoras mais importantes de desempenho estejam relacionadas com o **desenvolvimento de paradigmas de tradução mais eficientes**.

Indicadores empíricos a favor da **hipótese de reestruturação** são numerosos, entre eles várias das diferenças entre novatos e profissionais recolhidas anteriormente nesta tese. Shreve menciona as diferenças relativas aos seguintes aspectos: forma de lidar com a tarefa de tradução, estratégias de uso de dicionário, número de problemas de tradução considerados, tipo de UT segmentada, manutenção ou transposição de estruturas sintáticas do texto-fonte, retenção ou eliminação de soluções iniciais encontradas para os problemas, recursividade ou progressão linear pelo texto. Todas essas diferenças apontadas nos estudos empíricos, diz Shreve, sugerem **mudanças qualitativas** nas estruturas de conhecimento ou **nos esquemas mentais** associados com o ato tradutório.

3.2.5 Modificadores dos esquemas mentais

Se há uma mudança qualitativa nos esquemas mentais dos tradutores profissionais, restaria considerar quais os **fatores capazes de provocar essa mudança**.

A lógica apresentada pelos modelos de aprendizagem é que o puro acréscimo de experiência em tradução não gerará modificações nas estruturas mentais se não for acompanhado de uma mudança fundamental na natureza das situações tradutórias/comunicativas.

Uma lista parcial de possíveis fontes de modificação do conhecimento do tradutor foi sugerida anteriormente por Shreve, como a mudança na amplitude das situações comunicativas em que se dá a tradução, presença de um instrutor e a natureza de sua atuação, incentivos a focalizar certas fases e aspectos da tradução, natureza e quantidade de *feedback*, mudanças nos objetivos e nas expectativas do tradutor. O principal papel das fontes de mudança é induzir o tradutor a **reconhecer e utilizar novos elementos perceptíveis no contexto** ao selecionar informações relevantes para a tarefa de tradução.

O modelo de aquisição apresentado por Shreve é uma aplicação à tradução do chamado “modelo de concorrência” (*competition model*) proposto por Bates & MacWhinney (1987) para a aquisição de línguas. A aplicação desse modelo significa conferir **papel primordial aos dados recebidos** (ou *input*) pelo sujeito, o que não significa que o indivíduo seja passivo nesse processo de aprendizagem, uma vez que terá atuação ativa ao procurar **detectar pistas contextuais** que o ajudem a cumprir os objetivos da tradução de maneira bem-sucedida. Além desses dois princípios diretores, o modelo tem **orientação funcionalista**.

Nele, considera-se que os seres humanos são dotados de mecanismos que lhes permitem dimensionar a validade de pistas contextuais. A validade de uma pista é uma função de sua disponibilidade e confiabilidade. A disponibilidade se mede pela frequência com que uma informação é apresentada durante um processo de tomada de decisão, enquanto a confiabilidade se define pela frequência com que uma pista conduz a uma conclusão ou a uma decisão corretas ao ser utilizada.

No caso da tradução, as pistas textuais precisariam ser processadas não somente como **indicadoras de funções comunicativas** estruturadoras do texto-fonte, mas também em suas **relações com a tarefa de tradução** específica que está sendo realizada (finalidade, função). Assim, é importante considerar **em que pistas ou fatores o tradutor é capaz de prestar atenção para tomar suas decisões**. Nesse sentido, algumas das diferenças entre tradutores novatos e profissionais poderiam ser explicadas com base na disponibilidade de pistas tradutórias, considerando essa disponibilidade não apenas em termos de frequência objetiva do oferecimento de uma informação, mas

do grau em que um sujeito **é capaz de perceber essa informação como fator relevante** para tomadas de decisão. Por exemplo, uma diferença freqüentemente apontada entre novatos e profissionais é a dificuldade que os primeiros têm de produzir no texto-meta marcadores estilísticos e de tipo textual culturalmente adequados. Isso pode ser explicado pelo fato de as pistas necessárias não estarem de fato disponíveis para os novatos, nos seguintes termos:

Não é de hoje que os estudos de tradução vêm apontando que tradutores novatos parecem traduzir no microcontexto. Em razão de seu foco em unidades de tradução pequenas, novatos raramente ultrapassam as fronteiras da oração, e simplesmente não percebem as pistas estilísticas e as pistas relacionadas à coesão e coerência do texto em seu conjunto. (p. 135)

[The translation studies literature has long noted the fact that novice translators appear to translate in the microcontext. Given their focus on small translation units, novice rarely cross sentence boundaries, and they do not note stylistic cues and cues related to global textual cohesion and coherence.]

O modelo de concorrência indica que as expectativas e os objetivos desempenham papel crucial na capacidade perceptiva de um sujeito-organismo. Por terem crenças diferentes sobre o processo de tradução, os novatos teriam uma atenção seletiva voltada apenas para certos tipos de pistas de tradução, como as lexicais, em detrimento de outras.

Como explicar que a disponibilidade objetiva das pistas importantes para a tarefa de tradução não garanta que elas sejam detectadas, ou seja, que a relação entre a pista e o objetivo estipulado não seja reconhecida? Bates & MacWhinney explicam que há tarefas que são bastante freqüentes (ex.: reconhecer relações agente-objeto num enunciado), e que essa **freqüência mais acentuada fortalece a capacidade de reconhecimento** das pistas para realização dessas tarefas (ex.: estruturas transitivas, posição de elementos na frase). Os fatores relevantes (pistas) para tarefas pouco freqüentes seriam aprendidos bem depois dos fatores relevantes para tarefas freqüentes.

Com base nisso, Shreve defende que a principal diferença entre tradutores novatos e profissionais é a freqüência de certas tarefas. Por não ter contato freqüente com as tarefas tradutórias do mundo profissional, o tradutor novato atribui menos peso a informações relacionadas com a finalidade da tradução. Assim, o desenvolvimento da

CT está relacionado fundamentalmente com a natureza, a amplitude e a frequência das tarefas de tradução experienciadas ao longo da história da aprendizagem de tradução.

3.3 Da consciência à fluência: a proposta de Chesterman

3.3.1 O desenvolvimento do conhecimento especializado

Para considerar a CT, seu desenvolvimento e o ensino de tradução, Andrew Chesterman (2000) parte da consideração de que a CT é uma técnica, ou seja, um tipo de conhecimento que não se desenvolve espontaneamente; **precisa ser aprendido deliberadamente**. Quem domina amplamente uma “técnica” (*skill*) torna-se um especialista ou um perito (*expert*).

Uma vez que a CT é um conhecimento especializado, para refletir sobre como ela se desenvolve e sobre como ensiná-la seria interessante levar em conta teorias e modelos que procuram estudar e descrever e/ou explicar esse tipo de conhecimento “aprendido” chamado de conhecimento especializado (*expertise*).

Chesterman se apóia num modelo de desenvolvimento que encara o conhecimento especializado como um tipo de conhecimento essencialmente humano, que não poderá ser reproduzido de maneira informatizada – em outras palavras, trata-se de um modelo que rejeita a metáfora computacional para representar o funcionamento cerebral e o conhecimento dos seres humanos. Esse modelo é apresentado por Dreyfus & Dreyfus no livro *Mind over Machine*, de 1986. Segundo eles, qualquer conhecimento especializado se desenvolve em cinco estágios, para os quais vamos sugerir estas possíveis traduções ao português: 1) novato (*novice*); 2) aprendiz avançado (*advanced beginner*); 3) apto (*competence stage*); 4) proficiente (*proficiency stage*); 5) especialista/perito/competente/profissional (*expert*).

Uma característica importante desse modelo de desenvolvimento do conhecimento especializado é que nele se concebe que, no momento mais inicial, o impulso de aprendizagem é dado por instruções bastante explícitas, descritivas, conceituais, racionais. Para o novato, **conceitos e regras essenciais** ao domínio da técnica precisam ser **apresentados à consciência racional analítica**. Em outras palavras, o modelo atribui papel primordial aos conhecimentos declarativos e aos explícitos, e à atenção consciente na fase inicial de aprendizagem, na forma específica

de apresentação explícita de princípios operacionais. Isso supõe uma maneira peculiar de integração entre os ditos conhecimentos declarativos e os ditos procedimentais, como na exemplificação oferecida pelos irmãos Dreyfus apresentada a seguir (ao aplicar o modelo à tradução, Chesterman proporá o trabalho com componentes mais elevados de abstração teórica em alguns momentos).

Nos exemplos apresentados por Dreyfus & Dreyfus, são dadas instruções muito claras e precisas ao principiante sobre aquilo em que é importante prestar atenção e sobre como proceder para obter certos efeitos, sem que isso atinja necessariamente graus muito elevados de abstração. O foco das explicações dos componentes, conceitos e regras feitos ao novato parece recair especialmente sobre componentes, conceitos e regras “operacionalizáveis”, ou seja, estreitamente vinculados à prática.

As cinco fases do modelo de Dreyfus & Dreyfus foram apresentadas sucintamente no Capítulo 2. Aqui, elas serão retomadas conforme descritas por Chesterman em seu artigo, de modo bastante literal, mantendo a exemplificação que ele empresta dos irmãos Dreyfus para cada fase, na figura do aprendiz de motorista. Mais adiante retomaremos as propostas de Chesterman para focar cada uma dessas fases no contexto específico do ensino de tradução.

1) **Novato.** Aprende-se a reconhecer fatos objetivos e traços relevantes, o sujeito aprende regras e as segue, usando-as como parâmetros para suas ações. Os traços relevantes são definidos explicitamente por um instrutor, e podem adquirir um caráter um pouco descontextualizado. É um estágio de puro processamento de informação. O comportamento é consciente e atomístico: o novato não tem um desempenho integrado das diversas tarefas, mas opera com atividades separadas. Tomando como exemplo o modo como se aprende a dirigir um carro, no estágio do novato os aprendizes aprendem, por exemplo, que a embreagem serve para mudar as marchas, que para diferentes velocidades é preciso acionar diferentes marchas, onde fica o pisca-pisca, como acioná-lo e para que serve, que é preciso usar a faixa da direita e parar no sinal vermelho etc.

2) **Aprendiz avançado.** Com o aumento da experiência, o estudante começa a reconhecer outros aspectos relevantes não explicitamente ensinados, percebe similaridades e faz generalizações a partir do que já foi ensinado explicitamente. O grau de contextualização dos procedimentos aumenta. Por exemplo, aprende-se a tomar o barulho do motor e a sensação de velocidade como parâmetros para a mudança de marcha, um conhecimento não tão fácil de explicar e transmitir verbalmente. Esse comportamento ainda é consciente, mas menos atomístico e não tão facilmente verbalizável.

3) **Apto.** A experiência aumenta e o número de traços relevantes identificados na situação também aumenta. É preciso então desenvolver um senso de prioridades e estabelecer uma hierarquia entre os diferentes traços relevantes para aprender quais podem ser descartados conforme a exigência de diferentes situações: entra-se num processo real de tomada de decisões. É preciso ter uma visão mais global e complexa do conjunto para que se possam estabelecer prioridades. Para passar ao estágio de apto é preciso adquirir um sentido consciente da finalidade de uma tarefa, uma percepção crítica da tarefa em termos de resolução de problemas mais do que de processamento de informação. O aprendiz se envolve com a tarefa de maneira mais personalizada: analisa a situação, traça um plano e procura executá-lo de maneira otimizada. É o momento em que o candidato a motorista é capaz de, estando com pressa, escolher o caminho mais rápido, mesmo que não seja o mais curto, ou mesmo tendo que desrespeitar algumas regras de trânsito. Entra em jogo um componente de escolha e responsabilidade pessoal, por isso se nota também a presença do envolvimento emocional, em contraste com os estágios anteriores, que eram mais puramente racionais.

4) **Proficiente.** Até aqui os aprendizes 1) seguiram regras, 2) processaram informação, 3) fizeram escolhas racionais. Agora a intuição passa a ter um papel central. O componente racional analítico ainda desempenha um papel, mas o comportamento é mais holístico. Intuição e raciocínio se alternam, de modo que em alguns momentos os aprendizes estão imersos no mundo do “conhecimento internalizado” e em outros estão fora dele. A imagem seria a de um motorista já experiente que se aproxima de uma curva num dia de chuva, percebe intuitivamente que precisa reduzir a velocidade e toma racional mas rapidamente uma decisão sobre o que fazer: virar o volante, tirar o pé do acelerador, reduzir a marcha ou pisar no freio, ou uma combinação desses procedimentos.

5) **Especialista.** A intuição domina a cena, prevalecendo sobre o raciocínio consciente, que só se manifesta na forma de reflexão crítica sobre as próprias intuições, ou seja, na forma de um monitor mental que pode ser ativado ou desativado apenas em momentos de necessidade, como no caso de um problema especialmente complexo e/ou pouco comum. A intuição dirige o comportamento do especialista, e isso finalmente pode acontecer porque ao longo de sua prática sua intuição foi refinada e repetidamente testada, tornando-se altamente confiável. O especialista experimenta a sensação de “fluência” (*flow*), está totalmente submerso na ação, mesmo tendo o monitor mental permanentemente disponível para ser ativado. Talvez esse envolvimento total na ação só seja possível justamente porque o monitor mental está sempre atento e confere segurança ao especialista, que se tornou “um com seu carro”.

3.3.2 Percurso num curso de tradução

A partir do percurso de desenvolvimento de qualquer conhecimento especializado tal como proposto antes aqui, a questão seria como interpretar cada uma dessas fases no caso do desenvolvimento da CT e os procedimentos para incentivar no tradutor as características de desenvolvimento de cada um dos cinco estágios. Chesterman considera que do modelo dos irmãos Dreyfus se infere que o tradutor especialista ou plenamente competente é um sujeito com ampla capacidade de trabalhar de maneira intuitiva e automática, mas que retém a capacidade de lançar mão da crítica racional sempre que necessário. Assim, a consciência crítica ou atenção consciente entra em cena em dois momentos, de modos diferentes: 1) na fase mais inicial do processo (novato), quando certas regras e conceitos precisam ser aprendidos conscientemente; nesse momento ela é ativada o tempo todo; e 2) na última etapa (especialista), quando a consciência crítica atua como capacidade de automonitoramento ou monitor interno, sendo usada seletivamente. Assim, “a atenção racional parece ser a porta de entrada, embora não seja preciso ficar empacado na entrada para sempre” [*“Conscious rationality seems to be the door through which we must pass, although we do not need to stay stuck in the doorway forever”* (p. 80)].

Partindo do modelo de Dreyfus & Dreyfus, Chesterman descreve as linhas gerais de progresso do trabalho num curso de tradução. No início, deveriam ser apontados explicitamente **elementos e princípios relevantes para a tradução**, ou seja, mais ou menos o equivalente a dizer ao aprendiz de motorista: “assim se liga o carro”, “este é o pedal do freio”, “pare quando o sinal es tiver vermelho” etc. Colocam-se em prática então esses conhecimentos, até que se tenha certa experiência sobre como aplicar cada um deles. Na seqüência, técnicas de tomada de decisão precisam ser ensinadas, e no momento seguinte é preciso aumentar a confiança na própria intuição e aumentar a velocidade de trabalho, sem perder de vista a capacidade crítica. Por fim, os aprendizes precisam vivenciar a experiência da “fluência” conjugada com o automonitoramento.

3.3.3 Ferramentas conceituais: conceitos básicos

Chesterman compara a tradução com a marcenaria no seguinte sentido: ambas exigem conhecimento e ambas requerem ferramentas. As **ferramentas de tradução**

podem ser concretas, como um programa de computador ou um dicionário, e podem ser conceituais. Entre as **ferramentas conceituais** estariam conceitos básicos a serem introduzidos no nível de novato, **princípios fundamentais da tradução**. No entanto, diz Chesterman, não há acordo absoluto sobre quais seriam os princípios mais fundamentais da tradução. Para ele, um critério importante é a centralidade que certos conceitos têm tradicionalmente na teoria da tradução. Porém, um critério ainda mais importante seria recortar entre os conceitos tradicionais aqueles que se relacionem mais de perto com as crenças dos leigos sobre tradução, já que o tradutor profissional terá que lidar constantemente com esse tipo de visão em suas negociações com clientes talvez em sua maioria leigos na área.

Chesterman sugere introduzir e discutir criticamente um conjunto de conceitos, cada um deles, segundo sua visão, um “nóculo numa rede de idéias, num mapa mental” [“*node in a network of ideas, in a mind map*” (p. 80)]. Tratam-se das seguintes noções: 1) fonte e meta (limitações dessa metáfora); 2) equivalência (igualdade ou similaridade?; diferentes tipos); 3) traduzibilidade e intraduzibilidade (preconceitos; crenças de leigos); 4) livre e literal (é possível generalizar?; há outros parâmetros?); 5) toda escrita é tradução (do sentido à forma; é possível falar de “texto original?”).

3.3.4 Ferramentas conceituais: metáforas e estratégias

Além de conceitos básicos e tradicionais como os apontados anteriormente, outros considerados importantes por Chesterman como ferramentas conceituais no ensino de tradução seriam: um conjunto de metáforas sobre o papel do tradutor; um conjunto de estratégias; um conjunto de normas tradutórias.

Um pequeno levantamento de metáforas sobre o papel do tradutor ao longo da história é útil para estimular os estudantes a construir a concepção de seu próprio ofício e de si mesmos como tradutores, e a começar um processo de socialização em sua profissão. Selecionando essas metáforas – como a do copista, do imitador, do intermediário, do artista – e organizando-as na linha do tempo, em relação a cada época e movimento cultural, é possível mostrar como a visão do papel do tradutor vai caminhando crescentemente no sentido de atribuir-lhe maior *status* e mais autonomia.

As **estratégias** são procedimentos de resolução de problemas, potencialmente conscientes e orientados a uma finalidade. São de vários tipos e podem ser classificadas de maneiras diferentes. Chesterman defende que tradutores profissionais são conscientes

dessas estratégias, fazem uso delas com frequência (deliberada ou automaticamente) e é **possível ensiná-las bastante explicitamente** aos aprendizes e trabalhar a sua prática de maneira dirigida, até que se tornem automatizadas e passem a fazer parte da “caixa de ferramentas” do tradutor. Uma classificação possível seria considerar: (a) **estratégias de busca**: usadas para resolver problemas de compreensão ou de produção, normalmente terminológicos (usar Internet, entrar em contato com um informante, usar textos paralelos etc.); (b) **estratégias de criatividade**: para estimular ou ativar a criatividade quando a tradução emperra em algum ponto (parar e tomar um café, sair para uma caminhada, redefinir o problema, dormir e tentar resolver no outro dia etc.); (c) **estratégias textuais**: manipulação textual de unidades de tradução, à qual alguns autores se referem como procedimentos tradutórios ou modificações (*shifts*).

Quanto às **estratégias textuais**, há várias propostas de classificação, e Chesterman trabalha com trinta delas, reunidas a partir de fontes variadas, incluindo Catford (1965), Vinay & Darbelnet (1958) e Leuven-Zwart (1989/1990): dez são “**sintáticas**” (= manipulação de estruturas sintáticas, como mudar a classe de palavras), dez são “**semânticas**” (= manipulação de sentidos, como passar do concreto ao abstrato), dez são “**pragmáticas**” (= manipulação da própria mensagem, como adicionar ou omitir informação). Algumas dessas estratégias podem ser obrigatórias entre um par de línguas; a maioria é opcional, mas com alguma motivação para seu uso.

3.3.5 Estratégias textuais nas fases de desenvolvimento da CT

Chesterman detalha o trabalho sobre o desenvolvimento da CT nos vários estágios em relação a esse componente fundamental da atividade do tradutor que é a aplicação de estratégias textuais para a produção da tradução.

No estágio inicial, em que, segundo Dreyfus & Dreyfus, os conceitos-chave deveriam ser apresentados explicitamente, Chesterman sugere introduzir o repertório de estratégias textuais oferecendo exemplos de cada uma com base no cotejo de uma tradução com seu texto-fonte (exemplificação das estratégias), como exercício inicial de compreensão. Num passo seguinte, seria estimulada a identificação ativa de ocorrências, como por exemplo pedindo que os estudantes identifiquem certo número de transposições (reconhecimento de estratégias). O trabalho aqui é evidentemente atomístico e menos contextualizado, como corresponderia ao **estágio de *novato***.

No trabalho próprio do **estágio de iniciante avançado**, seriam favorecidos mecanismos cognitivos de trabalho mais global com o texto, como generalização, aplicação a novos contextos, variedade de aplicações. Por exemplo, o estudante examinaria um texto inteiro observando as estratégias usadas (análise global de estratégias), e seriam incentivados trabalhos de observação de conjunto e de generalização, que levariam a conclusões do tipo: aplicou-se filtro cultural a todos os elementos culturalmente marcados do texto; passivas sintéticas foram sistematicamente traduzidas como passivas analíticas; a razão entre substantivos e verbos sofreu alteração significativa, evidenciando um uso peculiar da estratégia de transposição pelo tradutor. Nesses exercícios o aprendiz estaria trabalhando o reconhecimento das estratégias em contexto e aprendendo a lidar com elas analiticamente. Exercícios de aplicação em produções próprias também seriam propostos nessa etapa, como traduzir partes marcadas de um texto usando esta ou aquela estratégia (aplicação prática de estratégias). Também seria possível trabalhar o uso ativo de estratégias especificando um fator contextual, como identificar, em função de um público leitor específico, que estratégias seriam recomendáveis para determinado fragmento de um texto dado (contextualização de estratégias). Outro exercício seria sinalizar, por meio de códigos, num texto a ser traduzido, lugares em que certas estratégias devem ser aplicadas (sinalização de estratégias). Em uma tradução profissional autêntica, pode-se pedir que os estudantes sugiram outras estratégias possíveis em alguns pontos (estratégias alternativas), num exercício em que já se começaria a trabalhar com a liberdade de escolha e com um componente importante, que é perceber onde existe alternativa possível e onde não há escolha. Pode-se pedir que um mesmo trecho do texto-fonte seja traduzido em várias versões alternativas, por exemplo, usando uma tradução literal, depois paráfrase, depois uma tradução com antônimo (flexibilidade de estratégias).

Ao lidar com alternativas e liberdade de escolha, nos exercícios anteriormente mencionados de alternativas e flexibilidade, já se cruzaria a fronteira do terceiro estágio de desenvolvimento, o **estágio de apto**, em que entra em jogo a tomada de decisões a partir de uma hierarquia de prioridades estabelecidas em função de uma finalidade. O nível de contextualização necessário nesse estágio ganha mais complexidade. Os exercícios passariam a focar-se menos na identificação de fenômenos e mais na reflexão sobre as razões de certos fenômenos e escolhas: por que se usou tal ou qual estratégia em determinada passagem (justificação de estratégias) ou por que tal estratégia funciona melhor que outra num dado contexto. Uma atividade possível seria comparar várias

traduções de um mesmo texto, inclusive em diferentes períodos ou para diferentes línguas (comparação de estratégias). A preparação para um trabalho de tradução pode ser feita discutindo previamente em grupo possíveis estratégias para alguns pontos, e incluindo a justificativa para cada uma delas (preparação de estratégias). As discussões e atividades passam a se focar em motivações e parâmetros de escolha e avaliação de qualidade. Algumas escolhas não são apenas alternativas, mas normalmente são **melhores que outras para determinados propósitos**. O que significa ser “melhor”? Entram em jogo os diferentes critérios de qualidade (gramaticais, estilísticos, de precisão semântica, de efeitos sobre o leitor etc.). Eles formarão as bases sobre as quais discutir a questão das normas e seus valores associados.

No **estágio de proficiência**, as atividades centram-se mais na intuição do que no raciocínio analítico, como ao se propor trabalhos a serem feitos sob pressão de tempo ou a realização de uma primeira tradução rápida que será depois examinada criticamente de maneira detalhada pelo próprio aprendiz ou pelo grupo (avaliação de estratégias). Pedir que o aprendiz traduza um texto produzido por ele mesmo (tradução pessoal) é também um exercício proposto para este estágio, que estimularia a intuição.

3.3.6 Ferramentas conceituais: normas e valores

“Estratégias são meios [...] e normas são fins”, diz Chesterman [*“strategies are means ... and norms are ends”* (p. 85)]. As normas em tradução são tratadas descritivamente como idéias reguladoras que podem dirigir o processo de tomada de decisão de um tradutor. Como vimos ao falar da proposta de Toury, elas mudam ao longo do tempo, das culturas etc. Para Chesterman, o conceito de norma precisaria ser incluído na “caixa de ferramentas” do tradutor, assim como uma visão dos principais tipos de normas que afetam o processo tradutório. Ele sugere quatro conjuntos de normas: (a) **normas de expectativa** (*expectancy norms*): o tradutor deve levar em conta a expectativa de seus leitores ou do cliente; (b) **normas de relação** (*relation norms*): o tradutor deve manter certas similaridades entre texto-fonte e texto-meta; (c) **normas de comunicação** (*communication norms*): o tradutor deve otimizar a comunicação entre as partes envolvidas, de acordo com a situação; (d) **normas de responsabilidade** (*accountability norms*): o tradutor deve agir com lealdade (ética profissional) para com o cliente, os leitores e outras partes envolvidas, e garantir a confiabilidade da profissão e da comunidade de tradutores junto à sociedade. Por trás de cada norma, sempre há

valores que se supõe que a norma assegure. No caso das quatro normas mencionadas, os **valores relacionados** poderiam ser assim formulados: (a) **clareza**, (b) **veracidade**, (c) **entendimento**, (d) **confiabilidade**.

No treinamento de tradutores, Chesterman considera útil que as normas e seus valores correlatos sejam apresentados e discutidos abertamente. Normas guiam os processos de decisão e variam ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Normas e valores regulam o trabalho do tradutor. Normas podem ser quebradas, mas em geral é preciso explicar por que foram quebradas: pode ser especialmente desejável que elas sejam quebradas em contextos em que segui-las não é a melhor forma de garantir os valores para os quais elas foram criadas. Assim, as normas e os valores podem ser refinados.

Para aumentar a sensibilidade às normas e seus valores, exercícios podem ser aplicados: estudar textos e conhecer manuais de estilo na língua-meta (normas de expectativa); estudar variados tipos de texto vistos como tradução, para ampliar o conceito dos estudantes sobre como pode ser uma tradução e estudar como diferentes finalidades afetam a tradução de um mesmo texto (normas de relação); praticar a escrita de textos na língua-meta antes de traduzir, estudar textos paralelos, usar tarefas de tradução autênticas para o ensino de tradução, reescrever o texto-fonte (normas de comunicação); realizar autotradução, tradução resumida, métodos de escrita (normas de responsabilidade).

3.3.7 Para além da técnica: a tradução emancipatória

Chesterman termina aplicando a idéia de “discurso emancipatório”, proveniente da análise crítica do discurso, à tradução. O termo relaciona-se com a idéia de um “tipo de discurso que libere os falantes de imposições desnecessárias e permita que ganhem poder como membros participantes da sociedade, e que promova a democracia e a realização pessoal” [*“kind of discourse that liberates speakers from unnecessary constraints, that allows them to become empowered as participating members of society, and that promotes democracy and self-fulfilment”* (p. 87)]. Essa idéia, transposta à tradução, significa que um importante motivo para que o tradutor tenha domínio consciente das normas é sentir-se livre para quebrá-las, desde que esteja disposto a aceitar as conseqüências, assumindo a responsabilidade por seu uso da linguagem.

Ao promover nos tradutores a consciência das normas, dos seus valores subjacentes e de que elas não são fixas, que podem ser refinadas e não ser seguidas, é possível encontrar melhores formas de atingir aqueles valores, ou mesmo refiná-los, desempenhando um papel mais ativo na **melhora da qualidade da vida intercultural**.

Um exemplo simples seria o do tradutor que, percebendo que a instrução de um manual para uso de uma máquina apresenta redação problemática, procura o engenheiro, assegura-se de entender as instruções de funcionamento e opta por reescrever o texto na língua-meta, em vez de traduzir o texto-fonte. Esse tradutor assume total responsabilidade por seu trabalho, mostrando-se plenamente consciente do que está fazendo e de por que está fazendo. Um exemplo mais sofisticado pode ser o dos irmãos Campos, que conceberam uma tradução programática, que esperavam ser capaz de trazer movimento e renovação ao sistema literário brasileiro.

Chesterman apresenta três princípios para a tradução emancipatória: 1) há sempre uma alternativa, a tradução é um ato criativo e o tradutor dispõe de flexibilidade e liberdade; 2) a tradução é um ato social e o tradutor existe num estado de diálogo com o texto-fonte e com as várias partes envolvidas na situação de tradução; 3) o tradutor não é neutro, só pode expressar-se por meio da subjetividade e por isso, mesmo traduzindo, as palavras serão sempre suas e ele será responsável por elas, por estabelecer e manter sua própria confiabilidade como profissional.

Assim, o modelo de Chesterman para o desenvolvimento da CT é o de um percurso em que o tradutor internaliza as ferramentas conceituais tratadas (conceitos básicos, estratégias, normas e valores) e adquire fluência em sua aplicação adequada, ao mesmo tempo que desenvolve uma consciência crítica refinada sobre seu papel e o lugar de sua profissão. O desafio para os professores é criar condições para que aconteça essa internalização de procedimentos de mãos dadas com o refinamento da consciência crítica e da autoconsciência.

3.4 Retrocedendo o ponto inicial do *continuum*: Schäffner

3.4.1 Com quanto bilingüismo se faz um iniciante?

Nos três modelos vistos até aqui, coloca-se no ponto de partida do desenvolvimento da CT um sujeito com alto nível de domínio dos dois sistemas

lingüístico-culturais envolvidos no processo de tradução. Só a partir daí esse sujeito iniciaria a trajetória de aprendizagem até um ponto final, ou pelo menos “suficiente” (talvez difícil de especificar, segundo Shreve). Nesse ponto em que a CT seria considerada finalmente alcançada, o sujeito submetido ao processo de aprendizagem teria adquirido bom domínio de conhecimentos e técnicas e certa experiência que o capacitariam a atuar como um profissional competente no ramo da tradução.

Nesse quadro, Christina Schäffner introduz uma nova questão para os modelos do desenvolvimento de CT, ao discutir, no texto intitulado “Correr antes de andar? O desenho de um curso de tradução no nível de graduação” [*“Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level”*], publicado em 2000, se o ponto de partida do processo precisa ser realmente um bilingüismo de alto nível (o que quer que isso possa significar), ou se de fato é esse o ponto de partida mais recomendável ou desejável na formação de tradutores.

Schäffner parte da preocupação com a possível eficácia de um curso de formação de tradutores no nível de graduação, a qual tem uma raiz muito pontual e concreta: a recente criação da habilitação em Línguas Modernas com Estudos de Tradução na graduação da Universidade de Aston, Birmingham, no Reino Unido, onde tradicionalmente se deixava a formação de tradutores para a pós-graduação, justamente pela preocupação de assegurar um alto nível de competência lingüístico-cultural prévios, antes consolidados numa graduação em Letras.

O ponto de vista subjacente a essa estrutura educacional tradicional de formação de tradutores no Reino Unido parecia manifestar-se na voz de Anderman (1998), que argumentava que tentar desenvolver a CT antes de uma competência bilíngüe consolidada talvez equivalesse a querer ensinar a correr antes de ensinar a andar.

A partir dessa suposição, Schäffner defenderá que o modelo de adiamento da formação específica em tradução para um curso de especialização em nível de pós-graduação não é indispensável e talvez nem mesmo seja o mais eficaz. Ela apresentará a proposta curricular do mencionado curso de graduação desenhado para a universidade em que atua cotejando as disciplinas oferecidas com um modelo de subcompetências constitutivas da CT e relatando bons resultados obtidos na disciplina introdutória do primeiro ano.

O argumento que apresenta em favor da formação de tradutores em nível de graduação é bastante prático: em muitos países da Europa continental é esse o modelo

dominante e, embora docentes dessas universidades manifestem sua preocupação com o nível lingüístico de seus calouros de graduação, tem sido bem-sucedido.

Mas Schäffner aponta ainda que a formação específica em tradução somente no nível de pós-graduação traz um problema importante: os alunos chegam com uma visão bastante problemática sobre o que é traduzir, exatamente porque sua experiência predominante foi adquirida com exercícios de tradução pedagógica, dentro dos cursos de língua. Esses exercícios são concebidos para que o aluno desenvolva certas destrezas lingüísticas, como expandir o vocabulário na L2, checar e aperfeiçoar a compreensão de textos na L2, melhorar a fluência e aperfeiçoar o uso de estruturas da L1 e da L2. Têm, portanto, muito pouco a ver com a tradução profissional, mas acabam condicionando a concepção de tradução dos graduados em Letras e podem funcionar como um importante entrave: “o estudante que chega a um curso de pós-graduação com essa percepção do que é a tradução terá que ‘desaprender’ o que aprendeu na graduação” [*“Students who come to a postgraduate translation programme with such a perception of what translation is about will have to ‘unlearn’ what they learnt in the undergraduate programme”* (p. 144)].

3.4.2 Um *link* entre disciplinas e subcompetências da CT

Em 1997, a Universidade de Aston implementou uma habilitação intermediária entre Letras e Estudos de Tradução, em vez de uma habilitação totalmente voltada para a formação de tradutores, em razão da consideração de uma série de fatores, como corpo docente disponível, sua qualificação, perfil potencial dos alunos etc. A nova habilitação começou como uma extensão das já existentes em Línguas Modernas, e nos primeiros dois anos há um considerável número de disciplinas compartilhadas. Schäffner descreve os objetivos e a estrutura da nova habilitação, em grande medida explicitando em que momentos e em quais disciplinas se espera que os alunos desenvolvam este ou aquele componente da CT.

Os alunos da graduação já ingressam com um considerável nível de competência na língua estrangeira, já que seu desempenho em exames pré-universitários nesse âmbito é o principal critério de seleção. Mesmo assim, grande parte do curso é dedicada a melhorar a competência nas quatro habilidades comunicativas e na gramática da L2 (francês ou alemão). Disciplinas dedicadas à língua e a questões históricas e culturais são compartilhadas por várias habilitações (e incluem questões de lingüística e de língua

materna). Àquelas disciplinas preexistentes, a nova habilitação acrescentou matérias específicas de tradução desde o primeiro ano. A escolha dessas disciplinas e de seus programas levou em conta uma visão marcadamente funcionalista da CT, definida por Schäffner como “uma noção complexa que envolve consciência de e reflexão crítica sobre todos os fatores relevantes para a produção de um texto-meta que cumpra adequadamente sua função junto ao público-alvo” [“*a complex notion which involves an awareness of and conscious reflection on all the relevant factors for the production of a target text (TT) that appropriately fulfils its specified function for its target addressees*” (p. 146)].

Em concordância com todos os modelos vistos até aqui, Schäffner assume que a CT não se limita à competência comunicativa em duas línguas e enumera os seguintes componentes: 1) competência lingüística nas duas línguas; 2) competência cultural (conhecimentos sobre história, política, economia, estruturas sociais etc. dos países em questão); 3) competência textual (conhecimento sobre regularidades e convenções de gêneros e tipos textuais); 4) competência em áreas/assuntos específicos (conhecimentos sobre áreas de especialidade); 5) competência de pesquisa (uma competência estratégica geral que permite resolver problemas específicos para a transferência intercultural de textos); 6) competência de transferência (capacidade de produzir textos-meta que cumpram com os requisitos da finalidade tradutória a que se destinam).

As subcompetências são então relacionadas a elementos da estrutura curricular da nova habilitação:

1) **Competência lingüística.** É trabalhada nas disciplinas (preexistentes) de língua estrangeira voltadas ao aperfeiçoamento das quatro habilidades comunicativas, ao longo dos dois primeiros anos. As disciplinas de Introdução à Lingüística, Semântica e as optativas disponíveis em Lingüística contribuiriam para o conhecimento e consciência crítica das estruturas lingüísticas e seu funcionamento para propósitos comunicativos, contribuindo para aperfeiçoar o domínio da LM e também da L2.

2) **Competência cultural.** Trabalhada por disciplinas obrigatórias voltadas à história recente, geografia, aspectos políticos, sociais e culturais do(s) país(es) onde se fala a L2.

3) **Competência textual.** Em parte trabalhada na produção textual dentro das disciplinas de língua. Uma disciplina específica de produção textual em L2 no último ano se dirige especialmente às convenções textuais da língua-meta e uma análise textual mais concentrada desses aspectos é prevista na disciplina “Comparação intercultural de

textos”, em que se trabalha com gêneros e tipos diversificados, procurando identificar seus padrões nos níveis macro e microtextuais, e refletindo sobre a função das convenções na eficácia dos textos como eventos comunicativos. A diferença de convenções textuais entre culturas e suas conseqüências para a tradução são discutidas.

4) **Competência em área de especialidade.** Desenvolvida de maneira limitada durante os quatro anos do curso, como no caso da disciplina de segundo ano “Terminologia para a tradução”, cuja proposta é introduzir a relevância do conhecimento de áreas de especialidade em tradução e discutir o papel da terminologia nesse contexto. Trabalha-se com certas técnicas e ferramentas informáticas para terminologia. A disciplina de LSP (*language for specific purposes* <=> língua para fins específicos) retoma esse trabalho e o amplia para convenções de gêneros textuais, em diálogo também com a disciplina “Comparação intercultural de textos”.

5) **Competência de pesquisa.** É trabalhada em vários momentos do curso universitário, para resolver uma ampla gama de questões relativas às tarefas acadêmicas de várias disciplinas.

6) **Competência de transferência.** As subcompetências anteriores não são específicas da tradução, embora se possa trabalhá-las de maneira dirigida às finalidades da tradução, diz Schäffner. A competência de transferência é a única específica da tradução e integra todas as demais subcompetências. Outra questão com relação a esta competência é seu caráter dinâmico, assim como a competência de pesquisa, em contraste com o caráter mais estático das primeiras quatro.

Enquanto as competências lingüística, cultural, textual e de área de especialidade estão relacionadas com o conhecimento num sentido mais estático (saber o quê), as competências de pesquisa e de transferência envolvem aspectos dinâmicos, procedimentais (saber como e por quê). (p. 148)

[Whereas linguistic, cultural, textual, and domain/subject competence relate to knowledge in a more static sense (knowing what), research and transfer competence denote dynamic, procedural aspects (knowing how and why).]

Pensando na concepção da CT como interação das subcompetências “sob a batuta” da competência de transferência, concebeu-se que o curso descrito por Schäffner já no primeiro ano se focasse nessa interação de subcompetências, numa disciplina introdutória concentrada **em conceitos básicos e abordagens da tradução**, para iniciar os estudantes na CT.

3.4.3 Porta de entrada para a CT: as ferramentas de Schäffner

No curso de formação de tradutores descrito por Schäffner, uma seleção de conteúdos conceituais e certa metodologia de trabalho fazem lembrar a “caixa de ferramentas” conceituais e estratégicas de Chesterman. O objetivo da disciplina descrita por Schäffner é desenvolver **uma competência tradutória de nível inicial**, que a autora chama de “básica”, e que estaria relacionada com a **compreensão de conceitos teóricos de base para a análise crítica e a tomada de decisões** em tradução. A disciplina, chamada “Introdução a conceitos básicos e abordagens de tradução” [“Introduction to Basic Concepts and Approaches to Translation”], dura doze semanas, com duas horas semanais, totalizando 24 horas de contato em sala de aula, e tem o seguinte plano geral de conteúdos:

1. Introdução: tradução como comunicação mediada; tradução e interpretação.
2. História da tradução como atividade; primeiras reflexões sobre tradução e traduzibilidade.
3. Abordagens lingüísticas da tradução; tradução como transferência interlingual; a noção de equivalência.
4. Abordagens da lingüística textual: tradução como produção de um texto-meta induzida por um texto-fonte; as noções de tipo e gênero textual.
5. Abordagens funcionalistas: tradução como comunicação interlingüística e intercultural; a tradução como uma atividade propositada.

Nesse momento, não se enfatiza a teoria em si, nem se requer contato direto com os textos teóricos de base. A apresentação e a discussão dos conceitos básicos são sistematicamente relacionadas com **exemplos práticos** e com **exercícios de tradução**.

O curso se inicia com uma discussão geral que resulta num levantamento da concepção que os alunos têm da tradução, que, segundo Schäffner, normalmente coincide com a descrita por Hönig (1995) para os leigos em geral: uma reprodução de um texto-fonte em outra língua, que deve ser a mais exata possível. A partir daí são analisados alguns exemplos de traduções para verificar se correspondem às expectativas dos estudantes sobre tradução. Esses casos concretos permitem levar a reflexão para o terreno das diferenças lingüísticas, estruturais, culturais e de público-alvo, e discutir em que medida naqueles textos concretos se pode falar propriamente de tradução ou quando seria mais adequado pensar em outro termo.

O primeiro passo então é comparar traduções existentes com seus textos-fonte, e só mais adiante os estudantes começam a fazer suas próprias traduções.

As discussões são vinculadas à apresentação das várias abordagens de tradução, de modo também a desenhar um panorama de como as teorias de tradução foram se desenvolvendo ao longo do tempo. Os casos discutidos são freqüentemente retomados em relação a novos conceitos e abordagens introduzidos, com a intenção de “desenvolver nos estudantes a capacidade crítica de refletir sobre seus próprios procedimentos ao traduzir e equipá-los com argumentos e conceitos para verbalizar os processos envolvidos” [“*to develop the students’ critical ability to reflect on what they are doing when they translate a text and provide them with the arguments and concepts to verbalise the processes involved*” (p. 151)].

A noção de equivalência é discutida de várias perspectivas. Os procedimentos tradutórios de Vinay & Darbelnet (1958) são apresentados, e procura-se identificá-los pela comparação dos textos com suas traduções. Enfatiza-se que não se traduzem palavras e estruturas sintáticas, mas sim textos em situação, em contexto cultural, e para algum propósito específico. As noções de tipo e gênero textual de Katharina Reiss (1971) são trabalhadas e procura-se aplicá-las à análise de texto, identificando as funções dominantes, notando que em muitos casos várias funções se combinam no mesmo tipo textual de maneiras peculiares, analisando elementos lingüísticos típicos de certos tipos textuais etc. Trabalha-se a noção de textos paralelos (Neubert: 1985) analisando e pesquisando textos concretos, como folhetos de instruções de uso de eletrodomésticos, e a partir dessa pesquisa pede-se uma tradução que leve em conta as diferenças de convenções interlingüísticas. A relevância da finalidade específica de uma tradução é sistematicamente abordada em paralelo com os trabalhos sobre aspectos lingüísticos e textuais. A teoria do *Skopo* ou da finalidade (Vermeer: 1978; Reiss & Vermeer: 1984) é explicitamente apresentada, assim como idéias de outros representantes centrais das abordagens funcionalistas (Holz-Mänttari: 1984; Nord: 1988, 1993; Hönig & Kussmaul: 1982). A análise textual dirigida à tradução é praticada de acordo com parâmetros funcionalistas (análise de situação, contexto, público-alvo, convenções textuais etc.) Com base nisso, trata-se de identificar os problemas tradutórios e discutir estratégias apropriadas para resolvê-los.

Assim, os estudantes vão percebendo que a tradução trabalha com estruturas sintáticas e itens lexicais adequados contextual e situacionalmente, e não apenas com equivalências formais; considera-se também que uma reprodução bastante próxima das

estruturas do texto-fonte é uma tarefa de tradução legítima e possível, mas não a única forma de traduzir, havendo uma série de outros procedimentos igualmente válidos, conforme a finalidade da tradução, como a tradução literal, a interlinear, a comunicativa, a adaptação.

Trabalha-se também o conceito de problema de tradução e a tipologia proposta por Nord (1988): problemas pragmáticos, interculturais, interlingüísticos e específicos do texto-fonte. Discutem-se várias estratégias para lidar com problemas tradutórios recorrentes.

No caso da **competência de pesquisa**, definida por Schäffner como “o conhecimento dos mecanismos e procedimentos necessários para identificar e preencher qualquer lacuna de conhecimento detectada” [*“the knowledge of the mechanisms and procedures required to fill any perceived knowledge gaps”* (p. 153)], discutem-se os recursos de que o tradutor dispõe, como dicionários, enciclopédias e outras obras de consulta, textos paralelos, Internet, informantes, buscadores eletrônicos, memórias de tradução etc. Os estudantes também testam alguns programas de tradução automática disponíveis na Internet e os avaliam criticamente com base em exemplos práticos.

3.4.4 Ensinar regras e técnicas: a metáfora do jogo

Para avaliar essa disciplina, pede-se uma tradução individual de um texto de aproximadamente 250 palavras da L2 para o inglês (LM), escolhido pelo próprio aluno. O próprio estudante fica responsável também por definir o propósito e o contexto da sua tradução (formulação da tarefa tradutória). Sobre o produto final, faz-se uma entrevista oral de aproximadamente vinte minutos, em que se espera que os estudantes comentem os problemas encontrados no texto-fonte e expliquem as estratégias escolhidas para resolvê-los, em função de uma análise textual especificamente dirigida à tradução e com referência aos conceitos teóricos e abordagens metodológicas trabalhados no curso. Também se supõe que descrevam seus procedimentos de pesquisa e seu uso de recursos, como textos paralelos, buscadores da Internet, informantes, dicionários etc.

Schäffner considera que os resultados dessas avaliações é animador: mesmo que a qualidade do produto final nem sempre seja ótima, a argumentação e as explicações que os alunos apresentam no exame oral indicam a aquisição de uma CT básica marcada pela capacidade de produzir um texto-meta refletindo sobre textos e contextos, sobre a

finalidade por trás de escolhas de palavras e estruturas, sobre o público-alvo e convenções de gênero.

A avaliação geral de Schäffner desse modelo de habilitação implementado na Universidade de Aston é a de que ao final dos quatro anos não se pode dizer de fato que os estudantes saiam plenamente formados como tradutores profissionais. No entanto, se decidirem atuar como profissionais, estarão aptos a otimizar seu aproveitamento em uma especialização em nível de pós-graduação, e, se entrarem diretamente no mercado de trabalho, estarão mais bem preparados para a atuação profissional que com uma graduação convencional em Letras.

O grande problema com o argumento de “correr antes de andar”, diz Schäffner, é que ele tenta inadequadamente refletir o desenvolvimento de uma criança que primeiro aprende a andar e depois a correr, como se a competência tradutória (correr) fosse apenas um grau mais avançado da competência bilíngüe (andar), quando na verdade as duas competências diferem em natureza, e não apenas em grau.

Schäffner considera que os resultados obtidos na avaliação da disciplina introdutória mostram que é possível e recomendável desenvolver uma CT inicial antes mesmo de os estudantes serem plenamente competentes nas duas línguas de trabalho. Como num jogo de vôlei, em que é preciso **aprender regras tanto quanto desenvolver técnicas**, na tradução são necessários um **quadro teórico e bases conceituais** adequados, além das habilidades mais “técnicas” envolvidas na competência comunicativa em duas línguas. Por isso, a metáfora do jogo, proposta por Nord (1996), pareceria mais adequada do que a metáfora do “correr” quando se quer pensar a tradução em sua relação com a competência bilíngüe.

3.5 Cotejando e recortando os modelos para os próximos passos

As quatro perspectivas do desenvolvimento tradutório apresentadas neste capítulo têm pontos em comum e algumas diferenças importantes.

Toury, Shreve e Chesterman propõem uma mesma imagem de *continuum* que vai de uma CT dita “natural” (tipo de “efeito colateral” do bilingüismo de alto nível), até a CT profissional. Chesterman apresenta um modelo mais detalhado, especificando cinco fases discerníveis nesse *continuum*.

Os três também coincidem em que a CT profissional é necessariamente produto de uma aprendizagem deliberada: um bilíngüe pode nunca desenvolvê-la. No entanto, não coincidem totalmente sobre os principais motores de seu desenvolvimento. Todos identificam que algum tipo de socialização é essencial para que a CT se desenvolva. Toury, no entanto, tem em mente uma aprendizagem no contexto do mundo da experiência profissional, em que o bilíngüe se “socializa” como tradutor profissional a partir do *feedback* que recebe de suas traduções, e considera que essa “socialização” consiste fundamentalmente em aprender quais são as normas em que sua sociedade e sua cultura se pautam para traduzir. Se chegamos a entender bem a proposta de Toury sobre a socialização “natural”, é a hipótese que nos parece menos plausível. Isso porque o trabalho profissional real do tradutor dá muito pouca margem para introjetar normas profissionais apenas por meio de respostas concretas da sociedade aos trabalhos realizados, já que seu caráter é essencialmente solitário, o que dificulta retornos detalhados e precisos, e muito menos variados e coerentes, a não ser que seja treinado por um colega (ou colegas), por exemplo dentro de uma empresa. Além disso, parece-nos que, para que fosse verossímil, o modelo de Toury deveria supor alguma uniformidade de normas dentro de um mesmo ambiente restrito em que o tradutor atue, o que na verdade parece pouco provável. O que um gerente de empresa, leigo em tradução, ou um editor, em situação similar, vai oferecer ao tradutor como apreciação de seu trabalho pode ser enormemente diferente do que os profissionais competentes para fazer uma tradução de qualidade considerariam como norma. Como um tradutor iniciante poderia introjetar normas coerentes nesse cenário, sem uma instrução mais sistemática de especialistas na área, no contexto de um trabalho acentuadamente autônomo (e portanto solitário) como é o trabalho real do tradutor profissional?

A consideração de que o tipo de recorte de unidades de tradução e a quantidade de transferência negativa seriam indicadores objetivos confiáveis de progresso no desenvolvimento da CT parece ser um ponto alto na proposta de Toury. No entanto, como já sugerimos e pretendemos desenvolver mais adiante, podem ser motivados por fatores de processamento menos arbitrários do que a introjeção desta ou daquela norma (como fatores pragmático-cognitivos que determinam maior eficácia comunicativa).

Em contraste com o “tradutor natural” de Toury, Shreve pensa no “tradutor construído”, construído a partir de uma instrução mais sistemática e organizada. O bilíngüe poderia passar a vida sendo exposto a experiências tradutórias sem nunca perceber princípios fundamentais para a tradução, por não ter tido seus mecanismos

perceptivos treinados para distinguir fatores que permitiriam que mudasse seus modelos mentais mais rudimentares sobre tradução. Além disso, a CT profissional final não é, para Shreve, um ponto facilmente definível, mas será tanto mais ampla e eficaz quanto maior a variedade de situações tradutórias diferentes em que o tradutor for capaz de basear sua concepção de tradução. Segundo a proposta de Shreve, na pura prática profissional de apenas um tipo de tradução, digamos a jurídica, o tradutor pode nunca desenvolver capacidades essenciais para outros tipos de tradução. Toury também considerava que a variedade contribui para a flexibilidade e parecia supor que a formação institucional teria a vantagem de otimizar as possibilidades de flexibilização e ampliação da CT. Shreve enfatiza a importância de um componente cognitivo: a crença sobre tradução na forma de um modelo mental que dirige as tomadas de decisão no processo tradutório. Quanto a isso, coloca que um modelo mental capaz de conduzir a práticas mais competentes e eficazes pode não ser apenas questão de acúmulo de experiência, mas de uma reestruturação total dos procedimentos utilizados pelo bilíngüe, motivado pela reestruturação essencial de sua concepção sobre tradução.

Chesterman situa o desenvolvimento da CT totalmente no contexto da formação institucional, como se esse fosse o ambiente ideal para sua aprendizagem, dada a importância central de uma orientação conceitual explícita e adequadamente coordenada com diferentes práticas nas fases iniciais de aprendizagem. Schäffner coincide com Chesterman quanto à importância da bagagem conceitual desde o início da formação de um tradutor.

Toury enfatiza a arbitrariedade das normas, em contraste com os outros três autores, que consideram que os princípios diretores de um processo tradutório adequado têm algum componente objetivo essencial, de natureza funcional.

Se Shreve problematizava o ponto final do *continuum*, Schäffner se afasta do modelo dos demais autores ao relativizar o ponto inicial do processo de aprendizagem, defendendo que há aspectos da CT que não precisam esperar um alto nível de proficiência lingüística para serem eficazmente desenvolvidos em uma formação dirigida, num cenário universitário.

Dos primeiros três capítulos desta tese, principalmente desses quatro modelos e propostas sobre o desenvolvimento da CT, vamos partir para afunilar progressivamente a discussão até uma proposta de curso de introdução à tradução para a graduação em português-espanhol, descrevendo nossa aplicação dessa proposta em um treinamento piloto e analisando alguns de seus principais resultados. Nesse progressivo afunilamento

da questão da CT e seu desenvolvimento, os capítulos imediatamente posteriores desta tese vão se focar especialmente em dois blocos de discussões, derivadas dos modelos de desenvolvimento de CT vistos aqui:

1) A questão levantada por Schäffner sobre o **nível de competência bilíngüe** necessário para iniciar o desenvolvimento de uma competência básica em tradução, se relacionada à hipótese do PACTE de que o par lingüístico específico pode introduzir variações em questões relativas à CT, leva a pensar que é importante considerar *se, por que e de que maneira* línguas próximas podem permitir retroagir o ponto inicial do desenvolvimento da CT (facilitação), assim como acentuar a tendência à transferência negativa ou interferência. Essa discussão será feita no Capítulo 4, com base em hipóteses explicativas da interferência (ou transferência negativa) em aquisição/aprendizagem de segundas línguas e interferência em tradução, conjugada com uma tentativa de mapeamento das distâncias-proximidades do par português-espanhol. Também retomaremos mais adiante a questão da possibilidade de iniciar uma formação básica em tradução paralelamente à formação em L2 num curso de graduação, dirigida ao par português-espanhol. Essa será uma questão central de pesquisa na parte experimental desta tese.

2) A **finalidade da tradução** apareceu como questão central para o processo tradutório, a CT e o desenvolvimento da CT em pontos dos três primeiros capítulos. Vamos nos perguntar se essa centralidade é verossímil quando comparada à hipótese alternativa de Toury de centralidade das normas. Isso será feito examinando a hipótese de centralidade da finalidade em relação com algumas questões pragmático-cognitivas, num estudo de caso no Capítulo 5. A partir de uma hipótese explicativa para a centralidade do princípio de finalidade para o desenvolvimento da CT, vamos derivar que a **capacidade de adequação funcional**, manifestada no nível do produto pode, conseqüentemente, ser considerada um dos mais importantes indicadores de desenvolvimento de uma CT básica, ao lado do volume e da qualidade da transferência negativa, aos quais, na verdade, está estreitamente vinculada. Nesse sentido, nossa preocupação na parte experimental da tese vai mostrar afinidade principalmente com as visões e propostas de Jääskeläinen, Nord, PACTE, Shreve, Chesterman e Schäffner, que enfatizam a **centralidade de elementos funcionalistas** como diretores do processo tradutório na CT de tradutores profissionais. A capacidade de adequação funcional, a nosso ver, mostraria que o modelo mental sobre tradução foi não apenas ampliado, mas reestruturado para funcionar com base em outro tipo de operação tradutória, como seria,

para a aritmética, o aprender a multiplicar, na metáfora sugerida por Shreve. Essa nova maneira de processar a transferência seria, em última instância, o que “empurra” a transferência para o nível discursivo, modificando o tipo de UT focada pelo tradutor no processo e reduzindo a interferência negativa nos níveis lexical e sintático. Essa seria a ponte entre o princípio de finalidade e os dados observados por Toury, com o conceito de finalidade tendo mais abrangência do que o conceito de normas, como procuraremos mostrar no Capítulo 5.

CAPÍTULO 4

CT, INTERFERÊNCIA E O PAR PORTUGUÊS-ESPAÑHOL

O modelo do PACTE aponta que o **par lingüístico específico** é um dos fatores que motivam a variação na interação entre as subcompetências da CT.

Tendo isso em vista e uma vez que na coleta de dados feita nesta pesquisa trabalhamos especificamente com o par lingüístico português-espanhol, reservamos este capítulo para refletir sobre como o trabalho com esse par de línguas próximas pode repercutir sobre a CT e seu desenvolvimento. Para isso examinaremos **a natureza da proximidade lingüística entre o português e o espanhol**, e consideraremos por quê e como essas peculiaridades podem acelerar aspectos da aprendizagem e ao mesmo tempo aumentar a intensidade da transferência em níveis lexicais e da transferência dita negativa (interferência) .

Isso implicará uma **reflexão sobre o fenômeno de interferência em tradução**, o que começará a ser feita a partir de hipóteses explicativas sobre a interferência no campo da aquisição de segundas línguas. Esse ponto de partida nos parece produtivo porque o aprendiz de uma língua estrangeira e o tradutor têm em comum o contato entre duas línguas em sua mente, e para o tradutor típico uma de suas línguas de trabalho é sua língua materna (LM) e a outra, uma língua estrangeira adquirida posteriormente (L2).

Faremos, assim, a abordagem dos seguintes pontos neste capítulo: (a) a interferência no quadro da aquisição de L2 em sua relação com a distância/proximidade do par lingüístico; (b) parâmetros para avaliar as relações de distância ou proximidade entre o português e o espanhol; (c) aspectos da interferência na tradução direta escrita e da especificidade do trabalho com o par português-espanhol, enquanto línguas próximas, na tradução direta escrita.

4.1 Proximidade lingüística como fator de facilitação e interferência

Definiremos inicialmente ‘interferência’ como sinônimo de ‘transferência’, definidas como a incorporação de elementos de uma língua na produção em outra língua (Mackey: 1970 *apud* Presas, 2000: 25). No caso da aprendizagem²⁶ de L2, elementos da LM de um aprendiz aparecem em sua produção na L2. A noção de ‘interferência’ ou ‘transferência’ é abordada nos estudos de aquisição de L2 e daí passa aos Estudos de Tradução.

Segundo hipóteses behavioristas sobre a aprendizagem, a interação entre LM e L2 na aquisição de segundas línguas se daria de maneira a facilitar a aprendizagem da L2 naqueles pontos em que o par lingüístico LM e L2 apresentasse semelhanças, ao passo que as diferenças entre as línguas implicariam dificuldade de aprendizagem e maior concentração dos erros dos aprendizes. Daí a proposta de estratégias de ensino de L2 baseadas em estudos contrastivos detalhados: seria desejável arrolar exaustivamente as diferenças entre LM e L2, e dirigir o trabalho pedagógico especialmente para essas diferenças. Objeções a essa visão vão principalmente no sentido de apontar a sua fundamentação numa concepção taxonomista da aquisição de L2 como um processo linear de progressivo acúmulo mecânico de um repertório de palavras e estruturas.

Num importante trabalho sobre o papel da LM na aquisição de L2, Corder (1983) manifestava desacordo com o ponto de vista behaviorista das relações entre LM e L2 na aquisição de L2, por considerar a existência de várias evidências empíricas de sua inadequação. Ele rejeita o conceito de ‘interferência’, por seus vínculos com visões behavioristas e taxonomistas de aquisição de L2, e recomenda cuidado no uso da palavra ‘transferência’.

Para Corder (1983: 87), o processo de aquisição consistiria na criação de um corpo de conhecimentos implícitos sobre o qual o aprendiz constrói seus enunciados na L2. Adquirir uma língua é um processo criativo no qual os aprendizes, em interação com o meio, vão construindo uma representação internalizada (holística e complexa) das regularidades percebidas nos dados lingüísticos a que são expostos. Esse processo seria dinâmico, já que os aprendizes passam por fases continuadas de aprendizagem, com a chamada ‘interlíngua’ (conceito colocado em circulação por Selinker: 1972) se refazendo e se reestruturando constantemente e sistemicamente no contato com material

²⁶ Usaremos indistintamente os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ neste trabalho.

lingüístico novo (*input*), que reforce ou desestabilize hipóteses já construídas (e inter-relacionadas) sobre o funcionamento da L2.

Sobre o papel da LM nesse processo, Corder aponta que “há uma relação clara entre a velocidade da aquisição e a chamada distância lingüística” [“*there is a clear relation between speed of acquisition and so-called language distance*” (p. 88)], de modo que quanto mais parecidas a LM e a L2 aprendida, maior a ajuda que a LM poderia dar na aquisição da L2, e, quanto menos similares, menor essa ajuda. Assim, entre línguas próximas, o processo de aquisição costuma ser mais acelerado.

O papel da LM na aquisição de uma L2 seria então um **papel heurístico e facilitador**: auxiliaria no processo de descoberta e criação de representações da nova língua. No caso de línguas distantes, não teríamos “interferência” como inibição causada pelo hábito da LM sobre o processo de aquisição da L2, mas apenas ausência ou falha do componente facilitador.

O fenômeno do “**empréstimo**” explicaria a “interferência”, quando entendida como o aparecimento na produção em L2 de características da LM. Corder define o empréstimo como um fenômeno próprio do desempenho, uma estratégia comunicativa caracterizada pelo uso temporário ou permanente de um elemento de uma língua na produção em outra, e sustenta que não seria apropriado falar de interferência ou transferência neste caso, pois o falante simplesmente usa sua LM para expressar certo estado de coisas por não ter, em sua interlíngua, meios para fazê-lo, e, “assim como não dizemos que uma pessoa está realizando transferência quando usa sua língua materna em outro contexto”, também não deveríamos fazê-lo neste caso. Em situações em que uma pressão comunicativa excede o conhecimento, o empréstimo aparece mais acentuadamente. Essa é uma estratégia que perde força à medida que se conhece melhor a L2, aponta Corder.

A frequência do recurso ao empréstimo como estratégia comunicativa é uma função da percepção que o falante tem da relação de proximidade entre LM e L2. Quando a distância lingüística é grande, os falantes tendem a descobrir a impossibilidade de valer-se de empréstimos, daí sua menor incidência neste caso e a conseqüente menor incidência de erros devidos a empréstimos inadequados. Quando as línguas são próximas, as tentativas de empréstimo são relativamente mais bem-sucedidas.

A estratégia do empréstimo pode conduzir tanto à produção de enunciados incorretos (transferência negativa) quanto de enunciados corretos (transferência

positiva). Se tiverem **sucesso comunicativo**, tanto formas diferentes (incorretas) quanto similares (corretas) podem ser incorporadas à interlíngua.

O impulso do aprendiz de recorrer ao empréstimo é acentuado ou inibido de acordo com sua percepção da menor ou maior distância entre sua LM e a L2. Assim, a proximidade lingüística apresenta duas faces interconectadas na aquisição/aprendizagem: **facilitação** (por transferência positiva) e **interferência** (por transferência negativa).

Por fim, esse raciocínio conduziria à hipótese de que línguas medianamente próximas teriam suas probabilidades de interferência potencializadas, ou seja, que precisamente onde as línguas são apenas moderadamente similares teríamos potencialmente as maiores incidências de erros devidos ao empréstimo.

Uma importante diferença que o fenômeno da interferência apresenta entre sua manifestação no campo da aquisição de L2 e no campo da tradução direta (da L2 para a LM) é ela acontecer, pelo menos aparentemente, em direções diferentes. No caso de um aprendiz falando ou escrevendo na L2, o sentido da interferência se verifica da LM para a L2. No caso de uma tarefa de tradução direta escrita, acontece na direção oposta: elementos e características da L2 aparecem no produto final na LM ($L2 \Rightarrow LM$). O empréstimo, suposto motor do fenômeno da transferência negativa no caso da aquisição de L2 (sentido $LM \Rightarrow L2$), poderia explicar também o fenômeno da transferência negativa na tradução direta escrita, que parece dar-se na direção inversa? Por que um falante que está se expressando em sua LM tomaria emprestados elementos da L2, quando a LM é a língua em que tem repertório lingüístico mais amplo e, de modo que supostamente não teria menos elementos para expressar-se nela a ponto de precisar lançar mão de empréstimos da L2?

4.1.1 Facilitação e interferência na compreensão leitora

Ao explicar a transferência negativa e a facilitação na aquisição como conseqüências da estratégia do empréstimo, Corder parece focar especialmente as habilidades de produção na L2, mas seria da mesma maneira possível, no caso das habilidades receptivas, pensar no empréstimo operando no quadro de um uso heurístico da LM para aproximar-se da **compreensão** da L2, com suas duas conseqüências: sucesso-facilitação (transferência positiva) e insucesso-interferência (transferência negativa). Ao processar interpretativamente um enunciado numa L2, semelhanças com a

LM podem levar a que o conhecimento da LM seja transferido para o processo de compreensão da L2. Quando à semelhança no plano dos significantes corresponde uma semelhança no plano dos sentidos, a LM facilita a compreensão. Caso contrário, semelhanças apenas aparentes levarão à interferência na forma de **equivoco de interpretação** (Durão: 2000).

Assim, entenderemos por “transferência” o uso de elementos de uma língua: 1) ao expressar-se em outra ou 2) ao processar outra interpretativamente. Partindo dessa definição de “transferência”, usaremos o termo “interferência”²⁷ no sentido de “transferência negativa”. Ampliamos, assim, a definição apresentada nas páginas iniciais, de modo a englobar explicitamente a transferência e a interferência também nas habilidades de compreensão, e não apenas nas de produção.

Segundo Ringbon (1992: 88-89), Durão (2002: 14) propõe dois aspectos da proximidade lingüística facilitadora da compreensão leitora:

1) **Similitude lexical**. Um grande número de homógrafos unissêmicos (cognatos comuns) entre LM e L2 é um aspecto facilitador da compreensão leitora na L2. Ringbon entende que os cognatos da L2 não são propriamente “aprendidos”: pertencem ao vocabulário potencial do aprendiz proporcionado quase de maneira direta pela LM.

2) **Similitude estrutural**. Havendo similitude entre os sistemas gramaticais e sintáticos da LM e da L2, o aprendiz compreende com menos esforço o funcionamento morfossintático da L2. Esse é outro fator facilitador na tentativa de interpretar o que se lê. Nesse caso, o sentido geral das mensagens pode ser suficiente para que o aprendiz entenda um texto na L2, mesmo desconhecendo algumas palavras ou quando encontra falsos cognatos.

Esses dois aspectos seriam facilitadores do entendimento e do uso de uma L2 mesmo antes da exposição a uma aprendizagem formal.

Segundo Durão, considerando a facilitação que a proximidade lingüística pode significar, o português como LM parece funcionar como uma base transferível bastante rentável para o uso do espanhol como L2, muito especialmente no caso da compreensão leitora. Lembremos que a compreensão leitora é a principal habilidade requerida na L2 no caso da tradução direta escrita.

²⁷ Sem a intenção de vincular-nos a uma visão behaviorista e taxonomista do papel da LM na aquisição da L2, usaremos a palavra “interferência” por ser um termo encontrado para designar o fenômeno em questão em trabalhos no âmbito dos Estudos de Tradução, e eventualmente usaremos “transferência” como sinônimo, cientes das diferentes vinculações de cada um dos termos nos Estudos de Aquisição.

Por outro lado, Durão aponta que não se pode eludir o fato de que ‘há formas e estruturas lingüísticas que parecem transparentes, mas que na realidade são opacas, podendo, portanto, perturbar o processo leitor apesar do contexto’ [“*hay formas y estructuras lingüísticas que parecen transparentes, pero que, en verdad, son opacas, pudiendo, por lo tanto, trastornar el proceso lector a pesar del contexto*” (p. 14)].

Tendo em mente que a interferência relaciona-se com graus de proximidade lingüística, a seguir procuraremos parâmetros para estimar o grau de proximidade entre o português e o espanhol, examinaremos essa proximidade do ponto de vista de diferentes estratos lingüísticos e consideraremos efeitos que o jogo de distâncias e proximidades entre esse par lingüístico pode ter do ponto de vista da tradução.

4.2 Mapeando proximidades/distâncias entre o português e o espanhol

4.2.1 Similitude lexical: problemas de uma visão dicotômica

Como exemplo de uma tentativa de quantificar a proximidade lexical entre o português e o espanhol, interessa-nos o estudo de Richman (1965), descrito por Durão. Naquele estudo, examinou-se um *corpus* de milhares de palavras e concluiu-se que 90% delas eram cognatos homossemânticos; 60% eram cognatos idênticos; 35% poderiam ser facilmente reconhecidas por meio de inclusão, exclusão, substituição ou deslocamento de uma ou outra letra dentro da palavra.

As duas línguas compartilham um número considerável de características, especialmente levando em conta o número de traços que cada uma compartilha com outras línguas romance. Dentre todos os fenômenos de similitude, o mais acentuado é o da cognação (existência de cognatos homossemânticos), que mostrou ultrapassar os 90%. O espanhol e o português coincidem de forma significativa não apenas com respeito às formas lexicais, mas também nos significados novos que as mudanças lingüísticas imprimiram às mesmas palavras latinas. Apesar de importantes pontos de diferença entre suas evoluções fonéticas e fonológicas, seu sistema fonológico sem dúvida compartilha características suficientes para produzir um vocabulário na outra língua 60% idêntico com o da outra. Essa porcentagem elevada de identidade é mais notável na modalidade escrita que na oral (a grafia mascara algumas das diferenças fonéticas). O resultado é que um falante de uma

dessas línguas consegue entender a forma escrita da outra com relativa facilidade, enquanto a forma oral apresenta um pouco mais de dificuldade. Mesmo entre os 35% de palavras que não são cognatos idênticos entre o português e o espanhol, há muitas reconhecíveis, especialmente para um estudioso de línguas romance instruído nas correspondências fonológicas e entre sufixos. (p. 121-122)

[... the two languages share a considerable number of features, especially in comparison to the number which each shares with other languages within the Romance family. Of all their areas of agreement, that of greatest strength is cognation (the sharing of homosemantic cognates), which has been shown here to exceed 90%. Spanish and Portuguese agree significantly not only with regard to their lexicon, but also in the new meanings and the new formation imposed upon the same Latin words. Despite the important points of dissimilarity between their respective phonetic and phonemic evolutions, their phonological systems do share enough features to have produced a vocabulary in the one language 60% identical with that of the other language. This high percentage of identity is more noticeable in the written form than in the spoken form (spelling masks some of the phonetic differences). The result is that a speaker of the one language can understand the written form of the other language with relatively little difficulty, while the spoken form poses somewhat more of a problem. Even among the 35% of the Spanish words whose Portuguese cognates are not identical, there are many whose cognates would be recognizable, especially to a Romance scholar tutored in the phonological and suffixal correspondences...]

Também apontava-se uma importante coincidência na ordem canônica das orações, dentro do padrão SVO, e importantes semelhanças nas estruturas sintáticas.

A respeito do estudo de Richman, Durão (2002: 16) pontua que, embora a origem etimológica comum de grande parte do acervo léxico do português e do espanhol seja um facilitador importante para o conhecimento intuitivo do significado de uma boa quantidade de palavras, por vezes isso originou similitudes limitadas ao plano do signifiante, devido a diferentes desenvolvimentos históricos entre ambas as línguas.

Ampliaremos essas considerações de Durão com base na análise de alguns exemplos de supostos cognatos entre o português e o espanhol.

NÚM. PÁGINAS ⇨ PALAVRAS ⇩	ARGENTINA	%	CUBA	%	ESPAÑA	%	MÉXICO	%
ENFERMEDAD	303.000	96,55	60.700	98,66	1.470.000	98,81	223.000	99,56
DOLENCIA	10.800	3,45	823	1,34	17.700	1,19	977	0,44
Total	313.800	100	61.523	100%	1.487.700	100	223.977	100
ENFERMEADES	295.000.	95,81	71.600	98,84	962.000	97,68	281.000	98,44
DOLENCIAS	12.900	4,19	843	1,16	22.800	2,31	4.450	1,56
Total	307.900	100	72.443	100	984.800	100	285.450	100

FIGURA 18. Frequência de uso entre o par *enfermedad-dolencia* (Google, 16/08/2005).

Espanhol: 4 países (da América do Sul, América Central, Europa e América do Norte, respectivamente)

NÚM. PÁGINAS ⇨ PALAVRAS ⇩	BRASIL	%	PORTUGAL	%
DOENÇA	1.750.000	95,51	141.000	97,57
ENFERMIDADE	82.300	4,49	3.510	2,43
Total	1.832.300	100	144.510	100
DOENÇAS	1.280.000	93,83	108.000	99,28
ENFERMIDADES	84.100	6,17	785	0,72
Total	1.364.100	100	108.785	100

FIGURA 19. Frequência de uso entre o par “*enfermidade*” - “*doença*” (Google, 16/08/2005).

Português: 2 países (da América e da Europa, respectivamente)

1) Diferentes frequências de uso entre pares de sinônimos nos dois idiomas.

Nos pares de sinônimos *enfermedad* – “*enfermidade*”/ *dolencia* – “*doença*”²⁸, a relação entre a frequência com que o português brasileiro (PB) e o espanhol selecionam um ou outro dos sinônimos pertencentes ao sistema lexical é inversa. Um brasileiro seleciona com frequência acentuadamente maior para o registro coloquial a palavra “*doença*”, enquanto um falante do espanhol selecionaria para situações de uso equiparáveis a palavra *enfermedad*. Usando a Internet como *corpus*, é possível encontrar dados de frequência que demonstram que essa percepção intuitiva para um bilíngüe proficiente

²⁸ Durante todo este capítulo, exemplos de palavras, sintagmas e enunciados do espanhol aparecerão *em itálico* e os do português, “entre aspas”.

nas duas línguas é verificável estatisticamente (*Figuras 18 e 19*). Exemplos como esse se repetem abundantemente entre o português e o espanhol.

A percepção da frequência de uso em diferentes domínios discursivos, registros ou mesmo dialetos entre um par de sinônimos intralingüísticos requer um domínio amplo e refinado dos sistemas lexicais e das relações desses sistemas com fatores pragmáticos e discursivos que interferem nos efeitos de sentido de um enunciado ou texto, e isso tem evidentes implicações para pensar o que significa **compreender para traduzir**.

2) **Intersecções parciais de sentido e diferentes abrangências das intersecções parciais de sentido.** No par *mismo* – ‘mesmo’, uma intersecção semântica se dá numa porção pequena das possibilidades de uso de ‘mesmo’ no PB. Os adjetivos *mismo* – ‘mesmo’ indicam ambos identidade (*escuchamos la misma canción varias veces* – ‘ouvimos a mesma música várias vezes’). Vários outros valores semânticos de ‘mesmo’ no português não são expressos por *mismo* no espanhol: (a) valor concessivo de ‘mesmo que’, ‘mesmo se’, ‘nem mesmo’, ‘mesmo assim’ (‘quero viajar no fim de semana, mesmo se chover’ – *quiero viajar este fin de semana, aunque llueva*; ‘não fala de seus sentimentos nem mesmo com os amigos’ – *no habla de sus sentimientos ni siquiera con sus amigos*); (b) valor enfático do advérbio ‘mesmo’ (‘É mesmo muito simpática’ – *es realmente muy simpática*); (c) valor inclusivo de ‘mesmo’/‘até mesmo’ (‘mesmo os mais corajosos tremiam – *incluso los más valientes temblaban*). Intersecções parciais de sentido podem envolver uma parcela maior ou menor do espectro semântico global das palavras. Como se vê, no caso do par assemelhado gráfica e acusticamente *mismo* – ‘mesmo’, o grau em que *mismo* intercepta os sentidos de ‘mesmo’ é pequeno. Cabe perguntar se poderíamos incluir esse par numa contagem de cognatos homossemânticos entre o português e o espanhol ou se essa seria uma simplificação distorcedora que impediria chegar a uma dimensão clara da questão dos cognatos e falsos cognatos entre essas duas línguas e do jogo complexo de transparências e opacidades que as palavras assemelhadas têm o potencial de gerar para a compreensão dos falantes de uma pelos falantes de outra.

3) **Intersecções totais no nível do sistema com diferentes frequências e seleções de registro no nível do uso.** O verbo espanhol *vivir*, na acepção de ‘residir em um lugar’, é um dos exemplos analisados por Durão em seu experimento. O português e o espanhol têm as mesmas possibilidades de acepções dicionarizadas para os cognatos *vivir* – ‘viver’, mas o PB mostra ampla preferência pelo sinônimo ‘morar’ para

expressar o sentido de “residir em certo lugar”, e reserva “viver” para o sentido de “estar vivo” ou de conduzir a própria vida de determinado modo, especialmente em se tratando de registros orais não cultos.

4) **Diferentes conotações.** Considerando o par *empleado* – “empregado”: no PB a palavra “empregado” ganhou conotações de desprestígio social (Celada: 1999). Em PB, fala-se dos “funcionários” de uma empresa ou de uma instituição para referir-se a tarefas administrativas ou técnicas que requerem mais escolarização, e não se costuma usar a palavra “empregados” nesses casos. A palavra “empregado” fica reservada para o campo das profissões que costumam ser associadas, no Brasil, a pouca escolaridade, menor qualificação técnica, menor remuneração e menor prestígio social. Em espanhol, fala-se sem problemas de *empleados* de empresas referindo-se a profissões que, por exigirem formação mais especializada e prestigiosa, gozam também de maior prestígio social.

5) **Circunscrição a diferentes domínios discursivos.** A questão da distribuição das formas de tratamento nos diferentes domínios discursivos do português e do espanhol é complexa em si mesma e em suas relações de equivalência, entre outros motivos por envolver variação de dialeto e de registro²⁹. Seria possível contabilizar, entre as palavras semelhantes do português e do espanhol, o par *tú* – “tu”, num estudo estatístico como o de Richman, já que as distribuições no uso dessas palavras gráfica e acusticamente assemelhadas diferem de maneira complexa entre os dois idiomas?

A partir desses poucos exemplos de diferentes complexidades envolvidas no exame dos cognatos lexicais entre o português e o espanhol, parece ser possível concluir que um estudo como o de Richman interessaria como indicador quantitativo porque traça uma perspectiva geral da proximidade gráfica (e em menor medida acústica) do acervo lexical entre o par português-espanhol, ou seja, indica em que medida podemos reconhecer entre essas duas línguas uma origem etimológica comum. Contudo, os números que apresenta deveriam ser interpretados com cuidado dentro do panorama que tentamos esboçar acima. As distâncias e proximidades entre o léxico dos dois idiomas envolvem sutilezas e complexidades impossíveis de mensurar dentro da dicotomia falsos *versus* verdadeiros cognatos, o que colocaria ressalvas a estudos quantificadores calcados nessa dicotomia e feitos no nível do sistema da língua (e não do uso). Para levar em consideração questões como as esboçadas acima, uma quantificação da proximidade lexical envolveria um trabalho prévio mais minucioso de classificação de

²⁹ Para exame de aspectos dessa questão, ver Cintrão (2004).

tipos de cognatos na qual basear os cálculos estatísticos. A indicação de que no estudo mencionado trabalhou-se dicotomicamente (cognato *versus* não-cognato) com a aproximação semântica entre os cognatos parece indício suficiente de uma simplificação que não permitiria considerar esse estudo como um indicador válido de uma dimensão geral do grau de proximidade entre o português e o espanhol no nível lexical. Contudo, ele parece dar uma boa idéia da medida de uma “proximidade percebida” por falantes de uma língua com parco domínio da outra.

4.2.2 Palavras gramaticais e sintaxe

Ao considerar os cognatos diferenciando entre palavras lexicais e palavras gramaticais, cabe destacar que o espanhol e o português têm, entre seus cognatos, uma grande quantidade de palavras gramaticais, como as preposições.

Por outro lado, as diferenças entre as **possibilidades de combinação** (incluindo regimes preposicionais de verbos e substantivos) que palavras assemelhadas têm em cada um dos idiomas parece uma questão importante a ser levada em conta ao analisar potenciais fatores de facilitação ou interferência na compreensão interlingüística e na aprendizagem de uma língua por falantes da outra, assim como para analisar as interferências na tradução entre essas línguas. Como discutiremos mais adiante, temos indícios de que a interferência na tradução entre o português e o espanhol se dá mais acentuadamente entre palavras gramaticais e estruturas sintáticas.

Quanto às regências preposicionais e às combinações possíveis entre palavras (*collocation*), cabe exemplificar algumas diferenças entre as duas línguas. Em espanhol fala-se em *formar parte de* algo enquanto em PB se diria “fazer parte de” algo. Em PB, o uso preposicional mais freqüente com o verbo “preocupar-se” é “preocupar -se com” algo, enquanto em espanhol é notavelmente freqüente o uso da preposição *por*. Na maior parte das variantes do espanhol, alguém é *responsable de* algo, enquanto em PB se diria que é “responsável por” algo. Em espanhol, a articulação entre um verbo de movimento e o meio de transporte com que se realiza o movimento se faz com a preposição *en* (*viajar en tren*) enquanto em PB se faz com a preposição “de” (“viajar de trem”). Em espanhol é possível *lavarse los dientes*, enquanto em português a combinação da palavra “lavar” com “dentes” seria inusitada: em vez disso, um falante de PB diria “escovar os dentes”. Numa perífrase com o verbo *ir* ou *venir* e um infinitivo, o espanhol interpõe necessariamente a preposição *a* (*voy a salir, fuimos a*

bailar, vine a verte), diferentemente do PB (“vou sair”, “fomos dançar”, “vim ver você”).

Há usos bastante assimétricos de preposições assemelhadas no plano do significante. Essa diferença pode ser mais bem compreendida se nos lembrarmos que as preposições são, no português e no espanhol, uma categoria com um elevado número de elementos praticamente vazios de sentido lexical.

O complemento direto preposicionado do espanhol é uma dessas assimetrias nos usos preposicionais. Constitui uma notável dificuldade de aprendizagem do espanhol por brasileiros no que se refere à produção na L2, mas em certas estruturas pareceria não colocar dificuldades para a compreensão. No entanto, pode, em combinação com outras diferenças sintáticas entre os dois idiomas, provocar importantes distorções de interpretação de um enunciado. Para ilustrar a afirmação, começemos por considerar o seguinte par de enunciados:

La policía rescató a tres supervivientes del naufragio (esp.)

A polícia resgatou três sobreviventes do naufrágio (port.)

A principal função do complemento direto preposicionado no espanhol seria desambiguadora: a preposição *a* marca o sintagma nominal (SN) que funciona como objeto direto (OD), em oposição ao SN que funciona como sujeito do verbo. Só tem relevância e vigência quando, semanticamente, o SN em função de OD apresenta um agente intencional (um ser animado e individualizado) que poderia ser um sujeito agente. Essa necessidade de desambiguação não pode ser dissociada da maior flexibilidade do espanhol na estrutura canônica da oração (SVO), quando comparado ao PB. A maior frequência com que o sujeito pode aparecer posposto ao verbo, no espanhol, tem o potencial de gerar problemas de compreensão para os falantes do PB. Os dois exemplos seguintes foram observados em sala de aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE) a falantes do PB.

(1) *¿Ha llamado Ana?*

(2) *¿Te ha enseñado Margarita el vestido nuevo que se ha comprado?*

Tanto (1) quanto (2) costumam gerar dificuldades de identificação do sujeito para estudantes brasileiros de E/LE, com conseqüentes equívocos de interpretação das

orações. No caso de (1), há uma forte tendência a que interpretem que uma pessoa não mencionada (categoria vazia) funciona como sujeito de *ha llamado*, ou mesmo que esse sujeito não explicitado seria o interlocutor, e tende-se a interpretar que *Ana* é objeto de *ha llamado* quando na realidade é seu sujeito. Um falante do espanhol perceberia intuitivamente que, se *Ana* fosse OD, a preposição *a* apareceria necessariamente antes desse SN (*a Ana*). Um dos motivos desse equívoco de atribuição de papéis sintáticos pode ser a improbabilidade de um falante do PB colocar o sujeito de “telefonar” depois do verbo numa oração desse tipo. Ao contrário, ele tenderia a construir uma frase como: “(A) Ana ligou/telefonou?”. Como em PB se usaria uma preposição entre “telefonar” e seu objeto (“Ligou para (a) Ana?”), no caso da interpretação invertida de papéis sintáticos que indicamos *llamar* é entendido como sua palavra assemelhada no português “chamar”, e não como “ligar/telefonar”, e se interpreta: “ ϕ Chamou (a) Ana?”. Em outras palavras, em contextos sintáticos nos quais o português resolve uma possível ambigüidade dos papéis de sujeito e OD valendo-se da ordem dos elementos na oração, o espanhol resolve a ambigüidade potencial com o mecanismo de introduzir o OD animado e individualizado com a preposição *a*, em contraste com a ausência da preposição no caso de um SN de mesmo tipo ser sujeito. Isso tem reflexos na interpretação de um falante de PB ao ponto de poder inclusive derivar numa interpretação equivocada do sentido do verbo *llamar* na frase (1).

A frase (2) suscita quase invariavelmente problemas de identificação das funções de sujeito e objeto. A dificuldade de interpretação parece originar-se na posição do nome próprio *Margarita* e refletir-se nos pronomes *te* e *se*. Há uma forte tendência de o estudante brasileiro entre o nível básico e intermediário interpretar que a pergunta é dirigida a uma interlocutora, para saber se ela (suposto sujeito) mostrou ou não seu vestido novo a uma terceira pessoa que se chama Margarita (suposto objeto indireto, OI), o que de fato se formularia em espanhol da seguinte maneira: ¿Has enseñado a Margarita el vestido nuevo que te has comprado? Na interpretação equivocada, ocorre uma leitura invertida das funções de *te* e de *Margarita* na oração, já que o que realmente se faz, na frase em espanhol, é perguntar a um interlocutor (*tú*, como OI, expresso pelo pronome *te*, e em posição inicial na oração) se *Margarita* (sujeito posposto ao verbo) mostrou o vestido novo dela (*su*) a esse interlocutor que aparece em posição inicial na oração como OI (*te*) e não como sujeito.

Apesar de que a forma verbal de terceira pessoa (*ha enseñado*) deveria funcionar como fator desambiguador nesse caso (e essa é outra questão intrincada relativa ao

funcionamento das formas de tratamento no PB em contraste com o espanhol), a pouca possibilidade de que em PB se colocasse o sujeito depois do verbo parece guiar decisivamente a interpretação dos estudantes. Um falante do PB perguntaria: “(A) Margarita te mostrou (mostrou para você) o vestido novo que ela comprou?” E, como vimos, tende a interpretar (2) como: “Você mostrou para a Margarita o vestido novo que você comprou?” (notem-se as formas verbais de terceira pessoa referidas ao interlocutor, no tratamento “você”, que no PB poderia aparecer associado com um pronome de complemento indireto de segunda pessoa “te”, e também a explicitação do pronome sujeito tanto na oração principal quanto na subordinada), ou mesmo a interpretar *Margarita* como vocativo: “Você mostrou ϕ , Margarita, o vestido novo que você comprou?”, supondo elipse do OI.

Dadas essas diferenças, em que critérios poderíamos nos basear para decidir se a preposição *a* do espanhol e a preposição “à” do português são ou não cognatos homossemânticos? Deveríamos criar também as categorias de cognatos “homossintáticos” e “heterossintáticos”, para aplicar a palavras gramaticais que não têm valor propriamente “semântico” ou lexical, mas sim relacional? Podemos realmente dizer que a predominância da ordem oracional SVO se dá de modo similar no português e no espanhol, depois de examinar os equívocos de interpretação de (1) e (2)?

O par *también* – “também” é outro exemplo, entre muitos, de palavras gramaticais superficialmente cognatas mas com usos assimétricos. Em espanhol, *también* não pode funcionar com valor negativo em combinação com *no*. Nesse caso, em espanhol se usa *tampoco*. Em comparação, o “tampouco” é muito pouco usado coloquialmente no PB. “Também não” não só é uma combinação possível como é a forma mais amplamente usada pelos brasileiros no seu dia-a-dia para expressar coloquialmente o que em espanhol se expressaria com a palavra *tampoco*. *También* e “também” são, então, 100% cognatos homossemânticos? E o que dizer de *tampoco* e “tampouco” como cognatos?

A análise do léxico em cruzamento com a sintaxe e com os usos possíveis corrobora que esmiuçar as assimetrias entre os supostos cognatos do português e do espanhol nos leva bastante além da associação de palavras graficamente assemelhadas a um dos pólos da dicotomia verdadeiros *versus* falsos cognatos. Além disso, a questão da proximidade transcende as considerações de semelhanças gráficas relacionadas com semelhanças no sentido referencial entre palavras isoladas, e entra no plano das relações do léxico com a sintaxe e com dimensões contextuais, como registro.

Importa deixar esboçada a complexidade das similitudes entre esse par de línguas, sem deixar de assumir que há de fato uma importante semelhança de bases lexicais (pelo menos etimológica) entre o português e o espanhol, realmente facilitadora da compreensão para os falantes de uma que desconhecem por completo a outra.

4.2.3 Uma mensuração empírica da facilitação comunicativa

Eres Fernández (1995) busca dar uma expressão estatística ao grau de compreensão espontânea que um brasileiro pode chegar a ter do espanhol graças à proximidade entre as duas línguas, mas procura fazê-lo com sujeitos expostos a enunciados, e não no plano do sistema lingüístico lexical e/ou sintático. Ao considerar de forma mais holística a língua (em vez de classificar palavras de acordo com a dicotomia cognatos verdadeiros *versus* falsos), seu estudo chega a números diferentes dos de Richman e seus resultados parecem mais ajustados ao panorama de similitudes e diferenças esboçado acima: “lusofalantes que nunca estudaram sistematicamente o espanhol entendem aproximadamente 46% do idioma falado e 58% do idioma escrito” (*apud* Durão, 2002: 16).

Esse índice de compreensão espontânea é sem dúvida elevado, mas sugere uma aproximação média, corroborando a percepção de González & Kulikowski (1999: 16) de que o português e o espanhol podem ser consideradas línguas “moderadamente próximas”.

4.2.4 Distância real e distância percebida

González & Kulikowski (1999), preocupadas em responder à pergunta de “como determinar a justa medida de uma proximidade” entre o português e o espanhol, no cenário da aprendizagem de E/LE por brasileiros, apontam outro fator além da determinação objetiva da medida desse distanciamento. Além da “distância real”, tem efeitos importantes a “distância percebida” entre as línguas pelo aprendiz.

Nesse sentido, a história de como os falantes de português e de espanhol têm encarado as relações entre seus idiomas e culturas parece ter sido, via de regra, a de uma acentuada superficialidade calcada no pressuposto igualmente superficial de uma quase-igualdade entre as duas línguas, que outorgaria uma competência automática aos falantes de uma e outra e que lhes permitiria dispensar qualquer estudo ou

aprendizagem aprofundados ou prolongados, mesmo quanto ao trabalho profissional com esse par de línguas, como no caso da tradução.

A medida da proximidade e do distanciamento da compreensão espontânea entre o português e o espanhol parece combinar, assim, dois aspectos: 1) **Distância real**, que deveria ser quantificada a partir de parâmetros objetivos e procedimentos empíricos no plano do uso, como no caso do estudo de Eres Fernández *et al.* (s/d). Para a habilidade de compreensão, consideraremos a distância proposta por Eres Fernández (1995), de 46% para o idioma falado e 58% para o idioma escrito. Esses números apontam uma proximidade um pouco maior que média para a compreensão leitora. 2) **Distância percebida**, que, numa aproximação inicial de uma dessas línguas pelos falantes da outra, tende a basear-se em grande medida em similitudes apenas superficiais das bases lexicais, uma vez que a superfície lexical é a parte mais imediatamente perceptível de uma língua. Desse último ponto de vista, supomos que o estudo de Richman nos fornece um parâmetro de medida: cerca de 90% de proximidade percebida, especialmente no caso da língua escrita culta, registro em que os dois idiomas parecem chegar à sua maior aproximação.

4.2.5 Cálculo de distância/proximidade tradutória e sintaxe

Uma perspectiva diferente e complementar é sugerida por outro estudo empírico no qual também se procurou uma forma de captar estatisticamente a distância entre o português e o espanhol (neste caso, chamada de ‘distância tradutória’) em comparação com a distância entre outro par de línguas: o português e o inglês.

Inspirado nos procedimentos técnicos da tradução de Vinay & Dalbérnet (1958), Aubert (1998) elaborou uma proposta de modalidades de tradução com o propósito específico de aplicação à análise quantitativa de *corpus* de tradução, com objetivos descritivos. O método opera com uma classificação de treze modalidades de tradução (uma listagem das principais delas é apresentada na *Figura 20*). Em sua aplicação a segmentos textuais contínuos, definiu-se como critério considerar como unidade de tradução básica para a quantificação cada uma das palavras do texto original.

O método tem sido aplicado a *corpus* de tradução também para fins de lingüística comparada, no cálculo do distanciamento-proximidade tradutório entre pares lingüísticos. Como indica Corrêa (2000: 44):

[...] esta abordagem permite, através da comparação sistemática entre o texto original e o texto traduzido, a classificação gradativa dos tipos de tradução e a possibilidade de demonstrar de forma gráfica os distanciamentos e/ou aproximações lingüísticas.

Resumimos a seguir as definições das modalidades que utilizaremos, extraídas e adaptadas de Aubert (1998: 106-108):

Tradução literal. Sinônimo de **tradução palavra-por-palavra**, em que se observa: (a) o mesmo número de palavras, (b) na mesma ordem sintática, (c) empregando-se as “mesmas” categorias gramaticais e (d) contendo as opções lexicais que, no contexto específico, podem ser tidas como sinônimos interlingüísticos, como em:

<i>Her</i>	<i>name</i>	<i>is</i>	<i>Mary</i>
Seu	nome	é	Maria

Transposição. Ocorre quando pelo menos um dos três primeiros critérios que definem a tradução literal deixa de ser satisfeito, ou seja, sempre que ocorrem rearranjos morfossintáticos. Por mais “literais” que os respectivos significados se apresentem, não constituirão segmentos textuais estruturalmente literais, sendo classificados como transposições, que podem ser obrigatórias – impostas pela estrutura morfossintática da língua – ou facultativas – a critério do tradutor.

Modulação. Ocorre quando na tradução de determinado segmento textual os **significados** são parcial ou totalmente distintos, mas mantém-se, em termos genéricos, o mesmo **sentido**.

Consideraremos o resultado obtido pela aplicação do método de modalidades à tradução de um mesmo texto redigido originalmente em PB e vertido, por um lado, ao inglês, e, por outro, ao espanhol. Nesse estudo, Silva (1992) aplicou o método das modalidades à tradução para o inglês e para o espanhol de um conto em PB, para observar a correlação entre tipologia lingüística e distribuição das modalidades em tradução. Esta era a hipótese inicial, relatada por Aubert (1998):

A priori, parecia evidente que a tradução para o castelhano apresentaria uma maior incidência da **tradução literal** e da **transposição** do que a tradução para o inglês,

mas que seria relevante determinar os valores precisos da gradação dessas proximidades/distâncias. (p. 114, destaques do autor)

Modalidades	Castelhano		Inglês		Total	
	núm.	%	núm.	%	núm.	%
<i>Omissão</i>	9	0,5	4	0,2	13	0,4
<i>Transcrição</i>	10	0,6	9	0,5	19	0,5
<i>Empréstimo</i>	21	1,2	22	1,2	43	1,2
<i>Decalque</i>	1	0,1	1	0,1	2	0,1
<i>Tradução Literal</i>	1.061	59,2	756	42,2	1.817	50,7
<i>Transposição</i>	342	19,1	570	31,9	912	25,5
<i>Explicitação</i>	35	2,0	22	1,0	57	1,6
<i>Modulação</i>	299	16,6	400	22,4	699	19,5
<i>Adaptação</i>	3	0,2	4	0,2	7	0,2
<i>Erro</i>	9	0,5	2	0,1	11	0,3
TOTAL	1.790	100	1.790	100	3.580	100

FIGURA 20. Distribuição comparativa das principais modalidades de tradução (português⇒ castelhano e português ⇒ inglês) num texto literário (Aubert, 1998: 114).

A conclusão não corroborou totalmente a hipótese. Sobre os resultados estatísticos mostrados (*Figura 20*), Aubert diz:

É curioso notar que, a despeito da proximidade tipológica evidentemente maior entre português e castelhano do que entre português e inglês, em termos quantitativos tal diferença, embora estatisticamente significativa, não parece ser tão elevada assim. É bem verdade que, se compararmos os valores para **tradução literal** em ambas as versões, a diferença é muito marcante. Mas, se a esses forem somados os valores correspondentes à **transposição** (os quais, como ficou sugerido acima, representam, em conjunto, tudo aquilo que comumente é concebido como literalidade em tradução), atingem-se valores próximos a um equilíbrio (78,3% para o castelhano contra 74,1% para o inglês). Ainda, em ambas as traduções, a ordem decrescente de importância para as três principais modalidades é a mesma: (1) **tradução literal**; (2) **transposição**; e (3) **modulação**. (p. 115)

Esse resultado parece indicar algum grau de distorção provocada por características do método. A partir do próprio senso comum, não é difícil argumentar no sentido de que o distanciamento do par português-inglês é acentuadamente maior do que o do par português-espanhol. Um falante do português sem nenhum contato com o inglês tem a probabilidade de entender muito pouco ou não entender praticamente nada quando exposto pela primeira vez a uma produção naquele idioma, especialmente se

essa produção for oral e não escrita (na produção escrita alguns cognatos poderiam ajudar a identificar temas locais, excluída a dificuldade de compreensão da pronúncia). Mas um falante do português que não tenha nunca tido contato com o espanhol entenderá muito mais ao ser exposto pela primeira vez a um texto nessa língua, embora essa compreensão também diminua, como vimos, no caso da produção oral, e embora já se tenha notado (Bruno: 2001) o quanto muitas vezes acredita estar entendendo quando na realidade não está. Se o texto em espanhol for escrito, a possibilidade é ainda maior de que um falante do português entenda realmente muito.

A que se deveria a “distorção” na medida de distanciamento gerada pelo método das modalidades? Em nossa opinião, ela se deve à falta de um dispositivo para quantificar também a semelhança lexical, as etimologias comuns a que nos referíamos anteriormente. Sem esquecer as ressalvas feitas sobre a compreensão aparentemente fácil de grande número de palavras entre o português e o espanhol, é preciso considerar que os falantes realmente identificarão num primeiro contato um elevado número de palavras, inclusive palavras relacionais (gramaticais) e morfemas, no caso de línguas tipologicamente mais próximas. É essa proximidade de bases lexicais que confere ao par português-espanhol uma característica de elevado grau de transparência inicial, em especial na modalidade escrita e no que chamávamos de “distância percebida”.

O estudo de Richman parece pecar por um isolamento redutor de semelhanças gráfico-acústicas de bases lexicais. O método das modalidades, por outro lado, talvez se mostre extremado no sentido oposto, ao não ter entre suas categorias de análise um dispositivo que permita considerar, na quantificação, a semelhança de bases lexicais. Essa mesma semelhança parece dificultar a percepção de diferenças importantes entre o português e o espanhol em outros estratos lingüísticos, e gerar um descompasso entre proximidade real e proximidade percebida. A semelhança de bases lexicais deveria ser computada, se quiséssemos medir não apenas a proximidade/distância em termos de modalidades mais ou menos distantes do “grau zero” da tradução, ou medir a distância tradutória em termos de menor ou maior linearidade na transposição das palavras, mas também quanto ao grau de transparência imediata que os falantes de uma língua percebem na outra.

Por outro lado, a ausência de dispositivos que meçam o aspecto lexical da distância/proximidade torna o método das modalidades bastante interessante para observar o português e o espanhol em suas relações contrastivas, uma vez que o método parece sobretudo mensurar as distâncias sintáticas/estruturais e expressivas entre os

pares em textos escritos. É como se ele possibilitasse medições excluindo aspectos fonéticos e semelhanças de significantes no léxico, selecionando apenas os aspectos relativos predominantemente às questões estruturais (em especial as sintáticas).

As modalidades de transposição e modulação são dispositivos do método que permitem registrar quantitativamente se a ordem das palavras na frase é diferente (*¿Ha llegado Marisa?* – “A Marisa já chegou?”); se a palavra de uma língua precisa de duas da outra para expressar o “mesmo conteúdo”, ou vice-versa (*ha llegado* – “chegou”; *de la* – “da” etc.). Permitem também medir se são usadas diferentes estruturas sintáticas para expressar as “mesmas coisas”, se o sujeito de uma oração do português deve passar a OI no espanhol, e vice-versa, ou seja, se as línguas trabalham com diferentes papéis sintáticos para os mesmos papéis temáticos (“Eu gosto de chocolate” – *Me gusta el chocolate/Me gustan los chocolates*); se uma formulação no plural passa para o singular na outra língua (*Los brasileños somos así* – “Brasileiro é assim mesmo”); se uma língua usa artigo onde outra não usa (“É o Carlos?” – *¿Y Carlos?*; “Eu sou da América” – *Soy de América*); se há mudança de categoria de palavras para expressar a “mesma coisa” (“– Você quer?//– Quero” [resposta com verbo] *versus* – *¿Quieres?/¿Querés? //– Sí* [resposta com advérbio]); se o que se omite em uma língua se expressa na outra (“Eu não sabia” – *No lo sabía*), ou seja, se há elementos expressos em uma língua onde em outra não há, como nas duplicações de clíticos no espanhol (*Le regalé flores a Marta* – “Eu dei flores para a Marta”) ou na presença obrigatória de clíticos como elementos de coesão diante de categoria vazia para o sujeito nessa função coesiva, no espanhol (*Te lo traigo mañana* – “Eu trago amanhã”); ou ainda as diferentes colocações pronominais nos dois idiomas (*Ya se había acostado* – “Já tinha se deitado”); a variação entre o uso de pronomes complemento tônicos e átonos entre ambos (“A mãe dele disse...” – *Su madre dijo*; “Então eu disse para ele que...” – *Entonces le dije que...*); as diferentes distribuições de freqüência de uso de passivas sintéticas e analíticas nos dois idiomas (“*este autor considera que todo puede traducirse*” – “esse autor considera que tudo pode ser traduzido”) etc.

É nesses aspectos que a distância entre o português e o espanhol se aproxima mais da distância entre o português e o inglês.

Isso permitiria formular a relação entre o par espanhol-português como a de uma proximidade grande de raízes etimológicas/bases lexicais, no léxico e na morfologia, combinada com uma importante distância sintática em lugares pontuais mas cruciais

(para a aquisição, por exemplo), como o uso de pronomes sujeito e clíticos, as diferentes disposições das palavras nas frases, as diferentes formas de enunciar.

4.2.6 Distâncias discursivas: diferentes lugares de enunciação

Outro nível em que a contrastividade nos mostra diferenças significativas é apontado por González & Kulikowski (1999: 15):

Por trás do que parece ‘igual’ ou ‘quase igual’, existem no espanhol e no português diferentes formas de organização que não são apenas sintáticas, morfológicas ou semânticas, mas que nos colocam em diferentes lugares de enunciação e significação e nos levam a adotar estratégias discursivas diversas.

[Por detrás de lo que parece ‘igual’ o ‘casi igual’ existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas.]

As autoras observam quatro exemplos de diferentes formas de enunciar eventos em um mesmo contexto situacional nos dois idiomas, e analisam especialmente o seguinte:

Me regalaron un libro.

‘Eu ganhei um livro’.

Trata-se de um caso, como muitos outros, em que a diferente realização sintática de papéis temáticos entre os dois idiomas afeta mais do que a sintaxe:

[...] os casos dativo e nominativo, utilizados por cada uma das duas línguas para representar o ‘ator’ dessa cena, por um lado, organizam as coisas de tal forma que tudo o que vier daí em diante será afetado por essa primeira organização [...]. Em espanhol, o dativo faz com que se entre no tema *obliquamente*, diríamos, valendo-nos de uma expressão de Lorenzo (1980), para quem é característico da língua espanhola tornar “... o sujeito falante menos protagonista...” do que em outras línguas. A frase do português não só entra pelo caso reto, nominativo, como também o faz com um *eu* ostensivo [...] (p.16)

[... los casos dativo y nominativo, empleados por cada una de las dos lenguas para la representación del “actor” de dicha escena, por un lado, organizan las cosas de tal manera que todo lo que pueda venir en adelante quedará afectado por esa organización [...]. En español, el dativo hace que se entre en el tema oblicuamente, diríamos, valiéndonos de una expresión de Lorenzo (1980), para quien es característica de la lengua española hacer “.. al sujeto hablante menos protagonista...” que otras. La frase del portugués no sólo entra por el caso recto, nominativo, sino que con un eu ostensivo...]

Outro exemplo detidamente analisado pelas autoras é este:

Se me cayó el florero y se rompió.

O vaso caiu (da minha mão) e quebrou./Eu deixei cair o vaso e ele quebrou.

Neste exemplo, a presença, no espanhol, dos pronomes *se me* exprime uma ação involuntária na qual alguém aparece como afetado pelo “acidente”. As autoras comentam que não é possível expressar essa involuntariedade com o uso de pronomes átonos e de formas oblíquas no PB. De fato, alguns tipos de construções pronominais das mais corriqueiras no espanhol (e este é um caso) podem tornar as frases “incompreensíveis para um leitor brasileiro não preparado”. O diferente lugar sintático dado aos atores no português e no espanhol não é questão de ocorrências gramaticais isoladas, mas com frequência acaba repercutindo em cadeia numa série de pontos da organização de uma produção textual ou discursiva mais ampla, assim como tem conseqüências “para as interpretações mútuas” (p. 16).

4.2.7 Especificidades do par: conclusões para a tradução

Por um lado, o exposto até aqui parece permitir considerar que, de fato, não se pode falar de iniciantes na aprendizagem de língua estrangeira entre o par português-espanhol como se fala de iniciantes em pares tipologicamente mais distantes, como português-alemão ou espanhol-inglês, tanto no que diz respeito às habilidades de recepção como, muito especialmente, no que se refere à compreensão escrita.

Por outro lado, o resultado do estudo de aplicação do método de modalidades nos dá um suporte empírico-quantitativo para aquilo que se percebe em observações da prática profissional ao trabalhar com o par português-espanhol: o par apresenta zonas de

importantes distâncias sintáticas e discursivas. Também é importante ressaltar que entre falantes desse par lingüístico há graus diferenciados de dificuldade de aquisição entre as habilidades de produção e de recepção.

Na tradução direta escrita, a destreza requerida na L2 é a compreensão leitora. Poderíamos nos perguntar se a CT para a tradução direta no par português-espanhol estaria mais especialmente focada na habilidade do tradutor de usar estratégias mais refinadas de interpretação da macroestrutura textual, nas habilidades de interpretação em níveis mais complexos do estilo, da tessitura e do discurso, como coesão e coerência, ou na competência de escrita na LM (e já mencionamos o quanto essa habilidade pode ser exígua entre nativos de uma língua).

Outra possível implicação para a didática de tradução pode ser a necessidade especial de “colocar uma lupa”³⁰ no espanhol para os estudantes brasileiros em certas regiões estruturais e discursivas nas quais diferenças significativas parecem ficar “invisíveis” para quem tem o PB como LM, como efeito de um tipo de ofuscamento pelas semelhanças na superfície das bases lexicais.

No que se refere aos pontos de distância e a seus efeitos sobre a aquisição, muitos de nós que trabalhamos com o ensino de E/LE não identificamos nos falsos cognatos lexicais as principais dificuldades dos estudantes, e nem eles próprios localizam suas principais dificuldades de aprendizado aí. Muitos apontam graus mais problemáticos na aprendizagem “dos verbos”, por exemplo, ou no uso de pronomes complemento. Como professores, prevemos dificuldades ao abordar pontos como o verbo *gustar* e o campo da expressão da afetividade, opiniões e sensação (especialmente por causa das construções oblíquas que abundam no espanhol na expressão vinculada a esses campos semânticos); ao abordar as formas de tratamento (com todas as suas implicações para a coesão textual, com suas variações no tempo, na geografia do mundo hispânico, nos diferentes domínios discursivos); as construções condicionais com *si* e todas aquelas nas quais o português utiliza o futuro do subjuntivo ou o infinitivo flexionado; as várias subordinadas em que as distribuições de uso do indicativo-subjuntivo ou do infinitivo-subjuntivo divergem; as formas do pretérito indefinido do espanhol e seus contrastes de uso com o pretérito perfeito de indicativo; usos divergentes dos determinantes; e, coincidindo com nossos alunos, no que se refere aos usos pronominais, especialmente os clíticos, no espanhol.

³⁰ Empresto a imagem escutada da Profa. Dra. María Teresa Celada (Universidade de São Paulo).

Com a experiência, os tradutores percebem que devem estar atentos também a outras sutilezas: as diferentes frequências de uso das passivas sintéticas (com *se*) e analíticas (com *ser*) em cada um dos idiomas; os diferentes usos dos gerúndios; as diferentes possibilidades e frequências da ordem dos elementos da oração; diferentes valores semânticos da explicitação dos pronomes sujeito; diferentes usos dos tempos verbais (por exemplo, menor frequência no PB do uso do futuro simples no registro coloquial); diferentes frequências de uso entre possessivos átonos e tônicos, e mesmo a maior probabilidade com que, em PB, um artigo determinado aparece onde em espanhol se usa um possessivo (*no reconoció a su hijo* – “não reconheceu o filho”), ou ao contrário (*voy a lavarme las manos* – “vou lavar minha mão”). Além disso, se defrontam a cada momento com questões culturais e com a heterogeneidade interna de ambas as línguas.

Para os tradutores, todas essas distâncias estruturais e discursivas não poderão ser resolvidas com o uso do dicionário ou mesmo de outros materiais de consulta (como aconteceria com os falsos cognatos), mas apenas com um bom tempo de contato atento com ambas as línguas. No entanto, a sensação de compreensão automática gerada especialmente pela semelhança de bases lexicais faz com que tradutores de outros pares lingüísticos se aventurem sem preparo suficiente (por vezes, na verdade, sem nenhuma preparação mínima) na tradução desse par, o que gera traduções que só demonstram, nas palavras de García-Medall (2000: 23):

- (a) um alto grau de intrusão profissional por parte de amadores;
- (b) um escasso conhecimento gramatical do português e do espanhol;
- (c) uma escassa ou nula competência tradutória, como resultado inevitável de (a) e (b).

*[(a) un alto grado de intrusismo profesional, por parte de aficionados;
(b) un escaso conocimiento gramatical del portugués y del español;
(c) una escasa o nula competencia traductora, como resultado inevitable de (a) y de (b).]*

Por fim, vale lembrar que a tradução envolve questões que extrapolam as diferenças estritamente contrastivas termo a termo ou de estruturas sintáticas entre um par específico de idiomas, as quais se referem ao ato tradutório e pedem **conhecimento sobre tradução**, como o peso das tipologias textuais e dos objetivos para considerar a “fidelidade” na tradução; as especificidades da linguagem de acordo com domínios

discursivos determinados, as quase sempre difíceis decisões referentes a variações dialetais etc.

4.3 Aspectos da interferência em tradução

Para explicar a transferência a partir do empréstimo, Corder (1983) parecia considerar especialmente as habilidades de **produção** na L2, mas sua explanação esclarece também a interferência na **compreensão leitora**: a maior incidência de semelhanças lexicais e estruturais entre um par lingüístico pode levar o leitor não proficiente na L2 a aplicar, com maior desenvoltura e autoconfiança, seu conhecimento da LM para interpretar textos na L2 (por vezes, inclusive, acreditando estar entendendo o que de fato não está). Assim, a hipótese de Corder para a transferência em aquisição pode explicar a interferência em tradução, no caso de uma proficiência lingüística incipiente na L2. No entanto, no caso da tradução direta por um bilíngüe proficiente, a aparente interferência da L2 sobre a LM deve ser ativada por um fenômeno de outra natureza, e não pelo mecanismo do empréstimo.

Modelos propostos pela Psicolingüística, pela Semântica Cognitiva e pela Teoria da Relevância supõem mais de uma fase no processamento dos sentidos lingüísticos, assim como diferentes localizações cerebrais para cada uma dessas fases.

Alguns desses modelos concebem uma organização conceitual da memória de longo prazo com considerável autonomia da linguagem verbal, o que permite construir hipóteses explicativas mais verossímeis que a do empréstimo para a interferência em tradução no caso de bilíngües proficientes. Elementos desses modelos serão tratados nos próximos subitens, com o objetivo de considerar seu potencial explicativo para a interferência em tradução.

4.3.1 Independência entre conceitos e palavras: o TC

Construtos teóricos formulados com os nomes de Tipo Cognitivo (TC), ou de quadros ou cenas mentais, por diferentes teóricos, parecem se complementar como explicações do processamento dos sentidos. Neste subitem trataremos do primeiro.

O TC seria uma entidade mental complexa, assim explicada por Eco (1997)³¹:

[...] em nossa mente deve existir um código interno ou subverbal que catalogue as percepções (inclusive das palavras) e as subdivida em *tipos cognitivos* (TC), que não são palavras, mas entidades mentais não definidas totalmente.

Segundo essa hipótese, o TC pode preceder a (e prescindir da) linguagem verbal. Eco considera o exemplo da inserção do cavalo na sociedade dos astecas pelos espanhóis:

[...] depois de ver alguns cavalos, eles [astecas] devem ter criado um padrão morfológico, não muito diferente de um modelo 3D, e é a partir dessa base que devemos inferir a consistência de seus atos perceptivos. Não obstante, ao falar de TC não me refiro somente a uma espécie de imagem, nem a um conjunto de elementos morfológicos ou de características motrizes [...]. No final das contas, podemos afirmar que o TC do cavalo possuía desde o princípio um caráter multimídia. (Eco, 1997: 109)

Se for assim, o que cada um de nós precisa para estruturar cognitivamente a percepção do mundo externo não passa necessariamente por nominar os objetos, mas precisaríamos do TC, que nos permitiria “identificar uma sensação ou um objeto e classificá-lo mentalmente, de modo a tornar a estrutura de nosso aparelho perceptivo-cognitivo cada vez mais complexa e diferenciada”. Certamente a palavra auxilia e refina esse processamento da experiência, mas não seria condição indispensável para ele:

Não era necessário nominar o objeto-cavalo para reconhecê-lo, da mesma maneira que posso notar uma sensação interna desagradável embora indefinível e reconhecer que é a mesma que havia sentido no dia anterior. (Eco, 1997: 111)

Explicando o processamento dos sentidos com base nesse modelo, Osimo (2001) considera que, ao interpretar, “comparamos os acontecimentos com um tipo determinado”. No caso da linguagem verbal, ao decodificar um enunciado no processo de leitura, depois de correlacionar evento gráfico com tipo gráfico (reconhecer a palavra), executamos uma segunda comparação entre tipo gráfico e tipo conceitual, para

³¹ Todas as citações de Eco são feitas a partir de Osimo (2001), “A leitura. Segunda Parte, 7”.

identificar o significado de uma palavra baseando-nos no TC que aquela palavra ou padrão gráfico ou sonoro evoca.

Assim, os TCs seriam o núcleo da associação entre vários elementos, um ponto de confluência numa rede de associações que pode reunir diferentes tipos de percepção sensorial (elementos visuais, olfativos, táteis), diferentes conteúdos valorativos (eufóricos ou disfóricos), conexão com conjuntos de outros tipos cognitivos (campos semânticos), possibilidades combinatórias dentro de frases quando estão manifestos em palavras (lugares e padrões sintáticos nos quais pode/deve aparecer).

Entre os componentes que contribuem para configurar o TC pareceriam estar os elementos potencialmente contíguos, os que a experiência de mundo aponta que mais provavelmente podem ocorrer associados àquele TC em questão.

4.3.2 Redes conceituais e competência em tradução

Ao falar da Semântica Cognitiva, González Nieto (2001: 128) diz que “qualquer teoria do significado léxico deve partir de sua organização em redes, quer se trate de redes de conceitos, como em Psicologia, quer de redes de palavras ou de significados, como em Lingüística” [*“cualquier teoría del significado léxico debe partir de su organización en redes, ya se trate de redes de conceptos, como en la psicología, o de redes de palabras o de significados, como en la lingüística”*]. Ao descrever a estrutura dessas redes, a perspectiva cognitiva também sugere que, no processamento dos sentidos, desempenham um importante papel protótipos ou estereótipos das entidades e dos fenômenos.

A visão de Minsky (1975) de como está estruturado cognitivamente o conhecimento propõe um saber organizado em quadros de referência cognitivos ou sociocognitivos, extralingüísticos, dos participantes. Esses quadros representam situações estereotipadas, que funcionam de maneira que, quando alguém se depara com uma situação nova (ou efetua uma modificação substancial na consideração do problema presente), seleciona cognitivamente um quadro. Esse quadro é um modelo estruturado conservado na memória, que pode ser adaptado para se encaixar na realidade com a alteração de alguns detalhes, se for preciso.

O quadro de uma casa típica terá lugares reservados para a cozinha, o teto, o banheiro e outros elementos obrigatórios, e lugares para elementos opcionais, como a piscina. Cada um deles pode constituir um novo quadro. O da cozinha teria espaços

obrigatórios, como para o fogão, e outros optativos. Uma casa existente no mundo pode ser representada ao se preencher os lugares vazios com “saturadores” particulares dessa casa.

Esse modelo permitiria explicar processos inferenciais. Ativado o quadro referencial de uma viagem de avião, não é preciso explicar certas coisas: se dá por sabido que tem componentes como arrumar as malas, comprar a passagem etc. Essa proposta teórica também oferece um ponto de vista interessante para entender a compreensão do discurso verbal como ‘processo que consiste em adaptar o que nos é dito ao modelo estrutural estabelecido pelo que já sabemos’ (Charniak: 1979 *apud* Brown & Yule, 1993 [1983]: 294).

A lembrança de experiências concretas de determinadas situações – uma viagem, uma refeição num restaurante – se organizaria em um “roteiro” ou seqüência típica de ações e/ou em um “quadro” de referências (Minsky: 1975) que, uma vez construídos na mente, direcionam e organizam nossa compreensão do significado em cada contexto e permitem pressuposições e inferências sobre muitas questões implícitas nos enunciados. A idéia de ir a um restaurante ativa um quadro com lugares para o garçom, o cardápio etc., e um roteiro com as ações de chegar, escolher uma mesa, consultar o cardápio, fazer o pedido, pedir a sobremesa depois da refeição, talvez um café, pedir a conta...

Assim, teríamos representações organizadas como unidades complexas de conhecimento estereotipado, armazenadas na memória como um conjunto de fácil acesso e que poderia ser ativado na totalidade ao se ativar um de seus componentes representativos.

Mas, por algum motivo, pode acontecer que, ao traduzir, um bilíngüe efetue uma passagem direta de estruturas lingüísticas da L2 a estruturas lingüísticas da LM, sem passagem intermediária pelo nível dos processamentos cognitivo-pragmáticos, mesmo sendo bastante proficiente na L2 e tendo recursos para entender bem o que se expressa nela. Presas (2000: 26) se refere a esse fenômeno como “o poder hipnótico do texto de partida”:

[...] ao passo que a interferência tem sido freqüentemente descrita e classificada do ponto de vista lingüístico, ainda não há hipóteses convincentes, do ponto de vista psicolingüístico, para explicar o poder hipnótico que o texto-fonte exerce sobre o tradutor, mesmo quando ele ou ela é altamente proficiente na língua estrangeira e está traduzindo da L2 para a L1.

[... while interference has often been described and classified from the linguistic point of view, there are still no convincing hypotheses from a psycholinguistic point of view to explain the hypnotic power which the L2 source text seems to exert on the translator, even when he or she is highly proficient and is translating from L2 into L1.]

Tanto Presas (2000) quanto Snell-Hornby (1988) consideram que o processamento bilíngüe que vincula diretamente elemento lingüístico a elemento lingüístico é em princípio inadequado em tradução. Kussmaul (2004) aponta que funcionaria naqueles pontos em que a tradução poderia ser realizada mecanicamente, por tradutores automáticos ou memórias de tradução, mas que no caso dos problemas de tradução, que pedem retextualizações e soluções criativas, o tradutor teria que mobilizar as estruturas mentais de representação, especialmente a visualização. Há um grande consenso em torno da desmobilização de automatismos descontextualizados em tradução (no nível da superfície das formas lingüísticas), em favor de um processamento mais alerta e complexo dos sentidos e funções, como fator essencial para o desenvolvimento da CT.

O processamento lingüístico que levaria a melhores resultados no produto seria o que conduzisse à reformulação de uma estrutura lingüística na L2 em outra na LM mediada pela contextualização, pela visualização local (palavra) e global (função da palavra na “cena” geral do texto), pela compreensão ampliada das questões lingüísticas como envolvendo dois sistemas culturais distintos, por fatores pragmáticos e discursivos.

4.3.3 Automatismos e o “poder hipnótico” do texto-fonte

Durão (2002) indica que a Psicolingüística fala de uma capacidade inata para detectar padrões invariantes em situações novas de aprendizagem, com o fim de reduzir a quantidade de informação armazenada e processada. Haveria uma tendência a anular diferenças e identificar o elemento novo com uma categoria já conhecida. Mesmo fora de situações de aprendizagem, essa tendência parece operar, podendo explicar nossa capacidade de decodificar textos como o da mensagem a seguir, que circula na Internet em vários idiomas:

INSSETERANTE

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma total bagunça que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo.

O cérebro ajusta rapidamente cada unidade desse texto a uma palavra da LM reconhecível, por haver um determinado contexto mínimo como ponto de apoio cognitivo.

Sperber & Wilson (1994 [1986]: 221) notam que o contato com um enunciado na LM é um estímulo impossível de ignorar cognitivamente. Mesmo quando não dirigido àquele ouvinte, é impossível que um enunciado em LM que chegue aos seus ouvidos não seja imediatamente segmentado e interpretado como estrutura proposicional. Segundo esses autores, tal fenômeno indica que o sistema decodificador de enunciados lingüísticos na LM tem as mesmas características que a de outros sistemas perceptivos de caráter automático, como a visão. “Não podemos escolher ver as coisas em preto-e-branco em vez de vê-las coloridas.” Também não podemos escolher não decodificar enunciados na LM.

Assim, segundo a diferenciação dos módulos mentais de Fodor (1986), o sistema de decodificação lingüística, nos níveis iniciais de segmentação do *continuum* sonoro e de atribuição de uma forma proposicional, seria um sistema de entrada e não faria parte do sistema de processamento central, nas estruturas de memória conceituais.

Isso sugere, por sua vez, que, se a compreensão se define como um processo de identificação da intenção informativa do falante, a decodificação lingüística não será tanto parte do processo de compreensão como algo que precede o verdadeiro trabalho de compreensão, algo que simplesmente proporciona um *input* para a parte principal do processo de compreensão. (Sperber & Wilson, 1994 [1986]: 221)

[Esto sugiere, a su vez, que si la comprensión se define como un proceso de identificación de la intención informativa del hablante, la decodificación lingüística no será tanto parte del proceso de comprensión como algo que precede al verdadero trabajo de comprender, algo que simplemente proporciona un aducto para la parte principal del proceso de comprensión..]

Tendências cognitivas a automatismos de decodificação como as indicadas acima podem ser capazes de explicar por que na tradução acontecem decalques inusitados da L2 na LM também no caso de bilíngües proficientes. Se a interferência visível no produto de uma tradução pode dever-se também a um automatismo de processamento³², é verossímil que um elevado número de palavras de bases lexicais semelhantes às da LM (línguas próximas) possa disparar e/ou incrementar a tendência à atribuição automática de uma estrutura proposicional a um enunciado da L2 como se ele fosse originalmente um enunciado pertencente à LM, inclusive no caso de um bilíngüe proficiente em estado mental de desatenção por sobrecarga cognitiva atribuível aos limites de capacidade da memória de trabalho. Essa tendência ao automatismo poderia, então, explicar o dito “poder hipnótico” do texto de partida, no caso de bilíngües proficientes.

Como vimos, Séguinot (1990) observou que tradutores experientes “erram” mais no final das frases do que no início delas. Os exemplos de erros que apresenta têm as características de uma interferência da L2 sobre a LM (decalques da L2, freqüentemente estruturais). Retomando a hipótese da autora, isso se explicaria porque, no final das frases, a memória de trabalho está mais sobrecarregada. Nas revisões, os tradutores experientes costumam corrigir esses erros³³.

Lembre-se também que Séguinot observava ainda que bons estudantes de tradução, quando chegam aos últimos anos da faculdade, mostram textos mais bem elaborados em estratos lingüísticos mais complexos (sintáticos, por exemplo), ao mesmo tempo que começam, em estratos menos complexos (níveis lexicais), a cometer erros que não faziam nos primeiros anos (muitas vezes na forma de decalques de falsos cognatos). Ao que parece, como explica a pesquisadora, o foco na reformulação sintática, estilística e/ou pragmática ocupa a memória de trabalho de modo a não restar nela capacidade para atender aos falsos cognatos no nível lexical. A capacidade da memória de processar vários níveis lingüísticos simultaneamente se mostrava mais desenvolvida em tradutores experientes. Recordemos que Séguinot supunha que esse incremento na capacidade de processamento era atingido apenas com o tempo, como consequência do ritmo mais acelerado que o grande volume de trabalho impõe aos tradutores no exercício real da profissão.

³² E não apenas a um reflexo, na produção, da interferência devida ao empréstimo como mecanismo facilitador da compreensão para sujeitos não proficientes na L2.

³³ O que reforça a importância de revisões cuidadosas das traduções, assim como de uma revisão final feita (ou algumas revisões finais feitas) sem o texto original (“ativador de interferências”) no campo de visão.

Em especial naqueles pontos em que palavras e estruturas entre um par lingüístico podem guardar uma semelhança que é puramente superficial (forma e ordem das letras na palavra ou ordem das palavras na oração), o automatismo da fase inicial do processamento lingüístico no módulo decodificador (em conjunto com limitações de capacidade da memória de trabalho) pode induzir uma relação tradutória L2-LM instituída puramente no nível das formas lingüísticas superficialmente assemelhadas. A equivalência inadequada assim estabelecida se materializa no texto-meta como interferência da L2 sobre a LM.

Assim, o automatismo da decodificação induziria a uma passagem incompleta pelo processo de compreensão, de uma não-realização autêntica desse processo no módulo central causada por tendências cognitivas que podem afetar também sujeitos proficientes na L2, enquanto no caso do fenômeno de interferência pelo uso heurístico da LM para compreensão da L2, mais típico da pouca proficiência na L2, a interferência aparece na produção como efeito de um empréstimo malsucedido dentro do processo de compreensão.

Vimos como Presas (2000) propôs, como caminho para a redução de interferência em tradução em bilíngües proficientes, treinar a separação entre conteúdo mental e forma gráfica ou sonora das estruturas lingüísticas, de modo inclusive a favorecer o processamento de cada uma das línguas em estruturas de memória conceituais separadas, cada uma delas ajustada às peculiaridades de uma das línguas em questão.

Essa proposta poderia ser formulada em termos da semântica de *frames* e *scenes* de Fillmore (1977), que afirma que a habilidade de lidar separadamente com as formas e estruturas lingüísticas (*frames*) de cada um dos idiomas envolvidos na tradução, servindo-se de dois sistemas de representação conceitual (*scenes*) diferenciados, é, do ponto de vista da competência bilíngüe, um diferencial importante do tradutor competente. É o que propõe Snell-Hornby (1988).

Poderíamos pensar ainda num paralelo com a proposta da “desverbalização” de Seleskovitch (1968 *apud* Hurtado, 2001: 324): haveria uma fase essencial no processamento competente da tradução na qual o tradutor “esquece” a cobertura lingüística e se centra no sentido.

No caso de línguas tipologicamente próximas, talvez seja mais necessário ainda, então, desenvolver a atenção e os procedimentos de revisão para compensar automatismos do sistema decodificador de entrada, garantindo a parte principal do

processo de compreensão, realizada no módulo central do cérebro e relacionada com as estruturas conceituais.

Fechamos este subitem sustentando que, para construir as relações *frame-frame* adequadas na tradução interlingüística, seja entre línguas mais distantes ou mais próximas, é necessário um domínio refinado dos sistemas lingüísticos complexos dos dois idiomas colocados em relação de tradução, e seria desejável um treinamento específico em tradução.

4.3.4 Interferência no léxico e na sintaxe: análise de casos

Finalizaremos com a análise de dois casos de interferência em tradução no par português-espanhol para considerar duas hipóteses derivadas do exposto anteriormente. Em tradução: 1) o aparecimento de elementos da L2 na produção em LM parece derivar sempre de problemas no processo de recepção do texto em L2, problemas que, no entanto, podem ser de naturezas diferentes; 2) há maiores probabilidades de interferências sintáticas do que lexicais.

No primeiro caso analisado, a interferência da LM na compreensão da L2 se manifestou num decalque inadequado feito por alunos brasileiros de níveis iniciais de estudo de espanhol como língua estrangeira, do falso cognato *mariposa* – ‘mariposa’.

Em PB se faz uma diferenciação lexical entre:

* **mariposa:** lepidóptero da divisão dos heteróceros, que reúne especialmente espécimes de vôo noturno.

e

* **borboleta:** lepidóptero da subordem dos ropalóceros, geralmente diurnos³⁴.

Em espanhol, a percepção de diferenças entre esses dois insetos também gera uma designação diferenciada no léxico, embora não necessariamente com uma só palavra. Na Internet é possível encontrar informações como estas:

³⁴ Definições extraídas do Dicionário Houaiss (2001).

Mitos y realidades de las mariposas negras

Gabriela Jiménez Casas

Entre los seres vivos, una de las clases más numerosas es la de los insectos. [...] Dentro de éstos, las mariposas y polillas — conocidas comúnmente como mariposas negras — son el segundo grupo más grande [...]. Existen más de 165.000 especies de mariposas, de las cuales 145.000 son polillas o, mejor dicho, mariposas nocturnas.

Mariposas diurnas y mariposas nocturnas

No hay una gran diferencia entre las mariposas diurnas y las nocturnas; son tan similares que se las puede confundir fácilmente. Como su nombre lo indica, las mariposas diurnas vuelan de día y las nocturnas o polillas lo hacen de noche. Las mariposas — refiriéndonos con este nombre a las de hábitos diurnos — poseen alas de colores llamativos y brillantes [...] a veces con reflejos metálicos, mientras que las polillas poseen alas con colores oscuros [...] y, por lo general, son opacas. Cuando se posan, las mariposas colocan sus alas hacia arriba, [...] y las polillas las mantienen extendidas a los lados del cuerpo. Las antenas de las mariposas son en forma de “clava”, mientras que las de las polillas son “plumosas”. Estas diferencias son las que permiten distinguir entre estos grupos de animales [...]. Sin embargo, como en toda regla hay excepciones; hay polillas que vuelan de día y que tienen alas con colores vivos como el anaranjado o el azul [...] y mariposas que poseen alas de colores apagados y sin brillo³⁵.

A opção preferencial de tradução ao PB da palavra espanhola *mariposa* é “borboleta” (inseto diurno). O inseto designado em PB pela palavra “mariposa” (inseto noturno) seria designado em espanhol por *mariposa nocturna* ou *polilla*.

Vinte e quatro estudantes de E/LE de nível básico (cursando Língua Espanhola 2) traduziram um conto em que aparecia algumas vezes a palavra espanhola *mariposa*. O contexto poderia ajudar a inferir que o bicho do conto não era a “mariposa” do PB, já que fala em *una enorme mariposa de todos colores*. Se as “mariposas” (insetos noturnos) também podem ter cores vivas, não é essa sua imagem prototípica, que exclui o “ser colorida”, tipicamente associado com o inseto “borboleta”. O conto infantil apresenta ainda o contexto de um vôo diurno no jardim e uma apreciação positiva da

³⁵ Extraído de <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2001/octubre/4anteaula65.htm>.

beleza do bicho, fatores que poderiam servir como fortes indícios para a exclusão da possibilidade da equivalência *mariposa* – “mariposa”.

As hipóteses teóricas aqui analisadas sobre estruturação da experiência na memória permitiriam supor que a presença no contexto desse conto dos componentes “colorida”, “diurna” e “bonita” deveria ativar uma rede associativa que enfraquecesse a hipótese de tradução por “mariposa” e apontasse na direção de “borboleta”. Havendo um processamento atento do sentido global do texto, operando no nível das representações mentais, especialmente no âmbito da visualização de uma cena, tal rede de associações deveria ajudar o falante do português a selecionar o TC “borboleta” e, conseqüentemente, a palavra a ele associada, ao traduzir para sua LM. Mas, para isso, a atenção dirigida a informações contextuais-cotextuais deveria prevalecer sobre a semelhança gráfica entre *mariposa* e “mariposa”.

Em nossos dados, embora dezessete sujeitos (70,83%) não tenham caído na armadilha do falso cognato (contando que dois entre os dezessete tinham proficiência suficiente em espanhol para já conhecer o significado de *mariposa*), uma porcentagem alta de sujeitos não se mostrou sensível a esses indícios contextuais (quase 30%).

Por outro lado, a sensibilidade a esse falso cognato lexical em contexto se mostrou maior do que a sensibilidade a uma diferença sintática. No mesmo conto infantil de Walsh (1966), na frase inicial “*ésta es la historia de una princesa, su papá, una mariposa y el príncipe Kinoto Fukasuka*”, há elipses da preposição *de* antes de três SN enumerados depois do fragmento “*ésta es la historia de*”. Em PB, não repetir a preposição “*de*” antes do sintagma introduzido por determinante (“*b príncipe Kinoto Fukassuka*”), e formular “*ésta é a história de uma princesa [...] e o príncipe Kinoto Fukassuka*”, soa estranho e não é gramatical. No entanto, quase 100% dos estudantes fizeram um decalque sintático neste fragmento. Num experimento posterior, isso aconteceu também com bilíngües altamente proficientes.

Esses dados sugerem uma diferença significativa entre a capacidade de fixar a atenção consciente nas diferenças léxicas ou nas diferenças sintáticas entre L2 e LM. Se é assim, haveria maior tendência a interferências estruturais sintáticas do que a interferências lexicais.

Que se faça mais automaticamente a associação direta de uma estrutura lingüística da L2 a uma estrutura lingüística da LM, sem mediação de representação mental no caso das estruturas sintáticas, poderia ser explicado pela natureza mais abstrata da estrutura sintática, mais difícil de ser associada à visualização ou a outros

tipos de percepção sensorial (a representações mentais derivadas de percepções sensoriais do mundo).

Na presença de estruturas relacionais mais abstratas (como as sintáticas), parece maior a tendência a estabelecer uma correlação automática de forma lingüística com forma lingüística semelhante, sem ativação das redes de memória conceituais, nas quais se realiza uma importante etapa do processamento dos sentidos.

4.4 Aproximação à especificidade do português-espanhol em tradução

Segundo as considerações anteriores, as relações entre o português e o espanhol se caracterizam 1) por uma proximidade mais superficial (plano do significante no nível do léxico) do que real; 2) por uma distância lexical (maior transparência) diferente da distância sintática e discursiva (divergência em importantes pontos específicos). Essa combinação gera um descompasso importante entre a distância percebida e a distância real, o que favorece que o aprendiz se arrisque mais a valer-se de empréstimos da LM para produzir enunciados na L2 e para interpretar textos na L2.

A percepção de uma proximidade maior do que a realmente existente tem como **conseqüência psíquico-social** a sensação de uma competência instantânea para desempenhar-se na outra língua, inclusive para traduzir de uma para a outra, o que gera maior grau de intrusão profissional (de aprendizes de L2 entrando prematuramente no mercado, ou de pessoas não qualificadas para trabalhar com esse par específico) e maior menosprezo do profissional bem qualificado. Como **conseqüência cognitiva**, o alto grau de proximidade percebida, induzida pela semelhança etimológica de bases lexicais, pode favorecer o acionamento dos automatismos próprios do sistema decodificador da LM, transferidos para a L2 sem passagem intermediária por processamento no sistema central.

Dado o descompasso entre a distância percebida e a distância real, o grau de interferência entre essas línguas medianamente próximas se potencializa e aumenta a necessidade de um treinamento contrastivo mais ostensivo nos níveis sintático, discursivo e cultural³⁶, e de maior atenção consciente para desmobilizar a tendência a

³⁶ E que trabalhe também sobre princípios básicos de tradução, como as equivalências em diferentes estratos lingüísticos e sua possível hierarquização segundo diferentes propósitos. Temos dados de estruturas sintáticas decalcadas em tradução pela crença de que alterar demasiado a sintaxe poderia ser

processamentos automáticos que levam a transpor diretamente estrutura lingüística a estrutura lingüística, tomando por unidade a palavra isolada, sem processamento intermediário no nível das representações conceituais nem em níveis mais complexos de textualização. A necessidade especial de atenção contrastiva no nível sintático parece reforçada pela tendência de falsas semelhanças sintáticas passarem mais despercebidas do que as falsas semelhanças lexicais.

Em resumo, semelhanças superficiais entre LM e L2 tendem a favorecer processamentos lingüísticos automáticos que produzem interferência em tradução. O trabalho sobre habilidades e estratégias que desmobilizem e/ou compensem a tendência cognitiva natural de decodificação automática pode ser necessário em especial no trabalho com línguas medianamente próximas, como é o caso do par português-espanhol.

uma “infidelidade”. Isso tem relação evidente com a explicação o que Toury faz da interferência em função das normas e com o que Shreve aponta sobre o papel dos modelos mentais ou concepções sobre tradução.

CAPÍTULO 5

EQUIVALÊNCIA FUNCIONAL E DESENVOLVIMENTO DA CT

5.1 Hierarquia de equivalências e avaliação de qualidade: Halliday

Ao passar a um terreno mais próprio da abordagem de produto em tradução, aproveito para explicitar minha posição pessoal de que a qualidade de produto deveria ser a pedra de toque para considerar o nível de CT. Embora sejam extremamente relevantes para entender como são gerados ‘bons produtos’, as características de processo e seu estudo ganham significância em função de critérios de qualidade de produto em tradução, em especial no que se refere à sua aplicabilidade aos estudos de CT e à formação de tradutores.

A avaliação da qualidade de produto em tradução é uma questão extremamente complexa: é difícil estabelecer parâmetros que tornem a análise de textos concretos eficiente e viável, assim como dizer se há critérios ‘objetivos’ de qualidade ou se esses critérios estão, em última instância, em função de convenções prescritivas sobre qual a melhor maneira de traduzir, convenções mutáveis ao longo do tempo e em diferentes culturas. Haveria certos universais de qualidade em tradução? Se houver, o que lhes conferiria seu caráter de universalidade?

Em texto de 2001, Halliday propõe importantes parâmetros lingüísticos para considerar a complexa questão da avaliação de qualidade em tradução. O foco de Halliday nesse texto é a possibilidade de estabelecer diferentes **classificações de “equivalências”** em tradução, bem como alguns critérios para atribuir ‘valores’ diferenciados a tipos de equivalência distintos.

Halliday aponta que existem certas **tendências hierárquicas** na atribuição de valores das equivalências no **plano do sistema lingüístico**. Tais hierarquias podem fundamentar a avaliação de traduções, embora não sejam totalmente estáveis e absolutas, já que as características próprias de um determinado texto e a finalidade de

sua tradução serão, em última instância, os definidores do maior valor de certos níveis de equivalência sobre outros, e nesse **plano da instanciação** pode haver configurações peculiares de fatores que resultem numa exceção às tendências observáveis no âmbito mais geral do sistema lingüístico.

Halliday começa considerando que, nas tentativas de formular uma Teoria Geral da Tradução, houve duas tendências principais no que se refere à posição do pesquisador: 1) uma posição de pesquisa é procurar descrever a tradução como ela é, observando como de fato os tradutores traduzem; 2) outra posição é preocupar-se em definir como a tradução deveria ser, o que é uma boa tradução e o que poderia ajudar a melhorar o produto tradutório. No geral, diz Halliday, a primeira posição é típica do pesquisador-lingüista e a segunda é típica do pesquisador-tradutor. A primeira poderia ser dita **declarativa ou indicativa**, pois descreve e interroga a natureza da tradução. A segunda poderia ser dita **imperativa**, por ter um foco prescritivo. O segundo tipo de teoria envolve o primeiro, sustenta Halliday: para responder se um texto é uma boa tradução (teoria imperativa-valorativa), é preciso responder antes se é de fato uma tradução (teoria indicativa-descritiva).

Nesse sentido, Halliday indica que é possível fazer um paralelo ilustrativo entre teoria da tradução e teoria da análise textual. Na análise textual, duas metas são possíveis: 1) explicar por que o texto significa o que significa e como é entendido como é, o que implica considerações de *sentido*; 2) explicar por que um texto é valorizado como é, o que implica considerações de *valor*, que, nos casos por exemplo de textos literários ou religiosos, podem ser resultado de um acordo cultural.

Ao falar de “sentido”, deve -se entender a palavra numa concepção ampla, firthiana: “um texto tem sentido em todos os estratos lingüísticos, nos da expressão tanto quanto nos do conteúdo. O esquema de rimas de um poema é parte de seu sentido fonológico” [“... *text has a meaning at all linguistic strata, those of expression as well as those of content. The rhyme scheme of a poem is part of its phonological meaning*” (p. 14)].

As questões de sentido e valor podem ser abordadas no plano do sistema ou no plano de um texto concreto. Quando um pesquisador compara dois textos e se pergunta SE um é tradução do outro e (em caso afirmativo), SE é uma boa tradução do outro, está considerando textos concretos: sua análise acontece no plano da instanciação. Enquanto pergunta SE, seu foco está na análise comparativa de dois textos concretos. No entanto, para discutir **critérios de qualidade** em tradução, um segundo passo teórico é

necessário: perguntar POR QUE um texto é ou não uma boa tradução, o que, claramente, implica ter respondido antes POR QUE é uma tradução. Quando se passa a interrogar os porquês, diz Halliday, muda-se o nível em que se opera a análise e passa-se a uma **perspectiva sistêmica**, comparando-se dois sistemas lingüísticos (e culturais), e entrando-se no território da lingüística descritiva comparada. Halliday discute qualidade em tradução principalmente como **busca de parâmetros sistêmicos**.

5.1.1 Três vetores sistêmico-funcionais para as equivalências

Para Halliday, um dos motivos da grande dificuldade de dizer POR QUE e mesmo SE um texto é uma boa tradução é a dependência a uma ampla gama de fatores que estão constantemente mudando sua relação uns com outros. O conceito central para as relações tradutórias é o de “equivalência”, considera Halliday, mas fica claro que, dada a existência de vários estratos lingüísticos, **é possível conceber equivalência de várias perspectivas diferentes**. A questão então é:

[...] equivalência com respeito a quê? Parece ser necessário alguma espécie de tipologia de equivalências que permita atribuir valores diferenciados de acordo com as condições específicas de uma determinada instância de tradução. (p. 15)

[... *equivalence with respect to what? It seems that one might need some kind of typology of equivalences, which could be assigned differential values according to the specific conditions attaching to a particular instance of translation.*]

Uma possibilidade seria considerar parâmetros da própria língua. Se a teoria sistêmico-funcional fosse tomada como base, seria possível considerar três vetores para estabelecer tipos de equivalência, como sugere o autor: 1) **estratificação** (*stratification*); 2) **nível** (*rank*); 3) **metafunção** (*metafunction*). Esses três vetores da teoria sistêmico-funcional são assim definidos por Halliday (2001: 15):

1) **ESTRATIFICAÇÃO** é a organização da linguagem em estratos ordenados: fonético, fonológico, lexicogramatical, semântico – e um ou mais estratos contextuais fora da língua propriamente dita.

2) NÍVEL é a organização do estrato formal (fonológico e lexicogramatical) numa hierarquia composicional: por exemplo, na gramática do inglês, orações compostas, orações simples, sintagmas, grupos, palavras e morfemas.

3) METAFUNÇÃO é a organização dos estratos do conteúdo (lexicogramatical e semântico) em componentes funcionais: ideacional, interpessoal e textual – *grosso modo*, as partes do sistema que têm a ver, respectivamente, com a elaboração da experiência humana, o estabelecimento de relações sociais e a criação do discurso.

[Stratification is the organization of language in ordered strata: phonetic, phonological, lexicogramatical and semantic – and one or more contextual strata outside of language proper.

Rank is the organization of the formal strata (phonology and lexicogrammar) in a compositional hierarchy: for example, in the grammar of English, clauses complexes (sentences), clauses, phrases, groups, words and morphemes.

Metafunction is the organization of the content strata (lexicogrammar and semantics) in functional components: ideational, interpersonal and textual – roughly, the parts of the system that have to do with construing human experience, enacting social relationships, and creating discourse.]

Todos esses vetores têm sido usados em modelos tradutórios, aponta Halliday, e cada um deles gera tipologias e hierarquias de equivalências em tradução.

5.1.2 Hierarquia de equivalências nos ESTRATOS

A ‘estratificação’ (primeiro vetor) pode ser considerada a base da taxonomia de Catford (1965), que define explicitamente a equivalência em relação com diferentes estratos lingüísticos. Tomando como referência esse vetor, a ‘equivalência tradutória’ é tipicamente entendida como equivalência no **estrato semântico**, mas Catford mostra a possibilidade de equivalências em todos os demais estratos, incluindo os da expressão, como fonologia e fonética, e, no caso do meio escrito, seus análogos da ‘grafologia’ (*graphology*) e ‘graféticos’ (*graphetics*). Nesse último caso, Catford mostra que pode haver equivalência puramente gráfica entre símbolos pela sua simples semelhança visual, mesmo com grandes diferenças funcionais entre eles (β φ alem ão e B do português).

Uma importante questão que desponta ao observar a equivalência nos diferentes estratos é a dos valores diferenciados para a equivalência em cada um deles:

[...] na maior parte dos casos, o valor aumenta nos estratos superiores – a equivalência semântica recebe valor mais alto que a lexicogramatical, e à equivalência contextual cabe talvez o valor mais elevado de todos, mas [...] esses valores relativos sempre podem variar, e em qualquer instância concreta de tradução é possível reavaliá-los à luz da tarefa. (Halliday, 2001: 15)

[... in most cases the value that is placed on it goes up the higher the stratum – semantic equivalence is valued more highly than lexicogramatical, and contextual equivalence perhaps most highly of all; but ... these relative values can always be varied, and in any given instance of translation one can reassess them in the light of the task.]

5.1.3 Hierarquia de equivalências nos NÍVEIS

O “nível” (segundo vetor) aparece como parâmetro para a tipologia de equivalências em proposta do próprio Halliday (1962) para programas de tradução automática. Essa proposta se caracteriza por uma progressão de sucessivas operações de subida pelo eixo lexicogramatical, da seguinte maneira: primeiro se listariam equivalentes no nível mais baixo (morfemas), dispondo-os hierarquicamente segundo uma ordem de probabilidade; no passo seguinte, a escolha do equivalente seria verificada com base em critérios estabelecidos para o nível imediatamente superior, e a cada passo o item seria recontextualizado numa unidade imediatamente superior (primeiro a palavra, depois o grupo, e assim por diante). Halliday exemplifica essa progressão a partir de certo morfema do russo, que em inglês teria como equivalente mais freqüente (maior probabilidade) o sufixo *socio-*, mas que ao se encontrar no nível seguinte (palavra) dentro de certa palavra, passaria a ter como equivalente mais freqüente a palavra inglesa *general*, e, passando ao nível do grupo num passo posterior, se estivesse em combinação com a palavra *length*, passaria a ter como equivalente a palavra inglesa *overall* (todo o grupo traduzido como *the overall length*). Assim:

Aqui novamente é possível observar que a equivalência em níveis diferentes carrega valores diferenciados, e que, novamente, o valor tende a ir aumentando nos

níveis superiores – a equivalência na oração complexa vale mais que na oração simples, que vale mais que no sintagma, e assim por diante; mas, novamente, sempre poderá haver determinadas circunstâncias nas quais a equivalência num nível inferior adquira um valor relativo mais elevado. (p. 16)

[Here again we can observe that equivalence in different ranks carries differential values; and that, again, the value tends to go up the higher the rank – clause complex (sentence) equivalence is valued more highly than clausal, clausal than phrasal and so on; but, again, there may always be particular circumstances in which equivalence at a lower rank acquires a relative higher value.]

5.1.4 Hierarquia de equivalências nas METAFUNÇÕES

No caso da ‘metafunção’ (terceiro vetor), não há ordem hierárquica preestabelecida no plano do sistema lingüístico. Em tradução, contudo, há uma hierarquia própria segundo a qual, entre as três, a metafunção ideacional recebe o maior valor:

Via de regra, a “equivalência tradutória” é definida em termos ideacionais; se um texto não coincide com seu texto-fonte ideacionalmente, não é qualificado como tradução, portanto a questão de ser ou não uma boa tradução nem se coloca. (p. 16)

[As a general rule, “translation equivalence” is defined in ideational terms; if a text does not match its source text ideationally, it does not qualify as a translation, so the question whether it is a good translation does not arise.]

No entanto, um tipo de crítica muito freqüente que se ouve fazer a uma tradução é dizer que, sendo ideacionalmente equivalente a seu texto-fonte, falha quanto à equivalência interpessoal e/ou textual. Isso mostra que um valor considerável pode ser atribuído às duas outras metafunções. Em termos contextuais, uma crítica análoga seria dizer que a tradução consegue equivalência adequada quanto ao campo, mas não quanto ao teor e/ou ao modo.

Pode haver variações consideráveis quanto ao valor que se atribui à equivalência nas metafunções não-ideacionais, diz Halliday, mas esse valor pode ser tal que chegue a sobrepujar a exigência de equivalência no estrato semântico, como, por exemplo, em contextos tradutórios em que seja importante fazer corresponder as relações de poder e

distância estabelecidos no texto-fonte. Isso é típico de quando o valor mais alto está sendo atribuído à **equivalência no estrato contextual**.

Nesses casos, o que se está esperando do tradutor é um texto que tenha **função equivalente** à do original no **contexto de situação**.

5.1.5 Variação em tradução e definição da boa tradução

O conceito de variação fornece um ponto de vista interessante para observar o fenômeno do “valor das equivalências” em tradução, diz Halliday. **Se o valor recai sobre a equivalência num nível superior**, a implicação é que **os elementos das classes inferiores podem variar**. É o princípio que opera, por exemplo, na modalidade da transposição, quando no par inglês-português inverte-se a ordem entre um adjetivo e o substantivo a que está vinculado (*blue sky* – céu azul), e é também o princípio que opera na modulação, quando se traduz o “*encantada*” do espanhol como “muito prazer” em português, variando as palavras para manter a equivalência num nível superior, que é o de funcionar como resposta quando se é apresentado a alguém. O esquema geral dos padrões de variação no “valor da equivalência” é assim resumido por Halliday:

[...] em qualquer instância específica de tradução, o valor pode ser vinculado a equivalências em diferentes níveis, diferentes estratos, diferentes metafunções. No nível, normalmente a equivalência é mais valorizada nas unidades lexicogramaticais mais complexas; as unidades mais baixas ficam então isentas (ex.: as palavras podem variar desde que as orações se mantenham constantes). No estrato, de forma semelhante, a equivalência é tipicamente mais valorizada no estrato mais elevado da língua propriamente dita, que é o semântico (aqui, outra vez, os estratos inferiores podem variar); o valor pode ser vinculado explicitamente ao nível do contexto, em especial quando a equivalência num estrato inferior é problemática. Na metafunção, o valor maior pode ser atribuído à equivalência nos domínios interpessoal ou textual – mas normalmente apenas quando a equivalência ideacional é garantida [...]. (p.17)

[... in any particular instance of translation, value may be attached to equivalence at different ranks, different strata, different metafunctions. In rank, it is usually at the higher lexicogrammatical units that equivalence is most highly valued; lower units are then exempted (e.g. words can vary provided the clauses are kept constant). In strata, likewise, equivalence is typically most valued at the highest

stratum within language itself, that of semantics (where again the lower strata may be allowed to vary); value may also attach explicitly to the level of context, especially when equivalence at lower strata is problematic. In metafunction, high value may be accorded to equivalence in the interpersonal or textual realms – but usually only when the ideational equivalence can be taken for granted...]

Isso permite encarar a **tradução como um tipo de variação** sobre o pano de fundo de algum nível mais elevado que se mantém constante. “Esta é uma estratégia a que o tradutor recorre o tempo todo” [“*this is a strategy that the translator has recourse to all the time*” (p. 17)].

A partir daí, Halliday propõe uma **definição de qualidade** na qual a avaliação aparece **em função do contexto** específico em que a tradução acontece:

Uma “boa” tradução é um texto que é uma tradução (i.e., equivalente) no que se refere aos componentes lingüísticos mais valorizados no contexto específico daquela tradução. (p. 17)

[A “good” translation is a text which is a translation (i.e. is equivalent) in respect of those linguistic features which are most valued in the given translation context.]

O que não parece tão claro na proposta de Halliday é o que determina o contexto de situação selecionado e o que faz com que num dado contexto de tradução certos componentes lingüísticos sejam mais valorizados que outros. Mais adiante vamos propor que a atribuição de valores hierárquicos descrita por Halliday se pauta em grande medida por mecanismos funcionais formuláveis nos termos da teoria do *Skopo*, que por sua vez se baseia em mecanismos intrínsecos da comunicação e interpretação, vinculados a características cognitivas de processamento lingüístico. Em outras palavras, vamos esboçar a proposta de que tais hierarquias em tradução não são puramente convencionais, mas fundamentadas em características de processamento interpretativo da comunicação lingüística, ou seja, com bases pragmático-cognitivas.

5.2 Finalidade e equivalência (ou finalidade e fidelidade)

Na proposta de Halliday (2001), fica sugerido que o contexto de tradução (tarefa de tradução, encargo de tradução, finalidade da tradução) é decisivo para determinar qual tipo de equivalência irá prevalecer sobre outras, ou seja, trata-se de uma proposta nos moldes das abordagens funcionalistas mais clássicas (penso em Reiss & Vermeer: 1984). No entanto, a proposta de Halliday parece ser inovadora em termos de variedade e complexidade de parâmetros que reúne para uma tipologia de equivalências e no nível de detalhamento com que a apresenta, por isso representa um passo importante na direção da possibilidade de operacionalizar (e mesmo quantificar) a avaliação de produto em tradução.

Outro ponto de destaque do texto de Halliday é sua indicação de que, caso o “contexto da tradução” ou tarefa tradutória seja manter no texto-meta uma “função similar” à do texto-fonte no “contexto de situação”, o valor diretor para a hierarquia de equivalências será colocado num estrato que é na verdade extralingüístico, o contextual, e, se por algum motivo houver incompatibilidade entre o estrato contextual e o estrato lingüístico mais elevado (o semântico), o critério funcional (extralingüístico) prevalecerá. Analogamente, no plano das metafunções, equivalências nas metafunções interpessoais e textuais podem sobrepujar em importância a equivalência ideacional na forma de equivalência de conteúdo referencial.

Esse princípio contradiz o critério que se costuma considerar como condição *sine qua non* para dizer que um texto é tradução de outro: a coincidência no plano do conteúdo, ou a equivalência semântica, e é resultado do princípio da **prevalência da equivalência nos níveis superiores** levado a seu ponto mais extremo e mais “puro”, no sentido de poder prescindir da equivalência em qualquer nível estritamente lingüístico.

Casos em que esse princípio se manifesta de maneira tão extrema são bem mais freqüentes no dia-a-dia do tradutor do que se pode supor, não tanto no plano da totalidade do texto, mas no plano microtextual, no momento de decidir como traduzir certas passagens textuais ou certas UTs. A importância teórica (e didática) desses casos, a meu ver, é sinalizarem que o critério definidor do que é tradução e do que é traduzir não está ancorado essencialmente na materialidade lingüística. Essa mudança de paradigma na concepção de tradução é de extrema importância na formação de tradutores e confere um lugar especial às abordagens funcionalistas de tradução no âmbito de sua didática.

Passaremos a examinar um caso concreto, para refletir mais a fundo sobre possíveis implicações dos princípios funcionalistas no ensino de tradução.

5.2.1 Tradução de um acróstico do espanhol para o português

Analisaremos um caso tomado de um trabalho real de tradução, feito para uma editora de São Paulo, de um material didático escrito e publicado na Espanha e composto de quatro livros. O material espanhol se dirigia ao ensino da religião católica. A editora paulistana pretendia comercializá-lo para alunos de 5ª a 8ª séries (do chamado ‘ensino fundamental’), ou seja, para uma faixa etária similar à do público do texto-fonte.

Do ponto de vista da reflexão sobre a teoria e a prática da tradução, cada um desses livros, em seu conjunto, tinha as características de um grande texto híbrido, pela convivência de uma ampla gama de tipos textuais: textos paradidáticos (explicações sobre a doutrina católica, mas também reflexões gerais sobre convivência em sociedade e textos expositivos sobre história e geografia antigas); citações de fragmentos bíblicos; episódios cotidianos de tipos variados (briga na escola, diálogo da filha com a mãe), às vezes repletos de expressões idiomáticas e coloquialismos; instruções dirigidas aos alunos e fragmentos de intenção interativa, com perguntas dirigidas diretamente ao leitor; poemas (de Alfonsina Storni, por exemplo), letras de canções usadas nas liturgias católicas da Espanha; orações; letras de canções de Natal espanholas (os *villancicos*), histórias em quadrinhos, jogos como sopas de letras, palavras cruzadas e acrósticos, freqüente diálogo do texto escrito com ilustrações.

Por essas características, o livro se apresentava como uma interessante amostra prática de questões-chave colocadas por importantes teorias (ou conceitos teóricos) de tradução. Permitia ver claramente em funcionamento elementos como 1) a importância da cultura-alvo e do público-alvo para a tomada de decisões em tradução, 2) os momentos em que a expectativa sobre esse público coloca ao tradutor a pergunta sobre ser ou não adequado recorrer à adaptação cultural (ou uso de filtro cultural, nos termos de House), 3) a interação necessária com o iniciador para tomar decisões diante de determinados problemas de tradução, 4) as dificuldades peculiares trazidas pela chamada tradução subordinada, 5) a relação estreita entre tipologias textuais e fidelidade em tradução.

Nossa discussão sobre a centralidade do princípio de finalidade na tradução e no desenvolvimento da CT neste capítulo partirá de um problema de tradução tomado do referido material. A solução dada a esse problema permite observar em funcionamento (de maneira que consideraremos prototípica) noções centrais formuladas por Reiss & Vermeer (1984) em sua obra clássica das abordagens funcionalistas da tradução, especialmente a noção de que a fidelidade só pode ser pensada em função do objetivo de uma tradução específica, o que naquele livro se enuncia como o *princípio da finalidade* (ou do *Skopo*, em alemão).

TEXTO-FONTE (ESPAÑHOL PENINSULAR)

Completa el acróstico en tu cuaderno hasta obtener el nombre del personaje.

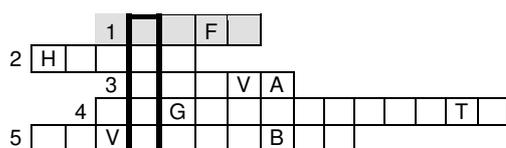
— Fue (1) reconocido por todas las tribus.

— Fue celebrado como (2) nacional por Israel.

— Su nombre significa “Dios (3)”.

— Fue (4) de Moisés.

— En su libro aparece como guerrero (5).



SOLUÇÃO DO ACRÓSTICO

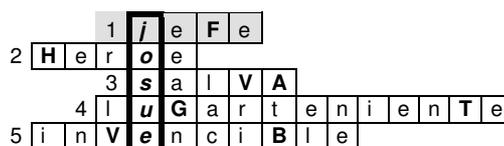


FIGURA 21. Acróstico em livro para ensino de religião católica. Texto-fonte.

O caso analisado será o de um acróstico (acima) que funcionava no livro traduzido como exercício de revisão de informações de um subitem anterior, e que deveria manter essa mesma função no material traduzido. Vale recordar que estamos falando de uma tarefa de tradução real em que a diretriz era manter funções similares para o texto, a ser dirigido a um público de mesma faixa etária que o da cultura-fonte e usado numa situação social similar dentro de instituições de ensino brasileiras.

Abro um parêntese para chamar a atenção sobre a versatilidade que pode ser exigida do tradutor e o tipo de problemas inusitados (e extralingüísticos) que ele pode encontrar. Numa análise inicial do material a ser traduzido, havia passado despercebida para a tradutora a dificuldade especial de formatação que a tradução desse tipo de jogo (altamente freqüente ao longo dos quatro livros) envolveria, formatação que acabou sendo feita com tabelas do *Word*. Essa solução foi decidida depois da consideração de se valeria a pena intercalar, com as partes de texto corrido que seriam entregues em *Word*, uma tradução à mão e em folhas separadas das palavras cruzadas, sopas de letras

e outros jogos similares³⁷, alternativa descartada por parecer igualmente demorada e menos prática no momento da revisão e da entrega do material pela tradutora, e mais sujeita a posteriores enganos de revisão e de edição dentro da editora. Outro problema era que os livros entregues para a tradução eram “livros do aluno”, que não traziam as soluções dos jogos. Cada um desses jogos precisava, portanto, ser resolvido pela tradutora antes de ser traduzido. Note-se que, no caso da resolução desses problemas (especialmente os de formatação), o que se requeria ia muito além de uma competência comunicativa nas duas línguas envolvidas na tradução, incluindo a interação de outras subcompetências.

Fechamos o parêntese e voltamos ao nosso foco. A palavra que o acróstico formava ao centro, como se vê na solução, era o nome *Josué*, lugar-tenente de Moisés, a quem substitui no comando do povo no momento da entrada na Terra Prometida, após quarenta anos de peregrinação pelo deserto, segundo o relato bíblico. A Josué era dedicado um parágrafo de um texto imediatamente anterior ao acróstico. Esse texto era breve, de menos de uma página na totalidade, focado no tema da Terra Prometida como dádiva divina.

Analisando a composição do acróstico, evidenciava-se que cada um dos cinco enunciados-pista para as cinco palavras horizontais era extraído quase literalmente do parágrafo dedicado a Josué no texto imediatamente anterior ao acróstico.

A tradução desse acróstico pedia a consideração de fenômenos assimiláveis aos que Snell-Hornby (1999 [1988]: 75 ss.) chama de “dimensão” e “perspectiva”:

A dimensão se refere à orientação lingüística existente nos termos lexicais, nos recursos estilísticos e nas estruturas sintáticas, que se torna um problema de tradução quando na expressão lingüística está implícita a *multidimensionalidade*. Isso tem a ver não apenas com a interação entre sintaxe, semântica e pragmática, mas se estende aos múltiplos planos de focalização, como acontece nas metáforas e *puns* (ou qualquer outro jogo de palavras). Por *perspectiva* entendo o ponto de vista do falante, narrador ou leitor no que se refere à cultura, atitude, tempo e lugar. Muda-se a perspectiva, por exemplo, na paródia e na sátira, e, de maneira inevitável, na tradução. Assim, a dimensão se centra em aspectos internos da

³⁷ Esta é uma questão claramente vinculada à subcompetência instrumental do PACTE, mas a subcompetência instrumental necessária para resolvê-lo não fazia parte de maneira completa da bagagem da tradutora. A ferramenta de que a tradutora dispunha era o domínio das tabelas do *Word*. No entanto, a adequação desse conhecimento ao problema de modo que pudesse levar à sua solução envolveu a aplicação criativa do conhecimento informático (subcompetências psicofisiológica e estratégica) e uma monitoração e tomada de decisão sobre este ser ou não um procedimento satisfatório para resolver o problema, levando inclusive em conta o gasto extra de tempo que essa formatação implicava (ativação das subcompetências estratégica e profissional).

língua, e a perspectiva na relação do texto com fatores externos, sociais e culturais. Não se trata, contudo, de uma nova dicotomia, mas de facetas complementares e com frequência coincidentes de um todo integrado.

[La dimensión se refiere a la orientación lingüística existente en los términos léxicos, en los recursos estilísticos y las estructuras sintácticas, que se convierte en problema de traducción cuando en la expresión lingüística está implícita la multidimensionalidad. Esto no sólo concierne a la interacción de sintaxis, semántica y pragmática, sino que se extiende a los múltiples planos de focalización como ocurre en las metáforas y puns (o cualquier otro juego de palabras). Por perspectiva entiendo el punto de vista del hablante, narrador o lector en lo que se refiere a la cultura, actitud, tiempo y lugar; se cambia la perspectiva, por ejemplo, en la parodia y la sátira y, de manera inevitable, en la traducción. Por consiguiente, la dimensión se centra en aspectos internos de la lengua, la perspectiva en la relación del texto con factores externos, sociales y culturales. No se trata, sin embargo, de una nueva dicotomía sino de facetas complementarias y a menudo coincidentes de un todo integrado.]

Para a tarefa de tradução era imprescindível manter as seguintes dimensões:

1) Cinco palavras horizontais extraídas do texto anterior e que fornecessem, na ordem adequada, cada uma das cinco letras do nome de Josué, na coluna vertical destacada.

2) Instruções de complexão, todas elas alusivas a Josué e sua história.

3) Instruções de complexão baseadas em trechos do parágrafo sobre Josué, com pequenas modificações.

Acrescente-se ainda a seguinte perspectiva:

4) O acróstico deveria funcionar como uma revisão lúdica do texto anterior para alunos pré-adolescentes, por isso, na produção de um texto-meta com função similar à do texto-fonte, seriam desejáveis as seguintes características: (a) a identificação das palavras necessárias para completar o acróstico não deveria ser muito difícil, apenas dirigir didaticamente a atenção do aluno mais uma vez para a figura de Josué e para as razões de sua importância no relato bíblico; (b) as palavras e os enunciados-pista deviam ser facilmente identificáveis no texto imediatamente anterior, preferencialmente no parágrafo dedicado a Josué; (c) os enunciados-pista deveriam ser bastante breves.

O tradutor precisaria manter todas essas características para que a tradução funcionasse com eficácia, na cultura e para o público de chegada, dentro de uma função comunicativa similar à que tinha na cultura e para o público de partida.

5.2.2 Tradução comunicativa e equivalência na *Skopostheorie*

Segundo a proposta de Reiss, a manutenção de uma função similar entre o texto de partida e o texto de chegada é o que caracteriza a **tradução comunicativa**. Retomaremos a seguir o que essa teórica da tradução coloca sobre (1) a peculiaridade da tradução comunicativa entre as diferentes inter-relações possíveis de um texto com outro texto produzido a partir do primeiro, e (2) a proposta de uma diferenciação conceitual entre **adequação** e **equivalência** em tradução, com base na natureza da inter-relação entre texto-fonte e texto-meta, com a equivalência sendo considerada um fenômeno próprio da tradução comunicativa.

Reiss (Reiss & Vermeer, 1996 [1984]: 121) define a tradução comunicativa como ‘a informação sobre uma oferta comunicativa **mediante a ‘imitação’** da oferta informativa do texto de partida, com os recursos da língua e da cultura finais” (sublinhado meu) [*“la información sobre una oferta comunicativa mediante la ‘imitación’ de la oferta informativa del texto de partida con los recursos de la lengua y la cultura final”*]. Na tradução comunicativa, o ideal seria que o leitor não lembrasse que está lendo uma tradução, pelo menos não no plano lingüístico.

[...] ou seja, uma tradução que, com idêntica função, possa servir na cultura final de forma imediata à comunicação (seja ela cotidiana, literária ou artístico-estética) e que ao mesmo tempo seja equivalente ao original, ou seja, que possua o mesmo valor em todas as suas dimensões (sintáticas, semânticas e pragmáticas).

[... o sea, una traducción que, con idéntica función, pueda servir en la cultura final de forma inmediata a la comunicación (ya sea cotidiana, literaria o artístico-estética) y que al mismo tiempo sea equivalente al original, es decir, posea el mismo valor en todas sus dimensiones (sintácticas, semánticas y pragmáticas).]

Reiss aponta ainda a tradução comunicativa como aquela a que se costuma dar preferência no mundo contemporâneo, e considera que isso provavelmente se deve ao fato de que, neste momento, a grande quantidade de traduções de textos técnicos (para intercâmbios econômicos, políticos, científicos etc.) supera a de traduções de textos

considerados “literários” (principalmente os de alta qualidade artística), e também ao fato de se viver um momento em que um número muito maior de leitores de obras literárias esperam que elas sejam “como um original”.

Apenas neste caso a escolha dos signos lingüísticos adequados para a composição do texto final contribui para estabelecer uma relação de equivalência no plano textual. Só é legítimo exigir uma relação de equivalência com o texto de partida no caso de textos desse tipo. (p. 121)

[Sólo en este caso la elección de los signos lingüísticos adecuados para la composición del texto final contribuye a establecer una relación de equivalencia en el plano textual. Tan sólo es legítimo exigir una relación de equivalencia con el texto de partida a textos de ese tipo.]

O que Reiss descreve como tradução comunicativa seria o que se costuma entender como o protótipo da tradução, a tradução propriamente dita. A autora diferencia a tradução comunicativa dos seguintes outros tipos de tradução: interlinear, literal, filológica e criativa (p. 120-122). Em capítulos anteriores desse livro, Vermeer já havia sugerido um papel de destaque da tradução comunicativa como tradução prototípica ao definir a “tradução” com base na noção de “imitação”, em contraste com outros tipos de, digamos, “textos derivados”, ou “translação”, como a resenha ou a adaptação.

Na segunda metade do livro, Reiss estabelece uma categoria especial para a **relação de similitude em tradução** quando ela acontece no âmbito da tradução comunicativa, dizendo que a relação entre uma oferta informativa e outra que se cria para informar sobre a primeira poderia ter basicamente duas naturezas:

Adequação na tradução de um texto (ou elemento textual) de partida refere-se à relação existente entre o texto final e o de partida levando em conta de forma consistente o objetivo (*Skopo*) pretendido com o processo de tradução.

Equivalência expressa a relação entre um texto-meta e um texto de partida, capazes de cumprir de igual modo a mesma função comunicativa em suas respectivas culturas.

Equivalência é, de acordo com nossa definição, um tipo especial de **adequação**, ou seja, adequação quando a função entre o texto de partida e o texto-meta se mantém constante. (p. 125)

[*Adecuación en la traducción de un texto (o elemento textual) de partida se refiere a la relación que existe entre el texto final y el de partida teniendo en cuenta de forma consecuente el objetivo (escopo) que se persigue con el proceso de traducción.*]

[*Equivalencia expresa la relación entre un texto final y un texto de partida que pueden cumplir de igual modo la misma función comunicativa en sus respectivas culturas.*]

[*Equivalencia es, según nuestra definición, un tipo especial de adecuación, es decir, adecuación cuando la función entre el texto de partida y el final se mantiene constante.*]

A proposta de Reiss nesse livro é, portanto, que se fale de “equivalência” só para a tradução comunicativa. Nos casos em que é alterada a função que o texto tinha na cultura de partida, não seria apropriado falar de “equivalência”, mas tão -somente de “adequação”.

De acordo com essa noção de equivalência (na verdade, uma equivalência contextual, nos termos posteriores de Halliday), se quisermos manter para o acróstico acima uma função global similar no contexto de chegada, ele deve, como vimos:

- formar, na vertical, o nome do personagem bíblico, em português, *Josué*;
- ter enunciados-pista simples e quase recuperáveis de forma literal no texto imediatamente anterior (no parágrafo dedicado a *Josué*).

O problema para o tradutor é que, traduzindo as palavras horizontais, a primeira delas não oferece a letra necessária para compor o nome próprio que deveria se formar na vertical: na tradução *jefe* – “chefe”, perde -se o jota inicial de *Josué*.

Além disso, o breve parágrafo dedicado a *Josué* que fornecia os enunciados e as palavras do acróstico em espanhol, quando traduzido para o português, não continha nenhuma palavra que pudesse fornecer o jota de *jefe* em espanhol. A solução tradutória encontrada foi a seguinte: (a) procurou-se uma palavra com jota na página imediatamente posterior (onde continuava a narração referente à entrada na Terra Prometida), e encontrou-se uma referência à travessia do rio Jordão; (b) decidiu-se usar o nome próprio *Jordão* como a primeira palavra horizontal do acróstico, extraindo-se

dela a letra jota; (c) acrescentou-se ao parágrafo sobre Josué um enunciado que mencionava o rio Jordão, da seguinte maneira:

♦ **fragmento do texto em espanhol:**

A Moisés le sucedió su lugarteniente Josué, que significa ‘Dios Salva’. Por medio de Josué, Dios salvó a su pueblo de los enemigos y los introdujo en la Tierra Prometida. Josué fue reconocido como jefe y celebrado como héroe nacional y guerrero invencible.

♦ **fragmento traduzido para o português:**

O sucessor de Moisés foi seu lugar-tenente Josué, cujo nome significa ‘Deus Salva’. Por meio de Josué, Deus salvou seu povo dos inimigos e o introduziu na Terra Prometida. **Josué atravessou o rio Jordão, conduzindo o povo à Terra Prometida**³⁸. Foi reconhecido como chefe e aclamado como herói nacional e guerreiro invencível.

Por fim, (d) substituiu-se o enunciado-pista número 1 do acróstico pelo enunciado “Cruzou o rio (1), conduzindo o povo à Terra Prometida” (que, como no caso dos demais enunciados-pista, alterava apenas muito ligeiramente o enunciado do parágrafo), e (e) alertou-se o contato na editora para a mudança, para que o(a) revisor(a) fosse avisado(a) de que o acréscimo não era um erro de tradução e não deveria ser suprimido no momento da revisão.

Em minicurso de tradução oferecido em 2004 e, posteriormente, no treinamento desenhado para esta pesquisa de doutorado, começávamos a discussão da parte dedicada à teoria da finalidade (ou do *Skopo*) de Reiss & Vermeer pedindo aos presentes que observassem as seguintes duas frases, respectivamente em espanhol e em português:

(1) *Fue jefe reconocido por todas las tribus.*

(2) Cruzou o rio Jordão conduzindo o povo à Terra Prometida.

Perguntávamos se (2) poderia ser a tradução “fiel” de (1) ou “equivalente” a (1), em português. As respostas, é claro, eram negativas. Expúnhamos, então, o caso do acróstico acima descrito, em que, concretamente, (2) funcionava, num livro traduzido no Brasil como tradução de (1) num livro publicado na Espanha. O caso problematiza de maneira interessante a noção de **fidelidade**, deixando especialmente clara sua

³⁸ Destacamos o acréscimo apenas aqui, para melhor visualização.

dependência com relação à questão da **finalidade da tradução**. Evidencia que a equivalência nos estratos pragmático e funcional de um enunciado ou texto é a equivalência tradutória por excelência, ou seja, a equivalência no sentido mais estrito que se costuma dar a esse termo como vinculado à **tradução comunicativa**, conforme aponta Reiss.

Apresentamos abaixo o acróstico no texto-fonte ao lado de sua tradução:

TEXTO-FONTE (ESPAÑHOL PENINSULAR)

Completa el acróstico en tu cuaderno hasta obtener el nombre del personaje.

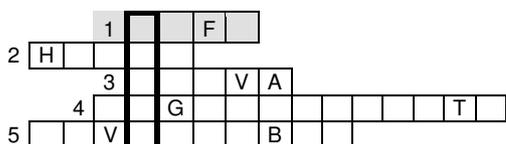
— Fue (1) reconocido por todas las tribus.

— Fue celebrado como (2) nacional por Israel.

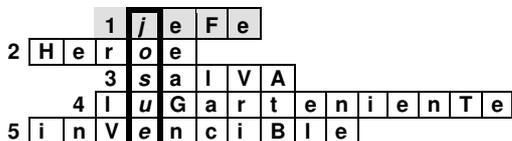
— Su nombre significa “Dios (3)”.

— Fue (4) de Moisés.

— En su libro aparece como guerrero (5).



Solución do acróstico



TEXTO-TRADUZIDO (PORTUGUÊS BRASILEIRO – SP)

Complete o acróstico no seu caderno para obter o nome da personagem.

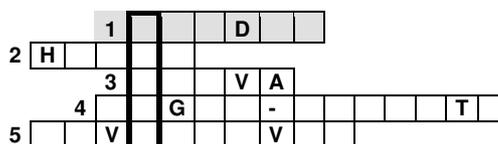
— Cruzou o rio (1), conduzindo o povo à Terra Prometida.

— Foi aclamado como (2) nacional por Israel.

— Seu nome significa “Deus (3)”.

— Foi (4) de Moisés.

— Em seu livro, aparece como guerreiro (5).



Solução do acróstico

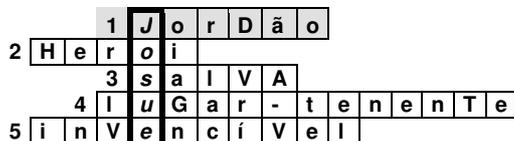


FIGURA 22. Acróstico em livro didático. Texto-fonte (espanhol) e tradução (português).

A questão que queremos levantar a partir desta análise de caso é que, muito especialmente em traduções subordinadas e traduções de textos (ou fragmentos de textos) em que prima a função poética, pode haver uma dissociação pouco comum entre o nível pragmático-funcional do texto e seus estratos morfossintático, lexical e mesmo semântico, de modo que se torna inviável que, em relação ao texto-fonte, a tradução ‘possua o mesmo valor em todas as suas dimensões (sintática, semântica e pragmática)’, que é a forma como Reiss parafraseava (em citação anterior) a noção de que o texto traduzido é “equivalente ao original”.

Pensando no modelo de tipologia de equivalências de Halliday, fica especialmente claro que a impossibilidade de manter o mesmo valor em todas as dimensões ou níveis lingüísticos é uma constante em tradução, um de seus “universais”, ou, mais ainda, a própria característica definidora da tradução. Quando se almeja similitude de funções entre um texto-fonte e sua tradução, a prevalência hierárquica é do

nível contextual (pragmático, funcional). A formulação pioneira de Catford (1980 [1965]: 54) para esses princípios assumiu o seguinte aspecto:

Os itens da LF e da LM raramente têm “o mesmo significado” no sentido lingüístico; mas podem **funcionar na mesma situação**. Em tradução total, textos ou itens da LF e da LM são equivalentes de tradução quando comutáveis em determinada situação [destaque meu].

Talvez essa dissociação da equivalência em diferentes níveis seja mais evidente no caso de frases feitas e de expressões idiomáticas, ou dos modos convencionalizados de dizer certas coisas, como aponta Coseriu (1977) em exemplos no seu texto, em que aponta a necessidade de uma abordagem funcionalista da tradução. Em certas línguas, fala-se de “risco de morte”, ao passo que em outras fala-se de “risco de vida”. Considerando saudações, nas primeiras horas da manhã um alemão cumprimentará usando a palavra “manhã”, desejando uma “boa manhã” (*guten Morgen*), enquanto um hispano-falante usará o plural de “dia” e dirá “bons dias” (“*buenos días*”), e um luso-falante usará o singular de “dia” e dirá “bom dia”. Numa tradução comunicativa dessa saudação matinal de uma língua para a outra, necessariamente dissociam-se os significados lexicais e o nível pragmático (contextual), e se privilegia a equivalência no nível pragmático-funcional, traduzindo *guten Morgen* para o espanhol como *buenos días*, e não como *buena mañana*.

Recordemos que um exemplo usado por Nord (1998: 69) em seu texto sobre equivalências funcionais verticais ilustrava o mesmo fenômeno de dissociação, desta vez entre o nível morfosintático (em vez de lexical) e o pragmático-contextual. Trata-se do caso das formas verbais usadas em certos tipos de textos instrucionais. Em uma receita de cozinha, em espanhol será usada com muita frequência a forma passiva sintética com *se* (*Las patatas se lavan y se pelan...*), enquanto em inglês se usará o imperativo (*Wash and peel the potatoes...*) e em alemão se usará o infinitivo (*Kartoffeln waschen und schälen...*), de modo que na tradução de uma para a outra dessas línguas o imperativo poderá passar a infinitivo, por exemplo. Apesar de não manter o mesmo valor em todas as dimensões ou níveis lingüísticos, essa equivalência não deixará de ser legítima, nem a tradução deixará de ser uma legítima tradução comunicativa de uma receita de cozinha, já que a função entre texto-fonte e texto-meta se manterá a mesma entre as respectivas línguas e culturas.

Isso nos mostra que o critério fundamental para caracterizar a equivalência e a tradução comunicativa, dos dois critérios formulados por Reiss, é a **manutenção de**

funções similares, o fato de os textos poderem funcionar na mesma situação. Também nos mostra que a manutenção de funções similares em tradução é um critério inevitavelmente contraditório e excludente em relação ao segundo critério formulado por Reiss, o de manter “o mesmo valor em todas as dimensões ou níveis lingüísticos”.

A tradução subordinada e a tradução da função poética talvez sejam aquelas em que a dissociação entre níveis lingüísticos e nível funcional em tradução chegue a se mostrar de maneira mais extrema. Por isso esse tipo de tradução tem o potencial de tornar mais evidente que, ao se dissociar estratos lingüísticos e contextuais numa tradução, a forma de manter uma função similar entre texto-fonte e texto-meta costuma ser resguardar a equivalência no nível pragmático e contextual. Foi o que vimos em funcionamento no caso do acróstico, em que tínhamos um caso legítimo de tradução comunicativa (e portanto de equivalência no sentido mais restrito da proposta de Reiss de diferenciação entre equivalência e adequação), mas no qual, para obter a equivalência global do texto, foi necessário traduzir *jefe* por “Jordão”, e *fue jefe reconocido por todas las tribus* por “Atravessou o ri o Jordão conduzindo o povo à Terra Prometida”, estabelecendo equivalências inusitadas e totalmente pontuais, ou seja, que só poderiam valer para aquele texto em particular.

O acróstico também ajuda a perceber que a escolha do nível contextual como nível prevalente numa tradução não é mera convenção, no sentido de uma escolha relativamente arbitrária definida por um acordo social transmitido pela cultura. A comunicação verbal e os textos são essencialmente modos de ação, e, como formulava Vermeer, qualquer ação se guia por sua finalidade, pelo tipo de efeito que visa conseguir no mundo extralingüístico. Daí o nível contextual ser intrinsecamente o mais relevante para o sentido e a estruturação de um texto.

Dissemos que a tradução subordinada e a tradução poética são modalidades nas quais a possibilidade de dissociação entre níveis lingüísticos e nível contextual da comunicação e da tradução pode mostrar-se de forma mais extrema. Por oferecerem exemplos nos quais o nível contextual pode pedir a variação de todos os demais níveis lingüísticos (inclusive o semântico) na tradução, são modalidades que tornam especialmente visível a importância destacada do nível contextual em tradução. Por isso, vamos sustentar que essas modalidades são núcleos prototípicos do princípio de finalidade em tradução, e que, por serem prototípicas, são capazes de um impacto cognitivo especial sobre aprendizes no âmbito da didática de tradução.

Para desenvolver essa proposta, é preciso ainda tratar os seguintes pontos: (1) o que é a tradução subordinada; (2) em que / por que a tradução poética se assemelha à

tradução subordinada; (3) o que estamos entendendo por núcleo prototípico e por que instâncias de núcleos prototípicos de um princípio podem ter especial valor didático.

5.2.3 Tradução por meio e modo e tradução subordinada

A noção de tradução subordinada está relacionada com uma proposta de classificação de tradução com base em critérios de **meio** e **modo** (variação do uso da língua de acordo com o meio material ou canal de comunicação). Rabadán (1991 *apud* Hurtado, 2001: 50) parte da noção de que mudanças no meio produzem diferentes modos e subdivide os modos em duas categorias amplas: modos primários e modos complexos.

<i>MEIO</i>	MODOS PRIMÁRIOS	MODALIDADES DE TRADUÇÃO
<i>SOM</i>	Textos orais imediatos	Interpretação
<i>GRAFIA</i>	Textos escritos	Tradução escrita
<i>IMAGEM</i>	Textos icônicos	-----

FIGURA 23. Meios e modos primários.

Como expõe Hurtado (2001: 50-51), e como mostra a *Figura 23*, aos três meios mais usados para transmissão de mensagens codificadas (usando os canais auditivo e visual) se associam três **modos primários**: (a) textos orais imediatos; (b) textos escritos; (c) textos icônicos. Esses três modos primários geram, por sua vez, as duas principais modalidades de tradução: a **interpretação**, para os textos orais imediatos, e a **tradução escrita**, para os textos escritos, enquanto os textos icônicos trabalham com uma linguagem visual universal que não costuma precisar de tradução.

Mayoral, Kelly & Gallardo (1998) usam diferentes esquemas de processo comunicativo para representar as complexidades adicionais do processo tradutório quando se passa da tradução escrita à tradução da linguagem oral. O processo comunicativo se complica mais ainda quando o texto oral é uma peça teatral que envolve a encenação, já que, na etapa final desse processo comunicativo, a responsabilidade pela transmissão da mensagem global se fragmenta entre os vários participantes (fundamentalmente atores e diretor). Mas esses autores também indicam que a pura consideração do processo comunicativo da tradução a partir da diferenciação entre o código escrito e o oral não dá conta das complexidades adicionais que se

apresentam ao tradutor quando, em certos tipos de tradução, **elementos não-lingüísticos** compõem a mensagem conjuntamente com os elementos lingüísticos. Nesse caso, é preciso adotar um enfoque semiológico para considerar outros tipos de mensagens transmitidas por meio do **canal auditivo** que não a linguagem verbal oral – como seriam a melodia e o arranjo instrumental em uma canção ou os sons de cena num filme –, assim como outros tipos de mensagens transmitidas por meio do **canal visual** que não a linguagem verbal grafada (escrita) – como seriam as seqüências de imagens estáticas numa história em quadrinhos, as seqüências de imagens em movimento num filme, a imagem única que pode aparecer numa propaganda de revista ou *outdoor*, bem como os diferentes graus que essas imagens podem ocupar na escala do abstrato ao figurativo.

A **tradução subordinada**, definida como a modalidade de tradução em que entram em jogo esses elementos não-verbais ou não-lingüísticos, precisaria portanto de uma teoria apropriada para sua abordagem.

<i>MEIOS</i> ►	<i>SOM</i>	<i>GRAFIA</i>	<i>IMAGEM</i>
Modos primários	Textos orais imediatos	Textos escritos	Textos icônicos
<i>Modos complexos</i>	TEXTOS DE RECEPÇÃO ORAL MEDIATA (conferências, sermões, discursos, textos teatrais para encenação, textos de celebração litúrgica, certo tipo de poesia)		TEXTOS DE RECEPÇÃO VISUAL MEDIATA (cartazes publicitários, palavras cruzadas, sopas de letras, criptogramas, histórias em quadrinhos)
	TEXTOS CINEMATOGRAFICOS (dublagem, legendagem)		

FIGURA 24. Meios e modos textuais (adaptado de Rabadán, 1991: 101 *apud* Hurtado, 2001: 50).

Rabadán leva em consideração tanto a linguagem oral quanto os elementos não-lingüísticos quando fala dos **modos complexos**, subdivididos pela autora em três categorias. Cito a partir de Hurtado (2001: 50-51):

- (a) textos de recepção oral mediata, escritos para serem falados, portanto sem espontaneidade (conferências, sermões, discursos, textos teatrais para serem levados à cena, certo tipo de poesia);
- (b) textos com recepção visual mediata (*outdoors* e outros tipos de cartazes publicitários, palavras cruzadas, sopas de letras, criptogramas);

(c) textos cinematográficos, em que participam os três meios materiais (dublagem, legendagem). Rabadán aponta que os modos complexos colocam restrições para a tradução porque **o modo é um parâmetro estreitamente vinculado à função textual**, inclusive relacionado com campos temáticos (certas áreas de conhecimento preferem um *modo* determinado) [destaque meu].

Dois dos modos complexos apresentados por Rabadán (o de recepção visual mediata e os textos cinematográficos) são os que Mayoral, Kelly & Gallardo (1986) chamam de **tradução subordinada** e que definem como o conjunto das modalidades de tradução em que há intervenção de outros códigos além do lingüístico (o icônico, o musical), condicionando e restringindo a solução tradutória.

Mayoral, Kelly & Gallardo ressaltam que, na tradução subordinada, os sistemas não-verbais ‘não apenas constituem parte do sentido da mensagem, como, muitas vezes, impõem suas próprias leis e condições ao texto’ [“... *the non-linguistic elements of the message not only constitute part of the meaning but also, on occasions, impose their own laws and conditions on the text*” (p. 363)]. Por isso, a miúde a presença dos sistemas não-lingüísticos implica dificuldades especiais para a tradução: normalmente o tradutor não pode manipular os sistemas não-verbais, ‘só pode trabalhar com o texto, e todos os ajustes necessários devem ser feitos com relação ao texto’ [“... *the translator can only work with the text and all the necessary adjustments must be made in relation to the text*” (p. 363)]. Nas palavras de Hurtado (2001: 72):

Há anos utiliza-se o termo *tradução subordinada* ou *condicionada* (*constrained translation*, cf. Titford, 1982) para referir-se àquelas variedades de tradução aplicadas a textos nos quais confluem diferentes meios: textos audiovisuais, canções, gibis e histórias em quadrinhos, cartazes publicitários, criptogramas, palavras cruzadas etc.; na tradução desses textos, embora o que se traduza seja o código lingüístico, a tradução se vê condicionada pelos outros códigos.

[*Ya hace años que se utiliza el término traducción subordinada o condicionada (constrained translation, cfr. Titford, 1982) para referirse a aquellas variedades de traducción que se ejercen con textos en los que confluyen medios diferentes: textos audiovisuales, canciones, cómics e historietas, carteles publicitarios, jeroglíficos, crucigramas, etc.; en la traducción de esos textos, aunque lo que se traduce es el código lingüístico, la traducción se ve condicionada por los otros códigos.*]

Na tradução subordinada, o outro código que compartilha o espaço com o código lingüístico entra como um componente muito especial de contexto, e condiciona fortemente o texto lingüístico no nível pragmático, ou seja, no âmbito de sua finalidade.

5.2.4 Primazia do contexto no processamento lingüístico

Em seu modelo de competência tradutória que reúne elementos do conexionismo e da Teoria da Relevância, Gonçalves (2003) esboça a proposta de um modelo de análise de seis níveis para um texto: nível lexical, nível sintático, nível semântico, nível coesivo, nível da coerência e nível contextual. Considera que, ao nos movermos nessa seqüência, do nível lexical para o contextual, aumenta gradativamente o esforço cognitivo despendido no processamento lingüístico, de modo que:

[...] os níveis mais altos demandam maior esforço cognitivo, visto que precisam coordenar mais elementos processuais (mais nódulos do sistema) de forma progressivamente menos automática, isto é, cada vez mais consciente. (p. 97)

Se for assim, o nível contextual (pragmático-funcional) seria o mais elevado em termos de complexidade do processamento mental demandado e, portanto, também o mais elevado em termos de esforço cognitivo despendido na interpretação.

É interessante deixar indicado aqui que o nível contextual também tem certos tipos de superioridade hierárquica enunciada por abordagens do processo de comunicação e do processamento lingüístico que trabalham a partir de pontos de vista cognitivos.

Além da indicação de Gonçalves de que o nível contextual é superior quanto à complexidade de nódulos cerebrais que ativa e do esforço cognitivo demandado para a interpretação, também se aponta que esse nível predomina sobre os níveis de codificação lingüística de informação no processo de interpretação e desambiguação de um enunciado. Pelo que entendo, é essa prevalência que permite explicar que sejamos capazes de interpretar ironias, e também o que permite explicar por que, no contexto de uma festa, se a esposa diz a seu marido “vou ter que ir dirigindo na volta”, o marido e as demais testemunhas interpretem que esse enunciado tem um valor comunicativo diferente de seu significado proposicional, ou seja, que a mulher não está interessada em informar aos presentes a obrigação de dirigir o carro na volta ao lar, mas pretende expressar sua desconformidade com o estado de embriaguez do marido (“quero que

você e os demais presentes saibam que estou descontente por você estar bêbado’), e/ou formular uma tentativa de fazer com que o marido não continue bebendo (“gostaria que você parasse de beber, embora me sinta constrangida de pedir isso diretamente”)³⁹.

Há, portanto, um paralelo entre a superioridade hierárquica do nível contextual para o processamento lingüístico (tanto em termos de esforço cognitivo quanto de peso para a interpretação de enunciados) e a superioridade hierárquica do nível contextual como tendência geral na **produção da equivalência** numa tradução, que se evidencia quando há um desencontro dele com os outros níveis, levando a que na retextualização seja necessário “escolher” entre manter uma equivalência no nível lexical, no nível sintático etc., ou no nível contextual. Essa coincidência não parece ser apenas coincidência, mas sugere que há um princípio cognitivo para a organização hierárquica dos valores dos níveis de equivalência em tradução.

Uma hierarquia de processamento interpretativo é formulada no modelo de inferências direcionais de Möeschler (1998), entre três níveis de codificação de informação. Esse modelo, tido em conta por Gonçalves (2003), é derivado por Möeschler da Teoria da Relevância (Sperber & Wilson: 1993; 1995) e afirma a existência de uma hierarquia entre as informações ditas conceituais, procedurais e contextuais.

Os dois primeiros tipos de informação foram inicialmente distinguidos por Wilson & Sperber (1993). A diferenciação entre ambos é motivada tanto lingüística quanto cognitivamente, diz Möeschler:

1. A informação conceitual é principalmente codificada por meio de categorias lexicais (substantivo, verbo, adjetivo), ou seja, categorias que definem classes lexicais abertas. A informação procedural é codificada por meio de categorias não lexicais (negação, tempos verbais, determinantes, conectores, certos advérbios), ou seja, categorias que definem classes morfológicas não abertas. Assim, a distinção conceitual/procedural cobre principalmente a distinção entre categorias lexicais e não-lexicais.
2. A motivação cognitiva para a distinção procedural/conceitual é a seguinte: a informação conceitual é aquela por meio da qual as representações mentais se tornam acessíveis, ao passo que a informação procedural codifica instruções relativas a como as representações mentais devem ser processadas. (p. 1)

³⁹ Este exemplo é próximo a um dos usados por Sperber & Wilson (1986) para discutir os processos interpretativos na Teoria da Relevância.

[1. *Conceptual information is mainly encoded within lexical categories (Noun, Verb, Adjective), that is, categories which define open lexical classes. Procedural information is encoded within non-lexical categories (negation, tenses, determiners, connectives, certain adverbials), that is, categories which define non-open morphological classes. Thus the conceptual/procedural distinction covers mainly the distinction between lexical and non-lexical categories.*

2. *The cognitive motivation for the procedural/conceptual distinction is the following: conceptual information is information through which mental representations are accessible, whereas procedural information encodes instructions relative to how mental representations must be processed.]*

Combinadas, as duas formas de codificação de informação geram a forma proposicional mínima de um enunciado, como representação de um evento.

A esses dois, Möeschler soma o nível contextual, em que se confirmam ou invalidam preferências interpretativas geradas principalmente por informações lingüísticas codificadas nos itens lexicais e morfológicos. Isso não significa, diz o autor, que a informação contextual tenha apenas uma função subsidiária de confirmação; significa que a pura informação lingüística é insuficiente para o processo de interpretação e é, na verdade, um componente mais fraco do que a informação contextual no processo interpretativo inferencial. Componentes fracos (*weak*) são codificados por informação conceitual e procedural (predicados e tempos); componentes fortes (*strong*) são codificados por informação procedural e contextual (conectores e supostos contextuais). A hierarquia entre os três níveis é postulada por Möeschler nos seguintes termos: ‘informações contextuais são mais fortes que informações lingüísticas; informações procedurais são mais fortes que informações conceituais’ [“*contextual information is stronger than linguistic information; procedural information is stronger than conceptual information*” (p. 4)].

A prevalência hierárquica do nível contextual em tradução tem, então, uma correspondência com as características cognitivas do processamento de informações pelos seres humanos.

5.2.5 Tradução subordinada como protótipo

A existência, na tradução subordinada, de um código não-lingüístico funcionando como um fator de contexto para o código lingüístico explicaria por que, em nosso acróstico, assim como nas traduções subordinadas em geral, para manter uma

equivalência num plano funcional, muitas vezes é preciso abrir mão radicalmente dos outros níveis de “equivalência”: lexical, sintático e mesmo semântico.

Quando isso acontece, esse tipo de tradução evidencia de forma (proto)típica o que chamaremos aqui de **prevalência hierárquica do nível contextual-pragmático na tradução**, o que, na verdade, seria um *alter ego* do princípio da finalidade, ou um resultado de sua aplicação ao plano da inter-relação entre os níveis lingüísticos num texto.

O princípio da finalidade é formulado como segue por Vermeer (Reiss & Vermeer: 1984):

O princípio dominante de toda translação é sua finalidade. (p. 80)

O primeiro critério para tomar uma decisão com respeito a uma translação é a função [...] do *translatum* como oferta informativa final. (p. 70)

É mais importante para um *translatum* (uma translação) atingir um objetivo dado do que ser feito de um modo determinado. (p. 84)

[*El principio dominante de toda traslación es su finalidad.*]

[*El primer criterio para tomar una decisión respecto a una traslación es la función ... del translatum como oferta informativa final.*]

[*Es más importante que un translatum (una traslación) alcance un objetivo dado, que el hecho de que se realice de un modo determinado.*]

O problema de tradução no acróstico e em casos similares de tradução subordinada é especialmente representativo do princípio tradutório de que, numa hierarquia geral de níveis de linguagem, o nível pragmático, a função do texto, prevalece sobre o nível morfossintático, o lexical e mesmo o semântico (pelo menos o dos significados de superfície ou os denotativo-referenciais). Se essa prevalência hierárquica não leva, na maioria dos casos de tradução, a soluções tão radicais como no nosso exemplo, nos níveis sintático, lexical e semântico-denotativo, é porque em geral justamente esses níveis são a base da criação dos efeitos contextuais e da definição da função global no nível pragmático.

No acróstico, em que ocorre um caso de tradução subordinada, ou seja, em que um código verbal convive com outro tipo de código (a forma gráfica do acróstico), e

esse segundo código determina a função principal do texto, dissocia-se o nível pragmático dos níveis sintático, lexical e semântico-denotativo, e evidencia-se qual é a prevalência hierárquica, na tradução, entre estes diferentes estratos do texto. Materiais que exponham o tradutor em formação a problemas semelhantes podem, portanto, funcionar como protótipos de alto potencial demonstrativo do princípio da prevalência contextual-pragmática em tradução, ou seja, do princípio de finalidade.

5.2.6 A noção de protótipos

Ao longo deste capítulo usamos a palavra “protótipo” (e assemelhadas) como noção importante na argumentação. Por isso são necessárias algumas palavras sobre o que entendemos por protótipo e por que afirmamos que exemplares prototípicos podem ter impacto cognitivo especial sobre um sujeito num processo de aprendizagem.

Ao falar de protótipo, temos em mente as considerações de Givón (1986) sobre essa noção central da semântica de protótipos, que tem impulso na psicologia cognitiva, em especial nas propostas pioneiras de Rosch (1973; 1975) sobre o fenômeno da categorização humana e das categorias naturais.

A noção de protótipos está vinculada à questão de como se organiza cognitivamente o conhecimento humano, mais precisamente de como o ser humano categoriza sua experiência para estruturar o conhecimento, ou seja, é uma noção relativa às abordagens do espaço semântico-cognitivo-funcional da categorização.

5.2.6.1 Duas posições extremas sobre a categorização

No artigo “Prototypes: between Plato and Wittgenstein” [“Protótipos: entre Platão e Wittgenstein”], importante texto de referência para a abordagem da noção de protótipos, Givón explica que, antes da semântica dos protótipos, no pensamento ocidental, houve duas posições extremas sobre a categorização humana e as categorias naturais, uma delas representada por Platão e a outra por Wittgenstein, em relação às quais podem ser polarizadas as idéias de diversos autores.

Platão defende a concepção de que as **categorias da compreensão** são discretas, absolutas e puras. Segundo essa concepção, uma categoria teria **limites claros** e a pertença a uma delas seria definida pela posse ou não de **propriedades criteriológicas** (*criterial properties*), ou seja, propriedades necessárias e suficientes para identificar um membro daquela categoria. Givón apresenta o diagrama da *Figura 25* para representar essa concepção de categoria. A seria a propriedade criteriológica identificadora dos membros da categoria, B seria um membro de posse dessa propriedade e C, um não-membro (não possuidor da propriedade criteriológica).

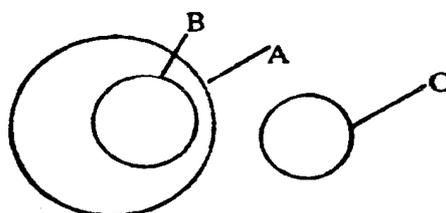


FIGURA 25. Representação das categorias discretas de Platão (Givón, 1986: 77).

As categorias de origem divina ou supra-humana de Platão ou Descartes, os critérios neurogeneticamente programados de Chomsky (1966; 1968) ou de Bickerton (1981), as supostas raízes das categorias em características estáveis do Mundo Real de Russell (1905; 1919), Carnap (1947; 1959) e outros positivistas, ou as supostas unidades atomísticas da percepção concebidas pelo empirismo clássico pertenceriam a esse pólo.

No pólo oposto estaria situado Wittgenstein e sua concepção de categorias com limites **difusos** e **contingentes**, ou seja, totalmente instáveis e dependentes de seu contexto/propósito de uso. Outra característica da abordagem de Wittgenstein é entender que o parentesco ou semelhança parental (*family resemblance*) entre membros

de uma mesma categoria pode acontecer de modo que *a* se assemelhe a (compartilhe propriedades com) *b*, *b* se assemelhe a *c*, *c* se assemelhe a *d* etc., mas *a* e *d* não se assemelhem entre si (não compartilhem nenhuma propriedade), conforme representado no diagrama da *Figura 26*.

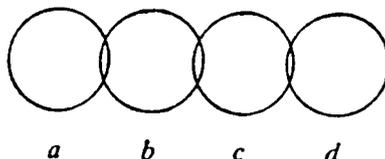


FIGURA 26. Representação de uma possível categoria contingente e difusa (Givón, 1986: 78).

Wittgenstein sustenta que um conjunto como o do diagrama acima poderia perfeitamente formar uma categoria natural.

5.2.6.2 Semântica de protótipos como solução de conciliação

Cada um desses extremos, diz Givón, “representa de fato uma faceta importante da linguagem, da cognição e do comportamento” [“*indeed represents one important facet of language, cognition and behavior*” (p. 78)]. Há evidências suficientes da veracidade de cada um, por exemplo na linguagem humana:

Itens lexicais, morfemas, construções sintáticas e as regras que governam seu uso apropriado na comunicação constituem um enorme corpo de evidências imediatas em favor da existência da categorialização. Mas, com igual clareza, as mesmas regras fornecem amplas evidências em favor da existência de características não-discretas, de fronteiras difusas, de organizações em *continuum* e de definições e aplicações contingentes. (p. 78)

[*Lexical items, morphemes, syntactic constructions and the rules that govern their appropriate use in communication represent a huge body of prima facie evidence in support of the existence of categoriality. But equally well, the very same rules also furnish a wealth of evidence in support of non-discreteness, fuzzy-edges, continua and contingent definitions and applications.*]

No próprio artigo, Givón examina aspectos lingüísticos que evidenciam tanto a existência de categorias claras e precisas quanto de limites difusos. Um caso examinado é o da transitividade. Na gramática, diz Givón, a noção de transitividade tem sua forma mais clara e inequívoca caracterizada por duas condições: a) a presença de **um agente/uma causa** visível, volitivo, controlador; b) a presença de **um paciente/um efeito** visível, não-volitivo, submetido a uma transformação.

Cumprindo com essas condições claras e inequívocas de transitividade, teríamos enunciados como: (a) “A Maria cortou o bolo”; (b) “O João matou a barata”; (c) “Você quebrou a cadeira”. No entanto, há uma série de operações na gramática da transitividade que são difusas, como por exemplo objetos que não são fenomenicamente pacientes submetidos a transformação no evento enunciado (“Ele montou o cavalo”, em vez de “no cavalo”), eventos fenomenicamente transitivos com exclusão do objeto no enunciado (“Ele bebe”), sujeitos/agentes que não executam fenomenicamente ações volitivas produtoras de transformação no paciente (“Ele viu a montanha”; “Eu sei a resposta”). No caso dos atos de fala também é notório que há representantes discretos de um ato de fala, por exemplo enunciados claramente imperativos (“Vem aqui”), claramente interrogativos (“Onde está o sal?”) e claramente declarativos (“Ele não está em casa”), mas também é evidente que há uma série de exemplos de enunciados cuja pertença a uma dessas categorias é menos clara (“Você pode vir aqui, por favor?”; “Eu acho melhor você me obedecer e vir aqui”; “Ele não está em casa, né?”).

Assim, para ser “empiricamente responsável” e “filosoficamente honesto” (nas palavras de Givón), é preciso optar por uma **solução híbrida**, que signifique um compromisso entre os dois pólos, uma solução “não-extremista” entre Platão e Wittgenstein. Essa posição intermediária tem sido chamada de **Teoria dos Protótipos**.

Em comum com Wittgenstein, a Teoria dos Protótipos: 1) postula que há espaços de *continuum* não-discreto tanto dentro de uma categoria quanto entre categorias; 2) considera que as categorias cognitivas e lingüísticas não são sempre definidas em termos de uma única ou de algumas poucas propriedades criteriológicas (suficientes e necessárias). Em vez disso, as categorias dentro do espaço do *continuum* são formadas por *intersecções* de uma quantidade de características (às vezes muitas) ou por características/propriedades “típicas”, propriedades que *tendem* a coincidir (ocorrer juntas) de forma estatística/probabilística, mas nem sempre coincidem absolutamente. Isso poderia ser representado por um conjunto de intersecções, como no diagrama a seguir:

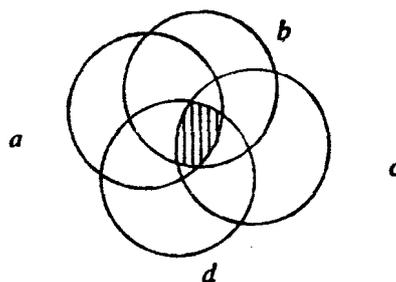


FIGURA 27. Representação de uma categoria na Teoria dos Protótipos (Givón, 1986: 79).

A área sombreada no diagrama acima representa membros que compartilham as quatro propriedades “características” (*a*, *b*, *c*, *d*). Eles são os membros mais típicos da categoria, seu **protótipo**. Mas os membros nas áreas em que três propriedades coincidem ainda são bastante típicos, certamente mais do que aqueles localizados onde se interceptam apenas duas características, ou os que possuem apenas uma delas em comum. Além disso, o membro prototípico é o que possui o maior número de propriedades características *importantes*. O *continuum* categorial pode, assim, ser caracterizado por duas gradações diferentes: a) cada propriedade/característica recebe um peso conforme sua *importância*; b) todos os membros de uma categoria são classificados com base no *número* de propriedades características que possuem.

Nessas bases, uma escala geral de grau de prototipicidade pode ser estabelecida. Uma categoria se constrói, assim, com um protótipo (ou protótipos) em seu núcleo, ao redor do qual vão se organizando representações de exemplares “aparentados” da categoria, com menor ou maior distância do centro prototípico, numa gradação dada pelo índice de similitude com relação ao centro prototípico.

Até este ponto, a abordagem da Teoria dos Protótipos não difere muito da posição extrema de Wittgenstein, diz Givón. O que lhe dá a característica de compromisso entre os dois extremos são seus postulados empiricamente verificáveis a respeito do agrupamento dos membros de uma categoria natural – biológica, cognitiva ou comportamental – ao longo do espaço categorial, a uma maior ou menor distância da média da categoria ou protótipo.

A visão de Wittgenstein sobre o “parentesco” (*family resemblance*) poderia implicar facilmente uma distribuição uniforme de todos os membros da categoria ao longo do espaço categorial, como uma linha contínua horizontal num eixo de coordenadas (*Figura 28*). Em contraste, a visão de Platão suporia o agrupamento de

todos os membros de uma categoria num mesmo ponto do *continuum* (ou do gráfico), gerando blocos verticais paralelos ao eixo y (Figura 29).

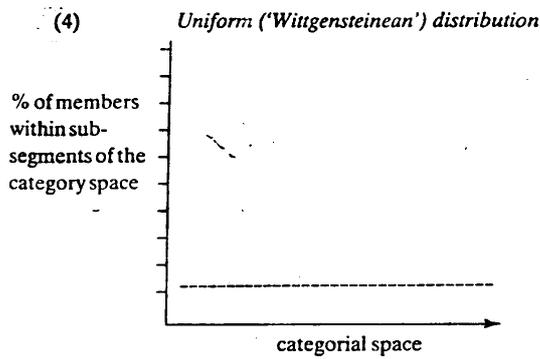


FIGURA 28. Espaço categorial implicado pela visão de Wittgenstein (Givón, 1986: 80).

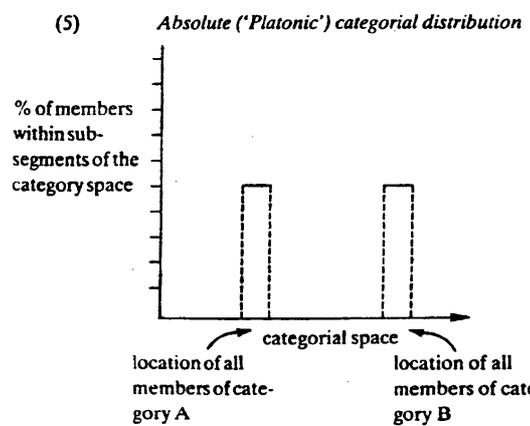


FIGURA 29. Espaço categorial implicado pela visão de Platão (Givón, 1986: 80).

Num compromisso entre as visões de Wittgenstein e de Platão, a Teoria dos Protótipos suporia um ponto central do protótipo da categoria com a maioria dos membros mais ou menos agrupados numa zona próxima em torno do protótipo (Figura 30).

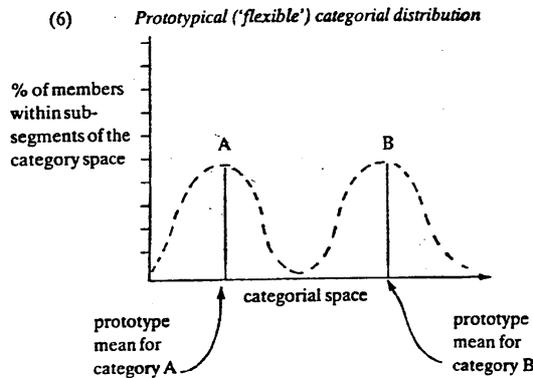


FIGURA 30. Espaço categorial na Teoria dos Protótipos (Givón, 1986: 81).

Uma série de detalhes relativos ao agrupamento prototípico continua em aberto na teoria. O formato da curva (no gráfico) pode não ser o de sino, que significa que 67% dos membros estão distribuídos dentro de um desvio-padrão com relação à média categorial (protótipo). A curva pode ser pontiaguda, exibindo *picos categoriais* mais salientes. Também é provável que, em diferentes contextos biológicos, cognitivos e pragmáticos, o formato da distribuição das curvas prototípicas, a separação dos picos categoriais dentro delas e o grau de superposição parcial entre as categorias possam

variar, dependendo muito provavelmente da saliência requerida para certas tarefas ou discernimentos intercategoriais.

O agrupamento prototípico e os picos categoriais precisam ser *suficientemente diferenciados* para que o organismo associe a maioria de seus membros ao protótipo da categoria. Um exemplo que mostra a verossimilitude empírica e o potencial explicativo da Teoria dos Protótipos é o de que o centro prototípico de uma categoria como “ave” pode variar culturalmente em certa medida mas jamais seria, por exemplo, um pingüim ou um avestruz, tendendo a ser uma ave como o pardal ou a pomba, ou seja, uma ave que reunisse um maior número de características criteriológicas da categoria (ter penas, ter asas, ter bico, ser bípede, botar ovos, voar...) e que tivesse de forma mais acentuada características importantes (asas que permitem voar). Isso seria verificável, por exemplo, ao pedir que alguém diga o nome de uma ave sem lhe dar tempo para pensar e verificando quais seriam os primeiros exemplares citados. A explicação para o posicionamento de um exemplar da categoria no núcleo prototípico incluiria também a maior frequência da ocorrência de exemplares com aquelas propriedades no mundo fenomênico perceptível, ou seja, no mundo cotidiano daquele organismo ou ser humano.

O protótipo é, portanto, um modelo ou estrutura mental, mas é aquele modelo ou estrutura mental mais representativo de uma categoria construída pelo sujeito para organizar o conhecimento e categorizar a partir de sua percepção dos fenômenos do mundo.

O que propusemos neste capítulo é que casos de tradução subordinada como o do acróstico são prototípicos do princípio de finalidade em tradução, princípio que de fato coincide com o de prevalência da equivalência no estrato contextual/equivalência funcional sobre qualquer equivalência no nível lingüístico, no caso de estarem em situação de mútua exclusão.

Casos de tradução subordinada são prototípicos porque, como vimos, isolam esse princípio *importante* na caracterização da tradução, tornando-o extremamente *diferenciado*, ou seja, evidente e ostensivo para a percepção do sujeito. Isso é relevante porque nem sempre o princípio da prevalência da finalidade e do contexto se evidencia em tradução, uma vez que os estratos lingüísticos são responsáveis pela seleção do contexto, no processo comunicativo. Na verdade, os estratos lingüísticos estão normalmente dirigidos a formar o contexto (gerar formas proposicionais que selecionem o contexto relevante na comunicação).

Por fim, por que casos prototípicos podem ser importantes em processos de aprendizagem? Porque são os núcleos ao redor dos quais se constrói uma categoria do conhecimento. Por que um protótipo do princípio da finalidade pode ser de grande utilidade na didática de tradução? Primeiro, porque evidencia aquele que está sendo considerado aqui como um dos princípios mais fundamentais para entender o funcionamento da tradução e para estabelecer a qualidade em tradução, que é a existência de uma hierarquia de equivalências e de um nível de maior valor na hierarquia de equivalências. Segundo, porque contradiz a noção de tradução como equivalência de sentido nas unidades lingüísticas mais inferiores, que vimos ser uma característica dos novatos e levar a resultados inadequados na tradução. A contradição dessa visão de tradução inadequada a desestabilizaria, exigindo que outra visão se construísse para poder explicar o novo fenômeno e lidar com ele. Em outras palavras, poderia funcionar como um dos motores de reformulação de modelos mentais sobre tradução nos estudantes que chegam com a visão leiga que temos visto ser repetidamente descrita como geradora de problemas no processo de tradução de novatos.

5.2.7 Afinidades entre tradução subordinada e poética

Cabe agora explicar por que entendemos que casos de tradução que envolvem a função poética têm características de prototipicalidade semelhantes às vistas para a tradução subordinada, sugerindo inclusive a possibilidade de incluir a tradução de função poética na categoria de tradução subordinada.

Mayoral *et al.* (1998: 363) intuía uma afinidade de elementos próprios da poesia, como métrica e rima, com os fatores restritivos que caracterizam os mecanismos da tradução subordinada, embora não parecessem considerar essa afinidade tão estreita a ponto de desenvolvê-la em sua teorização global sobre a tradução subordinada:

Também podemos considerar as restrições que a linguagem poética impõe à tradução (rima, métrica...), embora acreditemos que isso exceda os propósitos deste artigo.

[We can also consider the limitation which poetic language imposes on translation (rhyme, metrics...), although we believe that this goes beyond the purpose of this paper.]

Para considerar o funcionamento das hierarquias de equivalência e do princípio de finalidade aplicados à tradução de elementos típicos da linguagem poética, examinaremos o caso de um conto infantil da argentina María Elena Walsh⁴⁰.

Antes de começar a analisar o conto, gostaríamos de notar a semelhança da noção de prevalência hierárquica da equivalência em certo estrato, nível ou metafunção (determinada pela finalidade), com a noção de dominante, assim explicada por Osimo (2001):

[...] o texto deve ser analisado com os critérios mais objetivos possíveis para isolar um elemento, o **dominante**, que constitua a entidade principal em torno da qual se constrói a identificação do resto do texto.

A noção de **dominante**, sobre o qual Osimo diz ainda ser o “elemento que se considera o mais importante na produção traduzida”, é um conceito tomado de Jakobson (1987: 41). O dominante, segundo Jakobson, “governa, determina e transforma os demais componentes” e “garante a integridade da estrutura”. Esse autor observa também que, na obra poética, a **função estética** age como dominante.

No conto “Historia de una princesa”, de Walsh, um importante dominante estrutural é um uso lúdico da língua, identificável à função poética que caracteriza as estruturas verbais artísticas. Nesse sentido, talvez o uso que nele se faz de rimas seja o elemento que, numa série de procedimentos de construção, mostra mais ostensivamente a função poética funcionando como dominante em passagens do texto. No conto, as rimas são importantes elementos estruturadores, bem como marcas de estilo. Elas criam uma lógica própria, desvinculada do mundo real, um *nonsense* divertido que prevalece sobre a referencialidade, sobre a coerência externa dos conteúdos. As rimas são entremeadas nesse texto em prosa nos seis fragmentos abaixo:

1. *Sukimuki era una princesa japonesa.*

2. *En esa época, las princesas todo lo que tenían que hacer era quedarse quietitas. Nada de ayudarle a la mamá a secar los platos. Nada de hacer mandados. Nada de bailar con abanico. Nada de tomar naranjada con pajita. Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz. Nada, nada, nada.*

3. – ¿Por qué usted no puede hacer nada?

⁴⁰ Essa análise está publicada com pequenas diferenças em Cintrão (2005).

—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.

4. —¿Dónde estará la princesa? —repitió.

—La princesa está de jarana, donde se le da la gana.

5. Y así fue como la Princesa dejó de estar quietita y se casó con el Príncipe Kinoto Fukasuka. Los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín. Una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.

6. Así acaba, como ves, este cuento japonés.

As rimas dos fragmentos transcritos se inter-relacionam como componentes de uma rede maior, de uma trama interna do tecido textual, um importante elemento que desenha um estilo de composição caracterizado pelo procedimento de **selecionar palavras por similitude sonora**. As rimas, nessas seis passagens, são unidades funcionais verticais, indicando os fragmentos citados como lugares de predomínio da função poética no texto.

Em *Lingüística e poética*, Jakobson (2001 [1960]: 118 ss.) define a função poética como uma das seis funções da linguagem. Colocada a pergunta ‘b que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?’, procura respondê-la dentro de um quadro geral no qual considera impropriedade dissociar a Poética da Lingüística. Como ‘a poesia é uma espécie de linguagem’, os estudos de Poética fazem parte dos estudos lingüísticos, diz Jakobson:

A insistência em manter a Poética separada da Lingüística se justifica somente quando o campo da Lingüística pareça estar abusivamente restringido, como, por exemplo, quando a sentença é considerada, por certos lingüistas, como a mais alta construção analisável, ou quando o escopo da Lingüística se confina à gramática ou unicamente a questões não-semânticas de forma externa ou ainda ao inventário dos discursos denotativos sem referência às variações livres. (p. 121)

Além disso, Jakobson se posiciona contra a proposta de que a característica essencial das estruturas verbais artísticas seria a natureza não-casual, intencional, da linguagem poética, por considerar que “qualquer conduta verbal tem uma finalidade” ou intencionalidade.

A língua é colocada por Jakobson como um código global composto de subcódigos relacionados entre si e caracterizados exatamente por suas diferentes finalidades ou funções. A função poética é um desses subcódigos que se inter-

relacionam para compor a unidade maior do código global. A característica essencial das estruturas verbais artísticas deveria ser buscada na peculiaridade da função poética perante as outras funções. É bem conhecida a proposta de Jakobson de funções da linguagem, baseada num modelo de comunicação de seis componentes (*Figura 31*).

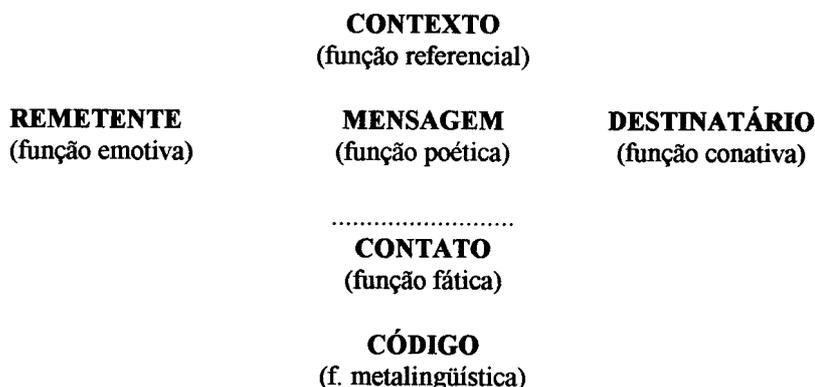


FIGURA 31. Seis funções da linguagem (Jakobson, 2001 [1960]: 123).

Essa proposta amplia para seis funções o modelo de Bühler, que distinguia apenas três – a emotiva, a conativa e a referencial –, conforme a mensagem se orientasse mais fortemente para cada uma das três “pessoas” do ato comunicativo: remetente, destinatário ou “objeto de que se fala” (terceira pessoa ou não -pessoa).

O modelo de seis funções representa um refinamento importante para a compreensão do funcionamento do texto artístico, já que, seguindo o modelo triádico de Bühler, parecia haver uma tendência a vincular o texto artístico à função expressiva⁴¹, aquela orientada ao remetente, o que poderia gerar uma identificação excessiva e indevida do texto artístico com a expressão subjetiva que caracteriza a lírica. No modelo de Jakobson, em contraste, não se aponta como característica nuclear do texto artístico a expressão da subjetividade, mas uma orientação à própria mensagem:

O pendor (*Einstellung*) para a MENSAGEM como tal, o enfoque na mensagem por ela própria, eis a função poética da linguagem. [...] Com promover o caráter palpável dos signos, tal função aprofunda a dicotomia fundamental de signos e objetos. (p. 127-128, destaque do autor)

⁴¹ Como fazem Reiss & Vermeer (1984: 138).

A função poética, diz Jakobson, não é a única da arte verbal; é apenas a dominante. Nos diferentes gêneros poéticos há sempre uma presença, em ordem hierárquica variável, de outras funções paralelamente à função poética dominante.

Apontar a característica inerente a toda obra poética implica descrever o funcionamento da função poética. Para Jakobson, em seu mecanismo de funcionamento estão implicados os dois modos básicos de arranjo utilizados no comportamento verbal: **seleção** e **combinação**. Ao compor enunciados, **selecionamos** uma palavra entre um conjunto de palavras assemelhadas ou paradigma (de uma mesma classe gramatical, sinônimos, antônimos...) e a **combinamos** no eixo sintagmático, ou seja, a colocamos em relação com outra(s) palavra(s) selecionada(s) de outro(s) conjunto(s), numa seqüência que é ordenada de acordo com certas regras de combinação previstas no código lingüístico utilizado. Conforme o autor:

A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da seqüência, se baseia na contigüidade. **A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação.** A equivalência é promovida a condição de recurso constitutivo da seqüência. (p. 130, destaque do autor)

A projeção que se faz da similitude própria do eixo de seleção (paradigmático) sobre o eixo de combinação (sintagmático) mostra-se como um princípio comum entre a rima, a métrica, o ritmo, o paralelismo na poesia. No caso específico da sonoridade, os vários procedimentos mediante os quais a poesia reitera regularmente unidades ou seqüências sonoras equivalentes provocam uma **experiência do fluxo verbal** comparável à **experiência do tempo musical**. A materialidade sonora da mensagem é explorada. O verso e todos os demais recursos que se configuram como repetição de uma figura sonora não são exclusivos da poesia; qualquer texto que lance mão deles estará fazendo uso da função poética, ainda que como função secundária, subordinada a outra função principal.

Jakobson insiste em chamar a atenção para o fato de que a função poética não se configura essencialmente pela reiteração sonora, pelas figuras de som recorrentes, já que essa reiteração é apenas um modo pelo qual se manifesta sua característica principal: a mencionada projeção do princípio de equivalência na seqüência, ou do eixo da similitude sobre o eixo da contigüidade. A exploração da materialidade sonora não se faz de forma desvinculada do trabalho no plano dos sentidos. Mesmo no caso das rimas,

definidas como recorrência regular de fonemas ou grupos de fonemas equivalentes, seria uma simplificação abusiva tratá-las unicamente do ponto de vista do som, já que a rima sugere uma **relação semântica entre as unidades rítmicas**, uma relação semântica de semelhança ou dessemelhança. Isso já acontece nas próprias técnicas de rima (mesma categoria de palavras ou categorias de palavras diferentes, por exemplo). Por fim:

A rima é apenas um caso particular, condensado, de um problema muito mais geral, poderíamos mesmo dizer do problema fundamental, de poesia, a saber, o paralelismo. (p. 146)

As diferentes formas de reiteração de que lança mão a arte verbal têm sua força no fato de sugerirem **vínculos no plano dos sentidos**, seja criando um efeito de parença entre as coisas (metáfora, símile, parábola...) seja mostrando entre elas uma dessemelhança (antítese, contraste...). Desse modo, a equivalência de som projetada no eixo da contigüidade induz vinculações semânticas, muitas vezes inusitadas e reveladoras de outro ponto de vista sobre a realidade. Palavras de som semelhante são aproximadas quanto ao seu significado, similaridades no som são avaliadas em função de sua similaridade e/ou dessemelhança no significado. Explora-se o simbolismo potencial dos sons, que faz com que, por exemplo, a maioria das pessoas associe naturalmente vogais mais graves a percepções visuais sombrias e vogais agudas à percepção sensorial da luminosidade. Valéry definia a poesia como “hesitação entre o som e o sentido”, como aponta Jakobson (p. 144), e Pope prescrevia que “o som deve ser um eco do sentido” (p. 153).

[Na poesia] o nexa interno entre som e significado se converte de latente em patente [...]. A acumulação, superior à média, de certa classe de fonemas, ou uma reunião contrastante de duas classes opostas na textura sonora de um verso, de uma estrofe, de um poema, funciona como uma “corrente subjacente de significado”, para usar a pitoresca expressão de Poe. (p. 153)

Procurar interpretar pela lógica da referencialidade (da mensagem que aponta para o mundo ou para o contexto) os fragmentos do conto de Walsh compostos segundo leis da função poética (da mensagem que explora a materialidade da própria mensagem) criaria dificuldades de interpretação, como por exemplo tentar entender pela lógica

ideacional por que “pirulito” (*chupetín*) aparece numa medida de tempo (*diez días y un enorme chupetín*, literalmente “dez dias e um enorme pirulito”), e geraria conseqüentes inadequações funcionais na tradução.

Dissemos, atrás, que a rima nos seis fragmentos citados é talvez a marca mais perceptível da dominância da função poética no texto de Walsh, mas o texto está repleto de outras reiteraões. Os paralelismos estão fortemente presentes em vários outros elementos e momentos do conto. Vejamos.

Os nomes próprios presentes no texto são os dos protagonistas (a princesa e o príncipe), o da cidade onde morava a princesa e o nome de seu país. Entre esses nomes próprios, todos os que são fictícios têm algum tipo de repetição sonora: *Sukimuki* (a princesa), *Fukasuka* (o príncipe), *Siukiu* (a cidade). No caso do único nome “real”, não exclusivo do mundo ficcional, “Japão”, ele aparece modificado: uma repetição do mesmo tipo é introduzida, de modo que aparece no texto, em uma fala da princesa, não como *Japón*, mas como *Japonpón*.

Nos diálogos, a princesa usa uma fala lúdica infantil que se constrói intercalando às sílabas das palavras castelhanas outras sílabas iniciadas pela consoante *p* e seguidas pela mesma vogal (ou vogal + consoante postônica) da sílaba imediatamente anterior, num tipo de “língua do *p*” que é de fato usada pelas crianças argentinas (*el jeringozo*). Essa linguagem infantil aparece no conto como sendo “correto japonês”:

7. —*¡Qué linda mariposapa!* —murmuró al fin *Sukimuki*, en correcto japonés.

[...]

—*¡Qué linda princesa! ¡Cómo me gustaría jugar a la mancha con usted, Princesa!*

—*Nopo puepedopo* —le contestó la Princesa en japonés.

—*¡Cómo me gustaría bailar con usted, Princesa!* —insistió la Mariposa.

—*Eso tampocopo puepedopo* —contestó la pobre Princesa.

8. —*¿Y eso por qué?* —preguntó la Mariposa.

—*Porque sípi* —contestó la Princesa— , porque las princesas del Japonpón debemos estar quietitas sin hacer nada. Si no, no seríamos princesas. [...]

Essa linguagem lúdica se constrói sobre princípios de repetição sonora muito parecidos aos da rima, e uma dificuldade de tradução é a de reconhecer o mecanismo que está em funcionamento nesse modo de falar da princesa; a outra é decidir como transpor essa língua infantil lúdica ao português.

É interessante considerar, sobre o uso lúdico e/ou estético da linguagem no conto de Walsh, que não há dicionários ou materiais de consulta capazes de ajudar o tradutor a interpretar o que está sendo feito com a língua espanhola nessas passagens do texto: a leitura adequada e a busca de solução dependem totalmente de **recursos internos**, do raciocínio do tradutor e de inferências que possa fazer a partir de seu conhecimento de mundo e dos textos, de sua competência leitora e interpretativa.

As reiteraões sonoras próprias da função poética se dão, ainda, em evidentes **paralelismos** presentes em outras partes do texto, como no fragmento 9:

9. En esa época, las princesas todo lo que tenían que hacer era quedarse quietitas. Nada de ayudarle a la mamá a secar los platos. Nada de hacer mandados. Nada de bailar con abanico. Nada de tomar naranjada con pajita. Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz. Nada, nada, nada.

Como se pode ver, a função poética é geradora de vários fragmentos do texto, colocando-os em relação uns com os outros e gerando uma trama sonora e de paralelismos na materialidade lingüística que contribui para “a integridade da estrutura”.

Resta considerar se (e como) essa característica formal repercute no nível semântico. Acreditamos que as reiteraões do conto têm vários efeitos de sentido, como procuraremos indicar a seguir.

O uso poético-lúdico da linguagem no conto ajuda a compor um importante sentido ideológico da história. A princesa protagonista do conto aparece como uma criança a quem era vedada qualquer possibilidade de diversão, devido a uma norma ancestral e jamais questionada do reino onde vivia. Essa norma ditava que as princesas tinham que ficar absolutamente imóveis, sem fazer nada. A impossibilidade de se divertir, e mesmo de realizar qualquer ação, era imposta à protagonista pelas tradições de seu reino. Um dia, uma enorme borboleta colorida invade seu jardim, a convida para brincar e a incentiva a desobedecer seu pai, o imperador (representação do poder social patriarcal no conto), subvertendo aquelas restrições opressivas que entorpeciam a princesa (“*¿cómo se aburría la pobre Sukimuki!*”). Mais adiante no conto essa borboleta se transforma num príncipe, desafia o imperador (subvertendo mais uma vez as regras daquele reino) e consegue se casar com a princesa. A situação da princesa muda radicalmente então (“*la princesa dejó de estar quietita*”).

Ao transgredir as regras da linguagem normal e cotidiana para expressar-se numa linguagem brincalhona e poética, o conto reproduz, no plano da forma, a transformação positiva (eufórica) que está sendo operada na vida da princesa: Sukimuki e a borboleta-príncipe desafiam e subvertem as regras do reino, e transformam uma vida chata e sem-graça, em que a individualidade da “*pobre Sukimuki*” era anulada, numa vida divertida e colorida, em que a princesa passa a **poder** exercer sua vontade (seu **querer**: “*donde se le da la gana*”). Pode, a partir daí, desfrutar não só de sua infância, como de todo o movimento da vida.

A função poética é potencialmente subversiva na medida em que desautomatiza a linguagem, libertando-a de condicionamentos convencionais. Também é inovadora e reformadora na medida em que altera convenções lingüísticas para extrair, de um funcionamento inusitado, uma maior amplitude de relações de sentido. A borboleta colorida que entra no jardim atua de modo também subversivo, expondo a arbitrariedade e o sem-sentido das regras que faziam com que a princesa não pudesse fazer nada (“*¿por qué usted no puede hacer nada?*”), e consegue transformar essas regras de maneira que a princesa encontre, no prazer da brincadeira, uma nova perspectiva de vida.

Vale indicar que María Elena Walsh tem um texto temático (*¿Corrupción de menores?*) em que condena a maneira como percebia que as meninas costumavam ser criadas na classe média argentina: para se transformarem em objetos de adorno, para serem dependentes (“*todo lo hacían los sirvientes del palacio*”) e sem incentivo ao desenvolvimento pleno de sua individualidade e de suas capacidades de realização pessoal e profissional na sociedade.

Vivemos consumindo preceitos e produtos sem questioná-los [...] porque é mais seguro acatar rotinas que incorrer em singularidades. Um exercício de esclarecimento poderia começar como essas discretíssimas perguntas:

Educamos nossas meninas para, no dia de amanhã (se houver), serem ociosas princesas do *jet set*? Educamo-las para Heidis de melosos bosques? Educamo-nas para futuras cortesãs? Educamo-nas para anãs mentais e supérfluas “senhoras gordas”?

Parece que sim, pelo menos em boa parte da bendita classe média argentina, dada a aberrante insistência com que têm sido incentivados seu narcisismo e vaidade, e escamoteada sua participação na realidade.

[Vivimos consumiendo preceptos y productos sin cuestionarlos [...] porque es más seguro acatar rutinas que incurrir en singularidades. Un ejercicio de esclarecimiento podría empezar con estas discretísimas preguntas:

¿Educamos a nuestras niñas para que en el día de mañana (si lo hay) sean ociosas princesas del jet-set? ¿Las educamos para Heidis de almibarados bosques? ¿Las educamos para futuras cortesanas? ¿Las educamos para enanas mentales y superfluas “señoras gordas”?

Así parece, por lo menos en buena parte de la bendita clase media argentina, dada la aberrante insistencia con que se estimula el narcisismo y la coquetería de nuestras niñas y se les escamotea su participación en la realidad.]

Um tema afim parece estar sendo figurativamente desenvolvido nesse seu conto infantil, em que se valoriza positivamente o fato de a princesa aceitar agir em desacordo com tradições alienantes e paralisantes de seu reino, impostas pela figura do pai, e se coloca ao lado de outra figura masculina⁴², a do príncipe, em condição de amizade e igualdade, para participar ativamente da dinâmica da vida. O *nonsense* criado na seleção de palavras por rimas, no conto, compartilha desse caráter avesso à normalidade banalizada, caráter libertário e lúdico.

Ainda sobre os sentidos contidos nas características formais do conto, cabe notar que um funcionamento da linguagem no qual a seleção pela similitude sonora cria um *nonsense* divertido não é alheio ao mundo da criança. Pelo contrário, o que é chamado, em espanhol, de *rima boba* é um dos traços mais característicos das fórmulas verbais dos jogos infantis, tanto em português quanto em espanhol, como mostram os exemplos na próxima página.

As rimas geradoras de *nonsense* também têm o papel (talvez um dos mais destacados nesse conto de Walsh) de criar lugares de interdiscurso. Por um lado, atuam como as *rimas bobas* tão familiares ao mundo da criança. Por outro lado, o *nonsense* do conto evoca uma característica importante dos livros de *Alice*, de Lewis Carroll. Não é improvável que o *nonsense* gerado em grande parte por um jogo divertido com a

⁴² Mas não tão claramente masculina: é uma personagem que a princípio se apresenta como uma borboleta, inseto associado ao universo feminino a ponto de, em espanhol, *mariposa* ser uma das palavras usadas para referir-se aos *gays*. Poderíamos pensar numa figurativização que condensa o homem-companheiro e o *animus* nessa borboleta-príncipe, da mesma forma como podemos pensar num diálogo irreverente com a tradição dos contos de fadas, em que os bichos que se transformam em príncipes são bem mais feios e desinteressantes (a palavra *sapo* ecoa em *mariposapa*, inclusive, remetendo a um bicho híbrido, recurso sobre o qual é composto um livro de Walsh, o *Zooloco*). Mas não há espaço aqui para (e não é nosso objetivo) desenvolver uma interpretação minuciosa do conto de Walsh neste trabalho.

linguagem verbal, nos livros de Carroll, ecoe nos textos de Walsh. A escritora chegou a traduzir trechos de um dos livros das *Aventuras de Alice* para o castelhano⁴³.

Uni duni tê	Um, dois,	
salamê mingüê	Feijão com arroz,	Foi para a roça
um sorvete colorê	Três, quatro,	perdeu a carroça
o escolhido foi você	Feijão no prato,	
	Cinco, seis,	
Quem cochicha	Fico freguês,	<i>No sabe, no sabe</i>
o rabo espicha	Sete, oito,	<i>tiene que aprender</i>
come pão	Comer biscoito,	<i>oreja de burro</i>
com lagartixa	Nove, dez,	<i>le vamos a poner</i>
	Comer pastéis.	

Detendo-nos no primeiro caso de interdiscurso que mencionamos, como se vê nos exemplos acima, as rimas do universo infantil muitas vezes funcionam como provocações divertidas ou afirmações da própria individualidade. São provocadoras em casos como o do “quem cochicha o rabo espicha”, ou no caso de tomar o assento do outro e sentenciar: “foi para a roça, perdeu a carroça”. São afirmadoras da vontade própria no caso de responder a um “cala a boca” com “cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu”. Essa última fórmula guarda muita similaridade com a resposta rimada e atrevida do príncipe ao imperador: “*la princesa está de jarana, donde se le da la gana*” (literalmente “à princesa está na gandaia, onde lhe dá na veneta”). A evocação da **linguagem lúdica** infantil é, portanto, outro elemento que colabora com os questionamentos temáticos que podem ser interpretados nesse conto: a transformação de tradições paralisantes, para conquistar a possibilidade de desenvolver-se plenamente, incorporando-se à corrente da vida e buscando a satisfação pessoal.

As rimas configuram um importante problema de tradução, um dilema entre forma e significado: decidir entre manter a rima ou manter o significado das palavras que, no texto-fonte, estão em relação de rima. No fragmento “*y los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín*”, a tradução dos significados produziria, em português, uma frase como “*è os dois chegaram ao templo de patinete e depois deram uma festa no*

⁴³ *La morsa y el carpintero*, tradução livre em verso de María Elena Walsh para uma narração em verso intercalada no capítulo 4 do livro *Através do espelho*, de Carroll. Agradeço a Josilady Xavier pela informação.

jardim, uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito”. Essa solução mantém uma relação semântica existente entre as palavras rimadas, e que é também importante no texto de partida: são três palavras valorizadas euforicamente, no conto, e semanticamente vinculadas à diversão e à alegria próprias do mundo infantil: “patinete” (um brinquedo), “jardim” (um espaço aberto, de convívio social e de brincadeira), “pirulito” (um doce). São todas palavras fortemente relacionadas com o universo infantil no conto, e pareceria que essa característica semântica (também uma reiteração) precisaria, de fato, ser mantida. Mas, ao abrir mão das rimas, perdem-se pistas interpretativas, como a que dá alguma explicação para o uso da palavra “pirulito” numa medida de tempo, no texto de partida, que é a sua relação de rima com duas palavras do contexto imediatamente anterior.

A percepção adequada de estar diante de uma característica essencial do texto literário, formulável em termos da dominância da função poética, poderia levar a soluções adequadas formal e semanticamente, como “e os dois chegaram no templo de patim e então deram uma festa no jardim, uma festa que durou dez dias e um enorme quindim”, ou então “e os dois chegaram ao templo de patinete e depois deram uma festa no jardim do palacete, uma festa que durou dez dias e um pirulito de chiclete”⁴⁴. Esses exemplos também são interessantes para mostrar como, em tradução, os problemas quase sempre não têm uma única solução possível ou aceitável.

O problema das rimas no conto de Walsh se divide claramente entre um **problema de interpretação** (perceber que uma aparente falta de sentido é intencionalmente gerada pela seleção de palavras guiada pela similitude sonora e interpretar as rimas como elementos estruturais importantes no texto) e um **problema de reformulação** no português, que envolve a criatividade do tradutor.

Ao defender a necessidade de recriar as rimas, os jogos lingüísticos e os paralelismos ao traduzir o conto de Walsh, estamos considerando qual deveria ser o procedimento do tradutor no caso de uma tradução voltada para um público de crianças brasileiras. Aqui o tradutor estaria lidando, como no caso do acróstico, com a **tradução comunicativa** de Reiss, já que estaria tratando de manter para o texto traduzido, para o público e a cultura de chegada, uma função similar à que teria o texto de partida para os seus destinatários ideais, em sua cultura de origem.

A própria Katharina Reiss apontava a **prevalência da forma** no caso da tradução comunicativa de um texto literário que se valesse de recursos formais como a

⁴⁴ São exemplos de traduções efetivamente propostas por estudantes de graduação da Letras-USP.

rima. Para essa autora, tal prevalência se formula vinculada à proposta de três grandes categorias textuais. A autora indica que o estabelecimento de uma hierarquia de equivalências na tradução comunicativa só pode ser feito a partir da consideração de três diferentes categorias de texto, de acordo com a predominância neles de uma das três funções comunicativas propostas por Bühler (1934): 1) No texto de **categoria informativa**, domina a função informativa da linguagem, e os elementos semântico-referenciais ocupam o primeiro lugar entre os critérios de equivalência. Na impossibilidade de manter constantes todos os valores do texto ou de um elemento textual (valores conotativos, associativos, estéticos e referenciais), os valores referenciais teriam prioridade na tradução do texto informativo. 2) Na **categoria expressiva**, a equivalência no nível da organização artística e das características formais da linguagem deveria prevalecer. 3) Por fim, no caso da **categoria operativa**, haveria que se centrar no caráter persuasivo da configuração lingüística e textual (“os elementos conotativos e associativos predominam sobre os elementos denotativo-referenciais” [“*los elementos connotativos y asociativos predominan sobre los elementos denotativos-referenciales*”, p. 138]). Cada tipologia textual e cada texto individual combinam essas três grandes categorias de maneira complexa e peculiar. Apesar da complexidade dos textos concretos:

A função comunicativa de um texto já pode indicar [...] quais são os elementos textuais que devem prevalecer e que determinarão a hierarquia de equivalências requeridas no processo de tradução. (p. 138)

La función comunicativa de un texto ya puede indicar [...] cuáles son los elementos textuales que han de prevalecer y que determinarán la jerarquía de equivalencias requeridas en el proceso de traducción.

Voltando agora a considerar a classificação mais ampla de seis funções comunicativas (em vez de três) proposta por Jakobson, e segundo o próprio autor (2001 [1959]: 72), a predominância da função poética pode levar à intraduzibilidade e à ineludível necessidade de **recriar**, em vez de propriamente traduzir: “[...] a poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição criativa [...]”.

Talvez pela relação estreita que apontamos anteriormente entre a linguagem lúdica infantil e a linguagem da poesia, ou talvez por ter muito presentes os livros de *Alice*, de Carroll, Snell-Hornby (1999 [1988]: 53) desenha seu quadro de tipos de texto

e critérios relevantes de tradução colocando a Literatura Infantil no nível da Lírica e da Poesia. Snell-Hornby aponta que esses três tipos de texto requerem fortemente a ‘recriação de dimensões lingüísticas’ dominando sobre a manutenção dos conteúdos ou das ‘identidades conceituais’.

Como na poesia e em casos como o do acróstico analisado, a finalidade pede uma transposição criativa para obter uma tradução comunicativa. Caberia, portanto, perguntar se na poesia, como no trocadilho, na medida em que a forma gráfica ou sonora da linguagem se eleva à categoria de um “código em si mesmo” ou um “segundo código” ao qual se subordina o nível semântico (ou ideacional), não poderíamos considerar que estamos também diante de um caso típico de tradução subordinada tanto quanto seria o de um acróstico.

Voltamos, por fim, a sustentar a utilidade didática dos casos de tradução subordinada e/ou da tradução poética para sensibilizar o tradutor em formação quanto a princípios fundamentais da tradução, como: 1) há vários níveis lingüísticos em jogo na tradução; 2) há portanto diferentes maneiras de considerar a equivalência de acordo com os diferentes níveis lingüísticos implicados na estruturação complexa da função global de um texto; 3) os diferentes tipos de equivalência terão pesos ou valores diferenciados, de acordo com a natureza da tarefa tradutória (Halliday: 2001); 4) se o fator dominante em toda tradução é sua finalidade (Reiss & Vermeer: 1984), haverá conseqüentemente uma tendência geral à prevalência hierárquica do nível pragmático-funcional sobre os demais níveis de equivalência.

Por tenderem a apresentar casos extremos de dissociação dos níveis funcionais-contextuais com relação aos demais níveis lingüísticos (inclusive semânticos ou ideacionais), a tradução subordinada e a tradução da função poética supõem um potencial especial de impacto cognitivo na formação de tradutores, para sensibilizar em relação a esses princípios, a questões de finalidade na tradução, à dependência que as tomadas de decisão em tradução terão do público e da finalidade global do texto, que, em última instância, é o que concreta as únicas bases sobre as quais se pode discutir fidelidade em tradução: fidelidade a quem ou a quê?

Uma hipótese derivada das discussões deste capítulo, que será levantada no estudo experimental, é a da centralidade do princípio de finalidade para o desenvolvimento da CT, da qual, por sua vez, derivaremos que a capacidade de adequação funcional, manifestada no nível do produto, pode conseqüentemente ser considerada como um dos mais importantes indicadores de desenvolvimento de uma CT

básica, ao lado dos índices e da qualidade de transferência negativa, aos quais, na verdade, tudo indica que esteja estreitamente vinculada.

A capacidade de adequação funcional, a nosso ver, mostra que o modelo mental sobre tradução foi não apenas ampliado, mas reestruturado para funcionar com outro tipo de operação tradutória, como seria, na aritmética, o aprender a multiplicar, na metáfora sugerida por Shreve (1997). Essa nova maneira de processar a transferência na tradução é, em última instância, o que “empurra” a transferência para o nível discursivo, modificando o tipo de unidade de tradução focada pelo tradutor no processo e reduzindo a interferência negativa nos níveis lexical e sintático. Essa seria a ponte entre o princípio de finalidade e os dados observados por Toury, com o conceito de finalidade tendo mais abrangência do que o conceito de normas, como acreditamos ter mostrado neste capítulo.

CAPÍTULO 6

TRANSCRIAR MAPAS: MATERIAIS PROTOTÍPICOS NUM CURSO INICIAL

6.1 Iniciação à tradução na graduação: um treinamento piloto

6.1.1 O treinamento e o experimento: linhas gerais

A partir deste capítulo, apresentaremos o formato e os resultados de um treinamento piloto em tradução que foi o núcleo do experimento ao redor do qual se organizou esta pesquisa de doutoramento sobre os temas da CT e seu desenvolvimento.

O tempo total do treinamento equivaleu ao de uma disciplina semestral oferecida uma vez por semana na Universidade de São Paulo, no formato, por exemplo, da atual optativa de graduação ‘Iniciação aos Estudos Tradutológicos I’. Suas 28 horas totais foram concentradas em 7 sessões semanais de 4 horas cada, aos sábados, para conciliar as disponibilidades de horário dos voluntários participantes.

Os participantes foram 8 estudantes de espanhol como língua estrangeira (E/LE), que naquele momento finalizavam o segundo ano da graduação em Letras-Espanhol e concluíam seu primeiro ano de estudos de língua espanhola e literaturas de língua espanhola.

Um dos importantes motores desse estudo exploratório foi observar empiricamente a possibilidade de iniciar de maneira produtiva e eficaz o desenvolvimento de uma **competência tradutória geral para a tradução direta escrita** no contexto do Bacharelado em Letras-Espanhol da Universidade de São Paulo, Brasil.

Nesse contexto, a grande maioria dos estudantes tem como língua materna o português do Brasil e inicia seus estudos de E/LE na própria universidade, via de regra com muito pouco ou absolutamente nenhum conhecimento prévio da língua espanhola.

Os 8 voluntários novatos que participaram do treinamento e os 7 voluntários novatos que compuseram um dos grupos de controle foram recrutados de forma a representar este perfil predominante entre os estudantes do curso de Letras-Espanhol da USP.

A parte experimental da pesquisa foi, portanto, desenhada com vistas à sua aplicação num projeto peculiar de formação inicial “geral” de tradutores, num contexto de características bastante específicas. No entanto, acreditamos que, numa série de aspectos, os resultados apresentados aqui se mostram generalizáveis a outras situações e colocam questões de interesse para o desenvolvimento da CT e para a formação de tradutores em geral.

No experimento, quisemos observar os efeitos que, para uma fase inicial de desenvolvimento da CT, teria um treinamento em tradução de bases funcionalistas, discursivas e cognitivas, quando aplicado a estudantes universitários ainda em fase bastante inicial de aprendizagem de E/LE, levando em conta a situação dessa língua como língua próxima do português.

A metodologia de coleta de dados, os grupos e demais informações sobre toda a situação experimental serão apresentados no Capítulo 8. A metodologia de análise dos dados e os resultados das análises compõem o Capítulo 9. No Capítulo 7 descreveremos o trabalho nas aulas dos dois módulos em que subdividimos o curso, em seqüência cronológica. Neste Capítulo 6, focaremos um tipo de material usado sistematicamente ao longo do curso, como uma das características centrais de seu desenho didático.

Como se verá mais adiante, na análise dos dados, ao considerar os resultados do treinamento, focaremos nossa atenção especialmente em indicadores de efeitos positivos do uso sistemático de materiais envolvendo problemas próprios da tradução subordinada, da tradução de poesia (ou de segmentos textuais em que domina a função poética da linguagem) e da tradução de elementos culturalmente marcados.

Esses indícios de efeitos positivos dizem respeito à interiorização e operacionalização de princípios fundamentais que regem a tradução, verificados em nível de produto, na forma de uma melhora no desempenho dos sujeitos submetidos ao treinamento quanto aos seguintes fatores: 1) adequação de suas soluções tradutórias a parâmetros funcionais, 2) soluções de problemas envolvendo a função poética e de questões de estilo, 3) soluções de problemas envolvendo distâncias culturais e que requeriam a aplicação de filtro cultural (House: 1980 [1977]; 2001).

Para analisar o desenho do treinamento, os materiais utilizados e os resultados relatados, teremos em mente vários dos referenciais teóricos expostos até aqui. Por isso,

antes da apresentação e da descrição de uso dos materiais que consideramos prototípicos do princípio de finalidade, recapitularemos alguns dos pontos dos capítulos anteriores. Além disso, complementaremos as diretrizes que sustentaram o treinamento e o experimento em geral com mais algumas questões teóricas nos primeiros subitens deste capítulo.

6.2 Objetivos para uma iniciação à tradução: Hurtado

6.2.1 O que é (ou não) uma formação geral inicial em tradução

Importantes diretrizes para iniciar uma formação universitária em tradução foram abordadas em vários dos capítulos anteriores, mais explicitamente na proposta de disciplina introdutória de Christina Schäffer, da Universidade de Birmingham, Inglaterra, e na proposta de seleção de conceitos e progressão de exercícios com estratégias de tradução de Andrew Chesterman, da Universidade de Helsinque, Finlândia.

No texto ‘Ensino da tradução direta geral’ [“*Enseñanza de la traducción directa general*”], Amparo Hurtado (1996), da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, apresenta sua proposta para uma formação geral em tradução direta, baseada numa especificação de objetivos de aprendizagem. O que essa autora entende por formação ‘geral’ coincide com uma formação introdutória.

Nesse texto, Hurtado se posiciona a respeito de quais deveriam ser as principais diretrizes de uma iniciação à tradução, defende a importância dos objetivos no ensino de tradução, apresenta uma proposta de objetivos gerais e específicos para uma formação geral em tradução direta, e apresenta propostas metodológicas para o trabalho do professor em função de cada um dos objetivos específicos, incluindo sugestões de textos apropriados e de atividades para cada objetivo específico.

Quanto à questão do tipo de trabalho a ser desenvolvido no momento inicial da formação do tradutor, Hurtado descarta que deva girar em torno de textos comumente concebidos como ‘gerais’ ou ‘neutros’, ou seja, textos de caráter informativo - divulgativo. Isso por dois motivos principais: por um lado, ela não considera que existam textos neutros ou não-marcados em contraposição a textos de especialidade. Em maior ou menor grau, diz, qualquer texto tem caráter marcado, e a idéia de texto neutro

não é sustentável. Por outro lado, e ainda mais importante, Hurtado aponta que o foco em textos informativo-divulgativos restringiria o tipo de problemas a que os estudantes seriam expostos, o que iria na direção contrária ao procedimento desejável numa formação inicial geral em tradução, que deveria oferecer aos estudantes um bom panorama da tradução, valendo-se de uma ampla variedade de textos, modalidades de tradução e tipos de problemas tradutórios próprios do exercício da tradução real no mundo profissional.

Vale observar a coincidência dessa proposta de fornecer ao iniciante uma ampla gama de experiências tradutórias diversas com as propostas de Shreve e Toury, vistas anteriormente. A variedade de experiências, de tipo de textos e de problemas de tradução, na visão de Hurtado, será essencial para cumprir o principal objetivo de uma formação introdutória em tradução: fazer com que os estudantes captem os **princípios fundamentais que regem a tradução** (p. 31).

Para a autora, também seria fundamental dissociar a formação introdutória de uma abordagem teórica da tradução. O primeiro contato com o universo da tradução profissional deveria acontecer por meio de uma **pedagogia ativa e heurística**, baseada em atividades dirigidas a cada um dos objetivos de aprendizagem previamente discriminados.

Assim, a captação dos princípios fundamentais teria, nesse momento, um caráter fundamentalmente procedimental e não-declarativo, no sentido de que o curso não trabalharia com aulas expositivas sobre esta ou aquela teoria da tradução. Nesse sentido, Hurtado sugere que a “bibliografia” do curso seja composta ape nas dos materiais de consulta com os quais se quer familiarizar os estudantes (dicionários bilíngües e monolíngües, enciclopédias etc.). “Captar os princípios fundamentais” deveria ser entendido, portanto, no sentido de ser capaz de assumir métodos e estratégias de trabalho adequados a esses princípios, ao realizar as tarefas tradutórias do curso.

Ainda quanto à natureza desses princípios fundamentais, além de **não-teóricos**, Hurtado considera necessário sublinhar que eles **divergem de conteúdos lingüísticos**. A tradução não é mera transcodificação lingüística, mas solução de problemas. Saber traduzir envolve possuir uma **competência tradutória**, diz a autora, que explicita que essa CT é formada por um conjunto de subcompetências, das quais duas, a competência comunicativa nas duas línguas e a competência extralingüística, “não dizem respeito diretamente às disciplinas de tradução, mas são muito mais condições prévias para o ensino da tradução e deveriam ocupar outro espaço didático no desenho curricular” [“no

atañen directamente a las asignaturas de traducción, sino que se trata más bien de condiciones previas a su enseñanza y ocupan otro espacio didáctico en el diseño curricular” (p. 34)].

Quanto às subcompetências de que Hurtado fala nesse texto, é importante lembrar que são anteriores às últimas versões do modelo de CT do grupo PACTE (grupo do qual essa pesquisadora faz parte). Nesse texto de 1996, Hurtado propunha as seguintes subcompetências para a CT: 1) competência comunicativa nas duas línguas (compreensão na língua de partida e produção na língua de chegada, no modo escrito, para o tradutor, no modo oral, para o intérprete); 2) competência extralingüística (temática, cultural, o que justifica a importância da documentação); 3) competência envolvendo aptidões de base para boa compreensão e produção de textos (capacidade de análise e síntese, habilidades dedutivas e associativas, clareza expositiva, riqueza expressiva, criatividade etc.); 4) competência “translatória” (capacidade de controle de interferências na reexpressão em outra língua); 5) competência relacionada ao mundo da tradução profissional (instrumentos de trabalho do tradutor, funcionamento do mercado de trabalho etc.). Em termos de subcompetências, o foco de uma formação geral em tradução deveria recair sobre as duas últimas, diz Hurtado.

A autora também considera importante, neste estágio, restringir-se a trabalhar com a tradução direta, ou seja, com a tradução para a LM do estudante, deixando a tradução inversa (para a língua estrangeira) para uma etapa posterior.

Com base na observação de materiais didáticos existentes, Hurtado constata que a didática de tradução tem padecido de muitas insuficiências. Em alguns manuais, dominam propostas metodológicas calcadas na herança da didática tradicional de L2, de modo que os problemas de tradução acabam sendo confundidos com problemas de vocabulário. Outros manuais se restringem a seleções de textos com traduções anotadas ou comentadas, ou aos enfoques contrastivos e suas abordagens de procedimentos de tradução, ou então se constroem como livros teóricos com exercícios de aplicação da teoria, a partir desta ou daquela corrente teórica (Semântica, Lingüística Textual, Teoria da Tradução etc.).

Para Hurtado, os problemas e insuficiências implicados nas abordagens metodológicas desses manuais seriam: 1) foco nos resultados, ignorando o ensino de estratégias e procedimentos para resolver problemas tradutórios; não se ensina a percorrer adequadamente o processo tradutório; 2) falta de definição de objetivos de aprendizagem, já que não se focam em nenhum momento dificuldades de aprendizagem

de tradução (em vez disso, os objetivos são teóricos, lingüísticos...); 3) falta de metodologia apropriada, pois carecem de critérios para seleção de textos, de propostas de tarefas e exercícios para preparar e apoiar as práticas de tradução, não prevêm progressão de conteúdos, nem colocam propostas de avaliação. Tendo em vista essa visão crítica da didática de tradução derivada de suas observações sobre os manuais disponíveis, Hurtado sublinha a importância da organização de cursos de tradução em torno de objetivos de aprendizagem claramente especificados e diferenciados, e a partir desse eixo apresenta sua **proposta de objetivos para uma formação geral**.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE INICIAÇÃO À TRADUÇÃO
(Gerais e Específicos)

<p>I. METODOLÓGICOS</p> <p>Captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutório.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradução como ato de comunicação 2. Importância da fase de compreensão como passo prévio à tradução; necessidade de captar o sentido veiculado pelos textos 3. Importância da correção na língua de chegada na fase de reexpressão e do controle de interferências 4. O dinamismo da equivalência tradutória e os limites dos dicionários bilíngües 5. Funcionamento da organização textual em relação com a busca de equivalências 6. Importância dos conhecimentos extralingüísticos e necessidade de documentação 7. Necessidade de desenvolver a criatividade para solucionar problemas de tradução 8. Necessidade de desenvolver o espírito crítico diante de todo tipo de soluções tradutórias 9. Diversidade de problemas de tradução segundo os diferentes tipos de texto
<p>II. CONTRASTIVOS</p> <p>Domínio de elementos fundamentais de contrastividade entre as línguas de trabalho.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Convenções da escrita 2. O léxico 3. A sintaxe 4. A elaboração do texto 5. Os elementos socioculturais
<p>III. "ESTILO DE TRABALHO" PROFISSIONAL</p> <p>Assimilação dos princípios fundamentais do "estilo de trabalho" do tradutor profissional.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. O mercado da tradução 2. Ferramentas do tradutor, fontes de documentação 3. Etapas na elaboração da tradução

<p>IV. TEXTUAIS</p> <p>Tipologias textuais. Domínio das estratégias fundamentais na tradução de textos.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradução de textos narrativos 2. Tradução de textos descritivos 3. Tradução de textos conceituais 4. Tradução de textos argumentativos 5. Tradução de textos operativos 6. A tradução dos “gêneros” 7. A tradução dos “discursos” 8. A transferência cultural 9. Tradução do “tom” textual 10. Tradução do modo textual 11. Tradução do campo textual; tradução de textos especializados 12. Tradução do estilo 13. Tradução dos dialetos sociais 14. Tradução dos dialetos geográficos 15. Tradução dos dialetos temporais 16. Tradução do idioleto

FIGURA 32. Quadro dos objetivos propostos por Hurtado (1996).

Hurtado tem em conta principalmente trabalhos de Jean Delisle (1980; 1993), pioneiro em propor a organização de cursos por objetivos de aprendizagem na didática de tradução. Esse autor propõe diferenciar entre **objetivos gerais** e **objetivos específicos**, e apresenta 8 objetivos específicos para um curso introdutório de tradução: 1) metalinguagem da iniciação à tradução; 2) documentação de base para o tradutor; 3) método de trabalho; 4) processo cognitivo da tradução; 5) convenções da escrita; 6) dificuldades lexicais; 7) dificuldades sintáticas; 8) dificuldades de redação. Desses 8 objetivos gerais, Delisle deriva 56 objetivos específicos. Hurtado também organiza seus objetivos em gerais e específicos (*Figura 32*).

Devido à utilidade que terão como parâmetros para discutir o formato de nosso treinamento piloto, apresentaremos de maneira detalhada os objetivos específicos discriminados por Hurtado, com suas correspondentes propostas metodológicas de atividades e materiais, citando quase textualmente do artigo da autora.

6.2.2 Definição e delimitação dos objetivos gerais

Os quatro grandes blocos de objetivos gerais sugeridos por Hurtado para uma iniciação à tradução direta são, como se vê no quadro acima, os seguintes:

1. Captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutório. Captar os princípios gerais que regem a tradução, ou seja, os que possibilitam percorrer o processo tradutório de modo a conseguir uma equivalência tradutória adequada a cada caso.

2. Domínio de elementos fundamentais de contrastividade entre as línguas de trabalho. Trabalhar as diferenças fundamentais entre as duas línguas nos aspectos listados como objetivos específicos na *Figura 32*. Este é o bloco de trabalho a que Hurtado atribui menor importância: sua inclusão dependerá do nível do conhecimento contrastivo dos estudantes e da previsão ou não desses conteúdos em outra disciplina do currículo. Hurtado considera fundamental que este objetivo não apareça no início da aprendizagem. Não se deveria dar ênfase a este bloco no curso, mesmo porque a captação de princípios metodológicos básicos levará a resolver mais ou menos espontaneamente dificuldades geradas por fatores de contrastividade.

Hurtado adverte ainda que, ao trabalhar a contrastividade, deve estar claro que a equivalência tradutória é dinâmica e que não há soluções de tradução únicas e fixas. Em vez de fixar automatismos, o exame contrastivo deve levar a que os estudantes fiquem alertas às dificuldades típicas do par lingüístico e se tornem capazes de encontrar soluções para elas por meio de uma reflexão lingüística mais qualificada.

3. Assimilação do “estilo de trabalho” do tradutor profissional. Apresentar questões de mercado, ferramentas de trabalho, etapas do trabalho de tradução. Destaca-se a importância de familiarizar os estudantes com fontes de documentação “gerais” (sem aprofundar -se em método de trabalho mais próprios da tradução especializada). Estas fontes gerais seriam: dicionários (de diferentes tipos: definidores, enciclopédicos, analógicos, de sinônimos e antônimos, de frases feitas, históricos, etimológicos, de neologismos, de gírias, de regionalismos etc.), gramáticas, manuais de dificuldades, manuais de estilo etc., nas duas línguas de trabalho e bilíngües.

4. Tipologias textuais. Dominar as estratégias fundamentais na tradução de textos. Desenvolver a competência textual pelo contato com funcionamentos textuais diversos, com seus problemas mais típicos e soluções tradutórias mais adequadas.

Para discriminar os objetivos específicos do bloco textual, Hurtado se baseia fortemente na categorização de Hatim & Mason (1990) das três dimensões do contexto

que influem na configuração textual e precisam ser consideradas na análise: comunicativa (envolvendo variação lingüística de uso e usuário), pragmática (envolvendo intencionalidade do discurso e foco pragmático, como base das tipologias textuais) e semiótica (envolvendo sistemas de valores, gêneros como formas convencionais, discursos como expressão de atitudes determinadas).

Convém [...] expor o estudante à tradução de um leque de textos capaz de reunir elementos prototípicos dessa rede de relações. Desse modo, terá que ir lidando com funcionamentos textuais diferentes, de acordo com o tipo de texto (diferenças de léxico, estruturas, fórmulas convencionais, conectores, progressão temática etc.), e irá contrastando o funcionamento correspondente para cada caso na língua-meta.

[Es conveniente [...] que el estudiante se enfrente a la traducción de un abanico de textos capaz de recoger elementos prototípicos de este entramado de relaciones; de este modo, se irá enfrentando a funcionamientos textuales diferentes según el tipo de texto (diferencias de léxico, estructuras, fórmulas codificadas, conectores, progresión temática etc.) e irá constatando el funcionamiento que corresponde en cada caso en la lengua de llegada. (p. 38)]

No entanto, como se supõe que o curso de tradução geral deva preceder e preparar para a tradução especializada, não é o caso de incluir objetivos específicos de tradução especializada, como tradução de terminologia (jurídica, técnica etc.) ou tradução de ironia, humor, metáfora (próprios da tradução literária). Na visão de Hurtado, essas questões devem ser apenas introduzidas.

Mais do que um percurso por textos, trata-se de um percurso por problemas: a utilização de um texto «literário» ou «especializado» é um pretexto para apresentar um problema de tradução de índole «geral» e ensinar a resolvê-lo. (p. 38)

[Más que un recorrido por textos es un recorrido por problemas: la utilización de un texto «literario» o «especializado» es una excusa para plantear un problema de traducción de índole «general» y enseñar a resolverlo.]

O bloco de conteúdos textuais é aquele em que Hurtado discrimina maior quantidade de objetivos específicos: 16. Qualquer progressão entre eles, diz a autora, será sempre artificial, uma vez que todas as dimensões se entretecem na configuração

dos textos. No entanto, seria possível considerar graus de dificuldade, assim como uma ordem mais ou menos prioritária ao trabalhar com um texto. Tendo isso em conta, Hurtado propõe uma progressão em que se começa abordando a função (focos pragmáticos), depois a forma convencional (gêneros) e por último o funcionamento com relação a variáveis de uso e usuário. Os gêneros recebem especial atenção, devido a seu grau de convencionalidade em cada língua. Reserva-se um objetivo específico para a transferência de referências culturais (na dimensão semiótica) e outro para tradução de estilo (diferenças de uso).

Hurtado observa que é fundamental estabelecer uma progressão adequada, seguindo uma gradação e sabendo integrar os objetivos (as quatro destrezas que eles representam). A progressão seria: 1) atingir os primeiros objetivos metodológicos específicos; 2) a partir daí ir intercalando objetivos de tipo contrastivo, de estilo de trabalho e metodológicos, tendo em conta que o processo de aprendizagem é dinâmico e em espiral; 3) trabalhar os objetivos do quarto bloco (textuais) numa segunda etapa, quando os alunos já estiverem “equipados” com as primeiras três destrezas.

6.2.3 Detalhamento dos objetivos específicos para cada bloco

Terminada a apresentação dos objetivos gerais, Hurtado passa a explicar os objetivos específicos, citados abaixo de maneira um pouco mais resumida:

I. OBJETIVOS METODOLÓGICOS

Captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutor.

1. Tradução como ato de comunicação

Perceber a finalidade comunicativa da tradução e questões relacionadas: dupla função do tradutor (receptor e emissor), importância do destinatário e da finalidade da tradução. Ênfase na natureza da tradução como processo de compreensão e reexpressão, e não de transcodificação lingüística.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Reformulação de notícias ou histórias breves.** Grupos de 4 alunos. Um lê uma notícia na L2. O segundo deve reformulá-la na LM, sem o original. O terceiro atua como cliente: sem o original, verifica a clareza e a correção do texto reformulado. O quarto verifica a completude da informação na reformulação. Cada um dos quatro alunos deve passar pelos quatro papéis, e para isso repete-se o exercício com textos diferentes. Depois se faz, olhando o texto, uma tradução oral do texto escrito. Posteriormente, pode-se fazer uma tradução escrita.

* **Recomposição de um texto lido.** Um texto na L2 é lido (ou sua gravação tocada) várias vezes pelo professor. Os alunos tomam notas e recompõem o texto por escrito, baseando-se em suas anotações.

2. Importância da fase de compreensão como passo prévio à tradução; necessidade de captar o sentido veiculado pelos textos

Compreender que o tradutor deve ser o melhor leitor de seu texto, deduzindo os elementos essenciais para isso: análise meticulosa da forma e do conteúdo, raciocínio lógico, conhecimentos extralingüísticos.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

- * **Tradução sintética.** Resumir na LM um texto redigido na L2.
- * **Explicação de textos.** A partir de texto com pequenas dificuldades extralingüísticas, preparar perguntas sobre as dificuldades lingüísticas e extralingüísticas.
- * **Exercícios de pré-tradução.** Exercícios mais completos com perguntas de compreensão e preparação à tradução: situação enunciativa, tipologia textual, idéias centrais, mecanismos de coerência e coesão, estilo, expressões idiomáticas e gírias, metáforas, alusões e referências extralingüísticas etc.

3. Importância da correção na língua de chegada, na fase de reexpressão, e do controle de interferências

Compreender que o tradutor deve ser um excelente redator. Desenvolver controle de interferências lingüísticas (incluindo atenção a falsos cognatos) e dos problemas derivados da literalidade em geral.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

- * **Descobrir a língua de partida.** A partir de várias traduções ou fragmentos de traduções à LM que deixem entrever a língua de partida por causa de interferências, os alunos procuram identificar a língua de procedência e justificar.
- * **Comparar traduções sem o original.** A partir de duas ou mais traduções de um mesmo original, com diferentes graus de qualidade, os estudantes analisam e revisam o que identificarem como estranho à LM, sem ver o original. Procura-se detectar a origem de cada erro e justificar as boas soluções. Depois, com o original em mãos, comentam-se as origens dos decalques lingüísticos.
- * **Revisar tradução sem o original.** Revisar uma tradução com muitos decalques sem ver o original. Depois comparar com o original.
- * **Paráfrase.** Num texto com frases difíceis de reformular na LM, devido à complexidade das idéias ou disparidades de estruturas, sublinhar as frases mais difíceis de reformular e pedir que os alunos as reformulem na tradução (em duplas).
- * **Utilização de textos paralelos.** Selecionar nas duas línguas textos de um tipo textual bastante estereotipado, como cartas comerciais, classificados de jornais etc., elaborar uma ficha para que os alunos os comparem de acordo com: apresentação, conteúdo, léxico, abreviações, fórmulas codificadas, estruturas gramaticais...

4. O dinamismo da equivalência tradutória e os limites dos dicionários bilíngües

Compreender a natureza contextual e dinâmica da equivalência tradutória, percebendo que a busca de equivalências envolve processos analógicos e de exploração profunda da língua de chegada em função do sentido que se quer reexpressar. Ao entender que as equivalências não se constroem como mera transcodificação, os alunos se conscientizarão também das limitações dos dicionários bilíngües e aprenderão a diferenciar equivalências dinâmicas e equivalências fixas entre duas línguas.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

- * **Equivalências fora de contexto e equivalências contextuais.** Procura-se um texto não muito longo no qual certas palavras e expressões tenham sentido inusitado, requerendo equivalência dinâmica na tradução. Elabora-se uma lista dessas palavras. Antes de ver o texto, os alunos recebem a lista e procuram os equivalentes das palavras usando dicionários bilíngües. Depois recebem o texto e se trabalha a compreensão e reexpressão. No final, comparam-se as equivalências da lista de palavras (fora de contexto) com as soluções de tradução do texto (contextualizadas).

5. Funcionamento da organização textual em relação com a busca de equivalências

Aprofundar o objetivo específico 4. Trabalho sobre a importância contextual e situacional para a equivalência tradutória, focando o funcionamento da organização textual: mecanismos de coesão e coerência.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Equivalências de frases isoladas e equivalências de frases contextualizadas.** Selecionar um texto com alto grau de coerência e para cuja compreensão o conhecimento de mundo seja importante (ex.: textos argumentativos). Desmembrá-lo em frases, escrevendo-as em fichas separadas. Sem ver o original, cada aluno traduz uma frase e monta-se o texto com as traduções das frases. Depois efetua-se a tradução do texto completo e comparam-se o texto montado a partir da tradução das frases isoladas com a tradução textual (proposta de Delisle: 1980, objetivo 2).

6. Importância dos conhecimentos extralingüísticos e necessidade de documentação

Aprofundar o objetivo específico 2. Reconhecimento da necessidade de adquirir conhecimentos extralingüísticos pertinentes para compreensão e reexpressão de um texto; conhecimento sobre o autor, destinatários, cliente, finalidade, conhecimentos de mundo, situação descrita, tema. Demonstra-se a importância da documentação.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Ativação dos conhecimentos extralingüísticos.** Parte-se de um texto mal traduzido por problemas relacionados ao conhecimento extralingüístico (ex.: texto com muitas alusões culturais ou com conteúdo temático e terminológico um pouco difícil). Sem ver o original, os alunos sublinham o que parece mal formulado, incoerente etc. Depois disso vêem o original e aprofunda-se a análise da tradução com apoio de uma ficha que questione a origem dos erros e o que poderia ter sido feito (uso de documentação? de que tipo?), solicita-se explicação dos trechos mal traduzidos e formulação de propostas de outras soluções tradutórias.

7. Necessidade de desenvolver a criatividade para solucionar problemas de tradução

Aprofundar o objetivo específico 3. Foco nos casos em que é preciso lançar mão de maior grau de criatividade: tradução de alusões e expressões típicas de uma cultura, adaptação de jogos de palavras, títulos e expressões, inovação lexical...

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Tradução amplificada.** Utilizar textos curtos, como notícias. Com o suporte de dicionários monolíngües (na LM), os alunos reexpressam a notícia várias vezes na LM, procurando produzir diferentes efeitos: minimizar, exagerar, expressar alegria, tristeza, hostilidade, expressar juízos de valor, mudar o registro lingüístico (formal, informal, coloquial, gíria, vulgar). Também é possível trabalhar com a tradução de textos nos quais se requer criatividade, como propagandas, pixações.

8. Necessidade de desenvolver o espírito crítico diante de todo tipo de soluções tradutórias

Reúne os objetivos anteriores. Ser capaz de justificar e defender as próprias soluções tradutórias. Desenvolver sensibilidade a erros, aprendendo a detectar possíveis erros, classificá-los e explicar suas origens. Isso confere mais segurança com respeito às próprias soluções. Aproveita-se para familiarizar os alunos com os critérios de avaliação do curso.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Tradução comparada.** Comparar várias traduções de um mesmo original procurando acertos, falsos sentidos, falhas na língua de chegada.

* **Correção de traduções.** Usa-se uma tradução com muitos problemas (pode ser uma tradução de um aluno de cursos anteriores). Em pares, os alunos procuram classificar os erros. Faz-se uma verificação dos resultados com todo o grupo. Depois entrega-se uma ficha com critérios de correção e seus códigos (Hurtado, 1996: 49-50), explicam-se

os tipos de erros discriminados nelas, e os alunos as utilizam para avaliar a tradução discutida.

* **Tradução comentada.** Procura-se um texto que contenha diferentes problemas de tradução. Os alunos devem traduzi-lo detectando os problemas explicitamente e expondo explicações e justificativas para suas soluções.

9. Diversidade de problemas de tradução segundo os diferentes tipos de texto

Tomar consciência da existência de diferentes tipos de texto e da variação de problemas e soluções relacionada com tipologias textuais. Introdução da existência de “focos pragmáticos” diversos (textos informativos, argumentativos e operativos) e das restrições próprias de cada gênero. Preparação do quarto bloco de objetivos.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Tipos textuais e tradução.** Usam-se textos paralelos de diferentes tipos: boletim meteorológico, receita de cozinha, contos infantis, carta do leitor, carta comercial... Elaboram-se fichas para dirigir a comparação dos textos quanto a seu funcionamento e organização (função dominante, gênero, léxico, uso de fórmulas e estruturas próprias) e quanto aos problemas específicos que coloca (tipo de conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos).

II. OBJETIVOS CONTRASTIVOS

Domínio dos elementos fundamentais de contrastividade entre as línguas de trabalho.

1. Convenções da escrita

Diferenças interlingüísticas referentes a siglas, símbolos, abreviações, uso de maiúsculas e minúsculas, divisão silábica, sinais de pontuação, topônimos etc.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Entregar uma tradução sem nenhum tipo de pontuação. Os alunos a pontuam e depois se compara com a pontuação do original. Entregar listas paralelas (L2 e LM) de siglas, abreviaturas etc. desordenadas: os alunos desenvolvem as formas completas e depois fazem as associações interlingüísticas pertinentes.

2. O léxico

Funcionamento diferente dos campos semânticos. Transferência de neologismos. Transferência de frases feitas. Transferência de palavras polissêmicas. Falsos cognatos lexicais.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Relacionar listas paralelas, desordenadas, de expressões idiomáticas, falsos cognatos, neologismos. A partir de listas polissêmicas (com significados interlingüísticos assimétricos), os alunos constroem diferentes contextos de uso e propõem exemplos de frases, e na seqüência propõem equivalentes na LM para os diferentes casos. Também pode ser feita com expressões idiomáticas.

3. A sintaxe

Diferenças na expressão da restrição, negação, exclamação, interrogação, simultaneidade, conjectura, obrigação etc. Falsos cognatos estruturais.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Selecionam-se problemas de contrastividade nas duas línguas. Elaboram-se vários exemplos para cada caso, inseridos em microtextos. Os alunos devem encontrar equivalentes na língua de chegada para cada exemplo (podem usar gramática ou dicionário definidor monolíngüe, mas não dicionários bilíngües). As frases na LM devem soar totalmente naturais. Os alunos devem propor mais de uma solução para cada exemplo. Os microtextos podem conter problemas diferentes misturados.

4. A elaboração do texto

Diferenças nos mecanismos de coesão e coerência: elementos de referência, elementos de conexão (conectores dialéticos, espaço-temporais e metadiscursivos). Distâncias estilísticas: ordem de palavras, complementos e orações, segmentação em frases. Objetivo complementado no bloco IV (objetivos textuais).

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Exercícios como os anteriores, isolando problemas em vários microtextos (ex.: conectores dialéticos, metadiscursivos, espaço-temporais). Utilização de textos paralelos na LM ou de traduções reais para analisar as diferenças textuais. Esses textos podem ser “manipulados” para fins didáticos: supressão de conectores, de elementos de referência, de partes do texto etc.

5. Os elementos socioculturais

Peculiaridades da organização social, vida cultural, sistema educativo, organização política e educativa etc. Objetivo complementado no bloco IV, objetivo 8.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Dossiê sobre aspectos fundamentais da cultura de partida (a partir de guias culturais, por ex.), com perguntas e exercícios para comparar conceitos, instituições, gostos, atitudes etc. Propor redações na LM por temas (como artigos de divulgação para um jornal local, por ex.). Os alunos devem prestar atenção especial à transferência de todos os elementos culturais.

III. OBJETIVOS DE «ESTILO DE TRABALHO» PROFISSIONAL

Assimilação dos princípios fundamentais do “estilo de trabalho” do tradutor profissional.

1. O mercado da tradução

Colocar o aluno em contato com diferentes possibilidades de trabalho do tradutor e com a conseqüente diversidade de situações e tipos de encargos: autônomo *versus* assalariado, tradutor de empresas, tradutor de órgãos públicos, tradutor de organizações internacionais, tradutor de editoras, de meios audiovisuais, tradutor juramentado etc.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Relacionar textos com diferentes perfis profissionais, identificando os cargos e encargos de tradução. Escolhem-se textos suscetíveis de serem traduzidos em situações profissionais diversas (ex.: uma carta comercial, um contrato, um relatório, um manual de instruções, um artigo científico de divulgação, uma certidão de nascimento, um atestado de óbito, uma ata de reunião de uma organização internacional, um fragmento de um texto literário etc.). Divide-se a sala em grupos e cada grupo recebe um dossiê com os textos. Para cada texto, os estudantes preenchem uma ficha (modelo Hurtado, 1996: 54) com tipo de autor, tipo de publicação, tipo de tradutor, âmbito da tradução, etc.

2. Ferramentas do tradutor, fontes de documentação

Aprofundamento do objetivo metodológico 6 (documentação). Assimilar a variedade de possibilidades de documentação e suas formas de uso. Tipos: gramáticas, dicionários monolíngües e bilíngües de vários tipos, glossários, bancos de dados, enciclopédias, revistas especializadas etc. Ensina-se o aluno a usar a bibliografia proposta pelo professor para o curso (que deve ser de fontes de documentação). É importante que o aluno aprenda também a avaliar as fontes de documentação para sua melhor utilização.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Para familiarizar os alunos com as fontes de documentação propostas pelo professor, preparar uma série de perguntas que levem à consulta, à comparação e avaliação de diversas fontes nas duas línguas (ex.: perguntas que levem a comparar a organização de diferentes dicionários ou o tipo de informação disponível em diferentes fontes; comparação de definições do mesmo termo em diferentes dicionários etc.). Sugere-se realizar essas atividades na biblioteca da instituição.

3. Etapas na elaboração da tradução

Relacionado com os objetivos metodológicos 1, 2 e 3. Aqui é adotada a abordagem do ponto de vista da realidade profissional. Etapas para conseguir uma boa tradução e tarefas próprias de cada uma. *Antes da tradução*: situar o texto, lê-lo em profundidade; utilização de fontes de documentação. *Durante a tradução*: tradução oral de textos escritos; uso de gravadores e computadores; redação de um rascunho procurando uma escrita rápida e ininterrupta; importância de deixar o texto descansar. *Depois da tradução*: primeiro fazer uma leitura da tradução como se fosse um original na língua de chegada, verificando correção e clareza; depois voltar ao original checando números, dados, nomes próprios, enumerações e demais informações do original, e os aspectos formais (cf. Delisle: 1993, obj. 4).

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Programar atividades para uso de fontes de documentação de acordo com as necessidades concretas de cada texto (ex.: atividade sobre texto especializado de divulgação com perguntas e atividades sobre possíveis problemas de documentação, como pedir que os alunos encontrem textos paralelos na língua de chegada). Reproduzir em sala, com um texto não muito longo e usando ferramentas informáticas e fontes de documentação pertinentes, todas as etapas de elaboração da tradução de um texto até chegar ao resultado final.

IV. OBJETIVOS TEXTUAIS

Tipologias textuais. Dominar as estratégias fundamentais na tradução de textos.

METODOLOGIA

Para os objetivos textuais em geral, Hurtado propõe a organização da unidade didática nos moldes do “ênfoque por tarefas”, tendo por tarefa final a tradução de um texto completo, após tarefas intermediárias preparatórias dirigidas à tradução daquele texto, recolhendo propostas metodológicas dos blocos anteriores (textos paralelos, redação guiada, tradução sintética prévia, tradução comparada, tradução comentada etc.). Seria recomendável ir incentivando a autonomia dos alunos, para que pouco a pouco eles preparassem sozinhos a tradução. À aula, então, se daria o formato de “oficina”, comentando os resultados, corrigindo os problemas encontrados. A proposta é valer-se de alguns textos prototípicos para cada objetivo específico, de modo que o trabalho com o primeiro seja dirigido pelo professor e os alunos trabalhem autonomamente com outro texto similar depois, podendo-se fazer com que trabalhem com textos diferentes e revisem, comentem e corrijam textos uns dos outros. Esse procedimento facilitaria uma maior amostragem de problemas para cada tipologia ou aspecto específico.

<p>1. Tradução de textos narrativos</p> <p>Exposição de ações e acontecimentos no tempo. Conectores temporais. Progressão de “tema constante”.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Conto infantil, fragmento de um ensaio sobre história, relato curto etc.</p>
<p>2. Tradução de textos descritivos</p> <p>Exposição de objetos e situações no espaço. Conectores espaciais. A “progressão linear”.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Descrição de casas, cozinhas etc. em revistas de decoração; de personagens ou de situação num romance etc.</p>
<p>3. Tradução de textos conceituais</p> <p>Análise e síntese de elementos conceituais. Conectores dialéticos e metadiscursivos. A “progressão de tema derivado”.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Fragmentos de ensaios (de filosofia, estética, lingüística etc.).</p>
<p>4. Tradução de textos argumentativos</p> <p>Avaliação de conceitos e/ou crenças. Conectores dialéticos e metadiscursivos. Argumentação “à favor” e “contra”.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Cartas do leitor; artigos jornalísticos de opinião (podendo confrontar-se uma opinião a favor e uma contra) etc.</p>
<p>5. Tradução de textos operativos</p> <p>Desenvolvimento futuro de um comportamento (opinião, ação, reação). Textos operativos com opção e sem opção. Estruturas e convenções.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Instruções para ginástica, manuais de instrução em geral.</p>
<p>6. A tradução dos “gêneros”</p> <p>Os gêneros como formas textuais convencionais criadas pela sociedade para situações arquetípicas; sua relação com o campo e a função dominante. Configuração e restrições próprias de cada gênero; sua diferença em cada cultura.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Receitas de cozinha, discursos políticos, etc. (Uma coletânea dos anteriores.)</p>
<p>7. A tradução dos “discursos”</p> <p>Expressão de atitudes determinadas; sua relação com gênero e tom do texto. Funcionamento diverso dos “discursos” em cada cultura.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Confrontar um discurso político racista e um anti-racista etc.</p>
<p>8. A transferência cultural</p> <p>Soluções: manter, neutralizar, adaptar, explicar, suprimir. Análise das soluções segundo a função dominante.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Opor textos ancorados culturalmente nos quais, por diferenças na função dominante, é preciso adotar soluções</p>

diferentes para as alusões culturais: folheto turístico, fragmento de romance, história em quadrinhos etc.
<p>9. A tradução do “tom” textual</p> <p>Relação entre emissor e destinatário. Escalas e categorias: vulgar, informal, formal, solene. Problemas de tradução do “registro coloquial”, de gírias etc.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Opor a tradução de uma carta (se possível sobre o mesmo tema) a um amigo, ao diretor de um jornal, a alguém de alta posição hierárquica etc. Para gírias e expressões coloquiais: quadrinhos, roteiros de seriados para adolescentes etc.</p>
<p>10. A tradução do “modo” textual</p> <p>Modo do discurso: oral espontâneo e não espontâneo; escrito para ser lido; escrito para ser dito; escrito para ser dito como se não estivesse escrito. A tradução subordinada: quadrinhos, propagandas, canções etc.; a subordinação do código lingüístico.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Textos de conferências ou discursos, roteiros de seriados e novelas, letras de músicas.</p>
<p>11. A tradução do campo textual; a tradução de textos especializados</p> <p>A variação lingüística de acordo com a atividade profissional ou a função social; a diversidade de campos temáticos. Problemas devidos à complexidade informativa; problemas devidos à importância dos elementos terminológicos. Aquisição de conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos pertinentes; importância da documentação.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Textos de divulgação sobre temas jurídicos, econômicos, médicos etc.</p>
<p>12. Tradução do estilo</p> <p>Estilo como variação no uso da língua resultante de uma série de escolhas motivadas e conscientes para produzir certo efeito. Escolhas fonológicas, gramaticais e lexicais; efeitos de estilo correlato. Estilo e idioleto.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Opor estilos com diferentes efeitos: telegráfico, conciso, prolixo, afetado etc.</p>
<p>13. Tradução dos dialetos sociais</p> <p>Variação lingüística em função da estratificação social; implicações sociais, políticas e ideológicas. Função da utilização de dialetos sociais num texto. Soluções: neutralização, equivalências (lexicais, gramaticais), compensações etc. Textos “polidialetais” (com diferentes dialetos sociais).</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Em que apareçam personagens de diversas camadas sociais (fragmentos de romances, roteiros de filmes etc.).</p>
<p>14. Tradução dos dialetos geográficos</p> <p>Variação lingüística em função dos diferentes territórios; implicações sociais, políticas e ideológicas. Textos “polidialetais” (com vários dialetos geográficos). Função da utilização de dialetos geográficos. Soluções: neutralização, compensações, adaptação a um dialeto social, adaptação a um dialeto geográfico etc.</p>
<p>TEXTOS</p> <p>Textos “polidialetais”; textos escritos em diferentes dialetos (se possível, do mesmo campo, tom e modo).</p>
<p>15. Tradução dos dialetos temporais</p> <p>Variação da língua em função do tempo. Tradução de textos antigos: problemas de compreensão e problemas de</p>

reexpressão. O ‘tom arcaizante’. Textos ‘polidialetais’ (com diferentes dialetos temporais).
TEXTOS Textos ‘polidialetais’ (fragmento de um romance, roteiro de filme etc.); textos antigos.
16. Tradução dos idioletos Variação lingüística individual: formas idiossincráticas de cada falante. Preferências sintáticas, lexicais e estilísticas. Soluções: compensação, uso de formas equivalentes etc.
TEXTOS Confrontar textos de autores (literatos, jornalistas, políticos) que tenham marcas idioletais acentuadas.

6.3 Comunicação, finalidade e cultura

Para o desenho de nosso treinamento, adotamos o ponto de vista de Hurtado, no sentido de considerar que um curso introdutório e geral sobre tradução deveria objetivar a captação dos princípios fundamentais que regem a tradução. No entanto, diferimos em alguns aspectos referentes à classificação e ao foco dos objetivos, e em opções metodológicas.

No Capítulo 5, argumentamos que o princípio da finalidade, ou seja, da prevalência da função do texto-meta para a tomada de decisões sobre as equivalências em tradução, é um desses princípios fundamentais, se não o princípio mais central e mais relevante da tradução, do qual derivam inúmeros outros. Não é difícil ver, nos vários objetivos propostos por Hurtado, que grande parte deles (como o de equivalência dinâmica, por exemplo) é conseqüência do primeiro objetivo metodológico específico, o de que ‘tradução é comunicação’, o qual, por sua vez, é o fundamento do princípio da finalidade: todo processo de comunicação, enquanto ação intencional, se organiza em função de um objetivo, propósito, finalidade.

Como aponta Snell-Hornby (1999 [1988]: 64), as teorias de tradução de orientação funcionalista dos anos 80 representaram uma mudança de paradigma nos Estudos de Tradução, e tiveram um importante ponto em comum: passaram a enfocar a tradução como uma **operação comunicativa** não apenas interlingüística, mas **intercultural**:

O que predomina nesses três novos enfoques básicos surgidos na Alemanha (Hönig & Kussmaul: 1982; Reiss & Vermeer: 1984; Holz-Mänttari: 1984) é uma orientação mais decidida a favor da transferência cultural que da lingüística. Em

segundo lugar, esses sistemas consideram a tradução não como um processo de transcodificação, mas como um *ato de comunicação*. Terceiro, estão todos mais orientados à *função* do *texto-meta* (tradução prospectiva) do que às normativas do texto de origem (tradução retrospectiva). Quarto, encaram o texto como *parte integrante do mundo* e não como um produto lingüístico isolado. Essas coincidências são tão evidentes entre eles que não seria exagerado falar de uma mudança na orientação geral da nova tradutologia.

[*Lo que predomina en estos tres nuevos enfoques básicos aparecidos en Alemania (Hönig y Kussmaul 1982; Reiss y Vermeer 1984 y Holz-Mänttari 1984) es una orientación más decidida a favor de la transferencia cultural que de la lingüística; segundo, estos sistemas consideran la traducción, no como un proceso de transcodificación sino como un acto de comunicación; tercero, están todos más orientados a la función del texto meta (traducción prospectiva) que a las normativas del texto de origen (traducción retrospectiva); cuarto, ven el texto como parte integral del mundo y no como un producto aislado de la lengua. Estas similitudes son tan evidentes que no es nada exagerado hablar de un cambio en la orientación general de la nueva traductología.*]

A vinculação entre o foco na função da tradução (em sua finalidade) e a **importância de seu aspecto cultural** é obrigatória. Se a tradução passa a ser vista como ação comunicativa em função de um objetivo, o **papel do contexto** lingüístico e comunicativo, como coloca Vermeer, é evidente: “qualquer ação depende das circunstâncias, do momento e lugar em que se leva a cabo, ou seja, da ‘situação’” [“*cualquier acción depende de las circunstancias del momento y lugar en que se lleva a cabo, es decir, de la ‘situación’*” (Reiss & Vermeer, 1984: 13)].

Formulando ainda em outras palavras, se em vez de privilegiar a preservação do “sentido semântico” se privilegia a preservação do “sentido pragmático” (nas palavras de House, 1977: 25), isso implica atribuir um papel central ao contexto na tradução. Considerar o contexto da língua implica considerar a cultura em que é usada.

Isso se evidencia especialmente nas “dimensões situacionais” discriminadas por House para a avaliação de qualidade na tradução. Entre essas dimensões do contexto estão diferentes dialetos (geográfico, social, temporal), questões lingüísticas e textuais profundamente ancoradas em formas convencionais, que podem variar de acordo com a cultura (formas de expressar graus de formalidade, os gêneros textuais).

Indo mais longe, a observação das dimensões situacionais que condicionam a organização do texto e a tradução, segundo classificadas por House (1977) ou por Hatim & Mason (1995 [1990]), evidencia que considerar as funções lingüísticas e textuais implica não apenas considerar que há importantes relações entre língua e cultura, mas também assumir que língua É cultura.

A língua (= *lecto*) é o meio convencional que uma comunidade cultural utiliza para pensar e se comunicar. Entenderemos por cultura o conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, assim como todos os comportamentos a que dão lugar e os produtos resultantes desses comportamentos (Vermeer, *in* Reiss & Vermeer, 1984: 21).

[La lengua (= lecto) es el medio convencional que utiliza una comunidad cultural para pensar y comunicarse. Entenderemos por cultura el conjunto de las normas y convenciones vigentes en una sociedad, así como todos los comportamientos a que éstas dan lugar y los productos resultantes de dichos comportamientos.]

Com Vermeer (Reiss & Vermeer: 1984) e Snell-Hornby (1988), temos em mente a definição de cultura de Göhring. Para ele, cultura é tudo aquilo:

[...] que se deve conhecer, dominar ativamente e ser capaz de sentir para julgar se os que pertencem a ela estão se comportando, em seus diferentes papéis, de acordo com ou de um modo diverso do que se espera deles. (Göhring, 1978: 10 *apud* Reiss & Vermeer, 1996 [1984]: 21)

[... que se debe conocer, dominar activamente y ser capaz de sentir para poder juzgar si los que pertenecen a ella se comportan, en sus diferentes papeles, de acuerdo o de un modo diferente a lo que se espera de ellos.]

Considera-se, assim, que a tradução é um fenômeno mais amplo que a comunicação interlingüística; é comunicação intercultural. Com isso se coloca outro problema relativo às **equivalências contextuais**: as **discrepâncias interculturais**, como por exemplo da organização social (diferenças em instituições sociais, no funcionamento dos sistemas jurídicos, no mundo tecnológico e material, na natureza, na geografia), da organização lingüística (os dialetos sociais e regionais; os diferentes recortes da realidade, como as discrepâncias no recorte do espectro das cores em cada língua).

É evidente que, para construir um esquema mental adequado de tradução, é um princípio fundamental o dos vínculos obrigatórios entre língua e cultura e, conseqüentemente, entre tradução e cultura.

Problemas [tradutórios] são freqüentemente tanto de natureza bicultural quanto bilíngüe, e informantes biculturais [...] são necessários para determinar quando uma boa tradução não é uma boa adaptação [= transferência cultural] para outra cultura. Isso é particularmente óbvio quando se tenta traduzir itens numa língua para cujos falantes a substância cultural pode diferir sutilmente ou até mesmo não existir [...] (Osgood, May & Miron, 1975: 17 *apud* Reiss & Vemeer, 1996 [1984]: 21)

[[Translation] problems are often as much bicultural as they are bilingual, and bicultural informants [...] are needed to determine when a good translation is not a good adaptation [= transferencia cultural] into another culture. This is particularly obvious when one tries to translate items into a language for whose speakers the cultural substance may be subtly different or even nonexistent [...]]

Quando o texto é transportado para outra cultura, os pressupostos sobre o conhecimento prévio de seus leitores, por exemplo, têm com freqüência que ser reestruturados, o que pode significar a necessidade de inserção de mais informações, supressão de informação desnecessária etc.

Consideraremos a **tradução de elementos culturalmente marcados** como prototípica do princípio da relação essencial entre tradução e cultura. Por isso, introduzimos entre os “materiais prototípicos” do treinamento alguns que envolviam a tradução de dialetos regionais e sociais, a tradução de formas de tratamento, enfim, de elementos lingüísticos de acentuado arraigamento na língua e cultura de origem.

6.4 A explicitação conceitual e teórica

Entre os princípios diretores do treinamento, resta-nos comentar o lugar que atribuímos à explicitação conceitual e teórica.

Como vimos, Hurtado (1996) considera que a teoria não precisa e não deve ser explicitada num curso introdutório à tradução geral. A bibliografia de um curso desse tipo, defende ela, deveria ser composta das fontes de consulta do tradutor (dicionários etc.). Questões e abordagens teóricas deveriam aparecer apenas mais adiante, numa

disciplina dedicada a Teorias da Tradução. Assim, entendemos que a posição dessa autora seja a favor da incorporação dos princípios fundamentais que regem a tradução na forma de uma teoria implícita, abstraída operacionalmente e de maneira mais ou menos inconsciente por meio dos *insights* dados pelas atividades práticas.

Posteriormente, a posição dessa pesquisadora, líder do grupo PACTE, passa a se apoiar no que ela considera ser uma evidência experimental. A pesquisa de doutorado de sua orientanda Mariana Orozco, defendida em 2000, recolheu medições do índice de conhecimento teórico explícito sobre princípios tradutórios (por meio de um questionário desenhado para medir a subcompetência de conhecimentos sobre tradução). As medições de conhecimento teórico, quando comparadas com as de desempenho dos sujeitos nas traduções, não mostraram correlação estatística com a qualidade de produto. Isso permitiria afirmar, com embasamento empírico, que não há correlação necessária entre conhecimentos teóricos e desempenho (ou incorporação operacional dos princípios fundamentais), pelo menos nos níveis iniciais de aquisição da CT. É pouco claro, no entanto, se essa posição de Hurtado se refere apenas à leitura direta dos textos teóricos, ou se inclui o não uso de uma terminologia específica (por exemplo, explicitar ou não, na sala de aula, conceitos como os de equivalência dinâmica, gênero e tipo textual, formular explicitamente ou não o princípio de finalidade etc.).

Como vimos, Schäffner inclui a discussão teórica explícita no desenho do curso introdutório e considera que esse procedimento dá bons resultados para o desenvolvimento da CT, no sentido de que os alunos se saem bem nas entrevistas das avaliações finais, mostrando bastante consistência no momento de apontar e descrever os problemas encontrados, de explicar e justificar seu uso de estratégias para resolvê-los, seu uso de fontes de documentação etc. Schäffner observa que isso nem sempre corresponde a excelentes resultados no nível do produto, mas entende que a otimização da aplicação do conhecimento no desempenho depende de tempo de prática. A interpretação que Schäffner dá para a falta de correlação direta entre conhecimento explicitado pelos alunos e qualidade de seus produtos num curso introdutório parece-me uma alternativa verossímil para explicar os resultados empíricos de Orozco, que também avaliou alunos de primeiro ano de curso universitário.

Nesse sentido, vale recordar a posição de Chesterman a esse respeito: num momento inicial, na fase de aprendiz novato, os conceitos precisam ser apresentados explicitamente, se considerarmos o modelo de desenvolvimento de conhecimento

especializado dos irmãos Dreyfus. Chesterman também não detalha se trabalha conceitos por meio da leitura direta de textos teóricos pelos estudantes. Por outro lado, também sublinha a necessidade de que esses conceitos fundamentais apresentados sejam operacionalizados por meio de atividades práticas variadas, voltadas a diversos objetivos, que vão gradativamente aumentando em grau de complexidade, o que é compatível com a espiral dos processos de aprendizagem de que fala Hurtado.

Sobre a relação entre dedução pela prática e instrução explícita, conhecimento implícito e explícito no desempenho quando é realizada uma tarefa regida por regras determinadas, Sun & Slusarz (2001) realizaram um experimento que consistiu em observar o desempenho em certo jogo de computador de dois grupos de sujeitos. Num primeiro momento, nenhum dos dois grupos conhecia as regras do jogo, e deviam jogar por tentativa e erro, procurando inferir as regras. Mediu-se o desempenho dos dois grupos nessa situação. Num segundo momento, explicaram-se as regras para os sujeitos do segundo grupo, enquanto os do primeiro grupo tiveram que contar apenas com a experiência acumulada e as inferências baseadas na experiência para continuar tentando melhorar seu desempenho no jogo. O resultado foi que a melhora de desempenho do grupo instruído, nesse segundo momento, foi muito maior do que a do primeiro grupo, que se valeu apenas das conclusões baseadas na prática acumulada. O experimento parece demonstrar que a dedução dos princípios de funcionamento de uma tarefa a partir do acúmulo de experiência prática é duvidoso e até mesmo improdutivo quando os princípios são conhecidos e podem ser explicitados. As considerações de Shreve (1997) sobre o que somos ou não capazes de perceber da “realidade” quando não temos nossa atenção dirigida para este ou aquele aspecto dela pode ajudar a explicar os resultados do experimento de Sun & Slusarz (2001).

Assumimos no treinamento a posição de explicitar os conceitos e princípios dando-lhes seus nomes e situando-os dentro de abordagens teóricas. Por exemplo, no que se refere à “caixa de ferramentas” de estratégias de tradução, proposta por Chesterman, trabalhamos sobre um certo número de procedimentos tradutórios (transposição, modulação, adaptação, omissão, explicitação etc.) apresentando explicitamente suas definições e valendo-nos da leitura do texto teórico que nos serviu de base, e a partir daí partimos para sua operacionalização prática, por exemplo pelo uso de atividades de tradução para considerar quando seria obrigatório fazer uma transposição, em que momentos e por que uma modulação ou uma adaptação seriam necessárias etc. (A condução mais detalhada dos passos e conteúdos do treinamento é

feita no Capítulo 7). Esse procedimento coincide com um dos objetivos gerais de Delisle: fornecer metalinguagem para o trabalho em tradução. De nosso ponto de vista, nomear e explicar conceitos é uma das maneiras de dirigir o foco da percepção para certos fenômenos que poderiam não se destacar para a percepção a partir do puro exercício prático. Para tornar algo perceptível à consciência, como sugeria Maite Celada, muitas vezes é necessário “colocar lupas”.

6.5 Reunindo e enunciando os princípios diretores do treinamento

Os princípios diretores de nossa proposta de estudo encontram significativo respaldo nos trabalhos empíricos e/ou derivados de ampla experiência na formação de tradutores examinados até este momento nesta tese, aos quais voltaremos a fazer referência conforme os pressupostos fundamentais do treinamento e do experimento forem sendo enunciados a seguir.

6.5.1 Formato e procedimentos do treinamento

▪ Competência tradutória e competência bilíngüe: possibilidade de formação simultânea em língua estrangeira e em tradução

É possível (e pode ser até vantajoso) iniciar o trabalho de desenvolvimento da CT enquanto o estudante ainda está aprendendo a L2 (Schäffner: 2000). Isso porque a CT não coincide totalmente com uma competência comunicativa nas duas línguas de trabalho, nem consiste num estágio mais adiantado da competência bilíngüe, mas envolve um conjunto de outros conhecimentos e habilidades específicas (Schäffner: 2000; PACTE: 2001; PACTE: 2003; Hurtado: 2001; Hurtado: 2005; Gonçalves: 2003; Chesteman: 2000).

▪ Introdução à tradução geral

A formação institucional de tradutores pode (e talvez deva) iniciar-se na forma de um curso de introdução geral à tradução que trabalhe sobre princípios fundamentais que regem o processo tradutório, sensibilizando o estudante para a ampla gama de problemas que podem apresentar-se ao tradutor nas diferentes áreas de especialidade (a tradução é sempre especializada), abordando diferentes métodos de tradução e

apresentando estratégias e ferramentas aplicáveis à solução de problemas de várias naturezas (Hurtado: 1996; Delisle & Bastin: 1977; Chesterman: 2000; Schäffner: 2000).

▪ **Conhecimentos declarativos e procedimentais: pensando a explicitação**

Embora uma boa demonstração de conhecimentos teóricos sobre tradução não tenha mostrado empiricamente correlação necessária com níveis mais altos de desenvolvimento da CT, na forma de uma correspondente qualidade de produto (Orozco: 2000), há igualmente indícios empíricos de que a explicitação de regras gerais e princípios subjacentes a uma tarefa incrementa de maneira mais acelerada o desempenho operativo de um grupo instruído em comparação com outro que precise deduzir os princípios subjacentes à tarefa pela pura observação baseada na prática (Sun & Slusarz: 2001). Tratar explicitamente princípios e conceitos teóricos poderia, então, favorecer a percepção (Shreve: 1997) e, conseqüentemente, a operacionalização e interiorização de princípios tradutórios fundamentais. A apresentação explícita de conceitos e regras costuma ser o passo inicial no desenvolvimento dos conhecimentos especializados em geral, que se inicia com atenção racional consciente e progredirá por estágios de crescente complexidade, com atividades que incentivem maiores graus de contextualização, até que se atinjam níveis de automatização próprios da atividade mais intuitiva do especialista (Chesterman: 2000, com base em Dreyfus & Dreyfus: 1986). A explicitação pode ser, então, um componente importante em níveis iniciais do processo de desenvolvimento da CT enquanto conhecimento especializado, que reúne, por definição, conhecimentos declarativos e procedimentais.

6.5.2 Metas e indicadores no desenvolvimento inicial da CT

▪ **Nível contextual, princípio de finalidade e desenvolvimento da CT**

Estratos lingüísticos superiores (pragmático e contextual) têm mais peso hierárquico no processamento da língua em uso (enunciados e textos), prevalecendo sobre estratos inferiores (Sperber & Wilson: 1986 [1994]; Moeschler: 1988). O nível contextual tende a prevalecer numa hierarquia de valores de equivalências em diferentes níveis (Halliday: 2001). Assim, é legítimo supor que indícios de consideração dessa hierarquia na tomada de decisões sugerirão progresso no desenvolvimento da CT. Esse tipo de progresso poderia ser medido em termos de maior adequação a parâmetros

funcionais como o princípio de finalidade, ou seja, maior adequação à tarefa de tradução específica (Jääskeläinen: 1989).

6.5.3 Materiais e atividades

▪ Variedade de materiais para leque amplo de tipologias e problemas

Para apresentar um leque amplo de problemas e princípios, não seria adequado utilizar apenas textos considerados mais “neutros” (informativos, não marcadamente especializados), mas trabalhar também com uma tipologia textual variada (Hurtado: 1996; Shreve:1997; Toury: 1995).

▪ Protótipos, efeito contextual/cognitivo e aprendizagem

Os conceitos e os sentidos parecem não estar organizados cognitivamente apenas na forma de uma soma de traços semânticos componenciais, nem puramente na forma de categorias discretas, mas em torno de núcleos prototípicos ou protótipos (Givón: 1986; Snell-Hornby: 1995 [1988]). Isso pode significar que situações ou entidades prototípicas podem produzir um impacto cognitivo de relevância especialmente alta no processo pedagógico, constituindo informações de especial impacto para desencadear reconfigurações em esquemas mentais (ou crenças) inadequados sobre a natureza da tradução. Esse poderia ser um critério diretor na seleção de materiais e tarefas, num curso de introdução à tradução geral.

6.5.4 Materiais prototípicos da complexidade da tradução

Estendendo alguns desses princípios à seleção dos materiais, trabalhamos com as seguintes hipóteses:

1) A **tradução subordinada** tem o potencial de funcionar como um *input* especialmente significativo para sensibilizar estudantes de um curso introdutório sobre o princípio de que o percurso eficiente do processo de tradução não se centra na palavra ou na frase descontextualizada e desvinculada da finalidade geral do texto. Isso porque a característica definidora da tradução subordinada é ter o código verbal subordinado às restrições de outro código que funciona como seu contexto hierarquicamente superior. Essa característica dá a materiais de tradução subordinada a capacidade de evidenciar de

maneira especial que a prevalência hierárquica dos níveis pragmáticos e contextuais é a tendência dominante na tradução.

2) A tradução de textos ou segmentos textuais em que prevalece a **função poética** compartilha a propriedade de duplicidade de código e de subordinação do código verbal característico da tradução subordinada, devido à multidimensionalidade do código lingüístico na função poética. Por isso a tradução da função poética também constitui um protótipo da centralidade do princípio da finalidade em tradução, assim como do princípio de que a tradução não é transcodificação de palavras, mas uma operação comunicativa complexa.

3) Dado o enraizamento da língua numa cultura, **elementos culturalmente marcados** são um *input* altamente significativo para trabalhar o princípio de finalidade e a questão da intraduzibilidade como impossibilidade de resolver muitos dos problemas tradutórios com procedimentos de transcodificação de palavras e frases, buscando equivalências no nível do sistema lingüístico. Elementos culturalmente marcados evidenciam a relação essencial entre língua e contexto e/ou entre língua e cultura (Reiss & Vermeer: 1984; Snell-Hornby: 1988) como princípio central na tradução.

6.5.5 O treinamento e as diretrizes expostas

A partir das idéias anteriores, o treinamento 1) foi desenhado para ser um ‘espaço didático no qual o estudante deverá captar os princípios fundamentais que regem a tradução, assumindo um método de trabalho que permita enfrentar os diversos campos de especialização do tradutor’ (Hurtado: 1996), 2) trabalhou explicitamente com o princípio de finalidade, com o vínculo essencial entre língua, tradução e cultura, e com a concepção de tradução como operação comunicativa de mediação intercultural que opera no nível do uso e da norma (e não do sistema), como principais princípios norteadores das tomadas de decisão do tradutor, 3) valeu-se de abundante material envolvendo tradução subordinada, tradução de função poética e tradução de elementos culturalmente marcados, por supor nesses materiais um alto potencial de relevância cognitiva para captação dos princípios mencionados, devido a sua relação prototípica com esses princípios.

Por desafiar com freqüência os limites da traduzibilidade, a tradução subordinada, a tradução literária de tipo mais marcado pela função poética e a tradução de textos e/ou elementos culturalmente marcados favoreceriam *insights* sobre a natureza

do ato tradutório e sua complexidade, bem como sobre a operacionalização dessa percepção de acordo com suas conseqüências práticas. Como casos limítrofes e extremos, as traduções subordinada, de função poética e de elementos culturalmente marcados teriam um grande poder de impacto cognitivo para problematizar e desestabilizar crenças simplistas e inadequadas sobre a tradução que subjazem às práticas tradutórias típicas de novatos e que os levam a operar a tradução como mera transcodificação. Essa desestabilização prepararia o espírito do estudante, predispondo-o a rever suas crenças e construir uma visão mais complexa da tarefa do tradutor, efetuando uma reconfiguração mais adequada de seus modelos mentais sobre a operação tradutória. Por essas razões, nossa hipótese foi a de que os materiais envolvendo tradução subordinada, tradução literária e tradução de elementos culturais constituem um *input* altamente significativo numa formação inicial em tradução, justamente para favorecer a captação dos princípios tradutórios mais fundamentais.

6.5.6 Da concepção de tradução subjacente

Por fim, um princípio diretor global para a seleção de conteúdos e a organização das atividades numa progressão de fases e etapas de trabalho no treinamento foi a concepção de que a tradução é uma atividade complexa que envolve fundamentalmente três aspectos: é comunicação, é trabalho com textos, é processo cognitivo (Hurtado: 2001). Foi nossa intenção que os estudantes tivessem oportunidade de experienciá-la nessas três facetas fundamentais. Assumimos que o tradutor em seu processo de trabalho é um resolvidor de problemas no plano da linguagem em uso, dos textos e discursos e da comunicação intercultural. Seus problemas são problemas comunicativos, discursivos e cognitivos; de compreensão e de interpretação de textos e discursos, de produção textual, de administração e ampliação de sua própria rede de conhecimentos e capacidades. O treinamento foi concebido para funcionar como um estudo exploratório para observação dos efeitos de um curso baseado nesses pressupostos funcionalistas, discursivos e cognitivos. Neste capítulo, não abordaremos em detalhes a distribuição do trabalho em função dessas três facetas, mas focaremos em primeiro lugar amostras de trabalho com o material considerado prototípico para os princípios básicos.

6.6 Exemplos dos materiais e do trabalho com os materiais

6.6.1 Tradução subordinada: acróstico e canção

Uma das atividades de tradução subordinada proposta no treinamento foi a tradução do espanhol para o português do acróstico examinado no Capítulo 5.

A tarefa explicava aos alunos que uma editora brasileira havia contratado a tradução do livro para um público e finalidade similares aos do texto-fonte. Entregou-se aos estudantes um *handout* de duas folhas, contendo uma cópia da página do acróstico e da página imediatamente posterior. Pediu-se que fizessem uma leitura prévia das duas páginas e, depois, individualmente, traduzissem a página do acróstico, prestando especial atenção à tradução dele. Esperou-se que todos dessem a tarefa por terminada, tendo resolvido ou não todos os problemas. Comentaram-se as dificuldades encontradas e as soluções propostas, com especial atenção ao problema já descrito do acróstico.

Encerrada a discussão, comentou-se a solução da tradutora brasileira, relatada no Capítulo 5. Ressaltou-se que, evidentemente, foi necessário avisar o contato na editora de que o acréscimo da frase no parágrafo do texto era parte da solução de um problema de tradução, e que ela não deveria ser suprimida na revisão, por ser interpretada como um erro. Outras soluções adequadas foram sugeridas pelos participantes do treinamento e confrontadas com a solução dada na tradução publicada, com relação à sua maior ou menor adequação global às dimensões relevantes do acróstico.

Em conjunto com essa atividade, foram trabalhados explicitamente princípios tradutórios fundamentais, a partir da leitura de trechos do livro de Reiss & Vermeer (1996 [1984]) nos quais se enuncia a *Skopostheorie* e se discute a noção de equivalência com relação à manutenção ou não da finalidade do texto-fonte. A leitura e os conceitos foram vinculados à atividade prática nos seguintes termos: ao contrário do que se poderia pensar, as soluções inusitadas inevitavelmente geradas nesta tradução subordinada (por exemplo, a transformação de *jefe* em “Jordão” e da frase *Fue (1) reconocido por todas las tribus* em “Cruzou o (1) conduzindo o povo à Terra Prometida”) são as que deveriam ser consideradas *equivalências* tradutórias mais autênticas, de acordo com a relação que a teoria funcional de Reiss & Vermeer (1984) estabelece entre *equivalência* e manutenção da mesma função textual, por um lado, e *adequação* e mudança da função textual, por outro. Estabelecer no acróstico uma relação de equivalência estática dicionarizada de *jefe* com “chefe”, no nível do sistema,

mediante mecanismos de transcodificação lexical, impossibilitaria que o texto-meta funcionasse na cultura receptora da mesma maneira que o texto-fonte na cultura de origem. Por isso, de acordo com aquela importante obra da teoria funcional, a correspondência não seria considerada propriamente uma *equivalência*, e só se poderia aceitar sua *adequação* para uma tarefa de tradução que modificasse substancialmente a função original do texto.

Assim, segundo o que foi discutido no Capítulo 5, essa tarefa de tradução evidenciava de maneira prototípica para o treinamento os seguintes princípios fundamentais: 1) o princípio da tradução como ato de comunicação e o princípio de finalidade da *Skopostheorie* (Reiss & Vermeer: 1984); 2) o princípio de que é impossível falar de equivalência em termos absolutos, pois numa tradução há equivalências possíveis em diferentes estratos lingüísticos, textuais e contextuais; 3) o princípio da tendência à primazia hierárquica, na equivalência tradutória (como na compreensão lingüística), de estratos lingüísticos mais complexos (Halliday: 2001; Gonçalves: 2003; Moeschler: 1988); 4) o princípio de que unidades de tradução dialogam e se inter-relacionam umas com outras não apenas de maneira seqüencial (sintagmática ou sintaticamente), mas entre pontos distantes do texto, e costumam formar unidades plurais complexas ou uma textura, como na proposta de unidades funcionais de Nord (a tradução da palavra *jefe* implicava inter-relações entre diferentes fragmentos do texto na página); 5) o princípio do dinamismo da equivalência tradutória a ser estabelecida no plano da língua em uso e de um texto em particular, e sua diferença com as equivalências fixas no plano do sistema, recolhidas em dicionários (Nida: 1964; Hurtado: 1996); 6) o princípio da tradução como atividade social envolvendo vários sujeitos na produção do texto-meta (o tradutor precisaria lembrar que o revisor talvez não entendesse a finalidade do acréscimo e a partir daí ter em conta a importância de alertar o editor ou o iniciador sobre o acréscimo etc.).

Duas traduções da canção *I just called to say I love you*, de Stevie Wonder, foram contrastadas: 1) um texto para tradução simultânea pelo locutor de uma emissora de rádio paulistana, visando dar acesso ao conteúdo da letra ao ouvinte brasileiro (texto disponibilizado por escrito no *site* da emissora); 2) a versão feita pelo compositor baiano Gilberto Gil para ser cantada e gravada. Na comparação, os seguintes aspectos foram examinados: 1) qual dessas traduções mantinha a mesma função do texto original e, portanto, em qual delas poderíamos falar mais propriamente de equivalência, segundo as definições de equivalência e adequação propostas por Reiss; 2) como cada uma

dessas traduções segmentava unidades de tradução no texto-fonte, notando que na tradução da emissora trabalhava-se com unidades lexicais e frásicas, enquanto Gilberto Gil valia-se de estratégias criativas aplicadas sobre unidades bem mais amplas e complexas, como campos semânticos da letra original (ex.: festas e feriados) e elementos estruturais globais (ciclo temporal de um ano, percorrendo de maneira alusiva a seqüência cronológica dos meses; paralelismo de estruturas de negação; métricas e rimas); 3) tratamento de elementos culturais em cada uma (ex.: menção ao *Halloween* e às quatro estações dos climas temperados).

O exame comparativo das duas traduções da canção permitiu discutir e retomar em outros momentos do curso a noção de UT e sua extensão, assim como a dependência que tal extensão pode ter do método tradutor numa dicotomia “literal” *versus* “livre”. Além disso, a tradução de Gilberto Gil levava a considerar a fidelidade a elementos formais mais abstratos e complexos que os conteúdos semânticos seqüenciais, e com isso evidenciava a existência de macrounidades de tradução, como estruturas paralelísticas recorrentes em todo um texto. O princípio do “caráter polifacético da equivalência” (Reiss & Vermeer, 1996 [1984]: 116), enunciado por Reiss, era evidenciado. Também evidenciava-se a problemática parcialidade de restringir a noção de equivalência apenas à similitude de conteúdos:

[...] um texto não apenas possui um conteúdo, não apenas possui um “sentido”, ou seja, um conteúdo-em-situação [...], como também compreende forma e efeito. Se a tradução modifica substancialmente esses dois aspectos, já não podemos falar no geral de igualdade de valor, ou seja, de equivalência entre o texto de partida e o texto final. (p. 113)

[... un texto no sólo posee un contenido, no sólo posee un “sentido”, es decir, un contenido-en-situación [...], sino que también comprende forma y efecto. Si la traducción modifica sustancialmente estos dos aspectos, ya no podemos hablar en general de igualdad de valor, o sea, de equivalencia entre el texto de partida y el texto final.]

A comparação das duas traduções da canção também permitiu trabalhar o conceito de **método tradutor**, mencionando as dicotomias literal *versus* livre e semântica *versus* comunicativa, e lendo a proposta classificatória de cinco tipos de tradução elaborada por Reiss a partir do princípio de que “os diferentes objetivos

translatórios determinam as diferentes estratégias translativas possíveis para um mesmo texto”: interlinear, literal, filológica, comunicativa e criativa (Reiss & Vermeer, 1996 [1984]: 120-122), princípio exemplificado também na seguinte citação de Vermeer, no mesmo livro:

Exemplos: suponhamos que se queira traduzir o Gênese com a função de texto ritual [...]. É importante reproduzir o texto o mais literalmente possível; seu sentido é secundário. Suponhamos que se queira traduzir a Bíblia com uma função estética. Será mais importante atingir um valor estético, de acordo com as expectativas da cultura-meta (!), do que reproduzir o texto literalmente. Suponhamos que se queira traduzir a Bíblia com função de texto informativo. O mais importante será que o sentido do texto fique claro (na medida do possível). Nesse caso, existem objetivos subordinados: para os teólogos, para os leigos na matéria etc. [...] Portanto, não existe A (única forma de realizar uma) tradução de um texto; os textos-meta variam dependendo do propósito que se pretenda atingir. (p. 84)

[Ejemplos: supongamos que se quiere traducir el Génesis con la función de texto ritual [...]. Es importante reproducir el texto lo más literalmente posible, su sentido es secundario. Supongamos que se quiere traducir la Biblia con una función estética. Será más importante alcanzar un valor estético, de acuerdo con las expectativas de la cultura final (!), que reproducir el texto literalmente. Supongamos que se quiere traducir la Biblia con la función de texto informativo. Lo importante será que quede claro el sentido del texto (en la medida de lo posible); en este caso existen objetivos subordinados: para los teólogos, para los leigos en la materia, etcétera [...]. Por lo tanto, no existe LA (única forma de realizar una) traducción de un texto; los textos meta varían dependiendo del escopo que se pretende alcanzar.]

Por fim, o acróstico e a canção permitiram introduzir o próprio conceito de **tradução subordinada** como a tradução de textos em que o código lingüístico interage com códigos não-lingüísticos (icônico, musical) de maneira que esses códigos condicionam a solução tradutória. Esse conceito foi trabalhado a partir da definição de Hurtado (2001: 72), citada no subitem 5.2.3 do Capítulo 5.

6.6.2 Polissemia em poesia, quadrinhos e publicidade: a função poética e suas estratégias de tradução

Um problema de tradução num texto poético foi trabalhado sob a forma de discussão de caso, a partir de Arrojo (1999: 46-57). A versão para o inglês do título do poema “Áporo”, de Carlos Drummond de Andrade, apresenta dificuldades geradas pela exploração intencional da polissemia lexical, na forma de multidimensionalidade no texto. Arrojo aponta que a palavra “áporo” pode ser lida no poema em três sentidos dicionarizados: 1) o nome de um determinado inseto; 2) problema de difícil solução; 3) tipo de orquídea solitária e esverdeada. Nas estrofes, mencionam-se explicitamente o inseto (“um inseto cava”) e a flor (“em verde, sozinha [...]/uma orquídea forma-se”), e alude-se ao problema (“perfurando a terra/sem achar escape”; “Que fazer, exausto,/em país bloqueado/[...]?”). O inseto e a flor, reunidos, figurativizam e criam uma imagem abrangente para a solução de um problema labiríntico. Explorando a imbricação entre os três sentidos de “áporo”, o poema tematiza, na interpretação de Arrojo, tanto a esperança do poeta diante da solução sem saída do Brasil dos anos 40 quanto a singularidade e a força da obra de arte.

A possibilidade de leitura do título em mais de uma acepção, a exploração intencional da polissemia na palavra “áporo”, é a chave para interpretar a conexão de imagens poéticas e a temática geradora das cenas sucessivas, a primeira delas em que um inseto cava “sem achar escape” e a última em que, inesperadamente, como por milagre, “[...] o labirinto/[...]/presto se desata”, e a orquídea “verde, sozinha,/antieclidiana, forma-se”. Arrojo considera criticamente uma tradução para o inglês na qual o título aparece traduzido por *Insect*, e propõe que, dada a centralidade das três acepções de “áporo” para o entendimento da estrutura de imagens do poema, seria preferível emprestar a palavra do português e oferecer sucintamente, em nota de rodapé, suas três acepções exploradas no poema.

A partir do comentário deste caso, trabalhou-se explicitamente sobre a noção de função poética, com base no texto clássico de Jakobson sobre as funções da linguagem (2001 [1960]), comentando seu mecanismo essencial de projeção do eixo paradigmático sobre o sintagmático e seu potencial de gerar problemas tradutórios envolvendo polissemia e multidimensionalidade. Comentaram-se também os limites da traduzibilidade em casos desse tipo, fazendo notar que a função poética aparece com frequência também fora do espaço restrito do texto poético ou literário, em diversas

tipologias textuais e situações da vida cotidiana, sendo um mecanismo próprio dos trocadilhos, das piadas, do humor. Discutiram-se técnicas para a solução de problemas gerados por polissemia e multidimensionalidade, como 1) privilegiar uma dimensão em detrimento de outra(s) (recurso usado pelo tradutor que privilegiou o significado *insect* e descartou as outras duas acepções de “áporo”); 2) emprestar a palavra e acrescentar explicações veladas no próprio texto ou então explicar em nota de rodapé (solução sugerida por Arrojo no caso do “Áporo” de Drummond); 3) reproduzir a multidimensionalidade recriando substancialmente o texto no plano dos significados superficiais das unidades envolvidas nela (como faz a tradutora alemã de *Alice*, de Carroll, na fala de Mock Turtle, tradução examinada por Snell-Hornby, 1999 [1988]: 76-78). Também a partir de fragmento de texto de Jakobson (2001 [1959]) colocou-se a discussão da paráfrase explicativa como recurso que asseguraria quase sempre a traduzibilidade, exceto na tradução poética, que, segundo o autor, pediria transposição criativa. O caso de “Áporo” mostrava, no entanto, que a explicação pode ser usada como estratégia mesmo num caso de tradução de poesia.

De maneira coordenada, trabalhou-se como exame de caso de tradução subordinada uma tirinha da personagem Mafalda, do quadrinista argentino Quino (*Figura 33*), na qual se explora humoristicamente a semelhança sonora entre as palavras castelhanas *yoyó* (o brinquedo “ioiô”) e *yo* (“eu”, prono me sujeito de primeira pessoa).

Pedia-se aos estudantes que propusessem soluções para esse problema de tradução, informando que a tirinha havia sido, de fato, traduzida para o português. A intenção dessa primeira tentativa de tradução era gerar uma expectativa que produzisse maior impacto cognitivo ao se apresentar a solução da tradutora brasileira, mais do que esperar que os estudantes realmente chegassem a uma solução para essa questão, que de fato coloca o tradutor diante da intraduzibilidade, em especial ao considerar as fortes restrições que a subordinação ao código icônico coloca neste caso para a recriação. Não se teria, por exemplo, a possibilidade de procurar recriar o jogo de palavras a partir de outro brinquedo, porque a imagem dos quadrinhos mostra especificamente um ioiô (subordinação do código verbal ao icônico, nas histórias em quadrinhos). Só depois de discutidas tentativas de solução, apresentava-se a tradução brasileira da tirinha, em que o problema se resolve combinando uma sutil explicação interlingüística inserida na fala de Filipe (“Não, não é iô de eu. É ioiô, entendeu?”), que pode ser melhor entendida pelo leitor graças a uma nota de rodapé que explicita o jogo de palavras feito em castelhano (“em espanhol *yo -yo = eu-eu*”).

Comentou-se a brevidade do texto na nota de rodapé, uma indicação de que a tradutora tinha bem claro que a finalidade do texto (entreter) e o público nessa situação de leitura não comportavam uma explicação extensa. Também considerou-se que a explicação de um trocadilho implica uma diminuição substancial do efeito humorístico, como todos percebemos em situações em que é preciso explicar uma piada para que um interlocutor entenda.



QUINO (2000): *Toda Mafalda*. Buenos Aires, ed. La Flor, 10ª ed., p. 61.



* EM ESPANHOL YÓ-YO (= EU-EU).

QUINO (1995): *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, trad. Monica Stahel et alii, p. 12.

FIGURA 33. Tradução de quadrinhos: Mafalda.

Por fim, trabalhou-se ativamente com problemas de exploração intencional de polissemia gerando multidimensionalidade, propondo que os estudantes traduzissem para o português uma propaganda para a rede ferroviária nacional da Espanha, RENFE (*Red Nacional de Ferrocarriles*). Aproveitou-se essa propaganda também para incentivar processos inferenciais sobre aspectos macrotextuais, num procedimento preparatório à tradução que envolveu, por exemplo, identificar o tipo textual num primeiro olhar superficial sobre a folha, explicitar os traços característicos desse tipo textual, procurar inferir quem era o anunciante e o que estava sendo “vendido”, procurar inferir o significado de RENFE, pensar em como seria possível resolver essa lacuna de conhecimento, descobrindo o significado da sigla.

Para essa atividade, os estudantes receberam um *handout* de uma folha contendo a propaganda, extraída de Hurtado (2001: 32). O anúncio joga com a polissemia em dois

momentos: 1) explora duas acepções da palavra *estación* ao colocar a frase “*cualquier estación es buena para viajar en tren*” no contexto icônico de quatro imagens de uma mesma estação de trem, cada uma com elementos naturais típicos de cada uma das estações do ano; 2) explora a possibilidade de interpretar *tren* também como unidade de tradução isolada, quando recortada da UT sintagmática *tren de vida*, expressão idiomática em que aparece no *slogan* da RENFE: “*mejora tu tren de vida*” (“melhore seu padrão de vida”). Observou-se que a dificuldade de tradução, em cada um desses dois casos, diferia, e que essa diferença derivava das relações contrastivas entre o português e o espanhol. No primeiro caso era possível reproduzir a mesma polissemia no português usando uma única palavra (“estação”) para traduzir as duas dimensões (“qualquer estação é boa para viajar de trem”), ao passo que, no segundo caso, traduzir termo a termo os elementos de *tren de vida* produziria uma combinação sem sentido. Propunha-se, então, que os estudantes, individualmente, procurassem traduzir o *slogan* final recriando as seguintes dimensões essenciais: 1) uso de um jogo de palavras envolvendo um termo que ativasse as redes mentais representativas do mundo ferroviário e das viagens de trem; 2) adequação às condições de brevidade de um *slogan*; 3) busca de efeito impactante, com capacidade persuasiva sobre o virtual consumidor, por apoiar-se em projeções de aspirações e valores socioculturais muito difundidos (na propaganda-fonte, melhora de posição econômica ou social, ou reconhecimento da pertença a classes sociais com boa situação financeira).

Os estudantes chegaram a algumas propostas de solução criativas e totalmente adequadas às dimensões propostas, como “coloque sua vida nos trilhos”, em que se trabalha com a idéia de colocar a vida “em ordem” e fazê-la “correr bem”, ao mesmo tempo que se insere uma palavra que ativa associações com o universo ferroviário (“trilhos”).

Todos esses problemas gerados pela presença da função poética – na forma de polissemia ou de multidimensionalidade – colocavam em pauta importantes princípios formulados por abordagens comunicativo-funcionais da tradução. Em conjunto, mostravam como a função estética – definida como projeção do eixo paradigmático sobre o sintagmático – não é exclusiva do texto literário, podendo ser encontrada em inúmeros tipos de enunciados e textos que visam gerar efeitos humorísticos, além de ser típica de textos persuasivos (como os publicitários), uma ampla classe textual em que a polissemia e a multidimensionalidade são intensamente exploradas.



FIGURA 34. Propaganda da RENFE. Extraída de Hurtado (2001: 32).

Quanto a estratégias, os casos descritos permitiram trabalhar a questão de que, via de regra, a exploração da função poética ou de algum tipo de multidimensionalidade pede recriação como estratégia, ou seja, uma reformulação criativa que retenha as dimensões essenciais do fragmento textual, vínculos determinados entre denotações e conotações etc. Em casos como o da tirinha da Mafalda, em que há uma subordinação do código verbal ao icônico e é inviável mudar a imagem (manipular o entorno icônico), a exploração da função poética, na forma de polissemia vinculada ao código icônico, pode levar à intraduzibilidade. Mas, como defende Jakobson, o recurso à explicação e à paráfrase tem um amplo potencial de resolução para variados tipos de dificuldades comunicativas, sejam elas intralinguais ou interlinguais. Embora a intraduzibilidade se apresente para o poema “Áporo” e para a tirinha da Mafalda, soluções puderam ser dadas fornecendo ao leitor uma explicação em nota de rodapé.

6.6.3 Elementos culturalmente marcados: língua e cultura

Ao trabalhar os princípios de que “a estrutura da linguagem não reflete automaticamente a do universo” (Mounin, 1971 [1963]: 96) e de que língua e tipologias textuais precisam ser pensadas em relação com a cultura, duas de nossas situações

prototípicas foram: 1) um caso de variação interlingüística de convenções de uso de formas de tratamento em diferentes tipologias textuais; 2) o caso da dificuldade da busca de equivalência entre dialetos geográficos de diferentes línguas, numa história em quadrinhos.

Ainda com relação à tradução de cultura, trabalhou-se a estratégia de aplicação de filtro cultural (House: 1981 [1977]) e adaptação (nas modalidades de Aubert: 1998, a partir de Vinay & Darbelnet: 1958), e a questão de que a adaptação como solução tradutória só pode ter sua pertinência avaliada em função da finalidade da tradução.

Para o princípio de uma equivalência tradutória só poder ser considerada em função do contexto de uso, e esse contexto englobar a tipologia textual, trabalhamos com as equivalências entre formas de tratamento do espanhol peninsular madrilenho e do português brasileiro paulistano, no já mencionado livro didático para ensino da religião católica, em três diferentes situações: (a) instruções dadas aos alunos, em tom informal; (b) citações do texto bíblico inseridas nas unidades didáticas; (c) principais orações católicas – Pai Nosso e Ave Maria – inseridas em uma das unidades.

O procedimento de trabalho foi começar perguntando aos alunos que tradução fariam, para o português, das formas de tratamento *tú* e *vosotros*, considerando o espanhol madrilenho e o português paulistano. A equivalência tradutória que estabeleceram fora de qualquer contexto específico foi *tú* – “você” e *vosotros* – “vocês”. Examinamos então esses tratamentos nos exemplos das tipologias textuais mencionadas, constatando que as equivalências variavam como nos fragmentos do quadro abaixo:

TRATAMENTO ► Tipo textual ▼	ESPAÑHOL MADRILEÑO	PORTUGUÊS PAULISTANO	Equivalência
Instruções aos alunos	¿ <i>Te has peleado alguna vez?</i> ►	<u>Você</u> já <u>brigou</u> com alguém? ►	<i>tú</i> ⇔ você
	<i>Haced un mural...</i> ►	<u>Façam</u> um mural ►	<i>vosotros</i> ⇔ vocês
Citações bíblicas	<i>Si <u>tú</u> eres el Cristo, <u>dínoslo</u>.</i> ►	Se <u>tu</u> és o Cristo, <u>dize-nos!</u> ►	<i>tú</i> ⇔ tu
	<i>Si <u>os</u> lo digo, no me <u>creeréis</u>.</i> ►	Se eu <u>vos</u> disser, não <u>acreditareis</u> . ►	<i>vosotros</i> ⇔ vós
Orações católicas	<i>Santificado sea <u>tu</u> nombre.</i> ►	Santificado seja <u>vosso</u> nome. ►	<i>tú</i> ⇔ vós

FIGURA 35. Formas de tratamento.

Em primeiro lugar, este caso permitia ver exemplos do peso da variação lingüística em tradução: a variação estava implícita na própria necessidade de

especificar regiões geográficas bastante restritas na cultura-fonte e na cultura-meta para considerar possíveis equivalências interlingüísticas entre formas de tratamento, que sofrem variações intralingüísticas diatópicas, tanto em espanhol quanto em português. Em segundo lugar, entravam em jogo as variações interlingüísticas diafásicas, na forma de distribuições assimétricas dos usos das formas de tratamento entre diferentes tipologias textuais, em cada uma das culturas. O caso exposto envolvia variação de dialetos geográficos nas duas culturas (espanhol madrileno e português paulistano), assim como um funcionamento imbricado de diferentes tipos de variação de registro: de teor ou tom (relação interpessoal falante-ouvinte) e de campo (âmbito social em que funciona o texto e, portanto, convenções de gênero e tipo textual).

As implicações do arraigamento cultural das línguas para a tradução, na forma de problemas relacionados a dialeto geográfico e social, assim como as imbricações entre diferentes categorias de dialetos e registros, foram trabalhadas conjuntamente com a abordagem teórica de dialeto e registro em tradução, tal como exposta por Hatim & Mason (1995 [1990]: cap. 3), e a partir de uma tira de Inodoro Pereyra, personagem do quadrinista argentino Fontanarrosa. Nesses quadrinhos, as personagens são caracterizadas iconicamente como *gauchos* argentinos (por sua aparência, roupa e objetos) com sua fala característica. Nas frases do quadro abaixo, é possível ver como as partes grifadas reproduzem, na grafia, características regionais de pronúncia argentina (*fayada* por *fallada*, *ayá* por *allá*, representando uma modalidade regional de *yeísmo*, por exemplo), traços de linguagem oral (*pal* por *para el*), assim como características mais restritas à fala rural de algumas regiões, como a permanência de certos arcaísmos (*vide* por *vi*; *naidés* por *nadie*). Os exemplos das marcas regionais e de oralidade mencionados aparecem sublinhados no quadro abaixo, e colocados lado a lado com formulações correspondentes no padrão culto escrito.

FALA DE PERSONAGENS NA TIRA DE FONTANARROSA	ESPAÑHOL ESTÁNDAR
Soy un contrabandista <u>e'</u> fronteras.	Soy un contrabandista <u>de</u> fronteras.
... vendí una frontera <u>fayada</u>	... vendí una frontera <u>fallada</u> .
... pasaba tapados de piel <u>pal</u> Paraguay.	... pasaba tapados de piel <u>para (el)</u> Paraguay.
Es <u>ansina</u> , don Inodoro.	Es <u>así</u> , don Inodoro.
Hasta un oso polar <u>vide</u> un día.	Hasta un oso polar <u>vi</u> un día.

FIGURA 36. Marcas de dialeto em quadrinhos de Inodoro.

Por um lado, ao não estar lidando com o espanhol estândar, o tradutor não poderia valer-se de dicionários ao enfrentar problemas de compreensão relacionados às transcrições da oralidade e de regionalismos nesses quadrinhos. Para identificar e interpretar tais transcrições, dependeria do refinamento de seu conhecimento da língua estrangeira, quanto às suas variações internas nas diferentes situações e regiões culturais em que é usada. Em segundo lugar, as marcas dialetais geravam, para a tradução, uma dificuldade assim formulada por Hatim & Mason (1995 [1990]: 58):

É clara a dificuldade para conseguir a equivalência dialetal [...]. Se traduzimos o dialeto do texto original pela norma culta estândar da língua de chegada, a desvantagem é que se perdem os especiais efeitos pretendidos no original; ao passo que, se optamos por traduzir um dialeto por outro, correremos o risco de criar efeitos diferentes dos pretendidos.

[Es manifiesto lo difícil que resulta conseguir la equivalencia dialectal [...]. Si traducimos el dialecto del texto original por la norma culta estándar de la lengua de llegada, la desventaja es que se perderán los especiales efectos pretendidos en el original; mientras que, si optamos por traducir un dialecto por otro, correremos el riesgo de crear efectos distintos de los pretendidos.]

Discutiram-se, com base na tirinha de Inodoro e na noção de variação e de dialetos e registros, soluções que poderiam ser dadas para recriar em português os efeitos de oralidade daquela história em quadrinhos, assim como possíveis correspondências para o dialeto *gaucho* argentino no sistema brasileiro de dialetos, considerando que também estavam em jogo as imagens da tirinha (roupas e objetos das personagens, paisagem etc., como se vê no fragmento mostrado na próxima página, na *Figura 37*). Nesse momento, as estratégias da compensação e da tradução de um dialeto geográfico por um dialeto social eram focadas de forma especial.

As técnicas de aplicação de filtro cultural e adaptação foram trabalhadas em termos de sua adequação ou não aos objetivos de uma tradução. Para isso examinou-se o caso da tradução de uma coletânea de contos folclóricos noruegueses para um público brasileiro (Aubert: 1995), contrastando-o com a versão de Gilberto Gil para a canção *I just called to say I love you* de Stevie Wonder e também com a adaptação de referências

culturais em ilustrações dos livros didáticos de religião católica traduzidos do espanhol peninsular para um público do sudeste brasileiro.



FIGURA 37. Fragmento de tirinha de Inodoro. Extraído de García Canclini (1989: 320).

No caso dos contos noruegueses, tinha-se em mente “um público leitor não acadêmico, adulto e infantil” (p. 41), e Aubert formula como um dos mais fortes elementos motivadores da tradução “a apresentação aos leitores de determinadas características da cultura e da visão de mundo dos noruegueses, que, em grande medida, constituem o substrato necessário para uma leitura mais próxima dos grandes clássicos da literatura norueguesa [...]” (p. 37). Nesse projeto tradutório, a manutenção das ilustrações originais desempenhava um dos papéis mais destacados num conjunto de procedimentos e estratégias tradutórias que visavam aproximar a alteridade cultural de um público brasileiro que não partilharia com o público norueguês do texto-fonte uma série de conhecimentos prévios necessários para atribuir sentido a certas referências culturais, como a contida no nome do ser imaginário *troll*. Tais desencontros previsíveis nas estruturas de memória dos indivíduos das diferentes culturas no momento da leitura poderiam condenar a tradução brasileira dos contos noruegueses à incomunicabilidade, e as abundantes ilustrações do texto-fonte mantidas no texto-meta com legendas explicativas funcionaram como uma das estratégias cruciais para diminuir as distâncias. Analisando esse caso, considerávamos se seria uma estratégia alternativa adequada

adaptar as referências culturais norueguesas às do folclore brasileiro, traduzindo, por exemplo, senhora *troll* por *cuca*, a partir de algumas de suas características comuns. Como o objetivo dessa tradução era justamente introduzir a alteridade na bagagem cultural e no universo imaginário do público brasileiro, a adaptação cultural seria, evidentemente, inadequada para o caso.

No caso da versão de Gilberto Gil para *I just called to say I love you*, de Stevie Wonder, examinamos o procedimento de aplicação de filtro cultural. As festas mais fortemente associadas à cultura norte-americana referidas na canção em inglês, como o *Halloween* e o *Valentine's Day*, são substituídas por Gilberto Gil pela referência a festas identificadas com a cultura brasileira, como o Carnaval e as Festas Juninas.

Por fim, apresentamos dois casos tomados do livro didático de religião católica para discussão de possíveis soluções: 1) a presença de uma canção natalina espanhola (um *villancico*) com referências a Belém e ao nascimento de Jesus, numa unidade do livro que trabalhava as imagens e mitos católicos na raiz dos ritos e celebrações natalinos; 2) uma ilustração de peregrinos chegando à catedral de Santiago de Compostela, numa unidade que explorava a imagem da vida como caminho de peregrinação em direção ao mundo espiritual (*Figura 38*). Nos dois casos, discutiu-se a pertinência ou não da adaptação cultural, ou aplicação de filtro cultural, em função dos objetivos da tradução do livro e de seu público-meta.

Todos os casos descritos neste subitem ofereciam novos exemplos dos vínculos entre fidelidade e finalidade em tradução, mas mostravam mais tipicamente o arraigamento dos textos em seus ambientes culturais e o princípio da tradução como operação cultural e de mediação intercultural. Também colocavam em cena a possibilidade de manipulação dos elementos não-lingüísticos e do entorno da tradução (prefácio etc.) para resolver diferentes tipos de problemas tradutórios. A manutenção de ilustrações “estrangeirizantes” nos contos noruegueses contrastava com a maior adequação de uma substituição “domesticadora” da ilustração no caso de Santiago de Compostela.

Por fim, os casos acima descritos tipificavam as relações entre escolha do método tradutor, estratégias tradutórias, finalidade e público do texto-meta. Nos dois últimos casos, era adequado aplicar um filtro cultural e substituir o *villancico* espanhol por uma canção natalina conhecida do público brasileiro, como “Noite Feliz”, assim como era possível e adequado sugerir ao editor que mudasse a ilustração da chegada de peregrinos à catedral de Santiago de Compostela por uma imagem da chegada de

romeiros à basílica de Nossa Senhora Aparecida. No caso dos contos noruegueses, em contraste, uma adaptação cultural desse tipo faria com que a tradução perdesse sua razão de ser.

¿En qué se parece Jesús al peregrino de la canción?

¿Es el mensaje de Jesús el mismo que el del peregrino?

¿De qué más cosas nos ha hablado Jesús?

¿Cómo influye el mensaje de Jesús en estos dos jóvenes?



FIGURA 38. Peregrinos em Santiago de Compostela.

CAPÍTULO 7

COLOCAR LUPAS: DESCRIÇÃO DO TREINAMENTO PILOTO

7.1 Um treinamento piloto em duas fases

Como foi apontado no capítulo anterior, o treinamento teve como uma de suas principais estratégias metodológicas o uso de materiais selecionados para funcionar como protótipos da prevalência do contexto em tradução e de suas implicações práticas. Além disso, baseou-se fortemente em questões próprias de abordagens funcionalistas, discursivas e cognitivas da tradução, espelhando a definição integradora de tradução proposta por Hurtado (2001) e adotada nesta pesquisa: tradução como comunicação, como texto e como processo mental.

Neste capítulo, descreveremos a organização das sessões do treinamento, falando dos objetivos, das questões teóricas e conceitos, dos materiais e atividades envolvidos em cada uma das sete sessões de quatro horas.

7.1.1 Fase 1: “Teorias e práticas de tradução”

Para fins do experimento, o treinamento foi dividido em duas fases. A primeira fase, denominada “Teorias e práticas de tradução”, foi composta de 4 sessões e caracterizou-se pela abordagem de questões e conceitos teóricos mais clássicos (procedimentos tradutórios e intraduzibilidade, por exemplo), mas com predominância acentuada de questões funcionalistas e pragmáticas.

Quanto às fontes de documentação com que quisemos familiarizar os estudantes, na primeira fase trabalhamos com fontes de consulta mais tradicionais, sem incluir novas tecnologias. Durante as quatro sessões, procurou-se familiarizar os alunos principalmente com dicionários em papel dos seguintes tipos: bilíngües espanhol-

português/português-espanhol, monolíngües do espanhol, dicionários especiais do espanhol, a saber, de expressões idiomáticas, de gírias (Espanha), de ditos populares (*refranes*), de sinônimos e antônimos, de campos lexicais, enciclopédicos, de ilustrações, de americanismos (geral), de argentinismos, de uruguáismos, além de gramática. Os materiais disponíveis na LM (português) foram: dicionário monolíngüe, manual de redação de jornal de grande circulação em São Paulo, gramática, dicionário de regência verbal, livro de conjugação verbal.

A seleção dessas fontes de documentação, disponíveis em caráter permanente durante as sessões, não visou a exaustividade. Quisemos principalmente mostrar que há uma grande diversidade de tipos de dicionários e criar oportunidade de familiarização com boa parte dos melhores dicionários bilíngües e monolíngües do espanhol disponíveis no mercado naquele momento.

De fato, os participantes do treinamento, em sua maioria, não sabiam da existência desses variados tipos de fontes, especialmente no caso da diversidade de tipos de dicionários, e ainda não haviam tido tempo de se familiarizar com boa parte daqueles materiais em outros cursos ou atividades na universidade. Nos dois cursos introdutórios de língua espanhola (Língua I e Língua II), pelo fato de não haver salas próprias para os cursos de idiomas, equipadas com esse tipo de material, e por não terem o hábito de consultar tipos variados de dicionários na biblioteca, os estudantes estavam acostumados a valer-se principalmente de dicionários bilíngües de bolso, com número muito restrito de palavras, e quase sempre apenas um, adquirido para uso pessoal, em alguns casos de baixa qualidade.

Numa das quatro sessões da primeira fase foram mostrados dicionários de contabilidade espanhol-inglês, manual de contabilidade em espanhol, livro de cartas comerciais em espanhol, para que fosse discutida também a questão do uso de textos paralelos e de fontes dirigidas especialmente para certas linguagens de especialidade e para tipos textuais muito específicos e mais estereotipados.

7.1.2 Fase 2: ‘Estratégias cognitivas, discursivas e textuais’

A segunda fase, denominada “Treinamento de base cognitiva: estratégias cognitivas, discursivas e textuais em tradução”, teve três sessões e foi fortemente baseada em propostas de abordagem teórica e de atividades de unidades do livro *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*, de Alves, Pagano &

Magalhães (2000), que reúne abordagens cognitivas e discursivas para a formação de tradutores. O livro trabalha com várias atividades práticas, mas todas elas para tradução direta no par português-inglês. Foi necessário, portanto, adaptar as atividades inspiradas em propostas do livro para o par português-espanhol.

Quanto aos recursos de pesquisa e documentação, na segunda fase do treinamento foi incluído o uso de ferramentas relacionadas às novas tecnologias. Nesse terreno, trabalhou-se principalmente com a possibilidade de consultas à Internet como *corpus* e o uso de buscadores com essa finalidade (especialmente o Google e seus principais recursos), mas falou-se também de dicionários disponíveis na Internet (mostrando alguns exemplos), de tradutores automáticos e tradução assistida ou memórias de tradução (e a diferença entre esses dois tipos de recurso), de listas de tradutores como fontes de consulta a informantes.

Como veremos com mais detalhe ao descrever a coleta de dados do experimento, houve três diferentes momentos de coleta de traduções junto ao grupo de estudantes do treinamento, para permitir a análise dos resultados. Um desses textos foi traduzido antes do início das sessões (T1); outro deles entre a primeira e a segunda fase do treinamento (T2); e duas traduções foram feitas ao final do treinamento, uma de um novo texto (T3) e outra a retradução de T1, para a qual os estudantes não tiveram acesso à primeira tradução feita antes do início do treinamento, aproximadamente três meses antes.

Passamos a detalhar cada uma das duas fases do treinamento, com suas sessões.

7.2 Fase 1: Bases funcionais e discursivas

7.2.1 Primeira sessão: 27/11/2004 – 9h às 13h (4 horas)

ATIVIDADE 1

A maior parte dessa sessão concentrou-se num trabalho minucioso sobre verbetes de dicionários bilíngües espanhol-português e monolíngües do espanhol, envolvendo uma atividade de tradução oral dialogada das frases oferecidas nos exemplos de uso desses próprios dicionários, em especial no *Señas*.

MATERIAL

O material de base distribuído para os estudantes foi um *handout* com cópia do verbete do verbo *echar* em quatro dicionários: *Señas* (principal material de base desta atividade), *Minidicionário* bilíngüe da editora Ática, *Diccionario de la Real Academia Española* (monolíngüe espanhol), *Diccionario Bilíngüe de Uso*.

ETAPAS DE TRABALHO

O primeiro passo foi analisar as diferentes organizações do verbete do verbo *echar* nos quatro dicionários, cuja cópia era fornecida no *handout*. Observavam-se as informações disponíveis em cada um dos dicionários (separação silábica?, transcrição fonética?, etimologia?, definição?, exemplo de uso?, equivalência bilíngüe?, apresentação exaustiva de acepções?, apresentação seletiva de acepções?, tradução do(s) exemplo(s) de uso?). Paralelamente refletiu-se sobre as diferentes utilidades que as características analisadas poderiam ter para necessidades variadas de compreensão de texto e de tradução.

O objetivo geral dessa análise foi evidenciar que os dicionários se organizam em função de certos objetivos precisos, que não existe a possibilidade de um dicionário ser “completo”, pelo próprio princípio da mudança e da variação lingüística, de modo que é importante para o tradutor conhecer um bom número de materiais disponíveis, sabendo o que encontrar em cada tipo e não esperando dos materiais de consulta o que eles não se propõem a oferecer.

Ilustrou-se essa questão comentando, por exemplo, que não se podia esperar encontrar arcaísmos em dicionários de uso como o *Señas*, nem palavras próprias de registros muito especializados ou pouco usuais nos bilíngües de bolso, nem americanismos no *Señas*, que explicitamente não se propõe a trabalhar com outras variantes que não a do espanhol peninsular. Indicou-se que o *Diccionario de la Real Academia* é uma boa fonte para arcaísmos e pode dar boas indicações para americanismos, mas os próprios estudantes puderam perceber também como sua organização escassa em exemplos de uso muitas vezes não facilita a compreensão, que se torna mais difícil quando se conta apenas com as definições monolíngües, especialmente para alunos de E/LE em níveis básicos. Observou-se a utilidade da leitura da introdução dos materiais de consulta para ter claro o que eles se propõem ou não a oferecer, e para obter outras explicações necessárias, como as listas de abreviaturas, a localização de eventuais informações complementares, como tabelas de conjugação verbal, tabelas por campos específicos (numerais etc.) ou de ilustrações. Observou-se

também que alguns dicionários trazem imagens e quadros de imagens, como o *Señas*, e refletiu-se sobre os casos em que a visualização de imagens pode ser de grande utilidade para entender uma palavra desconhecida (o nome de uma planta, de um inseto...).

Num segundo passo, propôs-se aos participantes que se imaginassem na seguinte situação de tradução: a editora responsável pelo *Señas* decidiu dar a esse dicionário um formato mais próximo do *Diccionario Bilingüe de Uso* e os contratou para traduzir os exemplos de uso e revisar as chaves de tradução oferecidas nas primeiras edições do dicionário. A partir dessa tarefa hipotética numa zona intermediária entre tradução e lexicografia, foi-se discutindo a tradução de exemplos de uso das acepções do verbete *echar* no *Señas*, e avaliando as chaves de tradução propostas para cada acepção. Essa atividade possibilitou trabalhar, numa única sessão do treinamento, uma série de conceitos que surgiam da própria prática, a partir de exemplos ilustrativos.

O *Señas* fornece uma boa base para mostrar que inclusive dicionários muito bem elaborados podem conter erros, muitas vezes condicionados por seu próprio formato, e assim foi possível chamar a atenção dos participantes para a necessidade do uso crítico e atento dos materiais de consulta. A tradução e a discussão passo a passo dos exemplos foram mostrando que, em alguns casos (eu diria a maioria), a chave de tradução oferecida pelo *Señas* é precisa e adequada, enquanto em outros o uso oferecido na acepção do verbete não serviria de fato para a tradução do exemplo.

Alguns casos permitiam ver que a própria organização dos dicionários bilíngües pode levar a impasses para o lexicógrafo, que deve oferecer uma equivalência que normalmente não pode ser oferecida adequadamente no nível da palavra. É o caso da acepção 4 de *echar* no *Señas*, organizada da seguinte maneira:

4 Producir, hacer salir o nacer: *el rosal está echando muchos capullos; el niño está echando un diente.* □ **ter**

Seria impossível usar a chave de tradução dada na acepção 4 (“ter”) para qualquer um dos dois exemplos de uso oferecidos (*a roseira está *tendo* muitos botões; *o menino está *tendo* um dente). Foi constatado que uma das fontes do problema é o verbete reunir em uma única acepção o que seriam de fato dois traços semânticos e combinatórios distintos, para os quais as diferentes distribuições de campo léxico e de combinações possíveis no português exigiriam a divisão em mais de uma acepção.

Na combinação com ‘botões’ de rosa de uma roseira, diríamos que ‘a roseira está dando botões’, ou que ‘está com botões’ (com verbo de ligação e preposição), ou mudaríamos os papéis sintáticos dizendo que ‘estão nascendo botões na roseira’, ou colocaríamos o sentido lexical do objeto no verbo e suprimiríamos o objeto, dizendo que ‘a roseira está florescendo/florindo’, ou seja, em muitas das opções de tradução possíveis, alteraríamos toda a estrutura da frase para expressar esse fenômeno da natureza. Essa questão também introduziu o importante princípio de que dificilmente há APENAS UMA tradução possível e adequada.

No caso dos dentes do menino, no segundo exemplo da acepção 4, as funções sintáticas seriam obrigatoriamente diferentes no português. É o dente do menino que nasce; não há como colocar o menino como agente na expressão desse fenômeno.

Alguns importantes princípios que podiam ser discutidos nesse caso:

1) Se nos restringirmos a traduzir no nível da palavra, estaremos diante da intraduzibilidade em casos como esse, e uma maneira de sair dessa falsa intraduzibilidade (falsa porque em todas as culturas nascem dentes em meninos, trata-se de um universal biológico que sempre poderá ser traduzido) é assumir que não se traduz no nível da palavra, procurar imaginar a situação expressa (o fenômeno que está sendo comunicado), desvinculá-la de sua estrutura verbal na língua estrangeira e perguntar-se como um fenômeno desse tipo é expresso normalmente na língua de chegada (‘o dente do garoto está nascendo’, ‘está nascendo um dente no garoto’). Em outras palavras, comentou-se a importância da fase de compreensão em níveis conceituais (não-verbais) e a ‘desverbalização’ como importante estratégia de tradução.

2) A tarefa que o formato do *Señas* coloca, de fornecer apenas UMA PALAVRA como tradução da entrada do dicionário, mostra-se muitas vezes inviável para os lexicógrafos, o que faz com que a tradução de TODO O EXEMPLO de uso pareça, em princípio, uma solução mais interessante de formato para um dicionário bilíngüe do que apenas a tradução da palavra isolada, ou, se as dimensões do dicionário não permitirem, poder-se-ia lançar mão da organização de acepções por sintagmas ou grupos de palavras, nos casos de impossibilidade de equivalência 1:1 (ex.: em vez da entrada 4 como acepção de *echar*, construir uma acepção para o grupo *echar alguien un diente* <=> ‘nascer o dente de alguém’; ‘nascer um dente em alguém’).

3) O tradutor, no papel de especialista diante do cliente normalmente leigo, pode, em casos como estes, procurar dialogar com o cliente, explicando-lhe o problema e propondo soluções mais convenientes, como a mudança da organização do verbete.

Neste caso específico, seria essencial desmembrar em duas a acepção 4, atribuindo a uma delas a combinação de *echar* com “brotos e folhas de plantas” e a outra a combinação com “partes do corpo humano”. De fato, foi feito assim no *Diccionario Bilingüe de Uso*, por sugestão minha, que trabalhei como tradutora com o verbo *echar*. Os organizadores do dicionário, também especialistas, aceitaram várias propostas de reorganização na montagem do verbete originalmente enviado para tradução dos exemplos de uso.

Por ser uma “palavra guarda-chuva” do espanhol, com traduções muito variadas para o português, dependendo da acepção em que está sendo usada e da combinação com outras palavras, além de compor uma série de expressões idiomáticas do espanhol, o verbete do verbo *echar* permitiu trabalhar uma série de outras noções introdutórias no treinamento, por exemplo:

- os recortes lexicais assimétricos nas diferentes línguas (questão que seria retomada mais tarde, ao mencionar discussões de Mounin sobre a tradução das cores);
- a importância do contexto para desambiguar uma palavra com várias acepções;
- a noção de “colocação” ou “combinação”, e sua importância para a tradução;
- a importância da capacidade de reconhecer expressões ou sintagmas que se traduzem em conjunto, e não pelo significado de cada palavra (*echar de menos*, por exemplo), questão retomada mais adiante no treinamento, ao discutir a proposta de Coseriu de diferenciação entre “significado”, “denotação” e “sentido”;
- a dificuldade que a tradução de frases fora de contexto cria (por exemplo, para reconhecer tons mais formais ou menos formais, reconhecimento que pode ser necessário para decidir pela explicitação ou não de pronomes complementos em português, uma colocação pronominal, o uso de uma ou outra preposição...);
- a noção de estruturas marcadas e não-marcadas, e a observação de como um decalque sintático de uma língua a outra pode transformar uma estrutura não-marcada em marcada e/ou gerar modificações nas dimensões contextuais, como o registro.

A atividade também permitiu trabalhar com os estudantes alguns conhecimentos de vocabulário e sintaxe da L2 em importantes pontos supostamente ainda não consolidados, como variações nos usos pronominais de sujeito e objeto, colocações pronominais, assimetrias em usos de certos tempos e modos verbais, e mesmo falsos cognatos lexicais e sintáticos.

Para que o trabalho sobre esses aspectos a partir da atividade seja mais bem entendido, exemplificamos com algumas questões surgidas na discussão sobre a tradução de acepções do verbete:

1. Lanzar con fuerza o *violencia: *el portero echó el balón fuera del campo.* => *arrojar, tirar.* □ **arremessar**

A primeira questão trabalhada na tradução desse exemplo era se os estudantes detectavam nesse contexto a presença de falsos cognatos lexicais e quais seriam. Começamos focando *balón*, a partir da idéia de “ *echar un balón fuera del campo*”, apoiando-nos no cognato *campo* e na pista de tradução oferecida pelo *Señas*, “arremessar”. Esclarecida a ação de alguém “arremessando” uma “bola” para fora de um campo, pensamos em que imagem isso evocava. A imagem de um jogo (de futebol?) emergiu facilmente para os estudantes. Perguntou-se então se, no contexto dessa frase, haviam desconfiado de que *portero* poderia ser um falso cognato lexical. Explicou-se que *portero* pode ser um cognato do português em frases como *el portero de mi edificio me entregó la correspondencia* <=> “o porteiro do meu prédio me entregou a correspondência”. Sublinhou-se que é sempre recomendável desconfiar dessas traduções automatizadas, quando algo parece ficar fora de lugar na tradução. Perguntamos se no exemplo do *Señas* havia algum sinal que fizesse supor não se tratar dessa acepção de *portero* e que levasse a procurar outra acepção para a palavra dentro daquele contexto de uso. Discutimos que a presença do artigo determinado numa frase como “o porteiro arremessou a bola para fora do campo” leva a perguntar “que porteiro?”. Isso porque um “porteiro” não é uma presença dada como óbvia num jogo de futebol e a presença de um artigo determinado faria pensar em um “porteiro” conhecido do enunciador e do enunciatário (informação compartilhada) ou num “porteiro” já mencionado anteriormente no texto (segunda menção), o que não poderia ser o caso no exemplo de uso de um dicionário, que nem supõe conhecimento mútuo de algum porteiro específico entre o redator do dicionário e seu leitor, nem oferece contextos prévios ao exemplo. A seleção do artigo determinado só poderia ser interpretada, então, como indicação de que o tal *portero* tem uma presença previsível e normal num jogo (de futebol?), ou seja: é um jogador jogando em alguma posição específica. A partir daí os alunos já suspeitavam que se tratava de “goleiro” e procuraram confirmação nos dicionários disponíveis.

Aproveitou-se o exemplo para comentar a variação lexical. No caso dessa posição no jogo de futebol, em alguns países se usa a palavra *arquero*, outro falso cognato do português, portanto. Talvez nesse segundo caso, a identificação da palavra como falso cognato do português fosse mais fácil, já que o estranhamento da cena de um “arqueiro” arremessando uma bola para fora do campo num jogo seria maior. Examinou-se a razão disso. Em primeiro lugar, costuma-se associar “arqueiros” a outras épocas históricas, o que geraria uma sensação de anacronismo na cena enunciada, talvez possível num texto humorístico ou de ficção científica, talvez normal na presença de um longo contexto anterior que explicasse a presença de um “arqueiro” contemporâneo num campo de futebol, nessa frase, mas pouco provável no exemplo de uso de um dicionário. Nos exemplos de uso de dicionários costuma-se trabalhar com cenas prototípicas, que facilitam identificar o significado da palavra em contexto, o que supõe que o agente do “arremessar a bola para fora do campo” seja um agente típico dessa ação, o que não é o caso de um “arqueiro”.

Veio à tona pela primeira vez a noção de gênero textual: sabemos mais ou menos o que esperar de um exemplo de dicionário de uso, inclusive porque sabemos para que deve servir, qual deve ser sua função.

Além disso, surgiu a questão da importância do conhecimento de mundo para interpretar textos. Alguém que não conhece a palavra *arquero* pode percebê-la como falso cognato em certos contextos porque sabe onde pode ou não pode esperar encontrar um “arqueiro”, e que tipo de ação pode esperar que seja realizada por um ser humano com esse atributo num enunciado.

Por fim, a questão das colocações em relação a cenas mentais, campos lexicais e conhecimentos sobre os usos normais de uma língua também veio à tona, na combinação das palavras “goleiro”, “bola” e “campo” condicionando a escolha de “arremessou” ou de “lançou” como equivalências mais adequadas para *echó* nesse exemplo de uso.

Assim, na tarefa de “análise e revisão da palavra-chave” do dicionário, concluímos que “arremessar” era uma equivalência adequada e precisa para as colocações do exemplo.

2. Dejar caer una cosa para que entre en un lugar: *eché la carta en el buzón; echa más agua en la jarra.* => *arrojar*. □ **pôr**

Aqui, mais uma vez, procuramos aproveitar a palavra conhecida (*carta*) e a pista de tradução do verbo oferecida pelo dicionário (“pôr”) para incentivar processos inferenciais sobre o significado da palavra desconhecida *buzón*. Os processos inferenciais são parte importante do “saber usar um dicionário”, especialmente quando se apresentam exemplos de uso como facilitadores da compreensão das acepções.

Encontrada a primeira tradução possível, “pus a carta na caixa de correio”, procuramos formulações alternativas. Os alunos chegaram facilmente a “colocar” como alternativa de tradução, “coloquei a carta na caixa de correio”. O levantamento de alternativas e a avaliação de possíveis diferentes matizes semânticos ou pragmáticos entre as alternativas foram constantemente incentivados durante esta primeira atividade, por entendermos, com Pym, que uma das características importantes do processo tradutório é saber levantar um leque de opções e em seguida aplicar critérios para tomar uma decisão a favor de uma delas.

No caso deste exemplo, foi observado que a forma *echa*, na frase *echa más agua en la jarra*, se considerada isoladamente, seria uma forma ambígua, pois é a mesma para a terceira pessoa singular do presente de indicativo (*es siempre Ana quien echa agua en la jarra*) e para uma das pessoas (qual?, perguntamos aos estudantes) do modo imperativo (*Ana, echa más agua en la jarra, por favor*). O contexto do exemplo parece apontar para o imperativo, pois a ação “pôr água na jarra” não costuma gerar enunciados de hábito (“fulano sempre põe água na jarra”) e, no caso de gerar, sem um contexto prévio que cumprisse a função informativa suposta, exigiria a explicitação de quem é o sujeito que realiza essa ação habitual, o que não acontece nesse exemplo, sem especificação do agente. No entanto, sabemos, por conhecimento de mundo, que “colocar água na jarra” é algo muito provável de ser pedido a outra pessoa numa cena doméstica, durante um almoço ou um jantar.

Desambiguado o modo verbal, recordamos o que os estudantes já sabiam sobre marcas de formalidade e informalidade no imperativo: essa ordem era dada numa situação de maior intimidade ou de maior formalidade? A “cena doméstica” fazia prever um pedido enunciado num tom informal, e tratava-se de confirmar isso pela flexão verbal.

Concluindo que se tratava de uma forma de *tú*, informal, solidária e cotidiana no espanhol peninsular (contextualização do dialeto pelo que se sabe da origem do texto), consideramos a variação *põe* e *ponha* nos imperativos do português de São Paulo, ambas formas possíveis para “você”, e refletimos sobre seus sentidos pragmáticos,

discutindo os diferentes efeitos de escolher a tradução ‘põe mais água na jarra’ ou ‘ponha mais água na jarra’, e consideramos as assimetrias que, nesse sentido, há entre o português e o espanhol quanto ao que é coloquial ou formal em relação ao que é normativamente aceito como correto ou não no registro escrito.

Ao abordar a questão do conflito entre norma culta e uso cotidiano mais freqüente, que costuma ser um problema constante para tradutores na variante paulista do português, comentamos a convivência, no tratamento ‘você’, de formas de terceira e de segunda pessoas como formas alternativas, mas que variam o ‘registro’ (imperativos de terceira pessoa são entendidos como consideravelmente mais formais, e portanto seria improvável a formulação ‘ponha mais água na jarra’ de uma mãe para um filho, em São Paulo, embora seja normal em outras regiões do Brasil, como na Bahia) e podem marcar meio oral ou escrito (‘te ligo amanhã para você me contar’ seria considerado ‘errado’ no registro escrito, em situações mais estritamente normativas).

Como a questão do ‘erro’ na norma culta entra em jogo, a autoridade do tradutor pode ser questionada ao romper a norma culta escrita, como a de alguém que ‘não sabe’ que ‘é errado’ usar formas de segunda com o tratamento ‘você’. Nesse caso, comentamos que seria recomendável, em nossa situação hipotética de encargo de tradução, que a equipe de tradutores do dicionário entrasse num acordo sobre como proceder ao se deparar com esse conflito entre uso e normativa, num dicionário ‘de uso’ que lança mão de exemplos de cenas cotidianas, e mesmo sobre a importância de consultar o editor quanto a possíveis políticas já estabelecidas a esse respeito pela editora. Caso essa política editorial fosse explicitamente procurar não contrariar as normas gramaticais tradicionais nesse tipo de caso, o tradutor teria a opção de propor uma mudança do exemplo, para não oferecer no dicionário uma formulação improvável em grande parte das variantes brasileiras para essa cena (‘ponha água na jarra’). Como o que se pretende com o enunciado é exemplificar certa aceção de *echar*, a modificação do exemplo para evitar o conflito ‘uso real’ *versus* ‘norma gramatical’ seria uma solução legítima.

Como se vê, a ‘tarefa de tradução’ hipotética criada para trabalhar com frases do dicionário permitia, em vários momentos, abordar também os chamados ‘objetivos de ‘estilo de trabalho’ profissional’, discutindo com os estudantes características do mercado real de tradução, fazendo-os ver que às vezes as soluções não se restringem a decisões lingüísticas sobre o significado do que se está traduzindo, mas envolvem, inclusive, políticas editoriais e preconceitos lingüísticos do público não-lingüista.

Assim, consideramos ter distanciado bastante essa atividade prática inicial do que teria sido um exercício típico de tradução de frases no método tradicional do ensino de L2, dirigindo-a de maneira adequada aos objetivos de uma introdução geral aos princípios fundamentais da tradução.

3. Despedir de sí; producir y emitir: *el cable echaba chispas.* => *arrojar.* □ **soltar**

Neste exemplo, era preciso deixar que os estudantes consultassem o sentido de *cable* e *chispas* nos dicionários disponíveis, uma vez que essas palavras são previsivelmente desconhecidas por estudantes de níveis básicos de língua espanhola e já que havia pouca base contextual para exercitar inferências sobre seus significados. A partir daí, procuramos estimular a desverbalização e a capacidade de visualizar, pedindo que prestassem atenção em que imagem mental esse enunciado do espanhol lhes produzia: uma cena doméstica, envolvendo o fio de um eletrodoméstico?; uma cena envolvendo um cabo/fio de alta tensão na rua?

Construídas e explicitadas cenas possíveis, pedimos aos estudantes que se imaginassem na situação de ter presenciado essa cena perigosa e querer descrevê-la a alguém. Diriam “ô cabo/o fio *soltava* faíscas” ou “ô cabo/o fio *estava soltando* faíscas”? Discutimos as diferenças de sentido percebidas e qual delas seria mais plausível na mente de quem concebeu esse exemplo para o dicionário, considerando que o espanhol muitas vezes expressa com uma forma simples de imperfeito o que em português expressamos mais freqüentemente (dependendo do verbo) com a forma composta.

Logo passamos a discutir qual das opções de tradução, “fio” ou “cabo”, tornaria o exemplo mais prototípico e a cena mais clara para ajudar o leitor a entender o sentido de *echar* no exemplo de uso do dicionário, e consideramos que a combinação de “fio” com “faíscas” seria suficiente para desambiguar “fio” como “fio elétrico”, enquanto o mesmo não acontecia com “cabo”. A escolha de “cabo” parecia pedir uma desambiguação mais explícita, como “ô cabo elétrico”, “ô cabo de alta tensão”. A questão permitia discutir a alta freqüência com que uma palavra possui várias acepções que só se desambigam no contexto, em combinação com outras (fio de cabelo, fio de linha, fio de eletricidade...; cabo de vassoura, cabo de alta tensão, cabo do exército...), assim como o fato de que, ao considerá-las em relações interlingüísticas, cada uma dessas acepções pode pedir traduções diferentes (fio (elétrico) <=> *cable*; fio (de linha) <=> *hebra*; fio(de lã) <=> *hilo* etc.), e como é fundamental saber entender as indicações

que os dicionários bilíngües dão quanto a qual acepção deve ser usada para as distintas possibilidades.

6. Dizer ou pronunciar: *después de la cena me obligaron a echar un discurso.* □
pronunciar

Aqui, de novo, temos um falso cognato: *cena*, que normalmente é conhecido desde muito cedo nos níveis básicos de estudo de E/LE.

Se quanto à compreensão essa palavra não apresenta problemas, quanto à produção sim, já que existem para ela duas opções de tradução igualmente freqüentes e prováveis no português: “à janta” e “ò jantar”. A principal diferença entre elas é o tom menos e mais formal, respectivamente, o que determina o seu uso em diferentes contextos.

A combinação com a palavra “discurso” e sua inserção numa cena formal, em que, após um jantar, um dos comensais se levanta e faz um discurso, atendendo a pedidos dos demais, desenha um contexto formal e indica a opção de tradução “ò jantar” como mais adequada.

Na verdade, a escolha da opção “à janta” para traduzir esse enunciado poderia ser considerada um *covert erroneous error*, na terminologia de House (1977), ou seja, um “erro velado”, que não diz respeito ao sentido referencial da palavra (sentido semântico), mas sim a seu sentido pragmático, mais precisamente à dimensão do contexto classificada por essa autora como “atitude social” (*social attitude*), compreendendo uma gradação entre o estilo extremamente formal (*frozen*) e o estilo íntimo. Comentamos, assim, não a terminologia de House nem a teoria das dimensões do contexto, mas a inadequação de tom que a tradução “à janta” geraria, e como isso também pode ser considerado um “erro” em tradução, embora não de “sentido”, mas de incoerência entre indicadores formais e informais dentro do mesmo enunciado, e como é importante em tradução levar em conta também esse tipo de componente de sentido.

Também perguntamos como traduziriam a palavra *cena* se fizéssemos o seguinte acréscimo no enunciado-fonte: *después de la cena de Navidad me obligaron a echar un discurso*, ou seja, se acrescentássemos “de Natal”. Notamos que nesse caso a combinação ou colocação (*collocation*) exigia a tradução “ceia (de Natal)”. *Cena* então passava a funcionar como quase-cognato do português (com alteração de uma letra).

A noção de “colocação” foi um conceito explicitado e explicado nessa primeira sessão do treinamento. Usamos alguns exemplos da importância que esse fenômeno lingüístico tem na tradução, exemplificando com casos como o de “lavar”, que em português brasileiro de São Paulo não é uma palavra que se use em combinação com “dentes”, quando no espanhol se pode usar *lavar* com *dientes*. Assim, embora numa ampla maioria de casos se possa estabelecer a equivalência *lavar* <=> “lavar”, na combinação *lavarse los dientes* não se poderá traduzir “lavar os dentes”, mas apenas “escovar os dentes”. Por outro lado, em português “lavar” se usa com “louça”, enquanto é muito freqüente que em espanhol se use *fregar*: *fregar las vajillas*, *fregar los platos*. No entanto, temos *lavarse las manos* <=> “lavar as mãos”; *lavar la ropa* <=> “lavar roupa”, sem nenhum problema. Daí a freqüente dificuldade dos professores quando os alunos perguntam pelo equivalente de uma palavra isolada, sem dizer em que enunciado e em que situação gostariam de usá-la.

Aproveitamos a discussão sobre a noção de “colocação” para falar da existência de dicionários construídos com base em *corpora* eletrônicos e de dicionários que apontam colocações possíveis para as palavras, e de sua grande utilidade para o estudo de L2 e para o tradutor.

Esse exemplo permitiu, portanto, reforçar a importância do contexto em tradução (que, na verdade, neste caso, se projeta inferencialmente a partir das próprias características semânticas da proposição, em combinação com a experiência de mundo e da língua que o enunciatário possui), com a “colocação” participando como um importante fator nesse contexto (ou, no caso específico das colocações, do co-texto).

No momento da apreciação crítica da “chave de tradução” oferecida nesta acepção de *echar* como “pronunciar”, no *Señas*, vimos como não se diria de fato *“(após o jantar me obrigaram a pronunciar um discurso)”, e sim “me obrigaram a fazer um discurso”. O tradutor responsável pela pista de tradução provavelmente se viu aqui diante de uma situação difícil, e teve de privilegiar uma função para a chave de tradução para o português no momento de tomar sua decisão. Se optasse por “fazer” como pista de tradução, perderia de vista a especificidade dessa acepção do verbo *echar* como “dizer” algo, já que “fazer” é um verbo de sentido muito mais impreciso e amplo. Por outro lado, poderia dar a entender ao usuário do dicionário que *echar* significa “fazer” em outros contextos que não esse específico, o que não é verdade. A opção por “pronunciar” deveria ser entendida no contexto do *Señas* como uma opção por deixar clara a especificidade da acepção 6 de *echar*, e não como suposição de que seria o

equivalente mais adequado para a palavra no exemplo de uso oferecido. Essa discussão permitiu levantar a questão de que a crítica de tradução deve ser feita levando em conta a função daquela tradução precisa. Só assim é possível interpretar adequadamente as opções de um tradutor como “boas” ou não. Embora não fosse a mais adequada para traduzir o exemplo de uso da acepção, a pista de tradução “pronunciar” é bastante adequada para indicar ao usuário (em sua LM) qual a especificidade semântica da acepção 6 de *echar*.

8. *fam.* Proyectar o emitir, generalmente una película; representar, generalmente una obra de teatro: *están echando la película* Volver a empezar *en el cine; a qué hora echan la película por televisión?* **passar**

Neste caso, o foco principal foram certas assimetrias na sintaxe e no uso de formas verbais entre os dois idiomas. No primeiro exemplo, a formulação impessoal com a terceira de plural (*están*) em espanhol não se formularia com a mesma construção sintática no português. Na mesma situação, ou seja, informar o interlocutor sobre um filme em cartaz, no português brasileiro atual se constituiria uma oração com “o filme” como sujeito, “está passando o filme tal no cinema”.

Esse caso permitia voltar a enfatizar a importância de interpretar o enunciado na língua estrangeira, reconstruir a situação de uso e reformular o enunciado na língua materna “se colocando na situação” em que ele seria usado comunicativamente, para considerar como de fato seria formulado em português numa situação similar, que não seria “estão passando o filme tal”.

Era interessante notar que a chave “passar” é a tradução mais precisa e adequada, mas incapaz de indicar por si só a necessidade de mudança dos papéis sintáticos na estruturação das orações do espanhol para o português, o que só poderia ser indicado se o dicionário trabalhasse com a tradução integral dos exemplos de uso.

A presença do título de um filme no exemplo permitiu outro tipo de discussão de “gênero”, referente à tradução do gênero textual “título de filmes”. A partir de alguns exemplos, como a tradução dos títulos de filmes de Almodóvar para o português (*Tacones lejanos* <=> “De salto alto”; *Entre tinieblas* <=> “Maus hábitos”), fizemos uma discussão crítica dos motivos de suas reformulações com relação a importantes finalidades de um título de filme, como chamar a atenção do possível público, despertando a curiosidade e tornando o filme atraente, além de dar indicações

importantes sobre seu tema, sua identificação com determinado tipo de filmes (de ação, romântico, comédia...) etc. Víamos como, nesse caso, “Maus hábitos” funcionava como um excelente título no português para *Entre tinieblas*, embora não fosse sua tradução semântica. No geral, a abordagem da tradução de títulos de filmes provocava reações interessantes nos estudantes, como se tivessem tido importantes *insights* a partir da compreensão de como funciona a tradução desse gênero textual.

Comentamos que, no caso de um título de filme ser mencionado em um texto, o tradutor precisaria pesquisar o título assumido pelo filme na comunidade-meta (se já houvesse sido veiculado nela), e, portanto, o nome pelo qual aquele filme era de fato conhecido entre seu público-meta, uma informação que não é oferecida em dicionários. Estendemos essa questão aos nomes de desenhos animados de circulação internacional e seus personagens, bem como aos personagens de histórias em quadrinhos, super-heróis e afins. Assim, o nome que em português se emprestou diretamente do inglês “Fred Flintstone”, em espanhol foi traduzido como “Pedro Picapiedra”. Por outro lado, no português não se emprestou, mas se traduziu o nome do coelho “Pernalonga”, de “Tio Patinhas”, do “Pato Donald”, do “Pateta”. Assim, vimos como não há padrões fixos para a tradução de nomes de personagens, mesmo quando neles fica clara uma intenção semântica, como no caso de Fred Flintstone (iniciais que repetem a mesma letra, algo típico de nomes artísticos de famosos – Marilyn Monroe etc. –, e um sobrenome que indica a pertença da personagem à Idade da Pedra, ou da “pedra picada”).

Aproveitou-se para discutir em linhas gerais a tradução de topônimos e apresentar formas de saber se ele costuma ser emprestado ou adaptado em nossa língua materna (*New York* – “Nova Iorque”, *País Vasco* – “País Basco”, *Cape Town* – “Cidade do Cabo”, *Madrid* – “Madri” etc.). Uma das estratégias discutidas, nesse momento, foi a consulta a atlas geográficos na língua materna, ou o recurso, por exemplo, a manuais de redação de jornais, que costumam trazer informações como nomes de países, de suas capitais e principais cidades, de sua língua oficial e de sua moeda corrente. A esse respeito, vimos alguns exemplos no *Manual de Redação da Folha de São Paulo*.

Aproveitamos a questão da tradução de títulos de filmes e de nomes de personagens de ficção para discutir algumas restrições da legendagem e da dublagem. No caso da legendagem, mencionamos os limites de espaço na tela, a necessidade de sincronia do texto com a cena, o que podia levar o tradutor a ter que abreviar e a prescindir de algumas partes do texto oral na tradução. Além disso, comentamos o tabu do palavrão na legendagem e na dublagem, o que em geral é uma imposição da

empresa, que instrui explicitamente o tradutor a não traduzir palavrões com palavrões. Daí a abundância de *son of a bitch* aparecendo como “bastardo” ou “maldito” e de *fuck you* como “vá para o inferno”, que poderiam ser considerados claramente como “erros velados”, dada sua evidente mudança de sentido pragmático. Mais uma vez, o exemplo do dicionário nos permitia entrar no “funcionamento real” do mundo profissional, em que muitas vezes há normas que restringem a livre decisão do tradutor, às quais ele precisa se submeter (ou tentar mudar, dialogando com o cliente).

No caso da dublagem, observamos a necessidade de produzir um texto a ser sincronizado com os movimentos labiais dos atores do filme e de conhecer quais os participantes do processo (por exemplo, a exigência legal de que o dublador propriamente dito, o que “coloca a voz”, seja um ator profissional, enquanto o produtor do texto, o tradutor, poderá ser outra pessoa). A relação da tradução com muitos outros fatores além de apenas o sentido de cada palavra do texto-fonte era mais uma vez exemplificada.

No caso do segundo exemplo, *¿a qué hora echan la película por televisión?*, mais de uma questão sintática podia ser notada e discutida. O principal foco foi a diferença do uso verbal nesse contexto, embora o português tenha usos de presente de indicativo muito parecidos com os do presente de indicativo do espanhol, se comparadas suas situações de uso no plano do sistema, por exemplo nas descrições em gramáticas de como esses tempos são usados nas respectivas línguas. Embora no português também se use o presente com valor de futuro, nessa situação o enunciado mais verossímil seria “à que horas vai passar o filme na televisão?”. Dificilmente se usaria um presente de indicativo em vez de uma locução de futuro com o verbo “ir” para perguntar o horário de um filme em PB de São Paulo (*“à que horas passa o filme na televisão?”), a não ser que o filme fosse habitualmente transmitido sempre e repetidas vezes no mesmo horário. De novo a tradução envolvia a mudança de papéis sintáticos comentada no exemplo anterior (o filme aparece em papel de sujeito). A não-previsibilidade total de quando uma língua preferirá o singular ou o plural também podia ser notada na variação entre *a qué hora* (*hora* no singular) e “à que horas” (“horas” no plural).

Por fim, notamos a variação no uso preposicional e no uso do artigo entre o filme que passa por *televisión*, em espanhol, e o filme que passa “na televisão”, em português (e não *pela televisão, muito menos *por televisão). Comentamos como de importante utilidade nos exemplos de uso nos dicionários a indicação de colocações e

regências nominais e verbais das palavras, e como podemos aprender a explorá-las nesse sentido. Também falou-se, nesse momento, da existência de dicionários de regência (verbal e nominal) no português, e da dificuldade de conseguir esse tipo de dicionário específico em espanhol atualmente (ou seja, limitações de materiais disponíveis no mercado para o tradutor no par português-espanhol).

13. Suponer o calcular por el aspecto: *¿cuántos años me echas?* **dar**

Nesse exemplo foi possível trabalhar com o reconhecimento da forma de tratamento (*tú*) a partir da flexão verbal e seu nível de formalidade e correspondência mais adequada em português no contexto de uma conversa casual sugerido pelo conteúdo proposicional.

Focou-se centralmente a questão dos diferentes usos que o português e o espanhol fazem do pronome sujeito, ou seja, os diferentes valores de sua explicitação em cada uma dessas línguas. Em português, a tradução “quantos anos você me dá?” envolve uma ambigüidade do verbo de terceira pessoa (você?, ela?), que pode (e costuma) ser resolvida com a explicitação do pronome de forma de tratamento mais adequado para o *tú* do enunciado espanhol: “quando anos você me dá?”. Notamos como no espanhol a ambigüidade pela ausência do pronome sujeito não acontecia no caso do tratamento informal *tú*.

Também procuramos levantar junto aos alunos outras formas possíveis de tradução, como “quantos anos você acha que eu tenho?”.

15. [a alguien] Despedir de un empleo: *encontraron al vigilante durmiendo y lo echaron.* **despedir**

Este exemplo permitiu algumas discussões contrastivas interessantes. Se a construção sintática do espanhol fosse decalcada, teríamos em português “encontraram ao vigia dormindo e o despediram”.

Uma questão é que no português não usaríamos a preposição *a* com objeto direto (OD) nesse caso, ao passo que seu uso é obrigatório no espanhol devido ao traço semântico [+ pessoa] e [+ determinado] do OD “o vigia”. Considerando apenas essa primeira questão contrastiva, teríamos a tradução: “encontraram o vigia dormindo e o despediram”.

Uma segunda questão é o contraste entre usos dos pronomes de complemento nas duas línguas. Na última formulação do enunciado em português, temos um grau considerável de formalidade em “ò despediram”, em contraste com o tom totalmente não marcado (perfeitamente possível num tom cotidiano e coloquial) de “*lo echaron*”. No contexto que o enunciado projeta, poder-se-ia supor com mais probabilidade uma situação de conversa na qual a tradução “ò despediram” seria um “erro velado”, relativo às dimensões do contexto. A opção mais coloquial no português de São Paulo seria “despediram ele”, o que nos coloca diante de uma forma normativamente considerada incorreta, embora extremamente usual. Se a política editorial (ou a consciência do tradutor, que não quer ser interpretado como ignorante da norma) pede que se evite esse tipo de transgressão normativa na tradução dos exemplos de uso do dicionário, uma solução para esse tipo de problema contrastivo freqüente entre o português e o espanhol seria valer-se de uma construção passiva no português: “ele foi despedido”.

Havia a opção lexical de “demitido” e discutimos também a diferença entre as opções “foi despedido” e “foi demitido” em termos de tom mais formal ou mais coloquial. “Demitido” é, sem dúvida, uma opção um pouco mais formal. Assim, era possível notar como a maior ou a menor formalidade podem marcar-se em diferentes estratos: neste exemplo, tanto na sintaxe quanto no léxico.

Por fim, observamos como a impessoalidade do verbo em terceira do plural, “encontraram”, também poderia ser conseguida com uma passiva, “ò vigia foi encontrado dormindo”. Nesse exemplo, em português se obteria sem problemas um tom coloquial com “encontraram o vigia dormindo”, e a estrutura passiva pareceria menos econômica (mais difícil de processar mentalmente) e desnecessária. Começamos a sugerir que os estudantes ficassem atentos ao fato de que a passiva com “ser” é uma estrutura mais freqüente no português do que no espanhol. O espanhol se vale com grande freqüência de construções impessoais com terceira de plural como *lo echaron* para não identificar o agente de uma ação, e muitas vezes quando essa estrutura envolve um pronome átono em tons coloquiais, pedirá alguma alteração no português. Essa alteração com muito freqüência será a transformação numa passiva com “ser”.

18. [algo, a alguien] Inclinarse o mover en cierta dirección, especialmente el cuerpo o una parte de él: *échate para allá, que me das mucho calor; echó la cabeza hacia atrás.* □ **mover**

O primeiro exemplo da acepção 18 é bastante interessante porque pede uma reformulação radical, ao mesmo tempo que é coloquial. Por isso, a desverbalização se torna especialmente necessária. A tradução decalcada da estrutura *‘‘mova-se para lá, que você me dá muito calor’’   algo que um falante nativo do português de São Paulo jamais produziria, por uma série de motivos: ‘‘mova-se’’ soaria formal para a situa o que o enunciado projeta; a combina o com ‘‘para lá’’, para solicitar que uma pessoa se afaste, não se faz com o verbo ‘‘mover’’, em português, e sim com o verbo ‘‘ir’’; além disso, o verbo ‘‘mover’’   marcado como pertencendo a um registro mais formal (seu correspondente menos formal seria ‘‘mexer’’, que também não se combina com ‘‘para lá’’ para esse efeito); ‘‘você me dá calor’’ não significaria o mesmo que ‘‘você me faz ficar com calor’’ em português (faria imaginar uma conversa sensual entre apaixonados, ou algo semelhante). Essa última frase   especialmente difícil de reformular, e por isso constituía um bom exercício de ‘‘imaginar a situa o’’ e levantar possibilidades de expressão no português do pedido para que alguém se afaste um pouco por estar nos fazendo sentir calor (provavelmente num dia muito quente). Diferentes grada oes dentro do próprio tom informal podiam ser discutidas, como o tom brusco de ‘‘sai pra lá’’, demasiado ‘‘ ntimo’’ para traduzir até mesmo esse enunciado (que supunha um considerável grau de intimidade, mas não uma formula o marcada por irrita o e agressividade).

A tradu o por fim ‘‘ provada’’ pela maioria foi ‘‘chega um pouco para lá, que está calor’’, com as possíveis varia oes ‘‘vai mais para lá’’ ou ‘‘chega mais para lá’’ para a primeira parte, ou ‘‘que você está me fazendo ficar com calor’’ ou ‘‘que você está fazendo eu ficar com calor’’, menos econ micas que ‘‘que está calor’’ ou ‘‘que está quente aqui’’ para a segunda parte. Notamos como colocar ‘‘mais’’ ou ‘‘um pouco mais’’ na primeira ora o atenuava uma possível agressividade do pedido.

No trabalho com o segundo exemplo, também era preciso esforçar-se para construir a partir da proposi o possíveis contextos de situa o e usar a capacidade imaginativa para visualizar uma cena. A dúvida era principalmente entre as tradu oes ‘‘jogou a cabeça para tr s’’ (um movimento mais acentuado e brusco, que poderia ser feito, por exemplo, para tirar o cabelo do rosto) e ‘‘ clinou a cabeça para tr s’’ (um movimento mais suave, de menos amplitude). Vimos como a falta de contexto dificultava a escolha, e que talvez por isso fosse melhor optar pela segunda formula o,

em que a ação é menos específica, menos marcada (poderia englobar um movimento como o de ‘jogar a cabeça para trás’).

Na crítica à chave de tradução no dicionário, era fácil notar como oferecer apenas uma palavra para traduzir a acepção (sendo que nos dois exemplos *echar* não seria traduzido da mesma maneira) restringia as possibilidades de opção do tradutor por palavras que expressassem com naturalidade o exemplo de uso. O segundo exemplo (*echó la cabeza hacia atrás*) tornava impossível optar por ‘ir’ na chave de tradução e o primeiro exemplo (*échate para allá que me das mucho calor*) impossibilitava a opção por ‘inclinarse’. ‘Mover’ parecia ser de fato o melhor ‘termo de compromisso’ para os dois exemplos, além de explicitar o traço semântico mais essencial da acepção do verbo, o do significado de movimento ou deslocamento espacial. Assim, a chave de tradução era ruim para os exemplos, mas talvez a melhor possível para a tarefa de tradução específica para esse caso. Isso implicava um dado importante sobre as chaves de tradução do *Señas*: nem sempre elas podem ser usadas cegamente, como se de fato servissem para traduzir a palavra na acepção dada. Sua principal função era claramente ajudar a compreender traços de sentido das diferentes acepções umas em contraste com as outras, valendo-se do apoio da língua materna do usuário que o *Señas* tem em vista: o falante do português aprendiz de língua espanhola (e não o tradutor no par português-espanhol).

Novamente se comentou a possibilidade de sugerir ao cliente o desdobramento da acepção 18 em duas outras, como forma de resolver o problema de oferecer uma chave de sentido no português que também fosse uma tradução adequada para o verbo, no exemplo de uso da acepção. O desdobramento em duas acepções seria plenamente justificável, já que deslocar todo o corpo de um lugar a outro, afastar-se, é distinto de inclinar uma parte do corpo em certa direção.

22. Establecer una relación con una persona: *no sé nada de él desde que se echó novia.* □ **ficar**

Neste exemplo, a brincadeira de decalcar a estrutura do espanhol usando a sugestão de tradução (‘ficar’) é ao mesmo tempo divertida e reveladora. ‘Não sei nada dele desde de que se ficou namorada’ gera um efeito de *nonsense*, principalmente por um problema de coesão entre uma primeira referência masculina (‘ele’) que parece estar sendo retomada por uma forma feminina (‘namorada’), e por um problema de

combinação: “fi car-se namorada” não significa absolutamente nada em português. Em vez disso, usa-se a combinação “arrumar namorada”. Também seria possível usar uma transposição para traduzir *echarse novia*: “começar a namorar”.

A escolha de “ficar” como chave de tradução neste único exemplo fornecido pode indicar um problema de compreensão por parte do tradutor, um possível equívoco provocado pelo cognato *novia* (neste exemplo, um falso cognato). É provável que o tradutor que forneceu a chave de tradução tenha suposto que “*echarse novia*” pudesse ser algo como “ficar noiva”. Caso contrário, teria sido perfeitamente possível oferecer a chave de tradução “arrumar” para *echar* (“desde que arrumou namorada”).

Comentamos como o desconhecimento do freqüente sentido de *novia* como “na morada” indicaria um domínio bastante limitado do espanhol, já que esse falso cognato é aprendido muito cedo, seja no caso da aquisição por contato com falantes nativos, seja em situações de aprendizagem institucional. Se a hipótese de problema de compreensão por parte da pessoa que forneceu a chave de tradução desta acepção for verdadeira, isso significaria um problema de capacitação em espanhol de alguém da equipe que realizou esse trabalho no *Señas*. Comentou-se como esse tipo de “intrusão” profissional é bastante verossímil e freqüente em se tratando do par português-espanhol, devido à proximidade lingüística entre as línguas, o que gera, no Brasil, uma atitude de desprezo e descrédito na necessidade de qualificação profissional para trabalhar com esse par lingüístico, seja no ensino, seja na tradução.

Quanto à primeira parte da oração, *no sé nada de él*, concluímos que se trata de uma maneira de expressar a absoluta falta de notícia de alguém ou de algo, e discutimos se seria possível a tradução “não sei nada dele”, ou se ela seria ambígua, podendo significar também a ausência de conhecimento sobre quem é a pessoa, o que ela faz etc. Outra vez procuramos usar a imaginação para expressar em português, de maneira natural, a idéia de estar sem notícias, e chegamos a formulações mais verossímeis, como “não soube mais dele”, “não tive mais notícias dele”, “não sei mais nada dele”, “não tenho notícias dele”, para a primeira parte do exemplo.

■ **echar de menos**, tener sentimiento y pena por falta de una persona o cosa: *estoy bien aquí, pero echo de menos a mi familia*. □ **ter saudades de**

Para este exemplo de expressão com o verbo *echar*, a chave de tradução é sem dúvida bastante adequada, mas comentávamos como no uso coloquial seria mais

freqüente dizer “estou com saudades” do que usar o verbo ‘ter’: “estou bem aqui, mas estou com saudades da minha família” seria altamente mais provável num registro oral coloquial do que “tenho saudades da minha família”, que marcaria um tom mais culto ou talvez um registro escrito. “Sinto saudades” seria outra possibilidade.

Pensamos ainda na possibilidade de “ficar com saudades” em outros exemplos: “sempre que viajo por muito tempo, fico com saudades de casa”. Discutíamos as diferenças de uso, em português, entre “estar com saudade” (um aspecto mais pontual, como o do exemplo do *Señas*) e “ficar com saudades” (um aspecto mais habitual, no segundo caso), o primeiro focando um estado; o segundo, um resultado.

Aproveitamos para assinalar como, para expressar sensações, em português se usa freqüentemente a estrutura “estar com” (frio, calor, fome, sede, medo), enquanto na maioria das variantes do espanhol, incluída a peninsular, o verbo usado nesses casos é *tener* (*frío, calor, hambre, sed, miedo*).

Por fim, observamos a importância da noção de “expressão idiomática” para muitos dos usos do verbo *echar* nos dicionários em que o grupo lingüístico precisava ser entendido como um todo, com seu sentido global nem sempre facilmente deduzível do sentido de suas partes isoladas. Essa questão funcionava como gancho para nossa segunda atividade, que era a tradução de um pequeno texto com muitas expressões idiomáticas bastante coloquiais no espanhol da Espanha.

JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA E APRECIÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade de tradução e discussão coletiva e comentário das traduções dos exemplos de uso do verbete *echar* do *Señas* ocupou praticamente as quatro horas da primeira sessão do treinamento, e nossa explicação detalhada da discussão sobre alguns desses exemplos das acepções tentou indicar os motivos: ao longo do trabalho, várias problemáticas e conceitos foram introduzidos, objetivos variados foram integrados (contrastivos; de “estilo de trabalho” profissional; objetivos ligados a vários princípios fundamentais do traduzir: o de finalidade; o da importância do contexto; o dos usos sociais da língua, como diferentes graus de formalidade etc.).

Acreditamos que o detalhamento dessa atividade tenha podido mostrar que mesmo um trabalho de tradução sobre frases soltas pode ser contextualizado numa tarefa de tradução específica e dirigido a problemas autênticos de tradução, em vez de ser aplicado como um exercício típico do método tradicional de ensino de L2.

Trabalhar inicialmente com frases pareceu ter certas vantagens importantes: essa é uma estratégia metodológica que recolhe a idéia de Mona Baker (1995) de que, para estudantes que ainda não são lingüistas experientes, é mais eficaz iniciar trabalhando no sentido *bottom-up* (ascendente) do que no sentido *top-down* (descendente).

O trabalho exaustivo sobre vários aspectos lingüísticos envolvidos nos exemplos do *Señas* permitiu dirigir progressivamente a atenção à própria existência de vários estratos, dos níveis mais baixos (morfemas e palavras) aos mais altos (dimensões contextuais, gêneros), evidenciando a partir da prática concreta como e por quê a tradução não é uma operação de transcodificação no nível da palavra, que possa ser realizada de maneira simples e automatizada por um programa de computador.

Assim, a própria contrastividade pôde começar sendo abordada não de maneira fragmentária, mas em termos de seus elementos fundamentais e universais, que incluem princípios como o da colocação (*collocation*), o dos diferentes estratos lingüísticos, o das variadas dimensões do contexto e suas distintas marcações lexicais e sintáticas em duas línguas diferentes, por exemplo.

A discussão de várias opções de tradução e suas diferenças ou não de matizes de sentido pragmático vai ao encontro da descrição de Pym (1992) do processo tradutório como um processo que consiste basicamente no levantamento de várias possibilidades e a aplicação de critérios para a escolha de uma delas. Tal procedimento de discussão também coincide com a proposta didática de House (1977) de uma crítica de tradução detalhada em sala de aula, examinando várias opções à luz das dimensões do contexto e das implicações que diferentes opções têm para os sentidos pragmáticos.

Quanto aos objetivos propostos por Hurtado (1996), acreditamos que essa atividade tenha permitido elaborar um primeiro percurso integrado pelos seguintes:

I. Objetivos metodológicos

(captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutório)

1. Tradução como ato de comunicação
(envolvendo a importância da tarefa tradutória e do princípio de finalidade)
2. Importância da fase de compreensão
3. Importância da fase de reexpressão e do controle de interferências
4. O dinamismo da equivalência tradutória e os limites dos dicionários bilíngües
5. Funcionamento da organização textual em relação com a busca de equivalências
7. Necessidade de desenvolver a criatividade para solucionar problemas de tradução
8. Necessidade de desenvolver o espírito crítico diante de tipos de soluções tradutórias

9. Diversidade de problemas de tradução segundo os diferentes tipos de texto

II. Objetivos contrastivos

1. Convenções da escrita
2. Léxico
3. Sintaxe
5. Elementos socioculturais (dimensões contextuais, como “tom” ou “registro”)

III. Estilo de trabalho

1. O mercado de tradução
(o tradutor na confecção de dicionários, dublagem, legendagem, negociações com o cliente, *status* do tradutor português-espanhol no Brasil, entre outros)
2. Ferramentas do tradutor, fontes de documentação

IV. Textuais

6. Tradução dos “gêneros”
8. Transferência cultural
(no caso da discussão de títulos de filmes, nomes próprios, topônimos, nomes de personagens de quadrinhos e desenhos animados)
9. Tradução do “tom” textual
10. Tradução do modo textual
14. Tradução dos dialetos geográficos

Ainda sobre esta primeira sessão, cabe comentar a percepção positiva dos estudantes em relação a esse tipo de atividade de discussão aberta entre o grupo, partindo da análise crítica de soluções de tradução propostas por eles mesmos em uma atividade prática.

Ao final das duas fases do treinamento, foi solicitado aos participantes que respondessem a um questionário de avaliação com 11 perguntas, como, por exemplo, em que momentos e/ou em que (tipo de) atividade sentiram que mais aprenderam, ou que atividades perceberam como mais agradáveis, mais relevantes etc. Nesse questionário final, houve uma boa incidência de respostas que valorizavam de maneira positiva os momentos de discussão e avaliação das traduções feitas entre todo o grupo, procedimento adotado já nesta primeira atividade. Transcrevo abaixo os comentários feitos nesse sentido, antecedidos pelas perguntas correspondentes:

1. *Entre tudo o que foi feito (atividades) e tudo o que foi discutido (temas) durante o treinamento, o que considerou **mais importante**? Por quê?*

[N06] As aulas práticas. Foi muito produtivo fazer as próprias traduções e depois comparar com a das outras pessoas e ter um retorno do que podia ser, quais as possibilidades e onde estávamos errando e por quê.

[N04] Tanto a parte teórica quanto a prática foram importantes na minha opinião, mas acho que talvez a prática seja mais, porque é essencialmente com ela que vemos na prática os problemas do processo tradutório e as possíveis soluções, além de que só com a prática é que evoluímos e melhoramos nossas traduções.

*2. Entre tudo o que foi feito (atividades) e tudo o que foi discutido (temas) durante o treinamento, o que considerou **menos relevante** ou **menos proveitoso**? Por quê?*

[N07] Para mim tudo foi muito importante e proveitoso, principalmente as traduções realizadas durante o horário do treinamento, pois assim podíamos discutir ali mesmo os nossos conflitos e dúvidas.

*3. Comparando entre a primeira e a segunda parte do treinamento, qual sentiu que teve **mais efeito** sobre sua forma de traduzir e suas estratégias? Por quê?*

[N11] A primeira, pois envolveu o conhecimento dos dicionários e suas especificidades e tive ainda a impressão de que na primeira fase notei com mais clareza onde se encontravam vários problemas em minhas traduções.

*4. Comparando entre a primeira e a segunda parte do treinamento, qual sentiu como **mais agradável**. Por quê?*

[N12] Acredito que nas duas partes não senti muita diferença em termos de agradabilidade, mas, na segunda parte, aparentemente todas estávamos mais animadas e mais participativas. Os momentos mais agradáveis eram quando discutíamos os nossos diversos trabalhos de tradução.

*5. Considerando tudo o que foi feito nas duas partes, que momentos/atividades do treinamento sentiu como **mais agradáveis**?*

[N04] As atividades mais agradáveis foram aquelas em que se dava um texto em espanhol para todo o grupo traduzir e depois comparávamos todas as soluções apresentadas pelas alunas.

[N07] As atividades realizadas no horário do treinamento, pois as dúvidas eram esclarecidas na hora e isso ajudou na hora de realizar as traduções monitoradas.

[N08] Os momentos mais agradáveis foram quando discutíamos as traduções realizadas entre nosso grupo, acredito que era uma hora de troca de experiência enriquecedora porque mostrava ao grupo diferentes visões e nos fazia refletir sobre o que estávamos fazendo.

[N12] Acredito que a resposta n. 4 responde também esta pergunta. [Ver acima.]

7. Percebeu melhora em seu desempenho, em termos de qualidade do texto traduzido, em função do treinamento? Em caso afirmativo, o que acha que mais contribuiu para essa melhora?

[N08] Sim. As discussões fomentadas no grupo durante as traduções que fazíamos, bem como as resoluções de traduções intersemióticas (o ‘yo-yo’ do Felipito) ampliaram muito a visão de tradução, me fazendo pensar que o trabalho de tradução reside num ‘burilamento’ intencional sobre um aspecto de um texto que você, como tradutor, tem que realizar com muita pesquisa, atenção e dedicação.

Das 11 perguntas do questionário, a discussão crítica das traduções, da maneira descrita na primeira sessão, ou seja, partindo das traduções das participantes e da avaliação crítica de diferentes possibilidades, foi mencionada com peso positivo em 6 perguntas.

Das 8 voluntárias participantes do treinamento, a valorização positiva desse procedimento metodológico aparece nas respostas de 6 delas: N04 (respostas 1 e 5); N06 (1); N07 (2 e 5); N08 (5 e 7); N11 (3) e N12 (4 e 5).

Houve uma predominância da menção às discussões críticas das próprias traduções na pergunta 5 (quatro menções), ou seja, as voluntárias consideraram o procedimento especialmente ‘agradável’. Ele aparece também na resposta à pergunta 1 (duas menções), qualificado como ‘importante’; na pergunta 2 (uma menção), referido como ‘relevante’ e ‘proveitoso’; na pergunta 3 (uma menção), qualificado como produzindo ‘efeito’ acentuado sobre as estratégias; na pergunta 7 (uma menção) como fator importante para a melhora da qualidade do desempenho em termos de produto.

Vale apontar que essa percepção positiva das discussões críticas sobre as traduções feitas corrobora a hipótese de Toury (1986; 1995) de que o desenvolvimento da competência tradutória e da segurança do aprendiz de tradução passa em grande medida por um processo de socialização, em que ele se familiariza com parâmetros

sobre as normas a partir de *feedbacks* externos. Nesse sentido, tanto Toury como Shreve (1997) apontavam a importância de um ambiente de discussões constantes das traduções feitas e de *feedbacks* variados, inclusive no formato de avaliação pelos próprios colegas estudantes.

7.2.2 Segunda sessão: 04/12/2004 – 9h às 13h (4 horas)

ATIVIDADE 2: MATERIAL

A segunda sessão teve início com a atividade de tradução do seguinte texto:

Cosas que estropean la convivencia

La pelea

Nadie sabe muy bien cómo empezó, pero lo cierto es que Toni y David se dieron de lo lindo. El profesor cortó por lo sano, castigando a los dos. Luego, habló con los demás para aclarar la situación. Resulta que a Toni le faltaba su bolígrafo recién estrenado y, viendo que su compañero tenía uno igual, le acusó de ladrón. David, ni corto ni perezoso, le soltó un quantazo a Toni. Algunos compañeros, que tenían manía a David, se pusieron de parte de Toni. Total que se pelearon y entre todos consiguieron hacer daño a David.

Resultado: al pie del armario fue hallado el famoso bolígrafo, causante del enredo, y el profesor restauró la paz y reflexionó con toda la clase sobre lo ocurrido.

Fonte: Bello & Varela, vol. 3, p. 58.

O pequeno texto é uma das narrativas da vida cotidiana incluídas no livro de religião católica mencionado em capítulos anteriores desta tese.

As partes em destaque no texto não estão de fato sublinhadas no material original, e servem para o leitor deste capítulo visualizar mais claramente que se trata de um texto com expressões idiomáticas, além de caracterizar-se por um tom muito coloquial e por marcas de relato oral informal.

O material distribuído aos alunos no treinamento pode ser visto em sua forma completa no Anexo 1. Ele continha uma proposta de tradução para o português, com

algumas alternativas para certas partes, normalmente coloquialismos ou expressões idiomáticas. Essa proposta de tradução, sempre apresentada como proposta de “soluções possíveis”, e não como chave das “soluções corretas”, foi utilizada também nas discussões feitas depois que os participantes terminaram suas próprias traduções. Como esperado, outras alternativas igualmente adequadas de solução foram encontradas pelos estudantes.

PROCEDIMENTO

Já tendo sido introduzida a questão da tradução de expressões idiomáticas na sessão anterior do treinamento, durante o trabalho com os verbetes de dicionário, os estudantes foram alertados de que o texto em que trabalhariam continha esse tipo de expressões. Foi mostrado e deixado à disposição para a tarefa um dicionário de *Dichos y frases hechas* do espanhol peninsular. Os estudantes foram lembrados também de que muitas expressões poderiam ser encontradas em dicionários gerais, como havíamos visto nos exemplos dos verbetes do verbo *echar*.

A tarefa de tradução foi dada oralmente: o texto faz parte de um livro de ensino de religião católica escrito e publicado na Espanha, para crianças de 5ª ou 6ª série do ensino fundamental. Uma editora de São Paulo decidiu traduzir o livro como material didático voltado a um público da mesma idade que o do material espanhol, para ser adotado no ensino de religião católica em escolas de São Paulo.

Quando os alunos terminaram as traduções do texto, discutimos sequencialmente cada oração, contrastando e avaliando as diversas alternativas propostas pelos estudantes, perguntando se haviam ou não encontrado os termos e expressões desconhecidos nos dicionários disponíveis e onde. Em vários momentos da discussão dos resultados foi usado o procedimento de pedir-lhes que tentassem se lembrar de que material os havia ajudado a resolver certo problema de compreensão, e que cada participante lesse a proposta de solução em um dicionário diferente, de modo que pudessemos comparar o tipo e a qualidade de informação que os diferentes materiais disponíveis ofereciam para cada problema.

Vimos como, muitas vezes, há problemas muito específicos da fase de retextualização, ou seja, dificuldades para reexpressar algo na língua de chegada mesmo tendo entendido perfeitamente o significado do trecho no texto-fonte.

A atividade também reforçava a evidência de que muitas vezes há uma série de soluções possíveis e igualmente adequadas. Os alunos podiam ver, inclusive, como era raro que uma mesma frase fosse traduzida de maneira igual por cada um deles.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Nesta tradução, passou-se do trabalho com enunciados breves ao trabalho com um texto mais amplo. O texto-fonte favorecia a desverbalização e o exercício de colocar-se em situação, entre outros motivos por seu tom coloquial e pelo uso abundante de expressões idiomáticas. Os alunos, assim, tinham que se afastar da literalidade e lançar mão de estratégias como visualização da cena e reconstrução do contexto.

O exercício pedia um uso intenso dos materiais de consulta disponíveis. Algumas expressões estavam presentes em alguns dicionários, outras em outros, o que implicava a utilização de vários dos materiais disponibilizados na sala do treinamento, iniciando a familiarização prática com a aplicação concreta dos dicionários na tradução de textos. O exercício pedia a consideração constante da coerência de registro (coloquial).

A atividade permitia refletir sobre a variação geográfica de coloquialismos. Neste caso, tínhamos um texto em espanhol peninsular, um dicionário de *dichos y frases hechas* e um dicionário de *argot* também peninsulares; no caso de um texto em outra variante do espanhol, talvez os dicionários específicos disponíveis não fossem de tanta utilidade e devessem ser usados com especial cuidado. Foram mostrados os dicionários de uruguáismos e argentinismos, também disponíveis na sala, e sem utilidade nessa atividade específica.

Com a Atividade 2, os alunos perceberam algumas especificidades dos vários dicionários disponíveis, por exemplo a especial qualidade do *Clave* no tratamento de expressões idiomáticas e usos coloquiais de certas palavras, e a qualidade de seus exemplos de uso.

Como no caso da primeira atividade, esta trabalhou de maneira integrada vários dos objetivos discriminados por Hurtado (1996), entre os quatro grandes blocos de objetivos metodológicos, contrastivos, de estilo de trabalho (especialmente fontes de documentação) e textuais. O dinamismo da equivalência tradutória, no caso desta atividade, foi o objetivo mais evidenciado entre os metodológicos. A desverbalização e a capacidade de visualização de uma cena para a reexpressão continuaram sendo incentivadas como importantes estratégias de tradução.

TEXTOS TEÓRICOS 1 E 2

Nesta atividade teórica, lemos um texto que apresentava de maneira condensada os procedimentos tradutórios propostos por Vinay & Dalbernet (sistematização de Hurtado, 2001: 257-261) e um texto sobre as modalidades de tradução propostas por Aubert (1996: 105-110) a partir dos procedimentos de Vinay & Dalbernet (1958).

PROCEDIMENTO

Os alunos receberam um *handout* com as páginas mencionadas dos textos, em que eram apresentados a nomenclatura, as definições e os exemplos dos procedimentos de Vinay & Dalbernet e das modalidades de Aubert. Em todos os casos em que fragmentos de textos teóricos foram lidos em sala, os fragmentos eram xerocados ou escaneados/digitalizados. O texto de Hurtado estava em espanhol e o de Aubert em português. Os alunos se revezavam na leitura da definição e dos exemplos de cada procedimento ou modalidade, e alguns comentários adicionais eram eventualmente feitos por mim no caso de alguns procedimentos e modalidades.

OBJETIVOS

Oferecer metalinguagem útil para o tradutor, de acordo com propostas de Delisle (*apud* Hurtado: 1996) e Chesterman (2000).

Discriminar procedimentos (ou técnicas) tradutórios possíveis (que também podem ser considerados estratégias, como propõe Chesterman), para que os estudantes começassem a prestar mais atenção a seu próprio modo de operar na tradução de certas construções e para que pudessem falar sobre essas operações usando termos apropriados (transposição, adaptação, omissão, exclusão etc.) e, em alguns casos, justificando o uso de cada procedimento (necessidade ou não de explicitar certas informações para o novo público-alvo; estrutura sintática não própria da língua de chegada, requerendo transposição etc.).

Durante a apresentação das modalidades, era possível considerar questões vinculadas aos princípios fundamentais da tradução; assim, por exemplo, no momento de abordar o par omissão-adição, um dos exemplos oferecidos por Aubert fazia ver que, para um texto em L2, era relevante que estivesse explícito ‘Brasília, capital do Brasil’, mas para um brasileiro essa explicação pareceria supérflua e inadequada, podendo ser perfeitamente suprimida, por exemplo no contexto da tradução para o português brasileiro de um artigo de um jornal mexicano que mencionasse Brasília.

Em todos os momentos de leitura teórica, um objetivo importante foi propiciar aos estudantes o contato direto com textos de teoria de tradução, familiarizando-os com questões teóricas centrais e com importantes propostas e autores dos Estudos de Tradução.

APRECIÇÃO

O procedimento metodológico de ler em sala trechos teóricos de certas obras dos Estudos de Tradução foi repetidamente mencionado como “chato” pelos estudantes nos questionários finais, e algumas vezes os procedimentos e modalidades abordados nesta primeira leitura foram classificados como questões pouco produtivas no treinamento. Outros alunos julgaram os momentos de leituras teóricas importantes, mas observaram que talvez pudessem ser trabalhados metodologicamente de outra maneira.

Na minha apreciação, a metalinguagem das modalidades se mostrou útil e operacional durante todo o treinamento, em especial as noções de adaptação, omissão, exclusão, transposição, modulação e tradução literal, que a partir de então puderam ser mencionadas com desenvoltura, propiciando precisão e economia de expressão no diálogo, e puderam ser focadas com mais atenção consciente pelos alunos.

Além disso, a possibilidade de oferecer esses fragmentos familiarizou esses estudantes universitários com o tom, o formato e a terminologia dos escritos acadêmicos na área de Estudos de Tradução, tanto em português quanto em espanhol.

No caso dos procedimentos e modalidades, o trabalho com o texto de Hurtado em espanhol e com o texto de Aubert em português nos permitiu trabalhar essa terminologia de maneira bilíngüe, operacionalizando a noção de uso de textos paralelos para levantamento de terminologia especializada. Exemplo: “*decalque*” – *calco*.

ATIVIDADE 3

Foram realizadas duas atividades relacionadas à questão das modalidades tradutórias de Aubert.

ATIVIDADE 3A

Na primeira parte, foi entregue aos estudantes um *handout* com as três páginas iniciais do primeiro volume do livro de religião católica, páginas que têm muitas ilustrações e textos breves. Deu-se algum tempo para que todos traduzissem o texto da primeira página e discutimos os resultados em termos das modalidades usadas, segundo o método de análise de modalidades proposto por Aubert.

O primeiro enunciado traduzido era também o título da unidade: *La vuelta al colegio*. Além disso, na ilustração, que mostrava várias crianças na saída da escola, aparecia, sobre o portão, uma placa com a palavra *colegio*. A partir do que sabíamos sobre o livro a que essas páginas pertenciam e a que público se dirigia, procuramos levantar expectativas sobre o registro e o tom do texto. Olhando a cena, constatamos que, naquele contexto, todos compartilhávamos a intuição de nativos de que seria usada mais espontaneamente a palavra “escola” para falar daquela cena.

Por outro lado, usando a estratégia da desverbalização, foi igualmente consensual que diríamos “volta às aulas” para referir -nos àquele contexto de situação, e não “a volta ao colégio”, nem mesmo “a volta à escola”. Assim, nota -se como, na mesma página, dependendo do contexto em que a palavra *colégio* estava inserida, a tradução variava entre “escola” e “aulas”, esta última dificilmente encontrável como correspondência para *colegio* em um dicionário bilíngüe.

Para a frase dirigida diretamente ao leitor do livro (“¿qué tal lo has pasado el primer día de colegio?”), viu-se a necessidade de reformulação completa (modalização) da expressão *pasarlo bien* (ou *mal*). Considerando a função da frase no livro, ou seja, simular o diálogo e a solidariedade com o leitor-mirim, chamando sua participação interativa com o livro, mostrando interesse por seus sentimentos em relação à escola, chegamos a reformulações como “como foi o seu primeiro dia de aula?”. Comentou-se o tom mais coloquial, de maior proximidade com o interlocutor e com a oralidade da opção de inserção do artigo antecedido pelo possessivo (“o seu”), em contraste com o tom um pouco mais formal do não-uso do artigo em “como foi seu primeiro dia de aula?”.

Além da primeira frase, todas as três outras desta primeira página pediam transposição e modalização (ver na página seguinte o quadro com possíveis soluções). Procuramos comentar os motivos e identificar cada um desses procedimentos.

Como se pode ver nas possibilidades de tradução sugeridas no quadro, um grande número de aspectos lingüísticos e contrastivos podiam ser considerados a partir de frases da primeira página, como questões de formas de tratamento, incluindo o uso de *vosotros* como marca de variação dialetal geográfica e seu valor informal no livro. O que nos interessou especialmente nesse momento foi notar o baixo índice da modalidade de tradução literal em todas essas frases, por questões de contrastes na explicitação de pronomes sujeitos, de usos preposicionais, de usos de artigos (ou não) com possessivos etc., nos registros coloquiais dos dois idiomas.

<i>¿Por qué venimos al colegio?</i>	<p>Por que a gente vem/vai à escola?</p> <p>Por que vamos à escola?</p> <p>(difícil imaginar o uso do verbo <i>vir</i> nesta segunda opção, pelo fato de <i>virnos</i> como forma de <i>vir</i> ser de fato muito pouco usual no PB)</p>
<p><i>¿Qué cosas aprendemos?</i></p> <p><i>¿Son importantes?</i></p>	<p>O que a gente aprende? São coisas importantes?</p> <p>O que aprendemos? É importante?</p> <p>(mudança obrigatória no procedimento de coesão, para estas duas primeiras opções)</p> <p>Que tipo de coisas a gente aprende? São importantes?</p> <p>Que tipo de coisas aprendemos? São importantes?</p> <p>*Que coisas a gente aprende?</p> <p>*Que coisas aprendemos?</p>
<p><i>En el colegio convives y juegas con tus compañeros. ¿A qué jugáis?</i></p>	<p>Na escola você convive e brinca com os seus colegas. Do que vocês brincam?</p> <p>(note-se a explicitação obrigatória dos pronomes sujeito nessas construções)</p>

As frases das outras duas páginas continuavam suscitando uma série de questões contrastivas, como ordem de elementos na frase, usos pronominais, usos de tempos verbais. Em termos de modalidades, havia uma grande variação em porcentagem de uso de tradução literal *versus* transposição e modulação, dependendo do trecho.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Pelo reduzido volume de texto do material e por seu tom coloquial, essa atividade permitiu trabalhar detidamente aspectos contrastivos fundamentais entre o espanhol e o português, ao mesmo tempo que serviu para a aplicação das diferenciações de modalidades apresentadas na parte teórica da aula.

Dado o nível básico de E/LE dos participantes, os objetivos contrastivos correram paralelos aos demais de forma constante do início ao final do treinamento.

Mais uma vez se pôde trabalhar o caráter dinâmico da equivalência tradutória; a importância do público e das dimensões contextuais na tomada de decisão; a técnica de desverbalização e visualização da cena ou ambientação no contexto de situação para reformular um texto na LM, em tradução direta.

ATIVIDADE 3B

Na segunda parte da atividade 3, os alunos receberam a ilustração dos jovens peregrinos chegando à catedral de Santiago de Compostela, já mencionada no Capítulo 6 (*Figura 38*, p. 289).

Explicou-se em que contexto aquela ilustração aparecia no livro de religião. Dentro do mesmo contexto de tradução da Atividade 3A, discutiram-se possíveis soluções para o problema, assim definido: para um público de crianças brasileiras, talvez não se pudesse supor a mesma significância e representatividade para a imagem da Catedral de Santiago e para a alusão ao Caminho de Santiago que para o público da Espanha.

Apresentado o problema, entre os próprios alunos surgiu a proposta de substituir a ilustração do Caminho de Santiago pela de romeiros chegando à Basílica de Aparecida do Norte, solução que também eu tinha em mente. Discutiu-se a diferença entre modulação e adaptação cultural.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Introduziu-se o problema da tradução como operação intercultural, assim como a adaptação como estratégia possível em caso de assimetrias causadas por distâncias interculturais.

Apresentou-se a visão do tradutor como especialista não apenas na comunicação interlingüística, mas na comunicação intercultural. A partir dessa posição, viu-se como, em muitos momentos, seu papel profissional também é o de intervir com modificações e soluções fora do âmbito da tradução de enunciados verbais, propondo, por exemplo, a alteração de elementos paratextuais, como as ilustrações de um livro.

Trabalhou-se com a estratégia da adaptação e do filtro cultural, em que as “equivalências” são mais difusas e tangenciais, ou digamos “analógicas”, como no caso da aproximação dos peregrinos do Caminho de Santiago, no contexto cultural espanhol, com os romeiros na Basílica de Aparecida, no brasileiro.

7.2.3 Terceira sessão: 11/12/2004 – 9h às 13h (4 horas)

A terceira sessão do treinamento foi iniciada com uma atividade de tradução. Abordaram-se questões teóricas a partir de fragmentos de textos de Coseriu (1977) e Jakobson (1959). Mencionaram-se também elementos discutidos por Mounin (1963),

neste caso sem apoio de leitura direta de texto de sua autoria. Finalizou-se com dois estudos de caso de tradução poética e tradução subordinada relatados no Capítulo 6.

ATIVIDADE 4

Na Atividade 4 o texto “Historia verídica”, de Julio Cortázar (1962: 87), foi trabalhado de acordo com a sugestão de atividade de Hurtado (1996) para o objetivo metodológico específico número 5. Reproduzimos resumidamente abaixo:

5. Funcionamento da organização textual em relação com a busca de equivalências

Trabalho sobre a importância contextual e situacional para a equivalência tradutória, focando o funcionamento da organização textual: mecanismos de coesão e coerência.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

* **Equivalências de frases isoladas e equivalências de frases contextualizadas.** Selecionar um texto, desmembrá-lo em frases, escrevendo-as em fichas separadas. Sem ver o original, cada aluno traduz uma frase e se monta o texto com as traduções das frases. Depois efetua-se a tradução do texto completo e compara-se o texto montado a partir da tradução das frases isoladas com a tradução textual (proposta de Delisle: 1980, objetivo 2).

O texto de Cortázar é breve e fácil de ser trabalhado integralmente no espaço de mais ou menos uma hora. Também é fácil adaptá-lo à sugestão metodológica de trabalho de Hurtado. O texto integral aparece transcrito abaixo.

HISTORIA VERÍDICA

A un señor se le caen al suelo los anteojos, que hacen un ruido terrible al chocar con las baldosas. El señor se agacha afligidísimo porque los cristales de anteojos cuestan muy caro, pero descubre con asombro que por milagro no se le han roto.

Ahora este señor se siente profundamente agradecido y comprende que lo ocurrido vale por una advertencia amistosa, de modo que se encamina a una casa de óptica y adquiere en seguida un estuche de cuero almohadillado doble protección, a fin de curarse en salud. Una hora más tarde se le cae el estuche, y al agacharse sin mayor inquietud descubre que los anteojos se han hecho polvo. A este señor le lleva un rato comprender que los designios de la Providencia son inescrutables y que en realidad el milagro ha ocurrido ahora.

Além de ter em vista os objetivos descritos por Hurtado, aproveitamos a atividade para trabalhar elementos contrastivos, como algumas estruturas oblíquas do espanhol presentes no conto (ex.: “*a un señor se le caen al suelo los anteojos*”, “*no se le*

han roto’), a tradução dos pretéritos perfeitos ou perfeitos compostos e o *verbo de cambio* em “*se le han hecho polvo*”.

Quanto aos mecanismos de coesão, discutiu-se especialmente a opção ostensiva de Cortázar pela repetição lexical da palavra “*señor*” ao longo de todo o texto, e como não parecia haver motivo para alterar, no português, esse procedimento coesivo claramente preferido pelo autor.

A noção de estruturas marcadas e não-marcadas voltou a ser discutida ao comentarmos as traduções para a primeira oração do conto, “*a un señor se le caen al suelo los anteojos*”, uma estrutura não-marcada do espanhol, em tom de neutro a coloquial, e que, se decalcada com a duplicação em português (“à um senhor se lhe caem ao chão os óculos”), seria percebida como uma estrutura marcada, pouco usual, em tom bastante culto e literário. Foram discutidas as implicações dessa escolha, num conto que, apesar de ter marcas de registro escrito culto em alguns momentos (“*se encamina a una casa de óptica y adquiere en seguida un estuche de cuero almohadillado doble protección*”), mantém traços de uma história cotidiana contada em tom neutro na maior parte do tempo. Alternativas que mantivessem o tom neutro foram levantadas para aquela primeira frase, como “os óculos de um senhor caem no chão”; “um senhor deixa cair os óculos”.

Também foi discutido o uso do presente narrativo no conto e seus efeitos de sentido, se comparados com uma narração em passado simples.

TEXTOS TEÓRICOS 3 E 4

Foram lidos em sala fragmentos de textos teóricos de Coseriu (1977) e de Jakobson (1959), ambos considerados clássicos nos Estudos de Tradução. O texto de Coseriu, intitulado “Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción” [‘Erros e acertos na teoria da tradução’], é frequentemente mencionado como um importante precursor das abordagens funcionalistas da tradução. O trecho selecionado foi lido em espanhol. O texto de Jakobson, intitulado “Aspectos lingüísticos da tradução”, é bastante mencionado em pelo menos três aspectos: 1) como importante refutação da intraduzibilidade; 2) como apresentação de uma categorização importante da tradução; 3) como formulação da necessidade de transposição criativa na tradução de poesia, bastante levada em conta em tradução literária, como no caso dos irmãos Campos (Milton, 1998: 205-213).

No fragmento de duas páginas extraído de Coseriu (1977), o autor enuncia que, na operação de tradução

[...] não se traduzem «palavras». Ou seria melhor dizer que não se traduzem «significados», conteúdos de língua como tais; e, mais ainda, que a tradução nem mesmo diz respeito ao plano das línguas, mas ao plano dos textos [...]. Só se traduzem textos; e os textos não são elaborados apenas com meios lingüísticos, mas também – e em diferentes medidas, dependendo do caso – com a ajuda de meios extralingüísticos.

Este é o princípio básico de que depende tudo o mais na tradução (e, por extensão, também na teoria da tradução). (p. 219-220)

[... no se traducen las «palabras». Antes bien, hay que decir que no se traducen los «significados», los contenidos de lengua como tales; más aún: que la traducción no atañe siquiera al plano de las lenguas, sino al plano de los textos [...]. Sólo se traducen textos; y los textos no se elaboran sólo con medios lingüísticos, sino también —y en medida diversa según los casos— con la ayuda de medios extralingüísticos.

Éste es el principio básico del que depende todo lo demás en la traducción (y, por ende, también en la teoría de la traducción).]

A partir daí, no fragmento extraído, Coseriu explica a diferenciação entre “designação”, “significado” e “sentido”, e discute, com exemplos, o fato de que na tradução não se procura reproduzir significados, mas designações e sentidos, utilizando os significados de outra língua.

A leitura do fragmento do texto de Coseriu foi comentada com relação às atividades anteriores do treinamento em geral e de maneira especial em relação à atividade imediatamente antecedente, com o texto de Cortázar.

Do texto de Jakobson (1959) foram extraídos e adaptados fragmentos na extensão de uma página, nos quais o autor 1) diferencia entre tradução “intralingual”, “interlingual” e “intersemiótica”, 2) refuta o princípio de intraduzibilidade, admitindo -o somente para o caso da tradução da função poética. Os fragmentos foram explicados e contextualizados, a partir de comentários sobre outros temas e exemplos mencionados no texto integral de Jakobson. As idéias desse autor serviram de base para a discussão da atividade final desta sessão.

ATIVIDADE 5

Neste momento, trabalhamos com a exposição e a análise crítica feita por Arrojo sobre um problema na tradução para o inglês do poema “Áporo”, de Carlos Drummond de Andrade, a partir de uma cópia do poema.

Finalizamos trabalhando com um dos materiais de tradução subordinada: a tradução dos quadrinhos da *Mafalda*, que envolviam um sentido humorístico calcado no jogo de palavras entre *yoyó* e o pronome pessoal *yo* (ver *Figura 33*, p. 281).

O trabalho sobre esses casos e materiais está detalhado no Capítulo 6. Foi relacionado à leitura de Jakobson, feita nesta terceira sessão do treinamento.

Nesse momento foi introduzido também (sucintamente e de forma expositiva) o conceito de “tradução subordinada”.

7.2.4 Quarta sessão: 18/12/2004 – 9h às 13h (4 horas)

Iniciamos esta sessão final entregando aos participantes uma folha com a principal bibliografia de base para os temas da primeira parte do treinamento e comentando a importância e a especificidade de cada uma das obras listadas.

A seqüência das atividades desta sessão foi: 1) trabalhamos com a abordagem de dois casos de tradução de canções (Gilberto Gil e Chico Buarque); 2) fizemos uma leitura teórica de trechos extraídos de Reiss & Vermeer (1984), tomados da tradução para o castelhano do livro; 3) passamos à prática de tradução direta sobre o acróstico (ver Capítulo 6), e 4) terminamos com uma parte expositiva, apoiada por *slides* em PowerPoint, em que foram repassados vários pontos teóricos discutidos ao longo das quatro sessões, com exemplos, e ampliadas algumas discussões, como a da intraduzibilidade e das dimensões contextuais.

No caso da discussão da questão da intraduzibilidade, os *slides* faziam referências a Susan Bassnet (1980 *apud* Carbonell i Cortés: 1999) e citavam fragmentos de Mounin (1963) sobre a conotação em tradução e os diferentes recortes de campos lexicais, com o exemplo das cores.

Para a abordagem das dimensões contextuais, lançamos mão de fragmentos de Hatim & Mason (1995) sobre as dimensões de uso (registros) e usuário (dialetos). Ilustramos os conceitos teóricos com o exame crítico de problemas e com a tradução de uma história em quadrinhos do personagem argentino Inodoro Pereyra. Também foi

usado como material de discussão um fragmento do romance *Boquitas pintadas* (1968 [1975] *apud* González: 1992), do escritor argentino Manuel Puig.

Nesses *slides* retomava-se e ampliava-se a noção de tradução subordinada, apresentando fragmentos de Hurtado (2001) em que o conceito é definido e explicado.

ATIVIDADE 6

Foram trabalhadas em forma de análise crítica duas traduções de canção: 1) a de Gilberto Gil para a canção *I just called to say I love you*, de Stevie Wonder, USA (*Anexo 2*); 2) a de Chico Buarque para *Yolanda*, de Pablo Milanês, Cuba (*Anexo 3*). Essa atividade aparece comentada no Capítulo 6. No caso da canção de Stevie Wonder, um dos principais objetivos foi trabalhar diferentes estratégias globais de tradução para finalidades diversas, confrontando a tradução da letra feita para ser lida por um locutor de rádio como tradução simultânea com a versão feita por Gilberto Gil para ser cantada. Observou-se como se tratavam de produtos tradutórios completamente diferentes, sem que se pudesse considerar um “melhor” que o outro, já que haviam sido concebidos para propósitos claramente diversos, aos quais serviam de maneira adequada. Essa discussão foi depois relacionada com a leitura teórica extraída de Reiss & Vermeer (1984). Aproveitamos para trabalhar com a noção de campos semânticos na análise da versão de Gilberto Gil, que será criticamente discutida a seguir, ampliando os comentários do Capítulo 6.

Condução da análise da versão de Gilberto Gil

Para fazer a análise, consideramos as dificuldades intrínsecas à tradução da canção, enquanto subtipo da tradução subordinada (subordinada ao código musical), por um lado, e como modalidade vinculada às impossibilidades próprias da tradução poética, por outro lado. Observamos como, na versão de Gil, soluções para essas dificuldades foram obtidas a partir de princípios assimiláveis aos princípios da transcrição propostos por Haroldo de Campos, e como essa transcrição se fez: (a) tomando como unidades de tradução conjuntos amplos de diferentes campos léxico-conceituais e (b) optando pela adaptação cultural, no que se refere à tradicional dicotomia tradutória entre os pólos da domesticação ou estrangeirização, da identidade ou da alteridade.

Comentávamos como, no momento atual e no âmbito da tradução de canções, aceita-se uma enorme “liberdade” na transposição do significado das letras, de modo que um artista brasileiro pode sentir-se totalmente livre para manter apenas a melodia e

compor sobre a letra um significado totalmente novo. O tradutor poderá sentir algumas restrições apenas quanto ao tipo de canção (por exemplo, construir uma letra romântica ou lírica para uma balada). Nesse sentido, poderíamos dizer que atualmente, no Brasil, no âmbito da canção popular, a norma autoriza modalidades ousadas da chamada tradução livre. Ou até mais que isso: na tradução de canções, existe a possibilidade de um distanciamento tal dos significados das letras-fonte que não nos permitiria sequer conceber a nova letra como produto, de fato, de alguma modalidade de tradução. Em outras palavras, no âmbito da canção, o radicalismo da versão livre pode ser tal que levaria a perguntar, em alguns casos, se é possível falar de tradução em sentido próprio.

Esse questionamento foi um ponto importante em nossa análise da versão para o português feita por Gilberto Gil (GG) para a música *I just called to say I love you*, de Stevie Wonder (SW), ou seja, sobre os limites do que se costuma considerar tradução propriamente dita.

À primeira vista, pode parecer que a identidade entre a versão de GG e a canção de SW reside apenas na linha melódica comum e na tradução do refrão. Há uma aparente falta de vínculo quase total com a letra-fonte no resto da versão, se as compararmos verso a verso. No entanto, tomando como parâmetros noções como a de tradução subordinada, de equivalência funcional (trabalhada na tradução do acróstico), de adaptação cultural e de transcrição na tradução de poesia, pode-se considerar a versão de Gil “fiel”, de acordo com conceitos de fidelidade que reflexões atuais nos Estudos de Tradução desenharam para a tradução de poesia e a tradução subordinada.

A tradução da canção é um caso de “tradução subordinada” (*constrained translation*), que já havíamos conceitualizado (ao discutir a tradução dos quadrinhos da *Mafalda*) como modalidade de tradução em que há intervenção de outros códigos além do lingüístico (o icônico, o musical), que condicionam e restringem a solução tradutória.

Comentamos como, nos casos em que a canção é traduzida para ser cantada:

[...] conjugam-se o código lingüístico e o musical, de modo que o tradutor precisa subordinar a tradução desse código lingüístico aos compassos musicais e aos grupos tonais, e efetuar uma sincronia entre o texto e a música. (Hurtado, 2001: 92)

[... se conjuga el código lingüístico y el musical, con lo que el traductor ha de subordinar la traducción de ese código lingüístico a los compases musicales y grupos tonales, y efectuar una sincronía entre el texto y la música.]

Por outro lado, considerando apenas a estrutura das letras, a tradução de canções também está submetida às restrições da tradução poética. Comentamos como a tradução de poesia também tem suas restrições especiais, que não distam muito das que caracterizam a tradução subordinada.

Como discutimos detidamente no Capítulo 5 (5.2.7), ao falarmos da poesia, reiteraões sonoras de tipos variados, como a rima, a métrica, o ritmo, o paralelismo, podem ser vistas como variações de um princípio comum: a projeção da similitude própria do eixo de seleção (paradigmático) sobre o eixo de combinação (sintagmático), segundo Jakobson (2001 [1959]).

É definidor da função poética ou estética da linguagem que a materialidade sonora (ou visual) da mensagem seja explorada. Além disso, o texto poético projeta as similitudes formais sobre os sentidos. Jakobson apontava a intraduzibilidade da poesia principalmente pelo fato de que, nela, a linguagem se volta sobre sua própria forma, e busca nessa forma novos sentidos.

Portanto, como se poderia esperar (devido às restrições vistas como próprias da tradução subordinada e da tradução poética), a letra de GG e a de SW não são exatamente coincidentes no que se refere a seus significados superficiais e à ordem de apresentação desses significados nos versos. Na verdade, seria possível dizer que as letras de GG e SW quase não coincidem em seus conteúdos semânticos superficiais, se compararmos verso a verso cada uma delas. Transcrevemos alguns versos soltos, a modo de exemplo, seguidos dos versos de GG que corresponderiam a eles se levássemos em conta somente a seqüência linear:

1. <i>No New Year's day to celebrate</i>	Não é Natal, nem Ano Bom
2. <i>No first of spring, no song to sing</i>	Nenhuma data especial
3. <i>No harvest moon to light one tender August night</i>	Nenhum balão no céu, nem luar do sertão
4. <i>No Libra sun... No Halloween</i>	Nenhuma múmia se mexeu.

Desse ponto de vista, as diferenças entre as letras parecem bastante maiores do que as especificidades dessa modalidade tradutória – a necessidade de adaptação a uma melodia fixa, a um sistema de rimas etc. – poderiam justificar. Por isso a primeira pergunta a fazer é se seria possível considerar que GG realmente *traduziu* a letra da música de SW (é uma tradução?), que era uma das discussões propostas nesta atividade do treinamento.

Se definirmos alguns parâmetros estruturais e semânticos para ler a letra em inglês em relação com sua versão em português, como por exemplo padrões de estruturação textual (paralelismos como procedimento de estruturação da textura e cadeias lexicais como elementos de coesão) e coerência discursiva (presença e articulação de determinados campos conceituais vinculados a um único tema diretor), podemos ultrapassar a impressão inicial de não-equivalência e considerar que estamos diante de uma tradução bastante competente em sua modalidade específica.

O título e o refrão da canção original contêm a idéia que funciona como eixo diretor da seleção de palavras, imagens e campos conceituais da letra: a de um *eu* lírico que faz uma ligação telefônica para alguém para dizer que o/a ama, sem motivo especial para isso:

<i>I just called to say I love you</i>	Só liguei porque te amo
<i>I just called to say how much I care</i>	Só liguei para dizer o quanto você é importante para mim
<i>I just called to say I love you</i>	Só liguei porque te amo
<i>And I mean it from the bottom of my heart</i>	E eu falo do fundo do meu coração

O refrão da letra de GG traduz quase literalmente o de SW, e suas “infidelidades” podem ser perfeitamente atribuídas a necessidades formais como rima e métrica.

Só chamei porque te amo
Só chamei porque é grande a paixão
Só chamei porque te amo
Lá bem fundo fundo do meu coração

O refrão da letra original é antecedido por uma justaposição de frases negativas nas quais o *eu* insiste na idéia de que *hoje* não é uma data importante e nem há nada de excepcional ou de especialmente belo/romântico no dia/natureza exterior ou paisagem. O conteúdo dessas negações pode ser dividido em dois campos semânticos claros: um que contém datas especiais/festivas e outro que engloba os meses/estações do ano e seus fenômenos naturais correlatos. A estes últimos se unem alguns clichês românticos associados (a lua, o casamento, os campos floridos...).

A versão de GG mantém da letra original a *estrutura paralelística* de negações e a *idéia central* de negar qualquer data especial ou acontecimento extraordinário como pretexto para a ligação telefônica. No caso da forma de expressão das negações, elas

aparecem na letra de SW representadas apenas pela palavra *no*, e se diversificam na letra de GG numa ampla lista de formas negativas do português: *não, nem, nenhum, nenhuma, ninguém, nada*. A letra de SW percorre os meses/estações, iniciando no Natal e Ano Novo, até fechar o ciclo temporal de um ano. Esse princípio estruturador é mais sutilmente sugerido na versão de GG, mas também existe: a letra inicia no Natal e Ano Novo, e passa, em seqüência cronológica, pelo Carnaval (fevereiro) e por São João (junho). A letra de GG também mantém o campo semântico dos dias/datas festivos, adaptando-os culturalmente. Assim, os “*chocolate covered candy hearts*” (bombons de chocolate em forma de coração, evocadores do Dia dos Namorados norte-americano) e o *Halloween* se transformam, respectivamente, no “balão no céu” (evocador da festa de São João, de São Pedro ou do Santo Antônio casamenteiro) e no Carnaval (festa dos disfarces em geral, entre eles o de bruxas, vampiros e diabos), festas que qualquer brasileiro reconhece como das mais significativas e familiares em sua cultura, e que, apesar de não surgirem na mesma frase melódica da canção em que aparecem as festas norte-americanas, têm com elas um vínculo de analogia cultural reconhecível.

Por outro lado, desaparece quase totalmente o campo léxico dos meses/estações do ano relacionados a fenômenos naturais bem marcados, que não funcionam da mesma maneira no clima brasileiro. Em seu lugar, introduz-se um campo semântico não referido explicitamente na letra de SW, mas que se poderia perfeitamente derivar criativamente do verso “*in fact it’s just another ordinary day*” (que gera quase literalmente o “nenhuma data especial” na versão de GG). Trata -se do campo semântico dos acontecimentos excepcionais, que abrange os dignos de notícia no jornal, a referência ao sobrenatural ou ao cientificamente inexplicável, aos milagres, à ficção científica⁴⁵.

Assim, GG parece afirmar-se como um co-autor que sente que tem autoridade para *interpretar* e reformular/retextualizar o que melhor *represente* sua leitura do que é essencial ou secundário no texto original, mas mantém com a letra de SW uma proximidade estreita, suficiente para que se reconheça uma identidade de mensagem (ideacional), de imagens e de estrutura, de importantes padrões de coesão e coerência, identidade que caracteriza a letra em português como tradução-transcrição da letra norte-americana, e não simplesmente como fruto de uma apropriação da melodia e do tema geral como pretextos para uma letra fundamentalmente outra.

⁴⁵ *Nenhum sinal no céu/nenhum Armagedom//nenhum ET brincando aqui no meu quintal//nenhuma múmia se mexeu/nenhum milagre da ciência aconteceu//nenhuma foto no jornal/nenhuma nota na coluna social//nada de mais/nada de mau.*

O par *Halloween-Carnaval* ilustra a opção de GG para lidar com as distâncias entre os sistemas culturais em jogo nesta tradução: uma *adaptação* cultural que se funda em intersecções, identidades, interpretações de equivalências entre as duas culturas. Não parece interessar-lhe dar destaque à alteridade, ao *Halloween* ou às festas significativas norte-americanas, nem introduzi-las no universo cultural brasileiro. Sua tradução parece procurar/supor uma *identidade* profunda, para além das diferentes formas de expressão cultural, talvez sugerida pela tematização de um sentimento/tema supostamente universal, ou pelo menos dos mais familiares e comuns ao universo da canção popular em qualquer cultura, como no caso do tema amor. Procura-se aqui um efeito de *domesticação/naturalidade*. O Carnaval aparece, então, como uma legítima e adequada *representação* (ou analogia) brasileira do *Halloween* norte-americano.

Essas foram as linhas da análise da tradução de Gilberto Gil. O material distribuído aos participantes do treinamento para análise oferecia, verso a verso, a tradução retirada de um site de uma emissora de rádio e a versão do verso correspondente na versão de GG. Esse material pode ser visto no *Anexo 2*.

Condução da análise da versão de Chico Buarque

Distribuiu-se aos alunos uma folha com duas colunas em que a letra da canção em castelhano de Pablo Milanés (PM) aparecia lado a lado com a versão feita por Chico Buarque (CB). Esse material pode ser visto no *Anexo 3*.

Consideramos verso a verso o estilo bem mais literal da versão de CB para PM, se comparada com a versão de GG para SW, e discutimos as possíveis razões dessa diferença, entre elas prováveis concepções distintas de tradução (minha hipótese é que GG leva em conta conscientemente propostas de Haroldo de Campos) e, por outro lado, a maior proximidade do par português-espanhol com relação ao par português-inglês, gerando menos dificuldade de manutenção de extensão dos versos, de métrica e de sonoridade.

Por outro lado, observamos como CB teve de lidar com difíceis problemas de manutenção de rima e métrica, e como sua habilidade poética havia sido aplicada em trechos como os da estrofe final, em que a rima *mañana-ventana* é retomada em “*dia-ventania*”, de modo que a sonoridade de *ventana* (“janela”) se mantém em “*v entania*”, assim como se consegue uma correspondência muito exata entre as imagens de “*decir en la ventana*” (tornar público, proclamar para que todos ouçam) e “*dizer à ventania*” (com a sua similitude com a expressão “*dizer aos quatro ventos*”, que significa

justamente tornar público, dizer para que todos ouçam). Para reconstruir a rima, CB traduz “*renuncio a ver el sol cada mañana*” por “eu abro mão do sol de cada dia”, com uma correspondência de sentido também bastante precisa, embora usando significados superficiais (combinações de palavras) muito pouco literais com respeito ao verso de PM. Assim, vimos como a fidelidade à linearidade do sentido não era uma tarefa mais fácil ou menos criativa na versão de CB do que no caso da versão mais transcriadora e livre de GG: a opção pela maior literalidade também pode requerer um exercício muito laborioso e criativo da parte do tradutor.

TEXTO TEÓRICO 5

Nesta quarta sessão, foram trabalhados trechos elaborados por Katharina Reiss no livro de Reiss & Vermeer (1996 [1984]). Nos fragmentos selecionados, enunciava-se a proposta de Reiss de classificação de três grandes tipos textuais associados às três funções comunicativas de Bühler (texto informativo, texto expressivo e texto operativo) e sua proposta de uma hierarquia de níveis de equivalência de acordo com o tipo e o gênero textual dominante:

Exemplos: na tradução de um tratado **filosófico**, o fator mais relevante para a equivalência entre o texto de partida e o texto **final** será a lógica das idéias. Em se tratando de uma receita de cozinha, o mais importante será detalhar corretamente os ingredientes e proporcionar informações precisas sobre o modo de combiná-los. No caso da tradução de uma carta comercial, a prioridade será o conteúdo e as convenções textuais (por ex., as fórmulas de tratamento e de despedida de uma carta). Do mesmo modo, nos poemas predomina a organização artística do texto; nos *slogans* publicitários, os elementos persuasivos etc. Todas as demais tentativas de conseguir equivalências são regidas pelo modo concreto em que a equivalência funcional dos elementos individuais possa ou deva contribuir para estabelecer a equivalência textual. (p. 139)

*[Ejemplos: al traducir un tratado **filosófico**, el factor más relevante para la equivalencia entre texto de partida y texto **final** será la lógica de las ideas. Si se trata de una receta de cocina, lo más importante será detallar correctamente los ingredientes y proporcionar la información precisa sobre el modo de combinarlos. En caso de que se traduzca una carta comercial, lo prioritario será el contenido y las convenciones textuales (p. ej., las fórmulas de tratamiento y de despedida de una carta). Del mismo modo, en los poemas predomina la organización artística*

del texto; en los eslóganes publicitarios, los elementos persuasivos, etc. Todos los demás intentos de conseguir equivalencias se rigen por el modo concreto en que la equivalencia funcional de los elementos individuales pueda o deba contribuir a establecer la equivalencia textual.]

Além disso, destacou-se o fragmento em que Reiss formula a freqüente necessidade de priorizar uma equivalência em um nível, abrindo mão das equivalências em outros níveis:

[...] já indicamos, embora de outra perspectiva, que em determinadas circunstâncias é preciso manter constante um elemento específico do texto à custa de outros, para poder obter uma equivalência textual. (p. 139)

[... ya hemos señalado, aunque de otra perspectiva, que en determinadas circunstancias es necesario mantener constante un elemento específico del texto a costa de otros, para poder obtener una equivalencia textual.]

Comentou-se essa afirmação em relação a atividades anteriores do treinamento.

De forma expositiva, foram acrescentadas às noções apresentadas pelo texto as noções de diferentes “estratégias tradutórias” na categorização de Reiss: tradução interlinear ou palavra por palavra, tradução literal, tradução filológica, tradução comunicativa, tradução criativa. Comentamos em que casos a adoção de cada uma dessas “estratégias” ou modalidades de tradução poderia ser mais adequada, mencionando também os exemplos de Reiss para situações em que o uso de cada uma seria bastante adequado. Assim se procurou mostrar que não há, entre essas diferentes possibilidades de tradução, uma maneira “melhor” de traduzir de modo absoluto, e sim maneiras mais apropriadas para diferentes finalidades da tradução.

ATIVIDADE 7

Neste ponto trabalhou-se com a tradução do acróstico, já bastante detalhada no Capítulo 6, em conjunto com as definições de “equivalência” e de “tradução” apresentadas por Reiss (Reiss & Vermeer, 1984).

Terminada essa atividade, enunciou-se explicitamente, por fim, o princípio de finalidade tal como formulado por Reiss: “o princípio dominante de toda translação é sua finalidade” [*“El principio dominante de toda translación es su finalidad”* (p. 80)].

O texto que precedia o acróstico também foi traduzido e comentado. Nesse caso, foi possível focar algumas características contrastivas, como diferentes usos de formas verbais e as já mencionadas diferentes distribuições de uso de passivas com *ser* ou passivas com *se* entre o espanhol e o português.

ATIVIDADE 8 (REVISÃO E AMPLIAÇÃO DA FASE 1)

A sessão de *slides* em PowerPoint começou com a discussão do tema da intraduzibilidade, a partir do seguinte fragmento de Carbonell i Cortés (1999):

De uma maneira jocosa, Bassnett traçava recentemente uma distinção entre um enfoque pessimista da tradução (que considera, em princípio, que tudo pode ser traduzido), e um enfoque otimista (para o qual a tradução é em princípio impossível). O paradoxo se explica porque quem parte de que tudo é traduzível logo esbarrará nas dificuldades da tradução cultural, enquanto para quem reconhece as barreiras desde o início – e essa é sua opinião –, toda comunicação entre línguas é uma grande conquista, por mais limitada que seja. (p. 148, nota 82)

[*De una manera jocosa, Bassnett trazaba recientemente una distinción entre un enfoque pesimista de la traducción (que contempla, en principio, que todo puede traducirse), y un enfoque optimista (según el cual la traducción es en principio imposible). La paradoja se explica porque quien parte de que todo es traducible pronto tropezará con las dificultades de la traducción cultural, mientras que para quien reconoce las barreras desde un principio –y ésta es su opinión–, toda comunicación entre lenguas es un gran logro, por limitada que sea.*]

Foram apresentados aspectos da tradução do Antigo Testamento em hebraico, considerando-o do ponto de vista do texto sagrado. Considerou-se como, no idioma hebraico, as letras são associadas a números, e como, dentro da tradição místico-religiosa da exegese da Torá, cada letra foi sendo interpretada como se tivesse um vínculo essencial com o mundo criado. Deus teria criado esse mundo falando⁴⁶, combinando letras. Isso permitiu especulações sofisticadas e imaginativas sobre o texto bíblico, das quais mostramos algumas a partir das quatro primeiras palavras hebraicas do primeiro livro do Antigo Testamento, o Gênese (ou *Bereshit*). Dentro das interpretações comentadas, vimos como em determinada exegese atribuiu-se significado e interpretação ao fato de as duas primeiras palavras do livro começarem com *beith*, a

⁴⁶ Como se vê no relato da criação no Gênese: ‘E Deu s disse, ‘faça-se a luz’ ’ etc.

segunda letra do alfabeto (e não com *aleph*, a primeira, que seria a letra que representaria Deus). Também vimos como em certas exegeses as quatro primeiras palavras são segmentadas e lidas de várias formas diferentes, como (acompanhar pela *Figura 39*): 1) a primeira coisa criada foram as três dimensões (“no princípio criou seis”: em cima-embaixo, leste-oeste, norte-sul); 2) a primeira coisa criada foi o alfabeto (“no princípio criou *aleph-tav*”: de *aleph* a *tav*, da primeira à última letra do alfabeto hebraico); 3) no princípio Deus criou “outros deuses”, no sentido de suas próprias diferentes “emanações” e/ou nomes na Torá, como *Shaddai*, *Iaweh*, *Iah*... (“no princípio criou deuses”, leitura possível pelo fato de *im* ser um sufixo de plural e aparecer no nome com que Deus é designado nesta primeira frase, *Elohim*, considerando que apenas *El* pode significar por si só ‘Deus’).

	את	אלהים	ברא	בראשית	
Tradução		DEUSES	CRIOU	INÍCIO EM	↔ Sentido da leitura
interlinear	OS	DEUS	CRIOU	INÍCIO EM	
	TAV ALEPH	DEUS	CRIOU	INÍCIO EM	

FIGURA 39. Especulações sobre as quatro primeiras palavras do Gênese⁴⁷.

Comentamos que alguém que considere os infinitos sentidos cifrados a serem esquadrihados e desvendados desse texto por vê-lo como sagrado, e que acredite que a própria língua hebraica tem um vínculo essencial com as coisas criadas, de modo que o nome de cada coisa leva cifrada na combinação de letras a própria essência da coisa, não poderá encarar a tradução da Bíblia em hebraico como uma empresa possível.

Sem ir tão longe, a não ser que a leitura bíblica seja feita no original, não se poderá entender grande parte desse tipo de exegese ou mesmo daquela discutida em livros tradicionais como o Talmude e a Mixná. Enfim, um texto e mesmo uma língua podem levar embebidos neles séculos de história de leituras e um papel muito preciso no sistema cultural em que foi gerado, de modo que o “transporte” a outra cultura o modifica essencialmente. Nossa afirmação nesse momento era a de que “as línguas carregam uma história de séculos, uma história que não envolve somente fatos

⁴⁷ Agradeço essas informações a David Berniger.

concretos, mas também sofisticadas redes de associações e formações imaginárias e ideológicas” (Cintrão: 2003).

Os seguintes trechos do poema “El Golem”, de Borges, foram lidos para falar da presença, em certas línguas e épocas, da idéia de que as palavras têm vínculos essenciais com as coisas e de que a própria língua e os nomes das coisas na língua representavam uma revelação divina. No poema de Borges, inspirado na lenda judaica do Golem, a idéia aparece atribuída a Platão:

*Si (como afirma el griego en el Cratilo)
el nombre es arquetipo de la cosa
en las letras de ‘rosa’ está la rosa
y todo el Nilo en la palabra ‘Nilo’.
Y, hecho de consonantes y vocales,
habrá un terrible Nombre, que la esencia
cifre de Dios y que la Omnipotencia
guarde en letras y sílabas cabales.*

Na lenda do Golem, um Rabino descobre o nome sagrado e secreto de Deus, e consegue, com isso, o poder de criar um homem a partir do barro: o Golem. Em uma versão da lenda, para lhe dar vida, uma das coisas feitas pelo Rabino é escrever sobre a testa do Golem as três letras da palavra hebraica correspondente a “verdade” (*emet* = *aleph, mem, tav*). O Golem, no entanto, nunca pára de crescer, e começa a se tornar uma ameaça, de modo que o Rabino não vê outra solução a não ser desfazer a sua magia. Para isso, ele consegue que o Golem se abaixe e apaga a letra *aleph* da palavra “verdade” escrita na testa da sua criação. A letra *aleph* é associada a Deus. Ao apagá-la, a palavra “verdade” (*emet*) se transforma na palavra “morte” (*met*). Sob o efeito dessa transformação da palavra, o Golem volta a ser barro. A transformação de “verdade” e “morte” quando se apaga a letra associada à divindade é, evidentemente, passível de interpretações interessantes. Essa versão da lenda foi contada no treinamento para ilustrar o peso da crença de um vínculo essencial entre língua e criação permeando todo um setor da herança cultural judaica e influenciando a questão da traduzibilidade da Bíblia hebraica.

Com a mesma finalidade, nos *slides* também foram exibidos trechos traduzidos para o português de um dos livros da mística judaica, o *Sepher Yetzirah*, atribuído ao

patriarca Abraão, em que são explicadas as correspondências que cada uma das 22 letras do hebraico teriam com as coisas do mundo, como planetas e partes do corpo humano.

Aproveitamos a discussão em torno da Bíblia e do hebraico para mostrar a transcrição feita por Haroldo de Campos para o início do Gênesis em seu livro *Bereshit* e para comentar algumas de suas propostas para a tradução, especialmente a idéia, inspirada em Jakobson, de que uma “transposição criativa” é necessária para textos poéticos. Também comentou-se sua teoria de que a tradução pode renovar e enriquecer o sistema literário nacional e falou-se do caráter programático de sua tradução, nesse sentido (Milton: 1998).

Nosso “mote” nesse momento era o de que “nenhum idioma expressa com neutralidade o mundo exterior, o que já é verdadeiro na constituição e estruturação de sua própria materialidade. Por isso, em certa medida, há abismos entre todos os pares lingüísticos” (Cintrão: 2003).

Exemplificamos essa afirmação com a questão dos diferentes recortes da realidade nos campos lexicais, como no caso das diferenciações entre *maceta*, *florero* e *jarrón*, em espanhol, para o que em português se denomina sempre com a mesma palavra, “vaso”, cabendo, no entanto, a possibilidade do acréscimo de especificações a essa palavra para identificar os matizes que em castelhano são incorporados à diferenciação lexical: “vaso de plantas”, “vaso de flores”, “vaso ornamental”.

Passamos a comentar os diferentes recortes das cores e das próprias conotações associadas às cores, exemplificando com as conotações da cor azul em trechos de canções em português, inglês e castelhano. Essa discussão foi associada a trechos de Mounin (1971 [1963]) sobre os diferentes recortes dos campos lexicais e as diferentes conotações interlingüísticas.

Vimos como, no entanto, o próprio Mounin já refutava a intraduzibilidade ao notar, para os variados recortes do campo lexical das cores, que as diferentes denominações são atribuíveis a fenômenos como associação a materiais (marfim, mel, chocolate...) e tecnologias de tintura (carmim, urucum...), de modo que, no espectro visual objetivo e num texto preciso, normalmente é possível encontrar correspondências interlingüísticas à luz de certos universais.

Todos esses fenômenos de denominação (além de perder sua estranheza psicológica quando examinados à luz dos universais tecnológicos) levam a comprovar que as “visões de mundo” que podem aparecer exteriorizadas não são incomunicáveis: por se referirem a algo tangível no mundo exterior, permitem

sempre considerar um invariante mínimo de significação denotativa, que sempre pode ser transmitido de língua para língua. (p. 95-96)

[*Todos estos hechos de nominación (además de perder su rareza psicológica cuando se examinan a la luz de los universales tecnológicos) llevan a comprobar que las “visiones de mundo” que puedan exteriorizarse no son incomunicables: al referirse a algo tangible en el mundo exterior, permiten siempre apreciar un mínimo invariante de significación denotativa, que siempre puede ser transmitido de lengua a lengua.*]

A partir dessa afirmação de Mounin, de sempre haver um “mínimo invariante de significação denotativa”, passamos a considerar que isso não é totalmente válido para certas diferenças culturais, já que pode haver realidades não dadas *a priori* pela natureza, mas construídas culturalmente em uma sociedade, como o imaginário de contos folclóricos, no caso da tradução de Aubert dos contos noruegueses, discutido anteriormente na primeira fase do treinamento.

Os *slides* mostravam como o problema das assimetrias denotativas e conotativas no caso de termos culturalmente marcados é exemplificado por Regina Corrêa no artigo ‘Ensino de tradução e tradução de cultura’ (2000). Nos trechos de seu artigo apresentados, comenta-se tanto o problema das diferentes realidades culturais objetivas quanto as conseqüências que isso pode ter para as redes de associações e conseqüentes conotações que certas palavras assumem:

[...] poder-se-ia, por empréstimo, usar a própria palavra *pai-de-santo*, ou mesmo tentar explicá-la, mas nunca se conseguiria transpor associações histórico-antropológico-culturais como o tipo de colonização brasileira, o uso da mão-de-obra escrava, os rituais afro-brasileiros (bastante diferentes dos africanos ou afro-caribenhos), e elementos como terreiro, despacho, alguidar, farofa, galinha preta, encruzilhada, encosto, mandinga e tantos outros que contextualizam o termo e dão representatividade à palavra *pai-de-santo* dentro da cultura brasileira. (p. 40)

[...] não se pode explicar o *cinnamon roll* como sendo simplesmente uma rosquinha de canela. O aroma de açúcar e canela que invade os *shopping malls* americanos e canadenses e o sabor dos *cinnamon rolls* quentes, regados a uma calda de açúcar e baunilha só pode ser perfeitamente entendido se o receptor ou leitor for conhecedor daquela realidade. Quando refere-se aqui a signo cultural, trata-se realmente

daquela experiência inexplicável, daquilo que é intraduzível a não ser que ambos, emissor e receptor, tenham a mesma vivência cultural. (p. 41)

Na seqüência foram mostrados alguns trechos de Nida & Taber (1994 [1974]), em que se refuta a intraduzibilidade calcada nesse tipo de proposição, sob o argumento de que fenômenos como conotações e diferentes redes de associações não são ‘priv ilégio’ das operações interlingüísticas, mas fazem parte de toda modalidade de comunicação interpessoal, mesmo intralingüísticas. As conotações que alguém associa a uma palavra, por exemplo, derivam de sua história pessoal, e jamais vão coincidir totalmente com as de outra pessoa, nem sequer dentro da mesma família. Em outras palavras, trata-se de um paradoxo da comunicação, não da tradução, e, no entanto, é fato que as comunicações e traduções têm sido feitas há séculos com bastante sucesso.

Nos *slides* voltava-se a tocar nas dificuldades de tradução geradas pela exploração intencional da polissemia ou pela interação com códigos não-lingüísticos impondo restrições ao código lingüístico na tradução subordinada, evocando os casos tratados na primeira fase do treinamento: 1) a tradução do poema ‘Áporo’ de Drummond para o inglês, discutida por Rosemary Arrojo, e a solução dada em forma de explicação em nota de rodapé; 2) a polissemia na tradução subordinada dos quadrinhos da *Mafalda*, resolvida também com recurso a uma nota de rodapé; 3) o caso dos contos folclóricos noruegueses, resolvidos em parte com auxílio das ilustrações, que reduzem a distância cultural imaginária com os novos leitores a partir de um tipo de ‘tradução intersemiótica’ dos supostos sobre conhecimento de mundo do público original; 4) a tradução de canção de Gilberto Gil, com sua opção pela aplicação de filtro cultural, que, por assim dizer, transformava *Halloween* em ‘Carnaval’.

Relacionada a essas questões, os *slides* traziam uma citação de Arrojo (1999: 24) que propunha encarar a tradução como produtora de significados em vez de protetora dos significados dos textos originais, já que ‘protegê-los seria impossível’. Colocamos essa idéia em diálogo com trechos de Vermeer (Reiss & Vermeer, 1996 [1984]: 49), acrescentando a idéia de que assumir as modificações inevitáveis que se operam na tradução não significa encará-la como imperfeição ou perda. Na tradução, ‘não se consegue menos (se o tradutor é bom), mas sim algo diferente’ [“*no se consigue menos (si el traductor es bueno), sino algo diferente*”].

Trechos da teoria do *Skopo* de Hans J. Vermeer (Reiss & Vermeer: 1996 [1984]) foram incluídos nos *slides* para essa quarta sessão, com o intuito de retomar a idéia fundamental nessa primeira parte do treinamento de que o mesmo texto pode ser

traduzido de diferentes formas para diferentes finalidades, e que, ‘portanto, não existe A (única forma de realizar uma) tradução de um texto; os textos-meta variam dependendo do objetivo que se pretende atingir” [“*Por tanto, no existe la (única forma de realizar una) traducción de un texto; los textos meta varían dependiendo del escopo que se pretende alcanzar*” (p. 84)].

Foram apresentadas ainda idéias de Snell-Hornby (1999 [1988]) vinculadas à semântica de *scenes* e *frames* de Fillmore, e aplicadas a aspectos da versão de Gilberto Gil já discutidos.

A questão dos dialetos e registros em tradução foi abordada com base em trechos do livro de Hatim & Mason (1995 [1990]). A história em quadrinhos de Inodoro e o trecho de *Boquitas pintadas* de Puig, ambos com marcas dialetais e de registro que causavam dificuldades na tradução, foram trabalhados nesse momento, permitindo abordar as questões de dialeto e de registro em tradução e algumas de suas estratégias de resolução, especialmente a de compensação (ver Capítulo 6, subitem 6.6.3, para detalhes dos materiais e atividades trabalhados com esse fim). Nesse momento abordou-se também a questão da tradução das formas de tratamento entre o espanhol e o português a partir de exemplos concretos de variações nas opções de acordo com gêneros textuais e procedências e destinos dos textos em relação de tradução, com base no material sobre formas de tratamento descrito no Capítulo 6.

7.3 Fase 2: Estratégias cognitivas, discursivas e textuais em tradução

Concluída a primeira fase, o treinamento foi interrompido por aproximadamente duas semanas e, após uma coleta de dados, iniciou-se a segunda fase, que constou de três sessões e baseou-se fortemente em propostas de trabalho de base cognitiva e discursiva apresentadas no livro *Traduzir com autonomia* (2000).

Nesse momento também ampliaram-se as ferramentas de trabalho do tradutor apresentadas. Parte de uma das sessões foi dedicada a recursos associados a *corpora* eletrônicos e novas tecnologias, muito especialmente ao uso da Internet como fonte de documentação e pesquisa a partir da exploração de recursos do buscador do Google.

7.3.1 Quinta sessão: 08/01/2005 – 9h às 13h (4 horas)

Esta primeira sessão da segunda fase foi destinada a fornecer aos estudantes conceitos relativos a características e etapas do processo de tradução, conjugados com atividades práticas que dirigissem sua atenção a características do processo tradutório.

A proposta geral de inserção de treinamento cognitivo na formação de tradutores e as leituras teóricas e atividades aplicadas foram adaptadas do artigo de Alves intitulado “A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva” (1997) e dos capítulos 2, 4 e 7 de Alves em Alves, Magalhães & Pagano (2000), respectivamente intitulados “Unidades de tradução: o que são e como operá-las”, “Estratégias de busca de subsídios internos: memória e mecanismos inferenciais” e “Um modelo didático do processo tradutório: a integração de estratégias de tradução”.

Os conceitos teóricos relativos ao processo tradutório explicitamente introduzidos foram os de unidade de tradução, processamento no bloco automático e no bloco reflexivo, estratégia de apoio interno, estratégias de apoio externo e combinação de apoio interno com apoio externo.

Essas noções, depois de definidas, foram sendo tomadas como base para a observação do próprio processo tradutório pelos estudantes em algumas tarefas práticas. A seqüenciação das atividades seguiu bastante de perto a estrutura dos capítulos 2 e 4 do livro *Traduzir com autonomia*, e as atividades nele propostas foram modificadas e adaptadas para o par lingüístico português-espanhol.

ATIVIDADE 9

Nesta atividade, adaptada do capítulo 4 de Alves, Magalhães & Pagano (2000: 61-62), pedimos aos estudantes que traduzissem para o português as seguintes frases do espanhol, considerando a variante peninsular: 1) *Vivo en un edificio antiguo*; 2) *He alquilado un apartamento*; 3) *Vivo en una villa*; 4) *He alquilado un estudio*; 5) *Vivo en un chalé*; 6) *Vivo en un bloque de pisos*.

Na seqüência, comentaram-se supostas traduções que derivariam de automatismos calcados em falsos cognatos (em diversos graus) presentes em cada frase:

1) “Eu moro num edifício antigo”. Embora perfeitamente possível, valeria lembrar que com enorme freqüência, no PB de São Paulo, usa-se a palavra “prédio” nesses contextos. Se o enunciado fosse contextualizado numa conversa cotidiana em tom informal, a palavra “prédio” seria a mais verossímil para um nativo.

2) “Aluguei um apartamento”. No espanhol peninsular, *apartamento* não é equivalente à palavra “apartamento” no PB. Na variante da Espanha, a palavra *apartamento* é reservada para certos tipos de apartamentos modernos, geralmente pequenos, no estilo quarto-e-sala, ou então com um pequeno dormitório separado, mobiliado e equipado para ser alugado para turistas passarem temporadas, muito especialmente na praia, mas também em cidades grandes. Isso pode ser facilmente comprovado com uma busca na Internet em páginas da Espanha.

3) “Eu moro numa vila”. Consi derando a variante peninsular, *villa* se refere freqüentemente a “*casa de recreo con jardín, aislada en el campo*”, ou seja, pode ser uma casa de campo, uma chácara.

4) “Aluguei um estúdio”. Em seu sentido de moradia, *estudio* é um apartamento pequeno de um quarto ou um conjugado adequado para a moradia de uma pessoa solteira. Em português, “estúdio” dá muitas vezes a noção de lugar de trabalho de certos profissionais, embora seja possível o uso da palavra no sentido de um quarto-e-sala.

5) “Eu moro num chalé”. Embora a tradução possa ser correta, é importante considerar que *chalé* pode simplesmente referir-se a uma casa não muito grande com jardim, e com alguma freqüência pode referir-se a um “sobradinho”.

6) “Eu moro num bloco de apartamentos”. *Bloque de pisos* não é senão um “prédio” de apartamentos.

Observou-se como esses exemplos envolvendo falsos cognatos em diferentes graus indicavam a importância de não confiar em semelhanças superficiais ou nos supostos conhecimentos prévios já automatizados. Comentou-se a noção de memória de curto prazo e de processamento automático como gancho para a primeira leitura teórica.

TEXTO TEÓRICO 6

A leitura teórica de duas páginas reuniu trechos de Alves (1997). Apresentou-se a diferenciação entre “tradução como produto” (a t radução) e “tradução como processo” (o traduzir), definindo-se os estudos de processo como “análise cognitiva de processos mentais subjacentes ao ato de traduzir”, cujo objeto de estudo são fundamentalmente as etapas de processamento mental que configuram o processo tradutório.

O fragmento lido apresentava os conceitos de “bloco automático” (*Adhoc-Block*) e “bloco restante” (*Rest-Block*) de Königs (1987). No artigo de Königs (*apud* Alves: 1997), o processo tradutório é apresentado como tendo lugar nesses dois blocos possíveis. No bloco automático, equivalências binárias são estabelecidas de forma

instantânea, num processamento praticamente inconsciente. No bloco reflexivo se processam todas as unidades que não encontraram solução no bloco automático, requerendo do tradutor reflexões e tomadas de decisão. Königs afirmava que, de acordo com suas observações, a maior parte das UTs não têm processamento automático, mas são processadas no bloco reflexivo:

[...] os automatismos representam, em média, apenas uma pequena parcela percentual da totalidade de unidades de tradução de um texto a ser traduzido e [...], na maioria das vezes, esses automatismos resistem a mudanças, resultando em traduções com características de fraca contextualização na situação de comunicação de chegada. (Alves, 1997: 23)

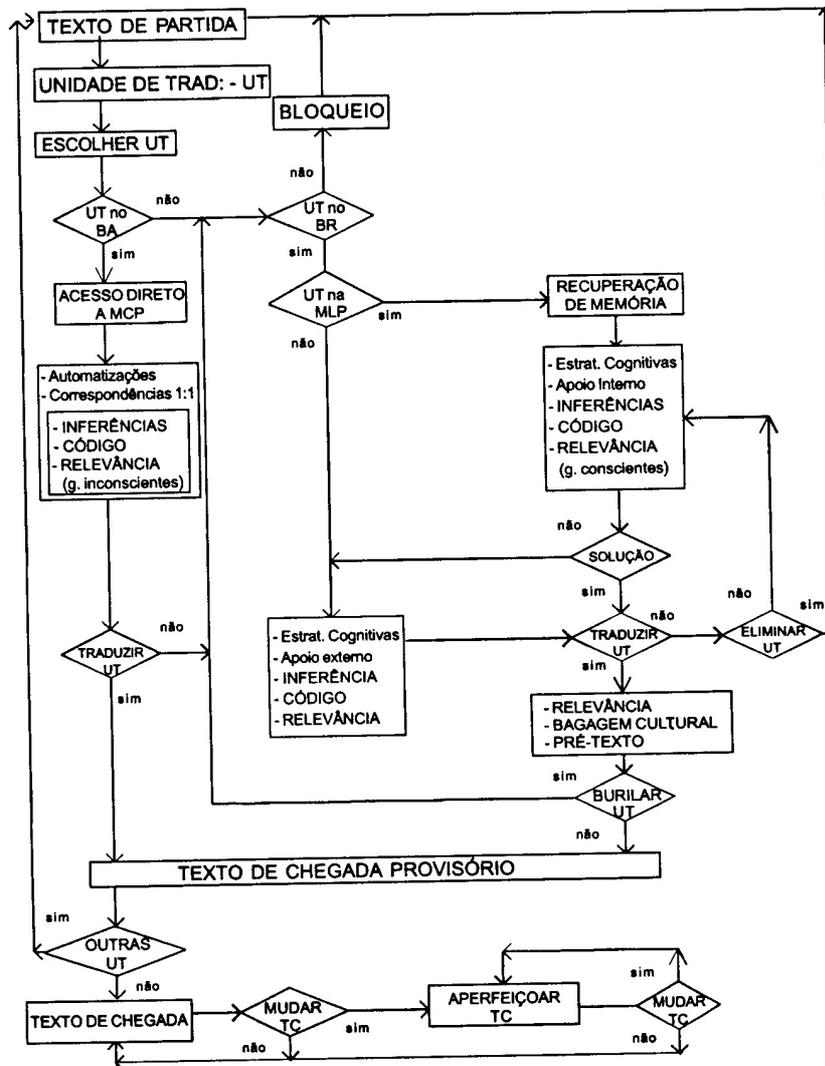


FIGURA 40. Fluxograma (Alves, 1997: 28).

Após a leitura do trecho que apresentava essa dicotomia inicial, foi apresentada a proposta de sete etapas processuais de Alves (1997): 1) automatização; 2) bloqueio processual; 3) apoio interno; 4) apoio externo; 5) combinação de apoios interno e externo; 6) priorização e omissão de informações; 7) burilamento final do texto de chegada.

Receberam destaque as noções de apoio interno, apoio externo e combinação de apoios interno e externo. Foi visto e comentado o diagrama de fluxo desenhado para o processo tradutório com base na concepção dessas sete fases (*Figura 40*) e passamos à leitura teórica seguinte.

TEXTO TEÓRICO 7

Leitura do trecho do livro *Traduzir com autonomia* (p. 29-31) em que se aborda o tema das “Unidades de tradução: o que são e como operá-las”.

O trecho trata da evidência de que, ao traduzir, opera-se por partes, ainda que nem sempre linearmente, já que os problemas encontrados podem fazer com que haja alteração do caráter seqüencial do trabalho com o fim de decidir como solucionar os problemas encontrados. Apresenta-se uma definição inicial de “unidades de tradução” (UTs) como as partes com que se opera durante o processo tradutório.

No fragmento textual lido, é comentada também a relação entre a extensão das UTs e métodos mais “literais” ou mais “livres” de tradução. Aproveitamos para pensar como poderíamos considerar as UTs trabalhadas por Gilberto Gil na tradução da canção (se categorias amplas, como campos lexicais e estruturas paralelísticas, poderiam ser consideradas suas UTs) e como as UTs segmentadas por Chico Buarque para sua versão de *Yolanda* eram, sem dúvida, menos extensas e mais seqüenciais.

O fragmento teórico lido recolhe definições de UT de Vinay & Darbelnet (1975) (“o menor segmento de um enunciado cuja coesão de sinais seja tal que esses não possam ser traduzidos separadamente”); a noção que advém com o funcionalismo e a Análise do Discurso, de que o texto todo é a UT; a discussão de Newmark (1988), na qual se aponta uma associação de idéias sobre a extensão da UT com a dicotomia literal *versus* livre, e se defende que a maioria das UTs, no decorrer de uma tradução, são recortadas no nível da palavra, sendo seguidas pelas expressões idiomáticas, frases, orações e períodos. Por fim, o texto comenta que Gerloff (1987) notava a existência de

UTs em vários níveis, mas apontava uma preferência pelo trabalho com UTs no nível da frase⁴⁸ e da oração.

ATIVIDADE 10

Atividade adaptada de *Traduzir com autonomia* (p. 35, 36), para o trabalho com UTs. Pediu-se que os estudantes traduzissem algumas estrofes da letra da canção *Noticiero*, de Ricardo Arjona, sem se preocupar com os elementos estruturais, como métrica e rima, imaginando que a função da tradução seria sua leitura por um locutor de rádio, a modo de tradução simultânea, para ajudar os ouvintes da emissora a entender o sentido de cada verso.

Este es el noticiero de la mañana, el único que dice lo que le da la gana. Después de un corte regresamos, con lo más completo de lo que soportamos.	1	Se cree que el chupacabras es un caso típico, producto de la mixtura entre dos políticos. Es un depredador furtivo, ¡habráse visto semejante parecido!	13
Se dio a la fuga el ex presidente con lo que le quitó a toda su gente. Juega en un casino en Monte Carlo y bebe champán, y aquí nadie va a juzgarlo.	5	Va a nevar en Haití, y hay bajo cero en Puerto Rico. No salga usted de ahí, que el tráfico está en la hora pico y hay más <i>smog</i> que en Chernobill.	17
O.J. salió libre de culpa. Diez millones dio Michael por disculpa. Vapulearon a otro indocumentado. Fue en defensa propia, dijeron los del jurado.	9	Abrace a los suyos y aférrese, que aquí no es bueno el que ayuda sino el que no jode, acuérdesese.	22

Depois da tradução, foram discutidas perguntas de interpretação previamente preparadas. Na seqüência, pediu-se que os estudantes identificassem, em alguns dos versos traduzidos, que UTs achavam necessário segmentar para processamento da compreensão e da tradução desses versos. As propostas de segmentação foram comentadas. Os versos separados para esta segunda parte da atividade foram: (a) “*el único que dice lo que le da la gana*”; (b) “*se dio a la fuga el ex presidente*”; (c) “*aquí nadie va a juzgarlo*”; (d) “*O.J. salió libre de culpa*”; (e) “*hay bajo cero en Puerto Rico*”; (f) “*aquí no es bueno el que ayuda sino el que no jode*”; (g) “*habráse visto semejante parecido*”.

⁴⁸ Na verdade, como vimos, Gerloff fala do nível do sintagma (*phrase*).

A atividade permitiu perceber como a segmentação tem bastante relação (além de com as modalidades mais livres ou mais literais de tradução) com elementos de contrastividade lingüística. Na frase (b), a tradução “o ex-presidente fugiu” ou “deu no pé” implicaria considerar todo o sintagma verbal com seu complemento preposicional (“*se dio a la fuga*”) como unidade de tradução. Em (c), devido à preposição *a* na locução verbal *va a juzgarlo* do espanhol, é de supor que processemos todo o bloco como uma unidade para chegar à tradução “vai julgá-lo”. Na frase (d) o procedimento mais plausível seria tomar novamente todo o sintagma verbal como UT e traduzir o bloco “*salió libre de culpa*” como “foi absolvido”, “foi considerado inocente”, “se livrou da condenação”, e assim por diante.

ATIVIDADE 11

Esta atividade consistiu numa adaptação para o par português-espanhol da atividade proposta em *Traduzir com autonomia* (p. 35) sobre expressões idiomáticas. O intuito foi trabalhar com a segmentação de UTs para expressões idiomáticas em dois casos: com ou sem equivalentes próximos (literais) na LM.

As expressões trabalhadas foram inseridas nos seguintes enunciados: (a) “*Se me clavó una espina de pescado en la garganta y las pasé moradas*”; (b) “*¿La prensa se está pasando de la raya?*”; (c) “*Voy a cambiar mi casa de cabo a rabo*”; (d) “*Como verás, intenté responderte con mis limitados conocimientos, no me salí por la tangente*”; (e) “*Esto es pedirle peras al olmo*”. (Não havia os sublinhados na atividade original.)

Os enunciados foram tomados de dicionários. Comentou-se como, no geral, as expressões idiomáticas são interpretadas, procuradas nos materiais de consulta e processadas na tradução como uma única UT, mas que aquelas que possuíam correspondência quase palavra a palavra entre as duas línguas (como *de cabo a rabo*) com certeza não exigiriam o mesmo esforço cognitivo para sua reformulação que as mais distantes (*las pasé moradas*).

Retomando o exemplo dos diferentes recortes de unidades da canção de Stevie Wonder feitos pela emissora de rádio, que traduziu a letra para ser lida pelo locutor, e por Gilberto Gil, consideramos que há muitas variáveis envolvidas na segmentação de UTs, como era explicitado no seguinte trecho de nossa leitura teórica:

[...] a delimitação de UTs depende bastante do tipo de texto a ser traduzido. Existem textos mais flexíveis que permitem uma maior amplitude às UTs; existem

também outros tipos de texto mais rígidos que limitam e restringem as UTs. Por isso sua atenção consciente é fundamental. [...] a delimitação das UTs é o ponto de partida para uma boa tradução. (p. 36)

PARTE TEÓRICA 8

Um breve espaço desta sessão foi dedicado a comentar como as UTs e sua segmentação nos processamentos reais de tradução puderam ser estudadas a partir do uso dos chamados “protocolos verbais” ou TAPs (*thinking-aloud protocols*). Essa técnica de coleta de dados processuais foi explicada aos participantes do treinamento.

ATIVIDADE 12

Adaptada do Capítulo 2 de *Traduzir com autonomia* (p. 36-37). O texto “Carta desde La Habana”, uma carta de Federico García Lorca dirigida a sua família durante sua estadia em Cuba para um ciclo de conferências, foi entregue aos participantes num *handout* e trabalhado segundo as propostas de *Traduzir com autonomia*, a partir das seguintes instruções:

- a) Trabalhe o texto observando e marcando nele sua segmentação de UTs ao longo da tradução.
- b) Anote com os códigos BA e BR as UTs processadas no Bloco Automático e as processadas no Bloco Reflexivo, respectivamente
- c) Use siglas AI, AE, AIE para indicar também o uso de estratégias de Apoio Interno, Apoio Externo e Apoios Interno e Externo, respectivamente.

Realizada a tarefa, a segmentação e as anotações de processamento de cada participante foram comentadas nas orações iniciais, ao mesmo tempo que iam sendo discutidos os problemas encontrados, sua natureza, as estratégias usadas para resolvê-los (especialmente em termos de apoio interno, apoio externo e combinação de apoios interno e externo) e as soluções dadas por cada estudante.

TEXTO TEÓRICO 9

Finalizadas todas as atividades desta sessão, lemos a definição de UT proposta por Alves (2000: 38):

UNIDADE DE TRADUÇÃO é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco

de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação, que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor. A UNIDADE DE TRADUÇÃO pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor. Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da UNIDADE DE TRADUÇÃO e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível.

O capítulo que nos serviu de base principal para esta sessão termina com o comentário do autor de que sua intenção não é apresentar um conceito rígido de UT, mas um conceito operacional, que possa ser aplicado como ferramenta de trabalho.

7.3.2 Sexta sessão: 15/01/2005 – 9h às 13h (4 horas)

A segunda sessão da segunda fase do treinamento focalizou os temas das estratégias de apoio externo e de análise macrotextual.

No caso das estratégias de apoio externo e da própria noção de estratégia, a abordagem foi apoiada pela leitura em sala de um trecho de aproximadamente uma página do Capítulo 1 do livro *Traduzir com autonomia*, de Adriana Pagano. Foram apresentados outros tipos específicos de dicionários, além daqueles já utilizados pelos estudantes até então, como um dicionário de imagens inglês-espanhol, um dicionário enciclopédico do espanhol, um dicionário de sinônimos e antônimos do espanhol, que, apesar de permanentemente presentes na sala do treinamento, não haviam sido manuseados. As utilidades desses dicionários para problemas específicos foram comentadas. Alguns livros sobre campos específicos na língua espanhola, como contabilidade, administração, cartas comerciais, também foram mostrados, comentando-se a utilidade desse tipo de material para o trabalho com textos paralelos no âmbito da tradução especializada. Boa parte da sessão foi dedicada à demonstração de ferramentas e usos do Google e de como esse buscador permite usar a própria Internet como *corpus*.

No caso das estratégias de análise macrotextual, a leitura teórica envolveu os conceitos de gênero, padrão retórico e contexto, coesão e coerência, abordados a partir da leitura em sala de trecho do Capítulo 6 do livro *Traduzir com autonomia*, de autoria

de Célia Magalhães. Uma série de atividades práticas foram dirigidas ao tratamento das estratégias de análise macrotextual, durante esta sessão, como veremos.

ATIVIDADE 13

Nessa atividade, pretendeu-se oferecer um percurso panorâmico sobre a questão da tradução especializada e seus vínculos com questões de documentação e ferramentas de trabalho do tradutor. Para tanto, um trabalho relacionado ao âmbito da tradução jurídica foi conjugado com a abordagem de alguns problemas próprios da tradução de textos científicos em áreas de especialidade.

Para o trabalho com tradução jurídica, aplicamos a atividade sugerida por Adriana Pagano no Capítulo 1 de *Traduzir com autonomia*, que utiliza como texto-fonte uma certidão de casamento em inglês (p. 15-19). Não encontramos a tempo um documento que nos permitisse adaptar esta atividade ao par lingüístico português-espanhol, por isso os passos que poderiam auxiliar na tradução de um documento como aquele para o português foram comentados a partir da própria certidão apresentada no livro.

De importância central para essa atividade foram as noções de textos paralelos como importantes fontes de documentação para o tradutor, já que, como se viu a partir do trabalho com a certidão, os dicionários mostram-se de pouca utilidade para certo tipo de problemas, como a fraseologia fixa própria de textos jurídicos.

Quem é o tradutor juramentado, como se chega a ser um tradutor juramentado e questões relativas a esse mercado de trabalho específico do âmbito jurídico foram comentados em conjunto com essa atividade.

Para o trabalho com terminologia de área de especialidade, como as científicas específicas, também seguiu-se a sugestão de atividade do livro *Traduzir com autonomia*, no Capítulo 3 (p. 49-50). Sem apoio direto do texto do livro, foram relatados o caso e o problema de tradução dos termos *nodulation* e *rhizobium* trabalhados naquele livro. Comentou-se fundamentalmente que certa terminologia muito especializada não costuma ser incluída nos dicionários comuns e foram discutidas algumas estratégias para resolver problemas desse tipo, como valer-se de dicionários especializados, informantes especialistas na área, busca de informações na Internet. Ainda seguindo a sugestão de trabalho do livro, mostrou-se como nesse processo de busca de um novo conhecimento é possível apoiar-se em conhecimentos de mundo e da linguagem, como a consideração de que nomes científicos de plantas e microorganismos

costumam ter origem greco-latina e não diferem muito entre as várias línguas. Isso poderia nos ajudar a usar certas hipóteses de busca como ponto de partida para tentar obter textos paralelos ou informações em português na Internet. Passou-se a explorar recursos do Google para buscas na Internet imediatamente depois da leitura do trecho teórico dedicado à noção de estratégias de tradução descrito abaixo.

TEXTO TEÓRICO 10

Foi lido em sala um trecho de aproximadamente uma página e meia dedicado à noção de “estratégias de tradução” do livro *Traduzir com autonomia* (p. 19-20). No texto, chama-se a atenção para o fato de que, para realizar a tradução da certidão de casamento na atividade anterior, havia sido necessário ativar diversos conhecimentos e habilidades envolvendo leitura, reflexão, pesquisa, redação, assim como resolver dúvidas e problemas a partir de conhecimentos prévios e de pesquisas para obtenção de informações novas. A noção de “estratégia” é definida como “forma de resolução de problemas”, ou seja, “todas as ações que realizamos, muitas delas de forma automática, semiconsciente, e outras a partir de decisões conscientes e cuidadosamente tomadas” (p. 19). No texto apresenta-se também a definição dada por Andrew Chesterman (1998), segundo a qual estratégias são formas apropriadas e econômicas de resolver um problema. No caso específico da tradução, explica Pagano, tem-se observado quais são as estratégias utilizadas pelos bons tradutores experientes, para poder utilizá-las na formação de tradutores. Essas estratégias são variadas e envolvem análise de aspectos micro e macrotextuais.

ATIVIDADE 14

Esta atividade consistiu na apresentação de recursos de busca do Google, usando o computador da sala de treinamento. Metodologicamente, a apresentação foi sendo coordenada com a proposição de certos problemas e dúvidas, para cuja resolução procuramos aplicar alguns dos recursos apresentados.

Começamos a atividade distribuindo um *handout* com a descrição de 13 recursos de busca do Google (*Anexo 4*), entre eles a busca restrita a certos tipos de páginas (apenas páginas de certo país, por exemplo) e especialmente o recurso de busca de imagens, desconhecido da maioria dos estudantes do treinamento, que o consideraram entusiasticamente de grande utilidade para a tradução.

O *handout* começava com o alerta de que, embora a Internet possa ser usada com muito proveito como uma imensa enciclopédia, é preciso ser cuidadoso,

desenvolver parâmetros de avaliação crítica e aplicar critérios que possam garantir certo grau de confiabilidade das informações obtidas.

Um critério importante de confiabilidade abordado foi a informação de frequência (número de páginas em que uma palavra ou expressão de busca aparece na Web) e a verificação do tipo de página em que a informação consta. Por exemplo, quando queremos checar se certa palavra “existe” ou “se usa” em espanhol, depois de aplicar o recurso que permite realizar a busca exclusivamente em páginas escritas em espanhol, ao se constatar que a palavra aparece em apenas dez páginas, todas elas com extensão *<.br>* (= páginas brasileiras), pode-se dar por quase certo que as ocorrências encontradas pelo Google são decalques da palavra em traduções do espanhol para o português. Um recurso para evitar que boa parte das páginas brasileiras escritas em espanhol sejam incluídas na busca do Google é pedir que elas sejam excluídas, digitando depois da palavra de busca *<-site:.br>*. Também foi comentada a importância de checar se as páginas mostradas pelo Google haviam sido de fato selecionadas apenas do espanhol, já que muitas vezes, mesmo solicitando a restrição de idioma na busca, páginas em que a palavra foi encontrada e que não estão na língua selecionada são incluídas. É comum que páginas em galego ou em português apareçam quando se pede a busca em espanhol de uma palavra que de fato não se usa em espanhol. Uma estratégia para refazer a busca evitando que isso aconteça é incluir, além da palavra-chave que está sendo buscada, uma palavra que possa garantir que somente páginas em espanhol sejam incluídas na listagem, como a palavra “*un*” (entre aspas).

Como aplicação dos recursos apresentados no *handout*, pesquisou-se a tradução para o espanhol dos termos científicos do inglês *nodulation* e *Rhizobium*, a partir de tentativa e erro a partir da suposição de que pudessem não ser muito diferentes e arriscando formas como “*nodulación*”, a própria forma “*rhizobium*” e a forma hipotética “*rizobio*”, depois de configurar o Google para que a busca fosse feita exclusivamente em páginas em espanhol. Viu-se como era possível, a partir do conhecimento de características muito típicas de certos gêneros textuais, restringir a busca de forma a obter textos paralelos mais adequados. Assim, se quiséssemos que o Google buscasse as formas hipotéticas apenas em artigos acadêmicos, poderíamos por exemplo somar a palavra “*abstract*” à chave de busca.

A utilidade das informações de frequência foi demonstrada a partir de comparações entre diferentes construções hipotéticas com os *verbos de cambio* do espanhol. Assim, checávamos se no espanhol a passagem para o estado de “*viúvo/a*” era

preferentemente expressa com a construção “*volverse viudo*”, “*quedarse viudo*”, “*hacerse viudo*”, “*enviudar*”... Testou-se a busca com formas flexionadas do *verbo de cambio* e com a alternativa da palavra em feminino (*viuda*), observando os contextos em que apareciam e interpretando as diferentes informações de frequência obtidas.

Procurando responder se ‘bola de cristal’ em português poderia ser “*bola de cristal*” ou se seria “*pelota de cristal*” em espanhol, informação que os dicionários não deixavam clara, explorou-se também um recurso que permite eliminar páginas indesejadas da busca. Ao utilizar a palavra-chave “*bola de cristal*”, ficava evidente que essa combinação tinha relação com algum programa de TV, aparentemente com um personagem, e que páginas relacionadas a esse programa apareciam em grande número, atrapalhando a busca. Pedimos então uma nova busca configurada para a supressão de páginas que contivessem certas palavras (como ‘programa’).

Por fim, foi proposto que os estudantes descobrissem o que era o ingrediente “*papas secas*” mencionado numa receita, realizando buscas apenas em dicionários impressos. Nenhum dos muitos dicionários disponíveis na sala trazia essa informação, e usamos então o recurso de busca de imagens do Google para descobrir de que se tratava.

A página da *Real Academia Española* foi acessada e foi mostrado como utilizar o dicionário *online* disponibilizado gratuitamente. Além disso, mencionaram-se outros recursos computacionais, como tradutores automáticos (muitos deles disponíveis na Internet) e memórias de tradução, comentando algumas de suas utilidades e limitações.

TEXTO TEÓRICO 11

Foi lido em sala um fragmento de aproximadamente uma página contendo as noções de gênero textual e padrões retóricos, como apresentadas no Capítulo 5 do livro *Traduzir com autonomia* (p. 72), de autoria de Célia Magalhães.

Naquele capítulo, as noções de gêneros e padrões retóricos são apresentadas do ponto de vista de sua utilidade estratégica na análise macrotextual para a tradução. O “gênero” é descrito como forma textual convencional vinculada a determinadas esferas e ações sociais, como no caso do sermão de um padre, uma conversa entre médico e paciente, uma carta comercial. Os “padrões retóricos” são explicados como quadros conceituais que permitem identificar intenções comunicativas vinculadas a um propósito retórico, como por exemplo os padrões argumentativo, expositivo e instrucional, que por sua vez podem conter subpadrões, como a narrativa e a descrição.

ATIVIDADE 15

Em relação à noção de gênero definida na leitura teórica, retomamos o formato da certidão de casamento como texto a serviço de certa instituição/ação social. Na seqüência, entregávamos um *handout* para que, num olhar panorâmico rápido, os participantes dissessem que gênero textual era aquele e em que tipo de “suporte” esperariam poder encontrar algo parecido. O *handout* continha o texto publicitário da RENFE, do qual falamos no Capítulo 6 (6.6.2, p. 283).

A partir do momento em que o identificavam como texto publicitário, os participantes eram chamados a apontar que características haviam permitido reconhecê-lo como exemplar desse gênero. Desenvolveu-se então uma análise das imagens e dos textos verbais da propaganda, discutindo o estilo e os objetivos dos textos publicitários, e desafiando os estudantes a propor traduções para os dois enunciados do anúncio, ambos contendo polissemia: 1) “*cualquier estación es buena para viajar en tren*”; 2) “*mejora tu tren de vida*”.

Antes da tradução, pediu-se que tentassem imaginar de que produto ou empresa era a propaganda e o que significava RENFE. Levantadas as hipóteses, fizemos uma busca na Internet para encontrar o significado da sigla RENFE (*Red Nacional de Ferrocarriles Españoles*). A tarefa de tradução foi então formulada: a RENFE decide traduzir sua página *Web* para o português brasileiro, porque quer tê-la acessível, em vários idiomas, aos turistas que visitam a Espanha, e leva em consideração o alto número de turistas brasileiros que visitam o país anualmente. A propaganda é parte do material a ser traduzido. A partir dessa formulação de tarefa tradutória, procurou-se o significado da expressão sobre a qual se realiza um dos jogos de palavras, “*tren de vida*”. Foram discutidas em grupo as dimensões de sentido envolvidas, e cada um procurou, individualmente, usar sua criatividade para propor uma recriação do *slogan*. As soluções foram então apresentadas e analisadas em grupo. Como indicado no Capítulo 6, soluções de alto grau de adequação e qualidade foram encontradas por participantes do grupo de treinamento, como “coloque sua vida nos trilhos”.

TEXTO TEÓRICO 12

As noções de coesão e coerência textuais foram trabalhadas explicitamente a partir da leitura em sala de texto de aproximadamente uma página e meia do Capítulo 3 do livro *Traduzir com autonomia*, de autoria de Célia Magalhães. Esse capítulo apresenta os conceitos de coesão e coerência como dois tipos interligados de redes de

relações estruturadoras do texto e também como estratégias de equivalência pragmática, a partir de Mona Baker (1995) e Hoey (1992).

A coesão aparece definida como propriedade do texto, na forma de uma rede de relações perceptível na superfície textual como ligações entre palavras e expressões. A coerência é definida como uma rede de relações conceituais subjacentes à superfície do texto, uma faceta da avaliação do texto pelo leitor. “A coesão é uma maneira de explicitar as relações de coerência no texto” (p. 79), mas as relações de coerência também podem estar implícitas e depender da aplicação pelo leitor de seu conhecimento de mundo e/ou do contexto.

ATIVIDADE 16

Esta atividade teve o objetivo principal de trabalhar com mecanismos de coesão textual, especialmente os mecanismos de coesão pronominal em espanhol.

O material utilizado foram duas das *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar: ‘Flor y cronopio’ e ‘Tortugas y cronopio’. Por trabalharem com personagens imaginários criados por Cortázar, esses pequenos textos literários também permitiram abordar alguns aspectos da aplicação de conhecimentos prévios na construção da coerência textual pelo leitor, bem como trabalhar um pouco com mecanismos inferenciais.

No *handout* entregue aos estudantes, os pronomes complemento responsáveis pela coesão textual apareciam sublinhados (ver texto a seguir), e uma primeira leitura coletiva foi feita, na qual se tratou de identificar cada referência desses pronomes no texto⁴⁹. Entre as questões de variação interlingüística dos padrões de coesão que a atividade permitia abordar, trabalhou-se com diferentes frequências de uso de possessivos átonos e tônicos, discutindo como o fragmento “*se pone de rodillas a su lado*” teria como alternativa de tradução em português a forma “ao lado dela” (para o que seria preciso identificar a forma feminina “*la flor*” como referência de “*su*”, no texto-fonte). Seria difícil não sentir a necessidade de modificar o uso do dativo possessivo no fragmento “*le acaricia los pétalos*”, já que o decalque sintático geraria uma frase bastante marcada no PB, motivo pelo qual uma transposição como “*acaricia suas pétalas*” seria mais adequada aos usos gramaticais próprios do português. Dados os diferentes procedimentos de coesão entre o espanhol e o português, em três das frases

⁴⁹ Atividade semelhante, usando esses mesmos textos, entre outros, é aplicada em aulas de E/LE pela Profa. Dra. Maite Celada, na Universidade de São Paulo, a quem devo essa proposta de atividade, aqui voltada principalmente à percepção do funcionamento de mecanismos de coesão e de suas possíveis variações interlingüísticas.

de ‘Tortugas y cronopios’, os pronomes neutros de complemento “*lo*” seriam omitidos na tradução (ex.: “*las esperanzas lo saben*” ⇒ “às esperanças sabem”).

COESÃO

FLOR Y CRONOPIO

Un cronopio encuentra una flor solitaria en medio de los campos. Primero *la* va a arrancar, pero piensa que es una crueldad inútil y se pone de rodillas a *su* lado y juega alegremente con la flor, a saber: *le* acaricia los pétalos, *la* sopla para que baile, zumba como una abeja, huele *su* perfume, y finalmente se acuesta debajo de la flor y se duerme envuelto en una gran paz.

La flor piensa: ‘Es como una flor’.

TORTUGAS Y CRONOPIOS

Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la velocidad, como es natural.

Las esperanzas *lo* saben, y no se preocupan.

Los famas *lo* saben, y se burlan.

Los cronopios *lo* saben, y cada vez que encuentran una tortuga, sacan la caja de tizas de colores y sobre la redonda pizarra de la tortuga dibujan una golondrina.

Julio Cortázar (1962), *Historias de cronopios y de famas*, p. 157; 159.

A coerência foi trabalhada com relação aos nomes dos seres protagonistas das histórias, os “*cronopios*”, “*famas*” e “*esperanzas*”. Os estudantes, ainda não apresentados a essas criações de Cortázar, tentavam encontrar informação nos dicionários para traduzir essas palavras. Ao não encontrarem acepções aplicáveis a seres animados, discutiu-se que hipóteses explicativas era possível construir para essas palavras, e só depois se ofereceu aos estudantes a explicação de que tais nomes tinham como referência seres que eram criações de Cortázar, seres fictícios. Notamos então como o conhecimento da obra de Cortázar, do livro em que estão inseridos esses textos (*Historias de cronopios y de famas*), teria sido importante para interpretar os nomes, e comentamos a importância da informação cultural e dos conhecimentos gerais para a compreensão de textos, no sentido de recuperar interpretativamente a sua coerência.

ATIVIDADE 17

Com o objetivo de trabalhar tanto as noções de gênero e de padrões textuais quanto a coerência textual em sua relação com conhecimentos de mundo e capacidades inferenciais, foi realizada uma atividade de análise e tradução do texto “Telegramas”, de Julio Cortázar.

GÊNEROS TEXTUAIS – MECANISMOS INFERENCIAIS – COERÊNCIA

Texto 1

OLVIDASTE SEPIA CANARIO. ESTÚPIDA. INÉS.
ESTÚPIDA VOS. TENGO REPUESTO. EMMA.

Texto 2

INESPERADAMENTE EQUIVOCADO DE TREN EN LUGAR 7.12 TOMÉ 8.24 ESTOY EN SITIO RARO. HOMBRES SINIESTROS CUENTAN ESTAMPILLAS. LUGAR ALTAMENTE LÚGUBRE. NO CREO APRUEBEN TELEGRAMA. PROBABLEMENTE CAERÉ ENFERMO. TE DIJE QUE DEBÍA TRAER BOLSA AGUA CALIENTE. MUY DEPRIMIDO SIÉNTOME ESCALÓN ESPERAR TREN VUELTA. ARTURO.

Texto 3

NO. CUATRO PESOS SESENTA O NADA. SI TE LAS DEJAN A MENOS, COMPRÁ DOS PARES, UNO LISO Y OTRO A RAYAS.

Texto 4

ENCONTRÉ TÍA ESTHER LLORANDO, TORTUGA ENFERMA.
RAÍZ VENENOSA, PARECE, O QUESO MALAS CONDICIONES. TORTUGAS ANIMALES DELICADOS. ALGO TONTOS, NO DISTINGUEN. UNA LÁSTIMA.

Os quatro pequenos supostos “telegramas” de que se compõe o texto foram entregues separados de seu título, e sem nenhuma indicação de autoria ou outro dado que pudesse facilitar sua identificação como texto literário. Pediu-se que os estudantes explicitassem características que percebiam nos textos e procurassem levantar hipóteses sobre seu gênero. Procurou-se reconstruir o contexto de cada telegrama (quem escrevendo para quem, sobre que assunto, em que lugar etc.), apontando na superfície do texto quais eram as “pistas” que contribuía para que pudéssemos responder a essas questões contextuais não explicadas diretamente.

O primeiro passo foi procurar que os alunos identificassem o gênero “telegramas” e fossem capazes de dirigir a atenção consciente às características de superfície do texto para explicitar os padrões textuais concretos que lhes haviam permitido reconhecer esse gênero (falta de artigos, de verbos de ligação, de conectores;

extensão muito breve, por exemplo). Um segundo passo era explicar qual a justificativa social e comunicativa para que esse gênero tenha essas características estruturais. Curioso e que vale ser mencionado foi o fato de alguns dos estudantes nunca terem tido contato com o gênero telegrama, e por isso não terem sido capazes de reconhecê-lo. A situação foi muito útil como um testemunho eloqüente da característica convencional dos gêneros e da capacidade de reconhecê-los e utilizá-los como uma questão de aprendizagem, ou, mais precisamente, de socialização.

Resolvidas essas questões, perguntamos se aqueles textos pareciam telegramas “normais” ou “verossímeis”. Todas as questões eram discutidas com base em justificativas a partir de traços concretos dos textos. Identificamos que, além de pertencerem ao gênero telegrama, eles encaixavam-se no gênero ficção, ou literário.

O passo seguinte foi explorar o sentido dos textos, tarefa para a qual foi preciso valer-se amplamente de conhecimentos de mundo e de mecanismos inferenciais. A atividade revelou-se rica do ponto de vista do trabalho sobre coerência e procedimentos inferenciais.

Uma rápida olhadela nos textos evidenciou em que medida eles precisam ser “recompostos” para ser interpretados. Essa recomposição implica uma ampla reconstituição de contexto, permitida por pequenos detalhes em cada um dos quatro telegramas. Por exemplo, para recuperar que o autor do telegrama dois está em um correio é preciso colocar os conhecimentos de mundo em interação com as palavras “*estampilla*” e “*telegrama*” (“*Estoy en sitio raro. Hombres siniestros cuentan estampillas. Lugar altamente lúgubre. No creo aprueben telegrama.*”). A palavra “*tren*” em relação com “*equivocado*” é o que permite entender “7.12” e “8.24” como o horário de saída de dois diferentes trens.

Por fim, a atividade permitiu um trabalho intenso com uso de fontes de documentação para resolver o sentido e a tradução de “*sepia*” no primeiro telegrama. A única pista para a compreensão da palavra é dada pela palavra “*canario*”, que fez excluir todas as acepções de “*sepia*” encontradas nos dicionários disponíveis. Para quem não é criador de pássaros e tem pouco contato com esse universo (relação entre coerência ⇨ leitor + seu conhecimento prévio), é bastante trabalhoso descobrir que a palavra se refere a um acessório para aves que consiste num osso de certo molusco (*sepia*), que é colocado na gaiola de pássaros com a dupla função de permitir-lhes afiar o bico e funcionar como fonte de cálcio. Outra tarefa bastante trabalhosa a partir daí é descobrir que esse acessório, chamado “*hueso de sepia*” em espanhol, se chama mais

comumente “osso de Siba/Ciba”, em português. Todas essas informações foram conseguidas em vários passos de pesquisa no Google, por tentativa e erro, começando por uma busca com as palavras-chave “*sepia*” + “*canario*”, até por fim chegarmos a uma imagem do objeto, com descrição resumida em português, a partir de busca de imagens no Google com a palavra-chave “ciba”, na página <www.beppler.com.br/outros.htm> [consultada em janeiro de 2005]. Essa parte final da atividade foi realizada, na verdade, na última sessão (22/01/2005), que passamos a descrever a seguir.

7.3.3 Sétima sessão: 22/01/2005 – 9h às 13h (4 horas)

Nesta última sessão, alguns pontos da aula anterior foram retomados. Nos “Telegramas” de Cortázar, as traduções dos participantes, terminadas como tarefa da sessão anterior, foram discutidas. Com uma busca no Google, pesquisamos a solução para o caso da palavra “*sepia*”, comentado no final do subitem anterior, para a qual os dicionários não ofereciam informação suficiente.

Também nesta última sessão, a questão dos recursos disponíveis na Internet foi brevemente retomada para que os estudantes tivessem a oportunidade de acessar a página da *Real Academia Española* e ver alguns recursos disponíveis, especialmente o *Diccionario de la Real Academia Española* em sua versão *online* de livre acesso. Observou-se que a página da *RAE* coloca à disposição também outros recursos, como dicionários antigos, assim como abre a possibilidade de enviar perguntas sobre qualquer tipo de dúvida sobre a língua espanhola. Além disso, foram apresentados alguns outros dicionários e páginas úteis disponíveis *online*, como o de gírias em espanhol.

Falou-se de algumas listas existentes na Internet para tradutores em geral ou especificamente para professores e tradutores no par português-espanhol, como a IBERIA e a E/LE BRASIL. Algumas consultas recentes de tradução feitas numa dessas listas foram mostradas aos alunos, inclusive para que vissem que é preciso ser crítico quanto aos dados fornecidos por informantes, nativos ou não. Como era possível verificar num dos casos de consulta apresentados, a informação obtida por essa via pode ser inexata ou mesmo incorreta, e por isso é sempre recomendável que se busque confirmação junto a mais de um informante ou em outro tipo de fonte.

Na parte final e principal da sessão o foco voltou-se novamente para aspectos do processamento cognitivo na compreensão de textos e na tradução. Desta vez, os

conceitos teóricos abordados foram os de memória de curto prazo, memória de longo prazo, mecanismos inferenciais, a suposta estruturação da memória em redes de conexões, inferências locais e globais, explicaturas. As leituras teóricas para a apresentação dos conceitos foram trechos do Capítulo 4 do livro *Traduzir com autonomia*, de autoria de Fábio Alves.

ATIVIDADE 18

Para preparar a leitura teórica sobre os conceitos de memória(s) e de inferências, trabalhamos uma pequena notícia sobre eleições no Equador, extraída da Internet, discutindo as dificuldades de compreensão e possíveis problemas de tradução. A atividade foi adaptada do livro *Traduzir com autonomia* (p. 57 e 58).

Nebot y Moncayo, reelectos

QUITO

Los alcaldes de las dos principales ciudades del país, Guayaquil y Quito, ganaron la reelección en los comicios seccionales cumplidos ayer, y con ello afianzaron la posición de los partidos Social Cristiano y la Izquierda Democrática, respectivamente.

Por las prefecturas triunfaban Nicolás Lapentti (PSC), en Guayas, y Ramiro González (ID), en Pichincha. Lapentti superaba con 19,51% a Humberto Mata (MFC), escrutado el 53,25% de juntas.

Extraído e adaptado, em 18/01/2005, de

<http://www.eluniverso.com/core/eluniverso.asp?page=noticia&id=8&tab=1&contid=56FAF496E44A4E129B2AFA5A9D7D7927&EUID=>

O texto foi primeiro trabalhado procurando levantar o tema geral e apontando as palavras-chave e características que permitiam identificar esse tema. Num segundo passo, procurou-se identificar o país de origem do texto (que dependia do conhecimento de mundo abranger ou não a informação de que a capital do Equador se chama Quito). Em seguida, procuramos apontar as referências que, como brasileiros, não tínhamos, e que eram dadas como sabidas por quem redigiu esse texto para os leitores equatorianos, como os nomes dos políticos, os partidos e siglas de partido, as localidades.

Procurou-se, pelas características de estruturação do texto, interpretar quem eram Nebot e Moncayo, em que cidades cada um havia sido reeleito e a que partido pertenciam, respectivamente, informações recuperáveis na superfície do texto. Essas informações possibilitavam inferir o significado de “*alcalde*” como cargo político

(associado a uma cidade), ou seja, correspondente ao cargo de ‘prefeito’; a partir daí procuramos inferir o significado da palavra “*prefectura*”, claramente referida a um cargo político diferente de “*alcalde*” no texto. Para isso, procuramos construir hipóteses sobre os topônimos “*Guayas*” e “*Pichincha*”. Formulada a hipótese inicial de que se tratavam de divisões administrativas mais ou menos equivalentes aos nossos Estados brasileiros, procuramos informações sobre todos os topônimos do artigo, primeiro num dicionário enciclopédico e depois, valendo-nos da busca de mapas na Internet, por meio do Google, a partir das palavras-chave ‘Ecuador’ + ‘mapa’ ou o nome do topônimo como palavra-chave no Google imagem.

O significado das palavras desconhecidas “*escrutados*” (“apurados”) e “*juntas*” (“urnas”) puderam ser deduzidos sem problemas a partir do contexto.

A atividade evidenciou o papel do conhecimento prévio para a compreensão de textos, e também permitiu chamar a atenção sobre o funcionamento das inferências e sobre sua importância no processo de tradução, entre outras coisas, na formulação de hipóteses para solução de problemas de compreensão e mesmo para a aplicação de estratégias, como por exemplo prever onde se poderia ou não encontrar a informação de que precisávamos a partir de conhecimentos que já possuíamos.

Nessa atividade, também se dirigiu a atenção dos alunos para aquelas informações que foram rapidamente recuperadas da memória e para as que demandaram um tempo e esforço maiores para serem recuperadas. A partir daí, passou-se à primeira leitura teórica, sobre questões de estruturação da memória.

TEXTO TEÓRICO 13

Esta leitura teórica consistiu em aproximadamente duas páginas do Capítulo 4 de *Traduzir com autonomia*, no qual se discute, a partir de Potter (1992), a hipótese da estruturação da memória em redes associativas. O texto aborda os mecanismos de contigüidade e frequência como princípios básicos de registro de informações e experiências na memória, e explica que o mecanismo de contigüidade funciona por intensidade e inter-relacionamento de fatos, enquanto o de frequência funciona pela repetição de uma informação, ação ou experiência. Também se explica a hipótese das redes associativas como base da capacidade de recuperação de memória e sustenta-se que a memória tem três capacidades essenciais: de armazenamento de informações, de recuperação de informações armazenadas, de esquecimento. Por fim, fala-se de duas fases diferentes da memória: a de curto prazo e a de longo prazo. A memória de curto

prazo, por sua vez, se compartimenta nos seguintes três tipos: memória visual (registra impressões visuais e dura menos de meio segundo); memória conceitual de curto prazo (vinculada à compreensão e ao pensamento, com duração de meio segundo); memória verbal de curto prazo (permite a compreensão da linguagem, dura aproximadamente trinta segundos). Em contraste, na memória de longo prazo se armazenam informações de modo mais duradouro e estável, e acredita-se que a recuperação de informações nela armazenadas opere fundamentalmente por meio de redes associativas. Ainda se ressalta a importância do esquecimento, que confere à memória flexibilidade e maleabilidade para reestruturar-se, recebendo novos dados apesar de sua capacidade de armazenamento limitada.

ATIVIDADE 19

Trabalhou-se com a proposta de atividade do livro *Traduzir com autonomia* (p. 60-61), que é introduzida pela observação de que, quando lemos um cardápio de um restaurante no qual entramos pela primeira vez, há itens que entendemos de imediato e outros sobre os quais precisamos nos concentrar mais, aplicando inclusive mecanismos inferenciais. No livro, a leitura de um cardápio permite verificar tais afirmações associadas às características da memória descritas no texto teórico 13.

TEXTO TEÓRICO 14

Foi feita a leitura de um pequeno trecho sobre a memória de longo prazo como uma estrutura em forma de redes associativas, e sobre a utilidade de elaboração de mapas conceituais para otimizar o armazenamento e a recuperação de dados na memória de longo prazo. Esse parágrafo introduzia a atividade a seguir, que consistia na elaboração de mapas conceituais. Um mapa conceitual elaborado a partir da palavra nuclear AVE foi mostrado em conjunto com o fragmento textual teórico lido neste momento do treinamento, ambos parte do livro *Traduzir com autonomia* (p. 62-63).

ATIVIDADES 20 E 21

Duas atividades com mapas conceituais foram realizadas, ambas adaptadas ao par português-espanhol a partir das propostas do Capítulo 4 de *Traduzir com autonomia* (p. 64 e 65). A primeira proposta era a elaboração de um mapa conceitual a partir da palavra espanhola *ROPAS*, lançando mão apenas das informações disponíveis na memória, ou seja, sem valer-se de nenhum tipo de apoio externo. Esse primeiro mapa conceitual foi comparado entre todos os participantes, e foi possível notar como a

estruturação do conhecimento e dos critérios associativos de cada um variavam consideravelmente.

Uma segunda atividade com mapas conceituais foi realizada com nomes de tipos diferenciados de construções em espanhol, pedindo que se procurassem critérios para organizá-los, como, por exemplo, tamanho, função e ocupação. O objetivo dessa atividade no livro a partir do qual foi adaptada é esclarecer o estudante sobre características da organização de dados na memória. A proposta adaptada foi a seguinte:

Começando por VIVIENDA, elabore um mapa conceitual com as seguintes palavras em espanhol, estabelecendo as associações possíveis entre elas: *casa, piso, apartamento, chalé, bloque de pisos, torre de pisos, iglú, rascacielos, oficina, taller, casa de recreo, estudio, hotel, hostel, hacienda, villa, finca, pensión, cabaña, ático, chabola, granja, mansión, palacio, castillo*. Caso não consiga usar todos esses substantivos somente com apoio interno, elabore uma rede alternativa, acrescentando itens novos e suprimindo aqueles que você desconheça. O mais importante é testar sua memória e percebê-la como o resultado de associações interativas.

Como na primeira atividade, os critérios individuais para a organização de informação nos mapas conceituais ficaram evidenciados ao compararmos os mapas de todos os participantes.

TEXTO TEÓRICO 15

Esta leitura teórica adaptada do Capítulo 4 de *Traduzir com autonomia* (p. 65-68) trabalhava o tema dos mecanismos inferenciais, diferenciando entre inferências de caráter local e global, e apresentava a noção de explicatura (Blakemore: 1992).

Nesse trecho do livro, os mecanismos inferenciais são tratados como um mecanismo de apoio interno indispensável para a tradução, principalmente nos momentos em que a informação não se encontra disponível de forma direta. “Inferir é basicamente obter informações indiretamente. Inferências são, portanto, um tipo de operação mental que utilizamos para compreender informações de forma indireta” (p. 65). Diferenciam-se dois tipos básicos de inferências: 1) as de caráter local, nas quais não se poderia dizer exatamente que as informações não estão disponíveis, mas nas quais algum tipo de associação precisa ser operado entre informações ostensivas para que de fato se chegue à compreensão, como no caso do elo coesivo que interpretamos

entre, por exemplo, um anafórico e seu referente em um texto; 2) as de caráter global, nas quais um salto interpretativo mais incerto precisa ser dado, não só com base em operações lógicas, mas também com apoio em nosso conhecimento de mundo. ‘Nestes casos, os processos inferenciais são mais complexos, situando-se além dos limites impostos pelo raciocínio dedutivo. Apresentam soluções que dependem muito mais das relações de coerência textual que das relações coesivas’ (p. 66).

ATIVIDADE 22

Nesta atividade, adaptada do livro *Rápido*, livro didático para ensino de E/LE, procuramos mostrar como, para além dos traços coesivos superficiais, muitas vezes recuperamos referentes de partículas anafóricas ou catafóricas por meio de relações de coerência estabelecidas com base em nosso conhecimento de mundo.

Que elementos correspondem às referências do pronome *lo* em cada uma das frases de (1) a (4).

- (1) Lo he visto desde el avión.
 (2) Ayer no pudimos ir a visitarlo porque era un lunes.
 (3) Hoy no lo he leído.
 (4) Quedamos para ir a verlo mañana por la mañana.

- () el Mediterráneo () el periódico
 () a Nacho () el Museo del Prado

As características semânticas de “*lo*” em cada uma das frases não variam: trata-se sempre de um pronome complemento masculino e singular. O que me permite dizer que o referente de 1) é “*el Mediterráneo*” é a maior probabilidade e tipicidade de ver o mar a partir de um avião do que ver o Museu do Prado; a quase impossibilidade de ver uma pessoa específica e reconhecê-la nessa situação, especialmente se imaginarmos que o avião está em vôo; a impossibilidade ainda maior de que alguém comente que viu “o jornal” de dentro do avião. Em 2), nosso conhecimento de mundo pode ou não nos ajudar a saber que, em Madri, cidade onde está o Museu do Prado, os museus costumam fechar às segundas-feiras (*lunes*). Caso não se disponha dessa informação, ainda é possível perceber que “ser uma segunda-feira” é um improvável fator impeditivo de visitar uma pessoa específica, e não seria difícil eliminar duas possibilidades de referente a partir do conhecimento lingüístico: “visitar” não costuma se combinar com objetos como “o Mediterrâneo” e “o jornal”. Assim, uma série de operações mentais

mais ou menos embasadas nas características explícitas do texto leva a estabelecer as relações entre os pronomes e seus referentes mais prováveis.

Com essa atividade, acreditamos ter evidenciado a diferença entre coesão e coerência, assim como os conceitos de inferências de caráter local e de caráter global, tal como definidas na leitura teórica precedente.

Para terminar, propúnhamos que os estudantes pensassem em como haviam interpretado (recuperado) a referência de “Michael” na frase “*diez millones dio Michael por disculpa*”, na letra da canção de Ricardo Arjona trabalhada numa sessão anterior do treinamento, que pensassem nos processos de que haviam lançado mão para chegar a interpretar os sentidos dos “Telegramas” de Cortázar, nas hipóteses aventadas para considerar o que poderiam ser os “*cronopios*”, que apareciam mencionados nos dois outros textos de Cortázar. Chamou-se a atenção para o fato de que, em vários momentos das atividades anteriores do treinamento, havia sido necessário usar inferências fortemente baseadas em conhecimentos de mundo, muito mais do que nas inter-relações entre elementos de superfície dentro do próprio texto. Por fim foi lido o seguinte fragmento do Capítulo 4 de *Traduzir com autonomia*:

A recuperação do significado só é possível se incorporarmos nosso conhecimento de mundo ao nosso raciocínio dedutivo e concluirmos, indiretamente, alguns significados. Acreditamos que, a partir dos exemplos dados, é possível demonstrar que os processos inferenciais, sejam locais sejam globais, têm início com base em uma etapa dedutiva. Contudo, quanto mais dissonantes são as condições de verdade de uma sentença ou enunciado, quanto mais se distanciam do nosso conhecimento de mundo, mais subjetivas são as relações que estabelecemos entre as informações novas e aquelas que já detemos. (p. 68)

CAPÍTULO 8

COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS TOTAL

8.1 Foco de interesse, perguntas e hipóteses teóricas do experimento

Teve lugar central neste doutoramento a coleta de dados dirigida a organizar um *corpus* para análise de questões relativas à CT e seu desenvolvimento.

O principal interesse diretor na formação desse *corpus* foi, mais restritamente, poder observar efeitos de um treinamento de bases funcionais, cognitivas e discursivas, como o descrito no Capítulo 7. Interessava-nos observar seus efeitos sobre o desenvolvimento da CT de estudantes universitários em níveis iniciais de estudo de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Todas as discussões dos primeiros capítulos apontam no sentido de que a CT tem importantes diferenças em relação à competência bilíngüe, de modo que um bom nível geral de domínio da língua estrangeira pode não garantir por si só a um indivíduo um bom desempenho como tradutor.

Mas uma situação quase inversa seria também possível? Um nível não tão bom de domínio da L2 poderia ser compensado por outras subcompetências, de modo a permitir bons resultados em um treinamento em tradução ainda antes de o domínio da L2 ter alcançado níveis avançados? Essa pergunta é relevante para considerar a possibilidade de inserção de disciplinas de tradução num curso de graduação com o perfil da habilitação em Espanhol da Letras-USP, em que o nível de domínio da língua pelos alunos é de fato, em sua maioria, inicial.

Levando a questão ao extremo: um aluno em níveis básicos de aprendizado de L2 poderia responder positivamente a um treinamento em tradução geral? A partir de que nível de domínio da LE se poderia introduzir uma disciplina de introdução à tradução direta geral de maneira produtiva?

Isso nos leva a outra questão: que parâmetros e que “medidores” permitiriam considerar se houve melhora em outras subcompetências da CT que não a bilíngüe, como resultado do treinamento em tradução oferecido aos alunos de Língua Espanhola 2? Em quais subcompetências esse treinamento pode ter provocado mudanças? Essas alterações produzem melhora de qualidade visível no produto tradutório?

Quanto à primeira dessas perguntas, parece haver indícios de que outras subcompetências podem compensar um domínio ainda incipiente da L2, especialmente a subcompetência estratégica, se apoiada de maneira eficiente pela subcompetência instrumental. Apresento dois desses indícios a seguir, pelo seu potencial interesse na formulação de hipóteses de pesquisa.

Durante um curso oferecido em 2004, Amparo Hurtado mencionou o caso de um estudante que obteve muito bons resultados na disciplina de tradução direta ministrada por ela nos primeiros anos do curso de graduação em tradução na Universidade Autônoma de Barcelona, e ao mesmo tempo esse mesmo aluno obteve um dos piores desempenhos de seu grupo na disciplina de L2, naquele mesmo semestre. Esse estudante era jornalista e redator. Provavelmente a experiência e a elevada competência na habilidade de produção textual em LM, e talvez também as boas estratégias de leitura na LM, transferidas para a L2, tinham mais peso nos resultados de suas traduções do que o próprio domínio da L2, com muita probabilidade avaliado com peso maior nas habilidades de produção oral e escrita, não requeridas na tradução direta.

Em 2004, decidi solicitar autorização para cursar como aluna ouvinte a disciplina optativa “Práticas de tradução em inglês”. Como esta era uma disciplina de prática de tradução oferecida para a graduação da USP e o meu interesse estava bastante dirigido à inserção de disciplinas de tradução no nível de graduação, pareceu-me interessante para a pesquisa observar como era organizada, que peso se dava a questões teóricas, que tipo de atividades eram desenvolvidas etc. Considerei que, por ter algum conhecimento de inglês, talvez fosse possível acompanhá-la. Minha avaliação pessoal era que, naquele momento, minha proficiência geral em inglês estaria próxima à de um aluno no início do curso intermediário num centro de idiomas, já que essa havia sido a minha classificação num exame de nível de um centro de línguas. Outro dado a levar em conta seria um possível grande desnível entre minhas habilidades de produção e compreensão oral, menos treinadas e desenvolvidas, e a habilidade de compreensão escrita, de melhor nível. Entender o que o professor dizia em inglês requeria muitas vezes um esforço de concentração extra, por vezes cognitivamente cansativo. As

atividades do curso me demandavam normalmente uma intensa pesquisa em dicionários bilíngües e monolíngües do inglês, devido a deficiências de vocabulário e ao fraco domínio de estruturas. Em certas atividades, minhas traduções apresentaram erros que seriam considerados graves num contexto profissional, como no caso de transposições equivocadas de medidas para o sistema métrico em um dos textos traduzidos durante o curso. A avaliação final consistiu na tradução direta de um texto de Dickens, feita pelos estudantes em casa, com a possibilidade, portanto, de recorrer sem restrições a dicionários. Além do texto traduzido, pedia-se o comentário dos principais problemas encontrados, estratégias e critérios de decisão usados para solucioná-los, justificativa da solução dada. No momento de receber os resultados do exame final, vi que minha tradução havia sido fotocopiada e anexada às provas devolvidas aos alunos do período matutino e noturno como parâmetro de uma das melhores traduções entregues. Considerando que, com certeza, todos os demais alunos da disciplina tinham proficiência em língua inglesa melhor que a minha, ficou evidente que, para a tradução direta, as habilidades lingüísticas mais gerais e abstratas, ou seja, não tão vinculadas ao domínio de estruturas e vocabulário de uma L2 específica, tinham um peso importante. No meu caso, talvez tivesse influído significativamente no resultado do produto a experiência como tradutora profissional no par espanhol-português, a habilidade de produção textual em língua portuguesa e em língua espanhola, o longo treinamento em análise e interpretação de textos nesses dois idiomas (durante a graduação, o mestrado e o exercício profissional), tanto no que se refere ao âmbito lingüístico quanto literário, uma grande experiência com o uso de dicionários como fontes de documentação. Com certeza, sob pressão de tempo e sem a possibilidade de consulta, o resultado de minha tradução teria sido ruim, por ficar numa relação de maior dependência do domínio da língua inglesa.

Para o caso específico desta pesquisa, cabe ainda considerar que, quanto ao par português-espanhol, a proximidade lingüística é bastante maior que para o par português-inglês, o que pode não ter efeitos tão significativos sobre as habilidades de produção, mas sem dúvida repercute como importante facilitação na habilidade de compreensão escrita da L2, o que é de grande importância no caso da tradução direta.

Por outro lado, uma das importantes linhas condutoras de abordagem da CT ao longo de todos os capítulos precedentes foi a de que a compreensão adequada da natureza da tradução (e do traduzir) como processo comunicativo regido por sua

finalidade e como operação intercultural é tão fundamental para a CT quanto a subcompetência bilíngüe.

Neste ponto de nosso trabalho, gostaríamos de afirmar, como importante hipótese, que a percepção e o “esquema mental” que um indivíduo tem do que é traduzir dirige seu foco de atenção e desenham seus critérios de tomada de decisões, estando, portanto, no cerne da chamada subcompetência estratégica. No modelo do PACTE, a subcompetência estratégica tem um papel central na CT, por dirigir todo o processo tradutório, a ativação e a interação entre as demais subcompetências.

Nossa segunda hipótese é a de que um dos mais importantes princípios a ser incorporado para a constituição de um modelo mental que conduza a um percurso eficiente do processo tradutório (e a um conseqüente produto tradutório adequado e de boa qualidade) é o princípio de que a tradução não é uma operação de transcodificação nos microníveis do sistema lingüístico (morfemas, palavras), mas uma operação no nível da comunicação intercultural, grandemente influenciada por dimensões contextuais da língua e por convenções comunicativas no nível dos textos. Em conseqüência, um dos mais importantes princípios operacionais é o de que, considerando os diferentes níveis de equivalência e a necessidade sistemática de decidir hierarquicamente entre eles na tradução, o estrato contextual irá dirigir todo o processo de tradução. Isso nada mais é do que formular em outras palavras o que Reiss & Vermeer (1984) formularam sob o nome de princípio da finalidade em tradução.

Jääskeläinen (1989) sugeria que uma forma de chegar à flexibilidade requerida por esse princípio no desenvolvimento da CT seria variar as tarefas tradutórias aplicadas como exercício na formação de tradutores, de modo a introduzir modificações de função para o texto-meta com relação à função do texto-fonte.

Neste doutorado, estamos acrescentando a proposta de que a captação do princípio de finalidade também pode ser eficientemente induzida num curso de formação por meio da utilização de materiais para os quais a manutenção da mesma função do texto-fonte na tradução levaria a requerer do tradutor igual flexibilidade no que se refere à equivalência nos níveis propriamente lingüísticos. Esses materiais seriam os que envolvessem tradução subordinada e tradução poética, e os que contivessem elementos culturalmente marcados. As restrições especiais que esse tipo de material tem para sua tradução evidenciam a prevalência do contexto em tradução, e por isso poder-se-ia dizer que sua tradução é prototípica do princípio de finalidade. Essa é outra de nossas importantes hipóteses neste trabalho: a do especial impacto cognitivo que esse

tipo de material teria num curso introdutório à tradução direta geral para a construção de um modelo mental de tradução baseado no princípio da finalidade.

Por fim, tal modelo mental da tradução precisaria ter em vista as três faces da tradução: comunicação, texto e processo cognitivo. Um treinamento de iniciação à tradução geral que favoreça essa compreensão da natureza da tradução poderá surtir efeitos mesmo em níveis ainda não tão adiantados de proficiência na L2. Essa é nossa hipótese central, diretora do treinamento e da coleta de dados.

Consideramos que, **se for possível verificar melhora na adequação a parâmetros funcionalistas no produto tradutório**, após o treinamento, isso será um indício de mudança na concepção de tradução dos sujeitos, e essa mudança é um diferencial essencial entre a competência comunicativa em duas línguas, por um lado, e a CT, por outro.

O experimento e a coleta de dados descritos daqui em diante tiveram essas hipóteses e esses interesses de pesquisa como diretores, e a verificação dessas hipóteses como seu objetivo central.

No entanto, neste doutorado foi importante também o propósito de formar um *corpus* cujos dados pudessem continuar sendo analisados em outras direções, para observar outros aspectos da CT e de seu desenvolvimento, e que pudesse inclusive ser ampliado com o tempo, em função de novos interesses de observação, como explicaremos melhor ao falar dos desdobramentos e continuidades que vislumbramos para esta pesquisa. Por ora, passamos à descrição das características da coleta de dados e do *corpus* reunido.

8.2 Sessões de coleta de dados em relação com as fases do treinamento

Quisemos coletar dados que nos permitissem observar os efeitos e a eficácia do treinamento descrito no Capítulo 7 sobre o desenvolvimento da CT dos oito sujeitos que dele participaram, todos estudantes da Letras-USP cursando a disciplina de Língua Espanhola 2 e tendo começado seus estudos de espanhol como língua estrangeira na própria universidade, podendo, assim, ser de fato considerados estudantes típicos de nível básico (incompleto) de domínio da L2 nessa universidade.

Para considerar se o treinamento havia operado ou não progressos no desenvolvimento da CT desses sujeitos, apesar de seu domínio ainda incipiente da L2, precisaríamos de dados sobre como esses sujeitos estavam traduzindo antes do

treinamento e ao final dele, para compará-los, observando se houve ou não indícios significativos de progresso no desenvolvimento da CT após a conclusão do treinamento.

Como parâmetros mais claros que permitissem considerar se as possíveis melhoras notadas se deveriam ao treinamento ou ao puro progresso no domínio da língua espanhola (que continuava a ser estudada paralelamente ao treinamento), idealizamos o primeiro grupo de controle. Esse grupo foi composto de estudantes com o mesmo perfil dos sujeitos que participaram do treinamento. Os mesmos dados coletados para o grupo em treinamento foram coletados, nos mesmos momentos, para este grupo de controle, cujos sujeitos, no entanto, não passaram pelo treinamento.

Para buscar apoio empírico para a construção dos parâmetros de avaliação de uma possível melhora de desempenho em tradução, seus aspectos e seu grau, idealizamos ainda outro grupo de controle, composto de “profissionais” no seguinte sentido: todos os seus sujeitos eram graduados em Letras-Espanhol e atuavam profissionalmente na área, todos professores de E/LE (em alguns casos também de Literaturas Espanhola e/ou Hispano-Americana), todos (exceto um) com pós-graduação *stricto sensu* pelo menos em nível de mestrado, todos com alguma experiência em tradução, embora houvesse considerável variação quanto à extensão dessa experiência.

Por fim, quisemos aproveitar a disponibilidade dos voluntários (e todo o esforço e o tempo que demandou implementar o treinamento e a coleta de dados) para formar um *corpus* que permitisse outras análises futuras, assim como uma ampliação visando novas possibilidades de exploração dos dados, como, por exemplo, repetir as coletas de dados com os mesmos textos, mas usando protocolos verbais concomitantes em vez de retrospectivos, para avaliar comparativamente as vantagens e desvantagens de cada um desses tipos de protocolos verbais em termos dos dados de processo que podem fornecer para estudos experimentais sobre a CT e seu desenvolvimento.

Uma vez que o treinamento foi dividido em duas fases com diferentes características, incluímos uma coleta de dados de tradução também entre as duas fases, considerando que isso possibilitaria comparar possíveis efeitos diversos de cada uma, por exemplo quanto à inclusão de um treinamento de base cognitiva na segunda fase, que talvez tivesse efeitos detectáveis na metacognição e na conseqüente qualidade das verbalizações gravadas, ou quanto à inclusão de recursos computacionais de apoio externo na segunda fase, que pode ter tido efeitos observáveis nos procedimentos de resolução de problemas e mesmo na eficácia desses procedimentos em nível de produto

final. Embora nossa análise nesta tese não inclua os dados colhidos entre as duas fases do treinamento, o *corpus* constituído permitirá fazê-lo no futuro.

Por fim, coletamos, para todos os grupos, outros tipos de dados além dos relacionados especificamente com as tarefas de tradução. Foram eles: 1) uma redação em língua espanhola; 2) um exercício de leitura e interpretação de textos na LM (português); 3) um questionário reunindo perguntas sobre idéias desses sujeitos a respeito de diversos aspectos da tradução, no momento em que realizaram a tradução do primeiro texto; 4) um formulário para informações pessoais dos sujeitos, como idade, sexo, domínio ou não de outra L2 além do espanhol, já ter estado ou não em um país onde a língua espanhola é língua oficial e por quanto tempo; 5) um questionário de avaliação do treinamento, respondido pelos oito voluntários participantes, ao final dele.

8.2.1 Características gerais do treinamento

Duração total em horas: 28

Duração em horas da primeira fase: 16

Duração em horas da segunda fase: 12

Data de início: 27/11/2004

Data de término: 22/01/2005

Total de sessões: 7

Duração de cada sessão: 4 horas

Dia e horário das sessões: sábados, das 9h às 13h

Local: Sala 28 do 3º Prédio de Letras da Universidade de São Paulo

Datas das 4 sessões da primeira fase: 27/11 – 04/11 – 11/12 – 18/12/2004

Datas das 3 sessões da segunda fase: 08/01 – 15/01 – 22/01/2005

Pausa entre a primeira e a segunda fase: 3 semanas

Número de participantes: 8 estudantes

Materiais disponíveis em sala para uso nas atividades práticas:

Dicionários monolíngües do espanhol

SEÑAS. DICCIONARIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS (2000). São Paulo: Martins Fontes.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. [S.l.]: Brosmac.

CLAVE. DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL (2000). 4 ed. Madri: SM.

SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino (1999). *Diccionario del español actual*. 2 tomos. Madri: Santillana.

GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1993). 3 ed. Madri: SGEL.

DICCIONARIO ACTUAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1990). Barcelona: VOX.

Dicionários bilíngües espanhol-português

MINIDICIONÁRIO SARAIVA ESPANHOL-PORTUGUÊS/PORTUGUÊS-ESPANHOL (2001). 4 ed. São Paulo: Saraiva.

GRAN DICCIONARIO ESPAÑOL-PORTUGUÊS/PORTUGUÊS-ESPAÑOL (2001). Madri: Espasa-Calpe.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia & MORENO, Francisco (2003). *Diccionario bilingüe de uso español-português/português-espanhol*. 2 vol. Madri: Arco-Libros.

MARTÍNEZ ALMOYNA, Julio (1995). *Dicionário de espanhol-português*. 2 ed. Porto: Porto Editora.

Dicionários de americanismos

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS (2003). *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Espasa.

KÜHL DE MONES, Ursula (1993). *Nuevo diccionario de americanismos*. Tomo III: Uruguayismos. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

MORÍNIGO, Marcos A. (1996). *Diccionario del español de América*. 2 ed. Madri: Anaya.

Dicionários especiais do espanhol

BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto (1997). *Diccionario Espasa de dichos y frases hechas*. 4 ed. Madri: Espasa-Calpe.

JUNCEDA, Luis (1996). *Diccionario Espasa de refranes*. Madri: Espasa-Calpe.

SANMARTÍN SÁEZ, Julia (1998). *Diccionario de argot*. Madri: Espasa-Calpe.

CIRCULO DE LECTORES (1994). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madri: Espasa-Calpe.

DICCIONARIO SOPENA LA FUENTE ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO (1987): Barcelona: Sopena.

CORRIPIO, Fernando. *Diccionario de ideas afines* (1991). 3 ed. Barcelona: Herder.

Dicionário pictórico espanhol-inglês

THE OXFORD-DUDEN PICTORIAL SPANISH-ENGLISH DICTIONARY (1985). New York: Oxford University Press.

Materiais de consulta adicionais para o espanhol

GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo (1997). *Conjugar es fácil*. 2 ed. Madri: Didascalía.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madri: Espasa-Calpe.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999). *Gramática didáctica del español*. 5 ed. Madri: SM.

Dicionário monolíngüe do português

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Materiais de consulta adicionais para o português

NOVO MANUAL DA REDAÇÃO (1994). 4 ed. São Paulo: Folha de São Paulo.

RYAN, Maria Aparecida Florence Cerquera (2001). *Conjugação dos verbos em português*. 17 ed. São Paulo: Ática.

FERNANDES, Francisco (1991). *Dicionário de verbos e regimes*. 38 ed. São Paulo: Globo.

Materiais levados na sessão de treinamento sobre pesquisa em áreas de especialidade

AGUIRRE, Blanca & HERNÁNDEZ, Consuelo (1997). *Curso de español comercial*. 10 ed. Madri: SGEL.
MARTÍNEZ VALERO, J.; GARCÍA NUÑEZ, P. J. et al. (1996). *Informática*. 2º Ciclo. Madri: Anaya.

FINCH, Frank (1993). *Enciclopedia concisa de técnicas administrativas*. México D.F.: Trillas. PÉREZ-CARBALLO, A. y J. & VELA SASTRE, E. (1986). *Principios de gestión financiera de la empresa*. Madri: Alianza.

DE LUCCA, J. L. (1996). *Dicionário usual de termos e expressões comerciais do Mercosul*. Espanhol-Português/Português-Espanhol. Porto Alegre: Sulina.

8.2.2 Panorama das tarefas sincronizadas com o treinamento

As tarefas a serem realizadas pelos estudantes eram:

1. *Complexão de questionário para idéias sobre tradução*
2. **Tradução direta 1: ‘Historia de una princesa’ (conto infantil)**
- 3a. **Escrita em espanhol: uma narrativa, com conteúdos dirigidos**
- 3b. **Leitura em português: três pequenos textos narrativos e seis perguntas**
4. **Tradução direta 2: ‘El patio’ (conto infantil)**
5. **Tradução direta 3: ‘La luna y la vaca’ (conto infantil)**
6. **(Re)tradução direta 4: ‘Historia de una princesa’ (conto infantil)**
7. *Resposta de questionário de avaliação do treinamento pelos participantes*

Para cada uma das tarefas de 2 a 6 foi agendada individualmente com cada um dos 15 estudantes uma sessão de 4 horas. Na maior parte das vezes, a realização das tarefas durou menos de 4 horas e em poucos casos, esse tempo foi excedido.

Assim, com cada estudante, foram agendadas pelo menos 5 sessões de coleta de dados, o que somaria 75 sessões e 300 horas, não houvessem ocorrido imprevistos. No entanto, como era de se esperar, alguns imprevistos aconteceram: a desistência de um dos voluntários, o que requereu um novo recrutamento; a perda dos dados referentes a duas sessões de tradução, sendo necessário reagendá-las; alguns poucos casos de não-comparecimento, com novo agendamento; e alguns casos em que os sujeitos se sentiram cansados para fazer a sessão de leitura após a de escrita, de modo que uma nova sessão para a tarefa de leitura foi agendada em separado, depois de realizada a tarefa de escrita.

Para todas as tarefas de tradução, era gravada uma entrevista com o estudante imediatamente depois de terminada a tarefa. A entrevista era prevista e estava incluída na duração total de 4 horas da sessão. Mais detalhes sobre ela serão fornecidos no subitem dedicado à metodologia.

Todos os contos para tradução direta (espanhol-português) eram de María Elena Walsh (Argentina). A justificativa de sua escolha será apresentada no subitem dedicado aos textos. As instruções escritas para cada tarefa, que eram lidas aos voluntários e depois deixadas a seu lado para eventual consulta, e os textos para as tarefas estão disponíveis nos *Anexos 5, 6, 7 e 8*.

Uma prova prévia de tradução de todos os contos foi feita por mim, e me forneceu o parâmetro de tempo de tradução de cada um. Os textos-fonte estão disponibilizados nos *Anexos 9* (T1, T4), *10* (T2) e *11* (T3) e trazem as estatísticas e o número de laudas de cada um, considerando uma lauda de 1750 toques. As provas de tradução desses contos, nos *Anexos 12, 13 e 14*, trazem o tempo gasto por mim para traduzir cada um deles.

As tarefas de 2 a 6 foram realizadas no computador da sala 28 do prédio de Letras da Universidade de São Paulo (em poucos casos no computador da sala 26, ao lado da 28). Em todas as atividades os estudantes tiveram livre acesso para consultar os materiais disponibilizados na mesa da sala, que eram os seguintes:

Dicionários monolíngües do espanhol

SEÑAS. DICCIONARIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS (2000). São Paulo: Martins Fontes.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. [S.l.]: Brosmac.

CLAVE. DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL (2000). 4 ed. Madri: SM.

Dicionários bilíngües espanhol-português

MINIDICIONÁRIO SARAIVA ESPANHOL-PORTUGUÊS/PORTUGUÊS-ESPANHOL (2001). 4 ed. São Paulo: Saraiva.

GRAN DICCIONARIO ESPAÑOL-PORTUGUÉS/PORTUGUÉS-ESPAÑOL (2001). Madri: Espasa-Calpe.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia & MORENO, Francisco (2003). *Diccionario bilingüe de uso español-portugués/português-espanhol*. 2 vol. Madri: Arco-Libros.

Dicionários de americanismos

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS (2003). *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Espasa.

KÜHL DE MONES, Ursula (1993). *Nuevo diccionario de americanismos*. Tomo III: Uruguayismos. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Dicionário monolíngüe do português

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 24 impr.

Fontes de consulta adicionais para o espanhol

GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo (1997). *Conjugar es fácil*. 2 ed. Madri: Didascalía.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madri: Espasa-Calpe.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999). *Gramática didáctica del español*. 5 ed. Madri: SM.

OBS.: Os sujeitos tinham acesso livre à Internet e eram avisados disso a cada instrução.

8.2.3 Tarefas não-sincronizadas com o treinamento

Apenas depois de terminada essa coleta com os estudantes, que precisou ser sincronizada com o treinamento, iniciou-se a coleta de dados com os profissionais de Letras, que realizaram um menor número de tarefas que os estudantes:

1. Complexão de questionário para idéias sobre tradução
2. Tradução direta 1: ‘Historia de una princesa’ (conto infantil)
- 3a. Escrita em espanhol: uma narrativa, com conteúdos dirigidos
- 3b. Leitura em português: três pequenos textos narrativos e seis perguntas

Posteriormente percebi que não possuía informações suficientes sobre sua experiência em tradução e coletei mais informações por telefone, numa entrevista de aproximadamente meia hora com cada um.

Todos os voluntários, estudantes e profissionais, preencheram uma folha com dados de perfil pessoal e autorizações para uso dos dados coletados para fins de pesquisa, com preservação de anonimato prometida.

Como se pode ver, a disponibilidade dos voluntários precisou ser bastante grande, especialmente no caso dos estudantes. A realização das tarefas por parte dos voluntários não implicou nenhum tipo de remuneração. A boa vontade de todos eles na pesquisa merece ser ressaltada, e devidamente reconhecida e agradecida. Graças a eles acreditamos ter recolhido um *corpus* de análise muito rico, que esperamos ainda possa ser explorado em várias análises e pesquisas posteriores, além da apresentada no capítulo final desta tese.

8.2.4 Preparação da coleta de dados e do treinamento

Para tornar possível a implementação do treinamento e da coleta de dados do *corpus*, alguns passos prévios foram necessários:

- 1) Uma viagem à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG), em Belo Horizonte, para receber instruções sobre como coletar dados usando o programa *Translog* e o programa *Camtasia*. Esse pequeno treinamento teve lugar das 10 às 11h30 do dia 17 de setembro de 2004, no laboratório do projeto CORDIAL/CORPRAT, sala 3108 da FALE-UFMG. Foi ministrado pelo doutorando

Augusto Buchweitz (UFSC-UFMG), auxiliado pela mestranda Tânia Liparini (UFMG), ambos indicados pelo Prof. Dr. Fábio Alves da Silva Júnior (UFMG), em resposta a uma solicitação de orientação para o uso desses programas.

2) Solicitação de compra de dois gravadores de CD, junto à administração da FFLCH-USP, e de sua instalação nos computadores das salas 26 e 28 do terceiro andar do Prédio de Letras da USP. Essas duas salas, reservadas aos docentes de Língua Espanhola, não dispunham do equipamento, indispensável para o uso do programa *Camtasia*, que gera arquivos de imagem pesados, impossíveis de serem gravados em disquetes. Por fim, dificuldades outras com o uso daquele programa nos impossibilitaram de utilizá-lo na coleta de dados.

3) Recrutamento dos estudantes voluntários da pesquisa. Com a intenção de dispor de dados de 6 sujeitos para cada um dos dois grupos compostos por estudantes da Letras-USP cursando Língua Espanhola 2, decidimos trabalhar com uma margem de segurança que prevísse desistências dos voluntários e definimos o número de 8 sujeitos para cada grupo. O recrutamento implicou uma conversa com cada um dos quatro grupos de Língua Espanhola 2 do segundo semestre de 2004, realizada durante uma das aulas de Língua Espanhola e ocupando aproximadamente 40 minutos disponibilizados pelo docente responsável no final daquela aula, com agendamento prévio junto a cada docente. Nessa conversa, expliquei pessoalmente aos estudantes o objetivo da pesquisa (testar um treinamento piloto em tradução direta português-espanhol) e qual o número necessário de sujeitos, indiquei que os voluntários precisariam ter disponibilidade para realizar quatro tarefas de tradução em diferentes momentos ao longo de alguns meses, além de uma tarefa de produção textual em espanhol e outra de leitura e interpretação de texto em português, totalizando uma disponibilidade para cinco sessões de quatro horas cada, a serem realizadas na sala 28 do Prédio de Letras. Também foi colocado que as tarefas seriam todas realizadas em computador, com o uso de um programa especial para coleta de dados de tradução, e que após cada tarefa de tradução seria gravada uma entrevista na qual se pediria que comentassem seus problemas e procedimentos ao realizar a tradução. Por fim, foi explicado que eu precisaria de um total de 16 voluntários estudantes de Língua Espanhola 2 e que metade deles deveria ter disponibilidade para, além de realizar as tarefas descritas, participar de um treinamento em tradução com duração prevista de aproximadamente dois meses e meio, sendo imprescindível que esses participantes de fato comparecessem a todas as sessões do treinamento e realizassem todas as atividades para que seus dados pudessem ser

efetivamente usados na pesquisa. Uma vez que o treinamento era o atrativo para a participação voluntária na pesquisa, me comprometi a fornecer ao final dele um certificado de participação, além de um atestado de participação nas coletas de dados. Por fim, assumi o compromisso com os voluntários que não viessem a participar do treinamento de voltar a oferecê-lo a eles também, nos mesmos moldes que o primeiro, assim que fosse terminada a coleta de dados. Uma primeira reunião com o objetivo de fornecer mais detalhes, agendar as sessões de coletas de dados prévias ao treinamento e anotar disponibilidades de horários para o treinamento foi então combinada com os interessados em participar.

Nessa conversa com os grupos, solicitei a todos os estudantes presentes, também voluntariamente, que respondessem um questionário com perguntas sobre tradução, mesmo que não pretendessem participar da pesquisa global. Foram recolhidas assim as respostas ao questionário entre a maioria dos estudantes dos quatro grupos de Língua Espanhola 2 daquele semestre, assim como uma autorização para usá-los em pesquisas, mantendo em sigilo a identidade do sujeito. Entendemos que esses questionários são também uma contribuição desta pesquisa de doutorado, pois constituem um *corpus* a respeito de crenças sobre tradução dos estudantes de Letras dos primeiros anos que poderá ser futuramente estudado por mim ou por outros pesquisadores interessados.

As conversas com cada um dos quatro grupos de Língua Espanhola 2 aconteceu nos seguintes momentos:

GRUPO DE (docente responsável)	DATA	PERÍODO
Profa. Heloísa Pezza Cintrão	14/10/2004	Noturno
Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul	18/10/2004	Noturno
Profa. Dra. Mirta Groppi	21/10/2004	Matutino (nesta aula, substituí a docente responsável)
Profa. Dra. Neide T. Maia González	25/10/2004	Matutino

Ressalto a importância da colaboração dos docentes dos três grupos de Língua Espanhola 2 que não estavam sob minha responsabilidade para que esse primeiro recrutamento e coleta de dados de questionário pudessem ser realizados.

Devido à dificuldade de conciliar os horários dos interessados em participar da pesquisa nos quatro grupos, foram feitas quatro reuniões iniciais em diferentes dias e horários, sempre na sala 28 do prédio da Letras-USP:

Reunião A	22/10/2004 (sexta)	17h30
Reunião B	23/10/2004 (sábado)	10h00
Reunião C	29/10/2004 (sexta)	18h30
Reunião D	30/10/2004 (sábado)	10h00

Nessas reuniões verificou-se se os voluntários realmente possuíam o perfil requerido para o experimento, no sentido de serem classificados como alunos de nível básico incompleto. Alguns dos candidatos que participaram das reuniões não se adequavam a esse perfil e não foram selecionados, mas nos comprometemos a convidá-los quando, terminada a coleta de dados do experimento, voltássemos a oferecer o treinamento aos voluntários do grupo de controle. Durante essas reuniões, o experimento e as tarefas que os voluntários precisariam cumprir também foram explicados mais detalhadamente, e suas dúvidas foram esclarecidas. A disponibilidade e a preferência da maioria dos voluntários de que o treinamento fosse realizado nas sextas à tarde ou nos sábados de manhã foram levadas em consideração no momento de compor o grupo principal.

As tarefas que deveriam preceder o início do treinamento com o grupo principal foram agendadas com cada voluntário nessas reuniões. De acordo com o projeto inicial, essas tarefas seriam duas: 1) uma atividade de tradução direta seguida de entrevista e 2) uma sessão dedicada à atividade de escrita e à de leitura.

Segundo nosso desenho do experimento, a coleta de dados só poderia começar quando os cursos de Língua Espanhola 2 ultrapassassem a metade de seus programas, ou seja, quando os alunos já houvessem terminado de trabalhar o módulo de conteúdos iniciais envolvendo textos narrativos e as formas e usos dos pretéritos de indicativo do espanhol na expressão do passado. Essas condições deveram-se às características das tarefas a serem realizadas pelos estudantes: quatro traduções diretas de contos infantis (textos narrativos) e a redação de uma narração em espanhol. Embora em todas essas tarefas os sujeitos pudessem consultar uma série de materiais disponibilizados na sala (em sua maioria dicionários) e a Internet, consideramos que a conclusão da primeira metade da disciplina de Língua Espanhola 2 era a base mínima necessária de contato com a L2 para que pudssemos começar a coletar os dados. Devido a uma greve no semestre anterior e a uma conseqüente reposição de aulas do primeiro semestre no início do segundo, apenas por volta da última semana de outubro os cursos de Língua Espanhola 2 haviam chegado a esse ponto do trabalho com os conteúdos programados, quando então se realizou a coleta de dados.

No recrutamento, dada a inadequação de alguns voluntários ao perfil necessário, conseguimos reunir apenas e exatamente os 16 sujeitos planejados, mas um deles desistiu antes mesmo de começar a coleta (não compareceu à primeira sessão de coleta).

Os grupos de origem dos estudantes voluntários eram os seguintes:

GRUPO DE (docente responsável)	VOLUNTÁRIOS	PERÍODO	TOTAL
Profa. Heloísa Pezza Cintrão	5	Noturno	9 noturno
Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul	4	Noturno	
Profa. Dra. Mirta Groppi	5	Matutino	6 matutino
Profa. Dra. Neide M. González	1	Matutino	

Na metade do experimento, houve mais uma desistência (no grupo de controle), e decidi tentar um novo recrutamento por *e-mail* entre os estudantes do meu próprio grupo. Mais uma estudante (NC16) juntou-se então ao grupo de controle (no final de janeiro de 2005). Descartaram-se os dados já coletados do voluntário desistente (NC02) e a configuração dos participantes do *corpus* final conforme sua origem nos grupos de Língua Espanhola 2 ficou assim:

GRUPO DE (docente responsável)	VOLUNTÁRIOS	PERÍODO	TOTAL
Profa. Heloísa Pezza Cintrão	6	Noturno	9 noturno
Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul	3	Noturno	
Profa. Dra. Mirta Groppi	5	Matutino	6 matutino
Profa. Dra. Neide M. González	1	Matutino	

Ao que parece, a familiaridade comigo foi um fator que influenciou a disposição dos estudantes de participar como voluntários na pesquisa. A maioria dos voluntários veio do meu próprio grupo e, em segundo lugar, do grupo no qual eu havia dado uma aula em substituição à docente responsável, no dia do recrutamento, feito ao final daquela aula. É provável que os estudantes tenham se sentido mais à vontade para participar na medida de seu maior contato comigo, o que pode ser considerado uma sugestão para o aperfeiçoamento na maneira de recrutar voluntários para pesquisas similares: que o pesquisador assuma a aula no dia em que for apresentar ao grupo sua pesquisa e indagar pelo interesse na participação no experimento.

Cabe notar, ainda, que cada grupo de Língua Espanhola 2 tinha entre 25 e 30 alunos, de modo que, considerando as ausências nos dias em que conversei com cada um dos grupos, estimo ter contactado aproximadamente 70 estudantes, dos quais não foi

possível reunir o número inicialmente planejado de 16 voluntários, que representaria uma porcentagem de aproximadamente 20% do total de estudantes consultados. Evidentemente a grande quantidade de tempo requerida, a longa duração do período de comprometimento a execução das tarefas e a longa duração de cada tarefa em si, somada à responsabilidade de saber que a não-realização de uma delas (e também o não-comparecimento a uma das sessões do treinamento) inutilizaria os seus dados, devem ter pesado para que não se voluntariassem. Com certeza, essa foi uma falha de economia científica no desenho da coleta de dados. Por outro lado, os estudantes que se envolveram demonstraram um grande senso de responsabilidade com o compromisso assumido. A desistência de apenas uma pessoa pode ser considerado um índice bastante baixo (6,25%) para a demanda de tempo que o experimento requeria dos voluntários.

Chegamos ao final dessa fase de preparação à coleta de dados principal com algum material do *corpus* já coletado, a saber: 1) os questionários de idéias e crenças sobre tradução, 2) dados de perfil do estudante, 3) autorização para utilizar os dados do questionário de idéias e crenças sobre tradução em pesquisas. Os formulários utilizados em cada caso estão disponíveis, respectivamente, nos *Anexos 15, 16 e 17*.

A coleta de dados da primeira tradução (T1) e das tarefas de escrita (E) e leitura (L), que obrigatoriamente deveria anteceder o treinamento, teve início em 20/10/2004, com um voluntário do grupo de profissionais⁵⁰. Com o grupo de estudantes, a primeira sessão de coleta de dados (T1) foi feita em 25/10/2004.

8.2.5 A coleta de dados anterior ao início do treinamento

Segundo o projeto inicial, antes do início do treinamento deveriam ser feitas as coletas de dados de T1 e de E e L com todos os estudantes que formariam os dois grupos de novatos (NP = novatos principal e NC = novatos controle).

Cada sessão foi feita individualmente, devido a restrições de espaço: para a maior parte delas, tive à disposição apenas uma sala, na qual havia apenas um computador. Por outro lado, em duas ou três ocasiões em que pude dispor de duas salas, a situação de duas coletas simultâneas não se mostrou conveniente, devido, por um lado,

⁵⁰ A coleta de dados com o grupo de profissionais foi posterior a todas as outras coletas e demandou um novo recrutamento, feito apenas depois de terminado o trabalho com os estudantes. Esta primeira coleta com um profissional foi, portanto, uma exceção e me permitiu testar os procedimentos de coleta, especialmente as perguntas feitas na entrevista posterior à atividade de tradução. Uma estudante voluntária fora do perfil também se dispôs a realizar as primeiras tarefas, o que me permitiu testar os procedimentos.

às instruções que antecediam as tarefas e, por outro, às entrevistas posteriores às traduções, ambas realizadas pessoalmente por mim.

O tempo agendado de cada sessão era de 4 horas, suficiente para as instruções, a realização da tarefa de tradução e a entrevista posterior, e para que o sujeito sentisse que podia fazer sua tradução sem pressão de tempo. Além disso, era esclarecido que, de minha parte, não haveria problema se fosse preciso exceder as 4 horas agendadas.

Uma vez que cada sessão ocupava todo um período do dia, a realização da sessão de T1 e da sessão que reunia E e L com os 15 estudantes duraria um mês, supondo que se agendasse uma pessoa por dia, o que nem sempre foi possível. Devido à longa duração desse período de coleta anterior ao treinamento, preferi modificar o projeto inicial e priorizar as sessões de coleta de T1, estabelecendo o final da coleta de T1 como única condição para o início do treinamento com os 8 sujeitos do grupo principal.

A coleta das primeiras traduções durou de 25/10 a 24/11, e no dia 27/11 foi iniciado o treinamento. A divisão dos dois grupos (o que participaria do treinamento – grupo principal de novatos, NP – e o que não participaria dele durante o experimento – grupo de controle de novatos, NC) não seguiu um critério rigoroso, apesar de tampouco ser totalmente aleatório. Por um lado, conforme os voluntários iam passando pelas sessões de coleta de T1, observei as indicações atitudinais de maior ou menor comprometimento e entusiasmo com a participação (pontualidade, concentração na tarefa de tradução, envolvimento no diálogo da entrevista posterior à tradução, por exemplo), e procurei distribuir os voluntários que mostravam indícios de atitudes mais comprometidas e motivadas entre os dois grupos, pensando que, em caso de desistências, essa seria uma maneira de procurar garantir um número equilibrado de sujeitos em cada grupo ao final do longo período de coleta de dados. Esse critério também se justificaria por permitir um equilíbrio na distribuição do fator atitudinal, importante para a subcompetência psicofisiológica, segundo definida pelo grupo PACTE.

Não havendo número par de sujeitos, preferi que o grupo principal tivesse um sujeito a mais, já que demandaria mais disponibilidade de tempo e comprometimento dos voluntários, que deveriam freqüentar o treinamento nos meses de dezembro e janeiro. Vale lembrar que durante o mês de dezembro, devido à reposição de aulas em virtude de uma greve recente, os alunos ainda estavam em período letivo, mas o mês de janeiro já seria de férias.

Além de aplicar esse critério relacionado com os indícios atitudinais de comprometimento, fiz uma primeira leitura dos textos de T1 produzidos pelos sujeitos, procurando identificar algumas características em comum. Isso serviu de base para dividir entre os dois grupos aqueles voluntários que tivessem certas características notadamente similares entre si e diferenciadas dos outros sujeitos. Nesse sentido, entre os 15 participantes, 3 estudantes haviam identificado a importância das rimas no conto de T1 e tentado recriá-las. Desses três, um foi designado para o grupo principal e dois para o grupo de controle.

Procurei também fazer uma divisão relativamente equilibrada daqueles voluntários em que percebi melhor desempenho relacionado a aspectos lingüísticos da tradução feita, tanto no que se referia à compreensão do espanhol quanto à correção na redação do português.

Por fim, dois dos voluntários tiveram problemas de disponibilidade de tempo para a coleta da primeira tradução e, devido à urgência em iniciar o treinamento, precisei definir os grupos antes de eles realizarem a T1. Assim, o atraso na coleta acabou implicando sua alocação no grupo de controle.

Quanto às tarefas de E e L, elas foram coletadas após o início da primeira fase do treinamento, até o dia 16/12 (pouco antes de sua última sessão, no dia 18/12), com exceção de dois voluntários que precisaram desmarcar. Com esses, devido à maior importância de que fizessem a segunda tradução (T2) sincronizada com o intervalo entre a primeira e a segunda fases do treinamento, as tarefas de E e L foram postergadas para depois de T2, tendo sido realizadas apenas em janeiro de 2005, já com a segunda fase do treinamento em andamento. Assim, enquanto alguns voluntários ainda estavam realizando as tarefas de E e L, a coleta de T2 já havia sido iniciada com outros voluntários, especialmente com os de NC, para os quais não era preciso esperar a última sessão da primeira fase do treinamento para coletar T2.

8.2.6 A coleta de T2 entre as duas fases do treinamento

Na semana em que seria finalizada a primeira fase do treinamento, a coleta de dados da segunda tarefa de tradução (T2) com alguns voluntários do grupo de controle (NC) já havia sido iniciada, a primeira delas em 13/12/2004.

Entre a última sessão da primeira fase (18/12/2004) e o início da segunda fase (08/01/2004), T2 precisaria ser coletada com todos os 8 voluntários participantes do

treinamento (grupo principal = NP). A partir do final da primeira fase, portanto, a coleta de T2 junto ao NC foi priorizada, e ocorreu entre 20/12/2004 e 06/01/2005.

A última coleta de T2 de um sujeito de NC foi feita no dia 13/01/2005, quando outros sujeitos de NC já haviam começado a terceira tradução (T3), e com a segunda fase do treinamento já em andamento.

8.2.7 A coleta das duas traduções finais

Para os 8 sujeitos participantes do treinamento (NP), as duas traduções finais (T3 e T4) só poderiam começar a ser coletadas após o final da segunda parte do treinamento.

Como essa coleta final de dados envolveria duas tarefas, as sessões de coleta de T3 junto a NC foram iniciadas primeiro, antes mesmo que começasse a segunda fase do treinamento, que duraria apenas três semanas. Assim, um dos voluntários fez sua terceira tradução (T3) já no dia 07/01/2005, um dia antes do início da segunda fase do treinamento. A quarta tradução (T4) foi sempre coletada depois de T3, mas às vezes já no dia seguinte. T4 também começou a ser coletada junto a NC antes do final do treinamento, a primeira delas no dia 18/01/2005.

Finalizada a segunda fase do treinamento, a prioridade foi dada à coleta de T3 e T4 junto aos participantes do treinamento (NP). Elas foram completadas entre 26/01 e 05/02/2005. Nesse momento, já não havia aulas na faculdade.

A coleta de dados de T3 e T4 produzidas pelo grupo de controle (NC) continuou de maneira concentrada até o início da coleta com NP. Alguns voluntários de NC preferiram realizar as traduções finais quando as aulas na faculdade já houvessem sido retomadas, nas primeiras semanas de março, e a coleta de suas traduções terminou no dia 18/03, exceto a de um voluntário que desmarcou sucessivas vezes as sessões finais e concluiu sua tradução apenas na segunda semana de abril.

O voluntário que se integrou ao grupo de controle para substituir o desistente realizou suas tarefas em períodos diferentes dos demais. Iniciou a coleta no dia 29/01 e concluiu no dia 12/03/2005.

8.3 O treinamento oferecido aos estudantes do grupo de controle

Terminada a coleta de dados com os estudantes (NP e NC), o treinamento voltou a ser oferecido aos estudantes designados para NC e também aos voluntários que não haviam podido participar do experimento por não possuírem o perfil necessário.

Assim, o treinamento voltou a ser oferecido para mais 9 sujeitos. Dada a incompatibilidade de horários, foram formados dois grupos diferentes, um às sextas-feiras, com sessões de 3 horas de duração, e um aos sábados, com sessões de 4 horas de duração. O treinamento aos sábados constou, como o primeiro, de sete sessões, de 16/04 a 11/06/2005. O treinamento oferecido às sextas, com sessões de menor duração, contou com nove delas, entre 15/04 e 24/06.

8.4 Procedimentos operacionais

Assunto: confirmação e lembrete para 09/12

Olá, Ana.

Esta mensagem é uma confirmação e um lembrete de nosso encontro para coleta de dados de escrita e leitura nesta quinta, 09 de dezembro, de 13h-17h, sala 28.

Abraço.

Heloísa

Dois dias antes de cada sessão de coleta de dados individual, uma mensagem eletrônica similar à mostrada acima (com um nome fictício) era enviada ao voluntário como lembrete e confirmação do dia e hora da sessão agendada.

Uma mensagem preliminar, como a apresentada a seguir, havia sido enviada avisando os 8 voluntários selecionados para o grupo do treinamento sobre sua inclusão nesse grupo e pedindo confirmação de sua disponibilidade e interesse:

Olá!

O treinamento em tradução que faz parte da pesquisa da qual você está participando como voluntário será aos sábados. Pretendo iniciá-lo neste sábado, 27 de novembro, das 9h às 13h. Nosso primeiro encontro será na sala 28.

Você foi um dos designados para fazê-lo neste primeiro grupo, e precisaria que me confirmasse se realmente poderá participar dessas aulas. Tenho anotado que você teria disponibilidade aos sábados. É importante para a pesquisa que você possa realmente comparecer a todas as sessões do treinamento (aulas). Por se tratar de um treinamento concentrado em apenas 7 sessões, as faltas poderiam comprometer os resultados da pesquisa.

O calendário seria:

**PRIMEIRA FASE DO TREINAMENTO:
TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO
2004**

1. 27 de novembro
2. 4 de dezembro
3. 11 de dezembro
4. 18 de dezembro

**SEGUNDA FASE DO TREINAMENTO:
ABORDAGEM COGNITIVA DA TRADUÇÃO
2005**

1. 8 de janeiro
2. 15 de janeiro
3. 22 de janeiro

**OUTRAS COLETAS DE DADOS (TAREFAS DE TRADUÇÃO)
SERIAM AGENDADAS:**

- Uma (tradução) no intervalo entre as duas fases do treinamento (semanas de 20 de dezembro a 7 de janeiro).
- Duas (traduções) ao final do treinamento (semanas de 24 de janeiro a 5 de fevereiro).

Por fim, peço que você indique se seria melhor para você que o treinamento, em vez de seguir esse calendário, iniciasse em março e terminasse em meados de maio de 2005.

Fico aguardando sua resposta. Obrigada e um abraço.
Heloísa

Com relação ao treinamento, dois dias antes de cada sessão, um lembrete era enviado por correio eletrônico para a lista dos oito participantes, sem demandar resposta da parte deles, como no exemplo abaixo.

Assunto: lembrete treinamento

Olá, grupo do primeiro treinamento em tradução!

Vai um lembrete do nosso primeiro encontro neste sábado, 27 de novembro.

Horário: 9h-13h

Local: Prédio de Letras, sala 28 ou 26 (gabinetes dos professores de Língua Espanhola, 3º andar).

Se tiverem qualquer problema para entrar no prédio (não devem ter, pois neste sábado os cursos “no campus” terão aulas no rmais), o telefone da sala é XXXX-XXXX.

Abraços e até lá.

Como a sala 28 é um dos dois gabinetes dos professores de Língua Espanhola, foi adotado o procedimento de avisar os professores periodicamente do agendamento das sessões de coleta de dados nas salas, para que não houvesse coincidência com plantões de atendimento de alunos ou aplicação de provas orais ou de recuperação na sala. A outra sala dos professores de Língua Espanhola (sala 26) só foi utilizada simultaneamente em muito poucas ocasiões, em sextas ou sábados, dias em que não há aulas de Língua Espanhola na faculdade e raramente ocorre o uso da sala pelos professores. Portanto, foi sistematicamente evitado que não houvesse sala livre para as necessidades dos professores da área. Vai abaixo um exemplo das mensagens de aviso de uso da sala enviadas:

Colegas:

Vão as últimas atualizações da agenda da sala 28.
Por favor, avisem se houver qualquer problema.
Caso contrário, não é preciso responder esta mensagem.
Obrigada.
Heloísa

quarta, 26 de janeiro, das 9h às 13h.
quarta, 26 de janeiro, das 14h às 18h.
quarta, 26 de janeiro, das 19h às 22h30.
quinta, 27 de janeiro, das 9h às 13h.
quinta, 27 de janeiro, das 16h às 20h.
sexta, 28 de janeiro, das 9h às 13h.
sexta, 28 de janeiro, das 16h às 20h. (talvez seja necessário usar a 26 tb)
sexta, 28 de janeiro, das 19h às 22h30.

sábado, 29 de janeiro, das 9h às 13h.

segunda, 31 de janeiro, 9h às 13h.
segunda, 31 de janeiro, 14h às 18h.
terça, 01 de fevereiro, 9h às 13h.
terça, 01 de fevereiro, 14h30 a 18h30.
quarta, 02 de fevereiro, 9h a 13h.
quarta, 02 de fevereiro, 14h a 18h.
quinta, 03 de fevereiro, 14h a 18h.
sexta, 04 de fevereiro, 14h30 a 18h30.
sexta, 04 de fevereiro, 18h30 às 19h30.

sábado, 5 de fevereiro, 9h a 13h.

terça, 01 de março, 14h a 18h.

segunda, 07 de março, 14h a 18h.
terça, 08 de março, 14h a 18h.

Foi preciso elaborar ofícios solicitando ao Departamento de Letras Modernas e ao zelador do prédio de Letras o acesso à sala 28 do prédio nos dias do treinamento, para as sessões realizadas aos sábados. Nesse ofício, deveriam ser explicados os motivos da utilização da sala, as datas e horários em que estaria sendo utilizada e o nome dos estudantes que subiriam à sala. Um ofício geral para todas as sessões do treinamento foi feito antes da primeira fase e antes da segunda fase. Essa solicitação foi feita novamente quando o treinamento voltou a ser oferecido aos sábados para parte dos voluntários do grupo de controle.

Além disso, várias sessões de coleta de dados foram realizadas aos sábados, algumas à tarde e algumas de manhã. Sempre que um voluntário preferia agendar sua sessão num sábado, era necessário fazer um ofício especial de solicitação de uso da sala 28, como o descrito acima.

8.5 Recrutamento e coleta de dados com os profissionais

Terminadas as coletas com os grupos de estudantes e com o segundo treinamento para os estudantes de NC em andamento, foi dado início ao recrutamento de voluntários para o grupo de profissionais (PC), o segundo grupo de controle. O primeiro passo foi obter os endereços de correio eletrônico de sujeitos que pareciam corresponder ao perfil desejado. Com aproximadamente 20 endereços reunidos, foi enviada no dia 12/05/2005 a seguinte mensagem, por correio eletrônico (com o cuidado de incluir os endereços todos em “cópia oculta”, para que cada um dos sujeitos não tivesse acesso aos endereços dos demais destinatários).

Olá a tod@s.

Esta mensagem é para consultá-l@s sobre sua possibilidade/disponibilidade de participação voluntária em uma pesquisa de doutoramento, nos termos em que explico abaixo.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA E PERFIL DOS VOLUNTÁRIOS

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado sobre tradução na FFLCH-USP. Ela tem como uma de suas metas refletir sobre aspectos da formação de tradutores. Em linhas gerais, trata-se de comparar traduções feitas por dois grupos de aprendizes de Espanhol Língua Estrangeira, um submetido e outro não submetido a um treinamento em tradução. Estes dados já foram colhidos.

Para auxiliar nos parâmetros de análise do *corpus* de estudantes de Letras, será necessário contar com um grupo de controle de seis pessoas GRADUADAS NA ÁREA DE LETRAS, habilitação em Espanhol Língua Estrangeira, experiência com aulas de Espanhol/Língua Estrangeira e/ou com tradução e, se possível, com título de Mestrado. Não é necessário ter experiência em tradução. Poderia inclusive ser interessante se alguns dos voluntários tivessem essa experiência e outros não. Os participantes assinarão uma autorização para que os dados sejam usados para montar o *corpus* da pesquisa. Ao fazê-lo, verão que, no texto dessa autorização, assumo o compromisso de manter os dados pessoais dos participantes em total sigilo.

DESCRIÇÃO DAS TAREFAS

Os voluntários deveriam cumprir três tarefas e responder a um questionário. As tarefas devem ser realizadas na sala 28 do prédio de Letras da FFLCH-USP, porque envolvem o uso de um programa informático especial que está instalado no computador daquela sala e porque devem ser feitas com controle do material disponibilizado para consulta. Para todas as tarefas haverá uma série de dicionários e outros materiais de consulta disponíveis na sala, e o computador da sala dará acesso à Internet. Descrevo abaixo as tarefas.

TAREFA DE TRADUÇÃO

Traduzir um conto de aproximadamente três laudas do espanhol para o português e responder a uma entrevista sobre essa tradução, que será gravada e depois transcrita. Não há limite de tempo, mas, para que não se sinta nenhum tipo de pressão, serão reservadas 4 horas para essa tarefa.

TAREFA DE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)

Redigir um texto narrativo em espanhol, cujos conteúdos são bastante dirigidos.

TAREFA DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA (PORTUGUÊS)

Ler três pequenos textos narrativos e responder a seis perguntas sobre eles.

OBS.: Alguns voluntários fizeram as tarefas de escrita e leitura em uma só sessão. Neste caso, também foram reservadas 4 horas para essa sessão única de escrita e leitura. Alguns poucos se sentiram cansados depois da tarefa de escrita e preferiram fazer a tarefa de leitura em uma sessão separada. Também existe essa possibilidade.

RESPOSTA DE UM QUESTIONÁRIO SOBRE ALGUMAS QUESTÕES DE TRADUÇÃO E PREENCHIMENTO DE FICHA COM DADOS PESSOAIS (idade, anos de estudo de espanhol etc.)

Podem ser respondidos e preenchidos em casa, enviados e devolvidos por correio eletrônico.

Sinta-se totalmente à vontade para responder ou não a esta mensagem. Se decidir que poderia participar, lembre-se de que, para que seja possível usar os dados no *corpus* final do trabalho, é imprescindível que todas as tarefas sejam realizadas integralmente.

Agradeço a atenção.

Heloísa Pezza Cintrão

Quatro dos vinte destinatários da mensagem (20%) se apresentaram como voluntários. Uma das pessoas contactadas não teria disponibilidade imediata, mas havia a possibilidade de participar em julho, caso houvesse necessidade. Outro sujeito, que conhecia a pesquisa, havia se voluntariado antes do envio desta mensagem e realizado as tarefas em outubro de 2004. Não foi possível completar, portanto, o número mínimo de 6 sujeitos projetados para este grupo.

Posteriormente, voltei a tentar contato com dois sujeitos e consegui realizar a coleta com um deles, em janeiro de 2006. Infelizmente houve um problema com o computador e os dados de E e L se perderam. Além disso, este que seria o sexto sujeito não devolveu o questionário sobre tradução e não retornou minha tentativa de contato para complementação de dados sobre experiência em tradução. Os dados coletados foram considerados para os cálculos desta tese, já que foram analisados apenas os dados de tradução (T1) do grupo de profissionais e não foram necessários os dados perdidos. No entanto, no *corpus* final, os dados deste voluntário não poderão ser considerados.

Os dados dos quatro outros voluntários desse grupo foram coletados entre 23/05 e 08/06/2005.

8.6 Problemas na coleta de dados

A desistência de um voluntário do grupo de controle (NC02), que não realizou T3 nem T4, reduziu NC a apenas seis pessoas. Nesse mesmo grupo, outro voluntário (NC15) apagou acidentalmente os dados de T1 ao terminá-la, e outra sessão precisou ser agendada. Embora da segunda vez a tarefa tenha transcorrido sem problemas, esse voluntário já havia tido um primeiro contato com o conto, de modo que as condições de sua realização diferem da tradução do mesmo conto pelos outros sujeitos. O mesmo aconteceu com T2, também com um voluntário do grupo de controle (NC09). Assim, apenas 4 sujeitos desse grupo (NC03, NC05, NC10, NC14) teriam todos os dados sem

nenhum problema. Diante disso, decidi tentar conseguir mais um voluntário para o grupo (NC16). Com a incorporação de NC16, os dados de NC ficaram completos para 7 sujeitos, mesmo com a desistência de NC02, mas com os problemas mencionados em uma das traduções para 2 desses 7 sujeitos (NC09, NC15).

A coleta de dados no grupo principal (NP) transcorreu sem maiores problemas que um ou outro cancelamento das sessões agendadas, que precisaram ser remarçadas. Os dados de NP estão completos para os 8 participantes.

Quanto à condição de não faltarem a nenhuma sessão do treinamento, alguns voluntários de NP tiveram dificuldade em cumpri-la. Um deles (NP11) perdeu uma sessão da fase 1, que foi repostada individualmente no dia 23/12/2004 (quinta, das 9h às 13h), antes da realização da tradução intermediária (T2). Dois voluntários (NP10 e NP04) estiveram ausentes na segunda sessão da fase 2 do treinamento, repostada a cada um deles em separado, devido a suas diferentes possibilidades de horário, no dia 21 e 27/01/2005 (das 16h30 às 20h30 e das 9h às 13h, respectivamente). Um voluntário (NP06) não esteve na última sessão da fase 2, repostada individualmente em duas sessões de menor duração, nos dias 26 e 27/01/2005 (respectivamente, das 19h às 21h e das 20h às 21h30), antes que ele realizasse T3 e T4.

8.7 Quadros de dados: tarefas, cronograma, grupos, quadro geral

O quadro total dos dados coletados para o *corpus* é o seguinte:

CONTROLE DE TAREFAS REALIZADAS PELOS SUJEITOS NA COLETA DE DADOS

VOLUNTÁRIOS NOVATOS

	Q I	AUT.	PFiL	T1	E	L	T2	T3	T4	AV
NP01	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NC02	Q	A	P	X	X	X	X			
NC03	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	
NP04	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NC05	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	
NP06	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NP07	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NP08	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NC09	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	
NC10	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	
NP11	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NP12	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NP13	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	Av
NC14	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	
NC15	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	
NC16	Q	A	P	X	X	X	X	X	X	

↓

Sublinhados indicam participação no grupo principal = NP (grupo do treinamento)

VOLUNTÁRIOS PROFISSIONAIS DE LETRAS

	Q I	AUT	PFiL	T1	E	L	EXP
P01	Q	A	P	X	X	X	X
P02	Q	A	P	X	X	X	X
P03	Q	A	P	X	X	X	X
P04	Q	A	P	X	X	X	X
P05	Q	A	P	X	X	X	X
P06		A	P	X			

SIGLAS:

QI = questionário de idéias sobre tradução

PFiL = formulário de dados de perfil

E = redação em espanhol (L2)

T2 = tradução intermediária: “El patio”

T4 = tradução final: “Historia de una princesa”

AUT = autorização para uso dos dados

T1 = tradução inicial: “Historia de una princesa”

L = tarefa de leitura e interpretação em português (LM)

T3 = tradução final: “La luna y la vaca”

AV = questionário de avaliação do treinamento

EXP = complementação de dados sobre experiência profissional com tradução

OBS.: para cada uma das traduções foi realizada uma entrevista gravada

O cronograma real da coleta de dados, incluindo o segundo oferecimento do treinamento foi o seguinte:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	D
OUTUBRO 2004						
11	12	13	14 CONVERSA Grupo Lg 2 Profa. Heloísa Noturno	15	16	17
18 CONVERSA Grupo Lg 2 Prof. Adrián Noturno	19	20 14h-18h (T1) P01 sala 28	21 CONVERSA Grupo Lg 2 Profa. Mirta Matutino	22 17h30 REUNIÃO A sala 28	23 10h REUNIÃO B 13h15 (E) P01 sala 28	24
25 CONVERSA Grupo Lg 2 Profa. Neide Matutino 13h-17h (T1) NP01 sala28	26 15h30-19h30 T1 voluntário fora do perfil: teste sala 28	27 Jornada CITRAT	28 14h-18h (T1) NC02 sala 28 14h-18h (T1) NC03 sala 26	29 13h-17h (T1) NP04 sala 26 14h-18h NC05 sala 28 18h30 REUNIÃO C	30 10h REUNIÃO D 14h-18h (T1) NP06 sala 28	31

NOVEMBRO 2004						
01 13h-17 (T1) NP07 sala 26	02 Feriado	03 8h-12h (T1) voluntário não compareceu	04 14h30-18h30 (T1) NP08 sala 28	05 18h30-22h30 (T1) NC09 sala 28	06	07
08 13h-17h (T1) NC10 sala 28	09 15h30-19h30 (EL) voluntário fora do perfil: teste sala 28	10 14h-18h (EL) NC02 sala28	11 14h-18h (EL) NC03 sala 28	12 18h30-22h30 (EL) NC09 sala 28	13 09h-13h (T1) NP11 sala 28 09h-13h (T1) voluntário não compareceu 13h-17h (EL) NP07 sala 28	14
15 Feriado	16 Salas ocupadas	17 14h30-18h30 (EL) NP08 sala 28	18 16h-20h (T1) NP12 sala 28	19	20 9h-13h (T1) NP13 sala 28 9h-13h (EL) NP06 sala 26	21
22 13h-17h (EL) NP04 não veio	23 14h-18h (EL) NC05 sala 28	24 15h30-19h30 (T1) NC14 sala 28	25 14h-17h (T1) NC15 cancelado	26	27 9h-13h TREIN SESSÃO I	28
29 14h-18h (EL) NC10 sala 28	30 15h30-19h30 (E) NC14 sala 28					

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	D
DEZEMBRO 2004						
		01 15h-19h (EL) NP13 sala 28	02 16h-? (EL) NP12 sala 28	03	04 9h-13h TREIN SESSÃO 2	05
06 12h-16h (LE) NP11 cancelou	07 REUNIÃO LG ESPANHOLA	08 14h-18h (T1) NC15 perda dados	09 13h-17h (EL) NP01 sala 28	10	11 9h-13h TREIN SESSÃO 3	12
13 14h-18h (T2) NC10 sala 28	14 14h-18h (T2) NC03 cancelado	15 REUNIÃO Coordenação Esp.	16 13h-17h (EL) NP04 sala 28	17 14h-18h (T1) NC15 não veio 14h-18h (T2) NC05 sala 28	18 9h-13h TREIN SESSÃO 4 salas 28 e 270 13h-17h (T2) NC09 sala 28	19
20 13h-17h (T2) NP04 sala 28	21 09h-13h (T2) NP07 sala 28 14h-18h (T2) NP01 sala 28	22 14h-18h (T2) NC03 sala 28	23 9h-13h NP11 reposição trein. 15h30-19h30 (T2) NC14 sala 28	24 NATAL	25 NATAL	26
27 RECESSO	28 RECESSO	29 RECESSO	30 RECESSO	31 ANO NOVO		

JANEIRO 2005						
					01 ANO NOVO	02
03 9h-13h (T2) NP11 sala 28 14h-18h (T1) NC16 cancelou	04 9h-13h (T1) NC15 sala 28 14h30-18h30 (T2) NP08 sala 28 19h-22h30 (T2) NP06 sala 28	05 9h-13h (T2) NP13 sala 28	06 16h-20h (T2) NP12 sala 28	07 14h-18h (T3) NC03 sala 28 18h30-22h30 (T3) NC09 sala 28	08 9h-13h TREIN SESSÃO 5	09
10 9h-13h (E) NP11 sala 28	11 9h-13h (L) NP11 sala 28 9h-13h (T3) NC10 cancelou	12	13 14h-18h (T2) NC02 sala 28	14 15h30-19h30 (T3) NC14 sala 28 18h30-22h30 (T4) NC09 cancelou	15 9h-13h TREIN SESSÃO 6	16
17 9h-13h (T3) NC10 sala 28	18 9h-13h (T4) NC10 sala 28	19 17h30-21h30 (T4) NC09 sala 28	20 15h30-19h30 (T4) NC14 cancelou	21 9h-13h NP04 não veio reposição trein. 16h30-20h30 NP12 sala 28 reposição trein.	22 9h-13h TREIN SESSÃO 7	23
24 9h-13h (EL) NP15 cancelado FERIADO	25 FERIADO	26 9h-13h (T3) NP11 sala 28 14h-18h (T3) NP01 sala 28 19h-21h NP06 sala 28 reposição trein.	27 9h-13h NP04 sala 28 reposição trein. 16h-20h (T3) NP01 sala 28 20h-21h30 NP06 sala 28 reposição trein.	28 9h-13h (T3) NP04 sala 28 16h-20h (T4) NP12 sala 28 20h-23h (T3) NP06 sala 28	29 9h-13h (T3) NP07 sala 28 13h-17h (T1) NP16 sala 28	30

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	D
FEVEREIRO 2005						
31/01 9h-13h (T4) NP11 sala 28 14h-18h (T3) NC02 transferiu p/ março	01 9h-13h (T3) NP13 sala 28 14h30-18h30 (T3) NP08 sala 28 19h-23h (T3) NP06 sala 28	02 9h-13h (T4) NP04 sala 28 14h-18h (T4) NP01 sala 28 18h-22h (T4) NC14 sala 28	03 14h-18h (T4) NP13 sala 28	04 14h30-18h30 (T4) NP08 sala 28 18h30-22h30 (T4) NC09 sala 28	05 9h-13h (T4) NP07 sala 28 13h-17h (EL) NC16 sala 28	06
07 CARNAVAL	08 CARNAVAL	09 CINZAS	10 16h-20h (L) NC14 sala 28	11	12 9h-13h (T2) NC16 sala 28	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22 9h-15h (E) NC15 sala 28	23	24 9h-13h (L) NC15 sala 28	25	26	27

MARÇO 2005						
28/02	01 14h-18h (T3) NC05 sala 28	02	03	04	05 9h-13h (T3) NC16 sala 28	06
07 14h-18h (T3) NC03 não veio	08 14h-18h (T3) NC03 sala 28	09 14h-18h (T4) NC03 sala 28	10 14h-18h (T4) NC05 não veio	11 14h-18h (T2) NC15 sala 28	12 11h-15h (T4) NC16 sala 28	13
14	15	16	17 14h30-18h30 (T3) NC15 sala 28	18 14h-18h (T4) NC05 sala 28	19 9h-13h (L) P01 sala 28	20

ABRIL 2005						
				01 14h-18h (T4) NC15 cancelou	02	03
04 14h-18h (T4) NC15 sala 28	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15 16h-19h TREIN SESSÃO 1 GR1	16 09h-13h TREIN SESSÃO 1 GR2	17
18	19	20	21 FERIADO	22 FERIADO	23 FERIADO	24
25	26	27	28	29 16h-19h TREIN SESSÃO 2 GR1	30 09h-13h TREIN SESSÃO 2 GR2	

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	D
MAIO 2005						
2	3	4	5	6 16h-19h TREIN SESSÃO 3 GR1	7 09h-13h TREIN SESSÃO 3 GR2	8
9	10	11	12 MENSAGEM recrutamento gr. profissionais	13 16h-19h TREIN SESSÃO 4 GR1	14 09h-13h TREIN SESSÃO 4 GR2	15
16 14h-18h (T1) P02 sala 28	17	18	19	20 16h-19h TREIN SESSÃO 5 GR1	21 09h-13h TREIN SESSÃO 5 GR2	22
23 14h-18h (EL) P02 sala 28	24	25 9h45-13h15 (T1) P03 atraso 14h30-18h30 (T1) P04 sala 28 14h30-18h30 (EL) P03 sala 26	26 FERIADO	27 FERIADO	28 FERIADO	29
30	31					

JUNHO 2005						
		1	2	3 11h-15h (EL) P04 sala 28 16h-19h TREIN SESSÃO 6 GR1	4 09h-13h TREIN SESSÃO 6 GR2	5
6 14h-18h (T1) P05 sala 26	7 14h-18h P05 sala 26	8 09h45-? (T1) P03 sala 28	9	10 16h-19h TREIN SESSÃO 7 GR1	11 09h-13h TREIN SESSÃO 7 GR2	12
13	14	15	16	17 16h-19h TREIN SESSÃO 8 GR1	18	19
20	21	22	23	24 16h-19h TREIN SESSÃO 9 GR1	25	26
27	28	29	30			

Os três grupos de sujeitos tiveram a seguinte configuração:

NP = Novatos Principal

Descrição sumária: Grupo Principal – Novatos em L2 e em Tradução

núm. de sujeitos	nível de domínio da L2	núm. de horas de L2 ao início do treinamento	núm. de horas de L2 final do treinamento
8	Básico Incompleto	75 horas (meio Língua Espanhola 2)	100 horas (concluída LE2)

NC = Novatos Controle**Descrição sumária: Grupo de Controle 1 – Novatos em L2 e em Tradução****Perfil equivalente ao do Grupo Principal**

núm. de sujeitos	nível de domínio da L2	núm. de horas de L2 ao início do treinamento	núm. de horas L2 final do treinamento
7	Básico Incompleto	75 horas (meio Língua Espanhola 2)	100 horas (concluída LE2)

PC = Profissionais Controle**Descrição sumária: Grupo de Controle 2 – Graduados em Letras Língua Espanhola**

núm. de sujeitos	nível de domínio da L2	atuação profissional	experiência em tradução
6	alta proficiência nas quatro habilidades clássicas	na área de Letras com ampla experiência na docência de espanhol como língua estrangeira e/ou literaturas de língua espanhola	variável entre os sujeitos

Abaixo é apresentado um quadro das principais fases da parte da coleta sincronizada com o treinamento (nos grupos de novatos):

Cronograma de realização das fases da coleta das traduções em relação às fases do treinamento

RECRUTAMENTO entre 14 e 30/10/2004	COLETA T1 entre 25/10 e 25/11/2004	PRIMEIRA FASE TREINAMENTO 29/11-04, 11 e 18/12/2004	COLETA T2 entre 13/12/2004 e 06/01/2005
<p>* conversa com os 4 grupos de Língua Espanhola 2 da graduação em andamento no segundo semestre de 2004, para uma explicação da pesquisa, com vistas ao recrutamento de 16 voluntários novatos</p> <p>* aplicação de questionários aos alunos dos 4 grupos</p> <p>* quatro reuniões com candidatos a voluntários, para explicar as tarefas, o perfil dos voluntários e as necessidades de disponibilidade de tempo do experimento</p>	<p>* primeira a última coleta individual da tradução do primeiro conto (T1) com os voluntários novatos, antes do início do treinamento</p> <p>(exceções: NC15 realizou a tarefa em 04/01/2005 NC16 realizou a tarefa em 29/01/2005)</p> <p>* definição dos grupos de novatos (principal e controle), com base em características da tradução de T1</p>	<p>* primeira fase do treinamento, dividida em quatro sessões de quatro horas cada uma, aos sábados, entre 9h e 13h</p> <p>OBS.: esta primeira fase, intitulada Teoria e prática de tradução, adotou um modelo de atividades de sala de aula considerado mais tradicional, no geral, nos moldes do que Delisle chama "aula -oficina", com uma parte teórico-expositiva conjugada a partes práticas e discussões sobre a prática</p>	<p>* 13/12 a 23/12/2004 primeira a última coleta individual da tradução do segundo conto (T2) com os voluntários novatos do grupo de controle</p> <p>* 20/12/2004 a 06/01/2005 primeira a última coleta individual da tradução do segundo conto (T2) com os voluntários novatos do grupo principal, entre o fim da primeira fase do treinamento e o início da segunda fase</p>

SEGUNDA FASE TREINAMENTO 08, 15 e 22/01/2005	COLETA T3 (parcial) entre 11/01 e 01/02/2005	COLETA T4 (parcial) entre 18/01 e 05/02/2005	COLETA T3 e T4 entre 01/03 e 04/04/2005
<p>* segunda fase do treinamento, dividida em três sessões de quatro horas cada uma, aos sábados, entre 9h e 13h</p> <p>OBS.: esta segunda fase, intitulada Treinamento de base cognitiva e discursiva, conjugou o modelo de “aula-oficina”, da primeira fase com propostas de atividades cognitivas e discursivas de Alves (1997) e Alves, Magalhães & Pagano (2000)</p>	<p>* em 11, 14 e 17/01/2005 três voluntárias do grupo novato de controle realizaram a tradução do terceiro conto (T3)</p> <p>* entre 26/01 e 01/02/2005 todas as voluntárias do grupo principal realizaram a tradução do terceiro conto (T3), imediatamente após o término da segunda fase do treinamento</p>	<p>* em 18, 19 e 20/01 três voluntárias do grupo novato de controle realizaram a retradução do primeiro conto (T4)</p> <p>* entre 28/01 e 05/02/2005 todas as voluntárias do grupo principal realizaram a retradução do primeiro conto (T4), imediatamente após o término da segunda fase do treinamento</p>	<p>* voluntárias do grupo de controle de novatos (NC) finalizaram suas tarefas de tradução (T3 e T4), no retorno às aulas, após o recesso</p> <p>* uma das voluntárias de NC não terminou as tarefas</p> <p>* uma nova voluntária (NC16) integrada a NC termina tarefas (tarefas de 29/01 a 12/03/05)</p>

RECRUTAMENTO PROFISSIONAIS 04/2005	COLETA T1 PROFISSIONAIS entre 16/05 e 08/06/2005	TREINAMENTO OFERECIDO A VOLUNTÁRIOS DE NC entre 15/04 e 24/06/2005	COMPLEMENTAÇÃO PROFISSIONAIS entre 12/2005 e 01/2006
<p>* após o término da coleta com os grupos de novatos, iniciou-se o recrutamento de voluntários para o grupo de controle de profissionais (PC), feito por meio de uma mensagem de correio eletrônico enviada a uma lista de 20 sujeitos adequados ao perfil, explicando as tarefas e o objetivo da pesquisa</p> <p>* apresentaram-se como voluntários 4 sujeitos</p> <p>* uma voluntária de PC havia se adiantado e feito a coleta de T1 em outubro de 2004</p> <p>* dois sujeitos mostram disposição a participar, mas sem disponibilidade imediata</p>	<p>* coletas individuais da tradução do primeiro conto (T1) junto aos voluntários profissionais</p> <p>(exceções:</p> <p>PC01 realizou a tarefa em 20/10/2004</p> <p>PC06 realizou a tarefa em 13/01/2006)</p>	<p>* 15 e 29/04 - 06, 13, 20/05 - 03, 10, 17 e 24 /06/2005</p> <p>(Grupo 1 – sextas-feiras)</p> <p>primeira e segunda fases do treinamento, divididas em nove sessões de três horas cada uma, às sextas, entre 16h e 19h</p> <p>* 16 e 30/04 - 07, 14, 21/05 - 04 e 11 /06/2005</p> <p>(Grupo 2 – sábados)</p> <p>primeira e segunda fases do treinamento, divididas em nove sessões de três horas cada uma, aos sábados, entre 9h e 13h</p> <p>OBS.: o oferecimento do treinamento também aos voluntários do grupo de controle interessados nele, ao final do experimento, foi compromisso assumido em retribuição a sua participação na pesquisa</p>	<p>* nova tentativa de recrutamento por correio eletrônico com dois profissionais que haviam deixado em aberto sua possibilidade de participar da coleta de dados, sem disponibilidade no momento do primeiro recrutamento</p> <p>* resposta positiva de um dos profissionais e agendamento para janeiro de 2006</p> <p>* 13/01/2006: coleta de T1 com PC06, completando o número mínimo de seis sujeitos no grupo de controle de profissionais, de acordo com o projeto inicial</p>

8.8 Textos traduzidos pelos voluntários

Para serem traduzidos pelos participantes do experimento, foram selecionados três contos infantis de autoria da escritora argentina María Elena Walsh: ‘Historia de una princesa’ (T1), ‘El patio’ (T2), ‘La vaca y la luna’ (T3). O primeiro deles, ‘Historia de una princesa’, foi o texto -fonte de uma nova tradução na última coleta de dados (T4), ou seja, foi traduzido duas vezes pelos estudantes: antes do início do treinamento e após o término do treinamento, com um intervalo de aproximadamente quatro meses entre uma e outra tradução.

O conto-fonte para T1 e T4, ‘Historia de una princesa’, foi escolhido por já ter sido usado em atividades de transcrição e tradução com alunos de Língua Espanhola 2, com resultados interessantes. Tínhamos, assim, uma boa projeção do que poderíamos esperar da tradução desse conto em termos de dificuldades e de questões envolvidas nas tomadas de decisão. O conto reúne problemas em variados estratos lingüísticos e de textualização, abrangendo questões lingüísticas, textual-discursivas, pragmáticas e culturais, assim como de interpretação. Alguns desses problemas e questões não podem ser resolvidos com dicionários e fontes externas de consulta; exigem a ativação de processos inferenciais envolvendo conhecimentos extralingüísticos.

Os outros dois contos – ‘La luna y la vaca’ e ‘El patio’ – foram escolhidos em função do primeiro. São contos da mesma autora, para o mesmo tipo de público, pertencem ao mesmo tipo textual (contos infantis escritos para serem ouvidos em gravações), com extensão não muito divergente e traços de construção bastante similares aos do primeiro. Essa similaridade permitiu ter a variável tipo de texto relativamente controlada nos três momentos de coleta de dados. Para aumentar o controle dessa variável, acrescentamos uma nova tradução do mesmo conto traduzido no início ao final do experimento, daí a retradução de ‘Historia de una princesa’.

Os voluntários do grupo de profissionais (PC) realizaram apenas a tradução de ‘Historia de una princesa’ e apenas uma vez (somente T1, portanto), para fornecer parâmetros de comparação na observação dos resultados dos grupos de estudantes.

Seguem algumas palavras sobre a autora e sua obra. Elas serão importantes para contextualizar o conto, com vistas a estabelecer mais adiante alguns critérios de reflexão sobre adequação e qualidade das traduções feitas.

8.8.1 A escritora, característica e estilo de seus contos

María Elena Walsh é uma escritora de livros infantis muito conhecida na Argentina. Algumas das características recorrentes em seus contos infantis são:

1) uma criatividade que se expressa fortemente em jogos de palavras e jogos de linguagem de diversos tipos;

2) certa irreverência questionadora que transparece com respeito a determinadas instituições/convenções sociais;

3) uma mistura bem-humorada do universo de personagens e situações típicos dos contos infantis tradicionais (frequentemente ambientados no mundo adulto) com o mundo cotidiano da criança contemporânea. Um distante reino encantado pode ser invadido anacronicamente pelos gestos, valores e objetos mais banais do dia-a-dia, e no mundo de uma personagem contemporânea bastante comum podem surgir seres fantásticos e acontecer as coisas mais surpreendentes.

Essas características costumam tornar seus contos bastante divertidos também para adultos aprendizes de espanhol, e em aulas de E/LE as reações à proposta de trabalho com o conto “Historia de una princesa” têm sido positivas.

Um ingrediente importante aqui, e que caracteriza o conjunto dos contos infantis de María Elena Walsh, é a freqüente presença do *nonsense*, provavelmente com boa dose de inspiração em obras de Lewis Carroll (1832-1898), escritor inglês e professor de Lógica na Universidade de Oxford, autor dos livros *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (*Alice's Adventures in Wonderland*) e *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*⁵¹ (*Through the looking glass*). Essa possível influência deixa um rastro no fato de a escritora ter adaptado o conto-poema em que se relata o banquete da Morsa e do Carpinteiro, do livro *Através do espelho*, para seu livro de contos *El diablo inglés* (1974)⁵².

O *nonsense* nos contos de María Elena Walsh faz de seu mundo ficcional um tipo de mundo algo “revirado”, “bagunçado”, onde as coisas e as personagens fogem de seus lugares habituais e se apresentam em lugares inesperados, fazendo coisas que não lhes seriam próprias segundo os mecanismos normais do mundo físico ou social.

Elas evocam, com isso, constantemente a sua liberdade. A liberdade é um valor que aparece explicitado como valor/tema nuclear no conto “La sirena y el capitán”, mas

⁵¹ Cito os títulos em português de acordo com a tradução de Sebastião Uchoa Leite, publicada pela Summus Editorial.

⁵² Agradeço esse dado sobre a tradução de “A Morsa e o Carpinteiro” a Josilady Xavier.

pode ser encontrado facilmente em muitos de seus contos, como ‘El diablo inglés’ e ‘El enanito y las siete Blancanieves’.

Talvez a própria autora definisse seu mundo ficcional a partir dessa característica de *nonsense* reivindicador de liberdade (imaginativa, inclusive) que é recorrente nele, como um convite a imaginar o “mundo do avesso”, a partir simplesmente das brincadeiras com palavras. O mundo do avesso é tema de um de seus poemas-canção infantis mais conhecidos, ‘El reino del revés’, e cuja letra pode dar uma boa noção geral do universo ficcional em que essa escritora costuma se mover:

Me dijeron que en el reino del revés
nada el pájaro y vuela el pez
que los gatos no hacen *miau* y dicen *yes*
porque estudian mucho inglés

Me dijeron que en el reino del revés
hay un perro pequinés
que se cae para arriba y una vez
no pudo bajar después

Vamos a ver cómo es
el reino del revés

Vamos a ver cómo es
el reino del revés

Me dijeron que en el reino del revés
nadie baila con los pies
que un ladrón es vigilante y otro es juez
y que dos y dos son tres

Me dijeron que en el reino del revés
un señor llamado Andrés
tiene mil quinientos treinta chipancés
que si miras no los ves

Vamos a ver cómo es
el reino del revés

Vamos a ver cómo es
el reino del revés

Me dijeron que en el reino del revés
cabe un oso en una nuez
que usan barbas y bigotes los bebés
y que un año dura un mes

Me dijeron que en el reino del revés
una araña y un cienpiés
van montados al palacio del marqués
en caballos de ajedrez

Em grande número de casos, o mundo de seus contos é esse divertido e questionador⁵³ mundo do *nonsense*, cuja essência aparece representada nessa canção.

Sobre o *nonsense*, Sebastião Uchoa Leite tece considerações na introdução à sua tradução dos livros de *Alice* de Lewis Carroll, dizendo que pode ser diferenciado do “absurdo” por ser baseado em algum valor lógico estruturador:

⁵³ Que às vezes sugere certas “denúncias” sociais: “un ladrón es vigilante y otro es jue z”.

[...] Michael Holquist o aproxima das relações altamente abstratas da lógica. Por isso a diferença entre o *nonsense* e o absurdo. Este lida com valores humanos, enquanto o *nonsense* lida com valores puramente lógicos. O absurdo lida com a ordem e a desordem. O *nonsense* apenas com a ordem. O *nonsense* é um processo em si mesmo, sem nenhuma outra finalidade. É pura superfície, conclui Holquist. É uma violência contra a semântica, “mas desde que é sistemático, o sentido do *nonsense* pode ser apreendido”. É nisso que Holquist vê o maior valor do *nonsense* e de seu mestre Carroll, o de chamar a atenção para a linguagem, para o fato de que ela não é só algo que conhecemos, mas algo vivo, em processo, algo a ser descoberto. (p. 21)

Caberia uma ressalva ao que se coloca acima: tanto para características dos textos da *Alice* de Carroll quanto para os de sua possível tributária no que toca a essas características, María Elena Walsh. É possível ver também inserida nos textos de ambos a questão dos valores humanos. A tirania caprichosa da Rainha de Copas de Carroll é posta em cheque pelo absurdo de maneira muito semelhante aos caprichos de menino mimado do imperador japonês no conto de Walsh⁵⁴.

Mas no poema-canção de Walsh pode-se ver também a presença do que é definido como *nonsense* na citação acima. Nele, as relações lógicas e semânticas se (re)estabelecem amplamente em função da sonoridade das rimas em *-és (-ez)*. O foco é jogado numa propriedade formal da linguagem para além das leis e normas do mundo que deveria servir-lhe de referência e é a linguagem a personagem que se liberta lá: ela passa a poder criar novos mundos a partir de suas características sonoras. A linguagem aparece como processo criativo-criador, criador também de humor e de subversão no mundo “real” do leitor.

Vimos como essa é uma característica presente e importante também em “Historia de una princesa”, e que causa determinados problemas ou dilemas de tradução que não podem ser resolvidos a não ser lançando mão de recursos internos, de processos inferenciais e da criatividade.

Outra das características importantes dessa autora é ter gravado discos, que na verdade estão vinculados a seus livros infantis. Eles contêm alguns de seus contos, lidos

⁵⁴ Isso pode indicar que autores que se sentem atraídos pelo trabalho com o *nonsense*, com as “subversões semânticas” e as explorações das independências da linguagem com relação aos seus referentes também tendem a ter perspicácia para questionar outras relações convencionais e outras convenções sociais além das da linguagem, e a expor suas críticas a essas outras convenções por meio do absurdo.

“dramaticamente” e muitas vezes com trechos musicados pela autora. Seus discos também contêm canções infantis cujas letras são extraídas de seus livros de poemas para crianças. É o caso de “El reino del revés”.

Essa característica de “conto contado” ou “poema cantado” de grande parte de suas composições infantis importa para nós porque “Historia de una princesa” é um desses contos gravados, portanto concebido como um texto intermediário entre o registro escrito e oral, e fortemente condicionado pela perspectiva da oralidade, isto é, pela finalidade de ser recitado em voz alta numa gravação, com direito a diferenças de voz para cada personagem, trilha sonora no estilo oriental e ruídos de fundo.

8.8.2 Uma referência cultural

María Elena Walsh é poetisa, cantora, compositora, roteirista de teatro, cinema e televisão. Em 1952, na Europa, formou uma dupla com a folclorista Leda Valladares, com quem gravou vários discos. De volta à Argentina, por volta de 1960, inicia uma grande produção de livros para crianças. Suas criações se tornaram verdadeiros clássicos da literatura infantil, com traduções para várias línguas (inglês, francês, italiano, sueco, hebraico, dinamarquês e guarani) – informam os editores de seus livros relançados neste início de século XXI pela Alfaguara.

Essa artista versátil formada em Belas Artes se tornou, especialmente por meio de seus contos infantis, uma importante referência cultural em seu país, um Monteiro Lobato na Argentina, uma autora que seus conterrâneos costumam reconhecer como bastante presente nas suas lembranças de infância (quem tiver um conhecido argentino poderá facilmente confirmá-lo). Como se lê na contracapa da reedição de *Cuentopos de Gulubú*, “suas adoráveis personagens e histórias, que cativam adultos e crianças, fazem parte da cultura argentina” [“*sus entrañables personajes e historias, que gustan a grandes y a chicos, forman parte de nuestra cultura*”].

8.9 Ferramentas para a coleta de dados

Coletamos dados de produto e de processo para compor nosso *corpus*. Boa parte dos estudos mais recentes sobre CT e processo tradutório advogam que o fato de tais objetos de estudo envolverem fenômenos cognitivos não observáveis diretamente

implica uma sondagem indireta na caixa-preta da mente humana, e que a variedade de pontos de orientação facilitaria uma aproximação mais confiável do objeto.

Hurtado (2001: 180) é uma das pesquisadoras a dar voz a essa proposta metodológica, com base no argumento da complexidade da tradução como objeto de estudo:

Queremos ressaltar a importância do pluralismo metodológico na pesquisa de objetos de estudo complexos como é o caso da tradução, já que é difícil que uma metodologia única forneça por si só respostas fidedignas.

[Queremos poner de relieve la importancia del pluralismo metodológico cuando se trata de investigar objetos de estudio complejos como es el caso de la traducción, ya que resulta difícil que una metodología única aporte por sí sola respuestas fidedignas.]

Para coletar dados que permitissem análise de processo, utilizamos o programa *Translog* e coletamos TAPs retrospectivos dialogados, na forma de entrevistas ao voluntário, feitas imediatamente depois de terminada sua tradução. Nossas ferramentas para coleta de dados foram, portanto, um computador no qual estava instalado o *Translog* e que disponibilizava acesso à Internet, e um gravador que serviu para a gravação da entrevista que seria posteriormente transcrita. Também utilizamos os questionários mencionados anteriormente neste trabalho.

Além disso, como já comentado, em todas as sessões de coleta de traduções, assim como nas sessões de escrita e leitura, os mesmos dicionários e obras de referência estiveram disponíveis para os voluntários. Os materiais de consulta disponíveis para os sujeitos foram, portanto, outra variável controlada do experimento.

8.9.1 Protocolos verbais (TAPs)

Os TAPs estão na origem de um importante ponto de inflexão nos estudos tradutológicos no sentido das investigações empírico-experimentais. Os estudos que marcam o início da investigação empírico-experimental em tradução escrita, nos anos 80, usam os TAPs como método de coleta de dados.

A sigla vem de *Thinking-Aloud Protocols* ou *Think-Aloud Protocols* ou ainda *Talk-Aloud Protocols*, o que em português se traduziria mais literalmente como

‘protocolos de pensamento em voz alta’ ou ‘de verbalização de pensamentos’. São comumente referidos como protocolos verbais ou verbalizações. Trata-se de uma técnica introspectiva de coleta de dados, adaptada da Psicologia primeiro para os estudos de linguagem e depois para os estudos de tradução.

A maioria dos TAPs utilizados em estudos existentes até o momento são os chamados simultâneos ou concomitantes⁵⁵, mas também se utilizam os TAPs retrospectivos e os dialogados. Os concomitantes consistem em pedir ao tradutor que fale em voz alta sobre o que lhe passa pela cabeça enquanto traduz, com o mínimo de censura possível. Essas verbalizações são gravadas e a gravação é posteriormente transcrita para análise. Muitas vezes se realiza um treinamento prévio com o sujeito, para que se acostume a verbalizar seus pensamentos e se familiarize com a técnica.

Os TAPs retrospectivos diferem dos concomitantes, já que são recolhidos depois de terminada a tarefa de tradução. Sendo assim, suas características e o tipo de dados fornecidos diferem com relação às verbalizações concomitantes. Sua posterioridade à tarefa tradutória facilita uma variação escrita dessa modalidade, ou seja, que o tradutor escreva suas observações em vez de proferi-las em voz alta para serem gravadas. Os TAPs retrospectivos têm a desvantagem de estar sujeitos a falseios da memória ou a reelaborações *a posteriori* do motivo real de certas decisões, em especial se não forem recolhidos imediatamente após a tarefa de tradução. Esse risco aumenta de forma potencial na medida em que aumenta o intervalo de tempo entre o momento da tradução e o momento da verbalização. Apesar desse inconveniente, eles têm sido preferidos para alguns fins. Algumas vantagens dos protocolos retrospectivos sobre os concomitantes têm sido apontadas: 1) evitam a sobrecarga cognitiva que supõe ter que falar e formular os próprios pensamentos intermitentemente, ao mesmo tempo que se reservam recursos cognitivos para lidar com os esforços propriamente dirigidos à tradução; 2) evitam distorções que a sobrecarga cognitiva mencionada pode provocar nos dados de tempo de programas de computador que registram pausas e tempo total da tradução, como o *Translog*; 3) permitem dirigir as reflexões e considerações do sujeito a pontos específicos previamente selecionados e, portanto, focar os problemas de tradução que interessa observar; 4) têm mostrado ser mais estruturadas e por isso mais aptas a

⁵⁵ Hurtado (2001: 183) fala em TAPs ‘simultâneos’ para as verbalizações que o tradutor faz durante a realização da tarefa de tradução. Alves prefere falar de TAPs ‘concomitantes’, já que considera que essas verbalizações nunca são totalmente simultâneas ao processo mental relatado, mas sempre em alguma medida posteriores a ele. São os métodos de coleta usados nos estudos de Krings, Gerloff, Tirkonnen-Conditt e Jääskeläinen, considerados no primeiro capítulo desta tese.

fornecer dados sobre inferências e qualidade de processamentos metacognitivos e discursivos envolvidos nas tomadas de decisão⁵⁶.

Os TAPs dialogados, em contraposição aos monologados, são os que se realizam em diálogo com o investigador, portanto podem ser dirigidos a questões pontuais.

Os protocolos verbais são um interessante instrumento de coleta de dados para análise de processo com o fim de aprofundar o conhecimento dos mecanismos psicológicos e psicolinguísticos envolvidos no ato tradutório. Evidentemente, não dão acesso direto a mecanismos mentais automáticos e inconscientes, mas permitem verificar as operações mentais acessíveis à consciência, especialmente as realizadas quando o tradutor encontra um problema que identifica como difícil, processado no bloco restante, portanto com uso de estratégias específicas. É comum que os estudos que lançam mão dos TAPs os conjuguem com outros instrumentos de coleta de dados, como questionários, observação direta, gravação em fita de vídeo, *softwares* especiais instalados no computador. Na maioria dos estudos em que os TAPs já foram utilizados, a tradução solicitada era escrita.

Nesta pesquisa, trabalhamos com os TAPs retrospectivos.

Há estudos, como o de Gonçalves (2003) e o de Alves & Magalhães (2003), que indicam que tradutores novatos processam mais informação de maneira rápida no bloco automático, e mostram menor contextualização e índices menores de processos inferenciais e metacognitivos ao traduzir, quando se observam suas verbalizações. As características de processamento mental que podem ser obtidas com os protocolos verbais são, portanto, importantes para a constituição de um *corpus* de estudo da CT e seu desenvolvimento, para estabelecer parâmetros qualitativos, em nível de processo, de índices de desenvolvimento de CT.

Por fim, os TAPs são usados com objetivos didáticos na proposta de treinamento de base cognitiva de Alves⁵⁷, como se pode ver na seguinte proposta de produção de um TAP concomitante, extraído do livro *Traduzir com autonomia*, como estratégia de conscientização dos passos seguidos numa atividade concreta de tradução:

⁵⁶ Recentemente, nos estudos feitos na UFMG, estavam-se preferindo os TAPs retrospectivos pelos motivos apontados acima. É o caso em Alves (2003; 2005) e Alves & Magalhães (2004).

⁵⁷ Alves (1997), Alves em Alves, Magalhães & Pagano (2000: 124-127).

Se você se sentir confortável com a idéia, pode utilizar aqui a sugestão de verbalizar e gravar suas reflexões sobre a tradução do texto e depois utilizá-las para acompanhar seus passos ao longo do modelo que apresentamos na figura⁵⁸.

A técnica de “pensar em voz alta” [...] é bem simples. Coloque um gravador ao seu lado e acione-o para gravar ao começar a traduzir. Procure falar em voz alta tudo o que lhe vier à mente. Evite, ao máximo, qualquer censura interna. Por exemplo, se lhe der vontade de comer chocolate, pode dizê-lo tranquilamente. Poderá mostrar-lhe, mais tarde, que tipos de associações você fez na medida em que ia processando o texto. Você pode interromper o processo, desligar o gravador e religá-lo quando voltar a traduzir.

Quando terminar, você terá duas opções de trabalho: a primeira, mais rápida, consiste em escutar sua gravação e tentar seguir seus passos com a ajuda do modelo que lhe apresentamos; a segunda, mais demorada, consiste em transcrever suas verbalizações. Você terá, então, à sua disposição um registro escrito de tudo o que verbalizou no decorrer de sua tradução. Poderá utilizá-lo como parte de seu relatório. [...] a tentativa de “pensar em voz alta” pode levá-lo a se conscientizar ainda mais sobre a maneira como traduz (p. 126).

A suposição de que as verbalizações podem auxiliar no incremento da consciência do próprio processo e, por meio dela, levar a um melhor gerenciamento das capacidades cognitivas no processo tradutório, com conseqüentes melhoras no produto da tradução, será uma suposição importante como hipótese explicativa em nossa análise de dados, no Capítulo 9, por isso gostaríamos de chamar a atenção sobre ela desde já.

8.9.2 *Translog*

O *Translog* é um “programa de computador que registra tecla a tecla todo o percurso de escrita de um texto”⁵⁹. Foi especialmente desenvolvido para o estudo da tradução na Dinamarca, na Escola de Administração de Copenhague, por Arnt L. Jakobsen e Lasse Schou.

A técnica por meio da qual esse programa armazena e fornece dados de processo é, portanto, o registro de toque, ou seja, “o registro em arquivo de todos os toques realizados num teclado, juntamente com o momento em que foram realizados”. Rothe-

⁵⁸ A figura referida apresenta o modelo de fluxo de Alves (1997), *Figura 40* nesta tese.

⁵⁹ Jakobsen (1999), “*Translog* as a tool in the learning of translation” e “*Loggin target text production using Translog*”, *apud* Rothe-Neves (2001: 50).

Neves (2002: 81-82) esclarece ainda que o *Translog* não é o único programa a realizar o registro de toques, mas tem vantagens sobre os outros programas que permitem esse registro por ter sido pensado especialmente para a tradução, apresentando-se ao tradutor como um editor de textos.

Segundo Alves (2005: 112), o programa “configura um novo marco metodológico para a área e pode ser considerado como o precursor da segunda fase de estudos sobre o processo de tradução”. Essa segunda fase se caracterizaria por uma “maior preocupação com a consistência dos desenhos experimentais e com o controle de instrumentos de coletas de dados”. O *Translog* permite conseguir medidas objetivas de processo.

Na coleta de dados com o *Translog*, o participante da pesquisa digita seu texto diretamente no programa, que se apresenta a ele como um editor de texto em que a tela se divide em duas janelas dispostas paralelamente na horizontal, uma de exibição do texto-fonte e outra para produção do texto-meta, como nas *Figuras 41 e 43*, a seguir.

Em sua versão de 1998, o *Translog* tinha a desvantagem de apresentar o editor em interface DOS (*Figura 41*) e não permitir certas ações de acentuação, o que causava algum desconforto para os sujeitos⁶⁰, já acostumados a trabalhar em editores de texto com interfaces mais sofisticadas e fáceis de manejar, como a do Windows. A versão 2000, utilizada em nossa coleta de dados, trabalha com interface Windows (*Figura 43*).

Após o término da tradução, o programa oferece ao pesquisador diferentes opções de recuperação dos dados. A função *Replay Log File* permite visualizar na tela a repetição de todas as ações do tradutor em tempo real, ou em velocidades mais aceleradas do que a velocidade real de produção (*Figura 44*, janela esquerda). Mediante essa função, o texto vai sendo composto na tela exatamente na seqüência em que foi produzido. Pode-se também ter acesso ao texto apenas em sua forma final.

A função *View Log File* ou *Linear Representation* mostra o arquivo LOG, com unidades de pausa que podem ser definidas desde 1 centésimo de segundo até 99,99 segundos (*Figura 44*, janela direita). Ambas as funções podem gerar arquivos no formato TXT, para impressão ou análise em editor de textos. Por fim, com o auxílio de outro programa, o *Analyse.exe*, é possível extrair algumas medidas importantes dos dados registrados no *Translog*, como descreve Gonçalves (2003: 82):

⁶⁰ Gonçalves comenta em sua tese de doutorado (2003) essa interferência indesejável da versão 98.

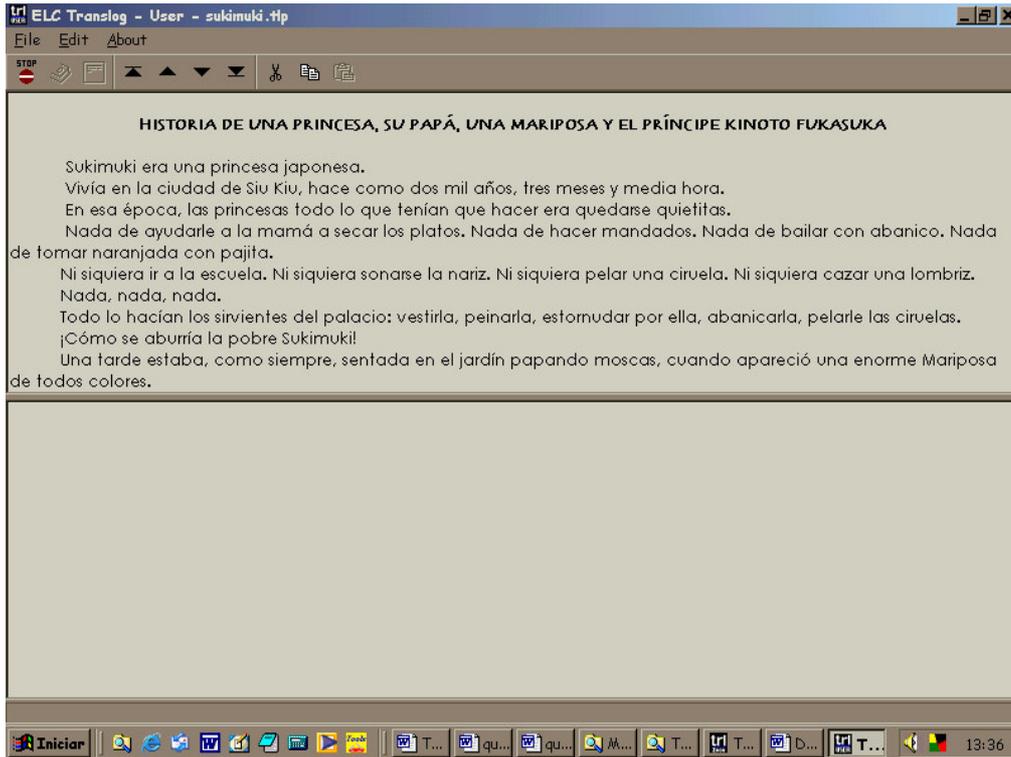


FIGURA 43. Editor de textos no Translog 2000. Janela superior: exibição do texto-fonte. Janela inferior: janela para produção do texto-meta.

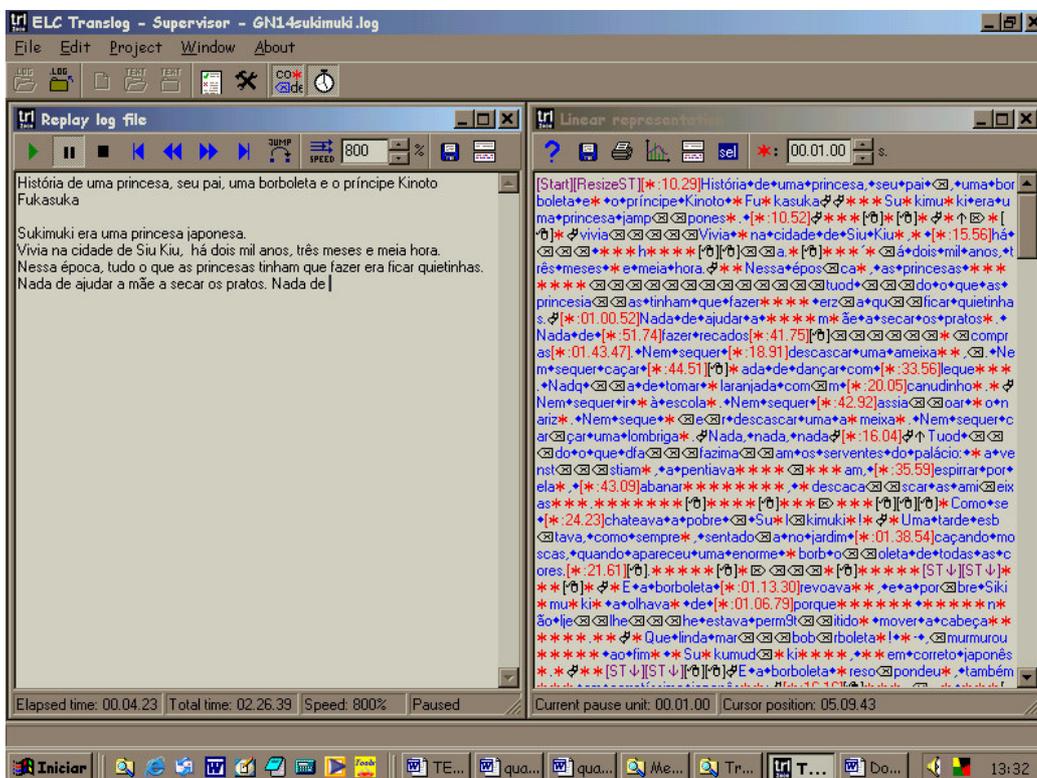


FIGURA 44. Janela esquerda: exibição de T1 sendo redigida por NC14, com uso da função *Replay*. Janela direita: exibição de T1 nos códigos utilizados pela função *Representation*.

do um método de coleta de dados **não-invasivo**, que garante maior validade ecológica ao experimento. Mas os dados que fornece são quantitativos.

Em termos metodológicos, o que se tem proposto é o uso do *Translog* conjugado com métodos de coleta de dados mais fortemente qualitativos, como os TAPs e/ou a correlação com a própria análise qualitativa do produto. Nos casos em que a preocupação é manter a característica de não-invasividade e a validade ecológica⁶¹ do *Translog*, tem-se optado pelos TAPs retrospectivos ou retroativos.

O *Translog* permite configurações alternativas pelo pesquisador no que se refere à maneira como será exibida a tela e sobre os recursos de que o tradutor vai dispor.

Pode-se configurar um glossário, se o pesquisador quiser controlar o léxico ao qual o tradutor terá acesso. É possível também controlar o acesso ao texto-fonte: se o tradutor poderá ou não voltar aos fragmentos anteriores do texto quando já tiver passado por eles e seguido adiante em sua tradução e/ou leitura.

O controle sobre o modo e o tempo de apresentação do texto original ao tradutor pode se dar nos seguintes aspectos, descritos por Rothe-Neves (2002: 82):

- Apresentação do texto-fonte
 - Texto completo
 - Em parágrafos
 - Em frases
 - Em unidades predefinidas
- Texto-fonte após apresentação
 - Texto permanece na tela
 - Texto perde a nitidez
 - Texto desaparece

O *Translog* permite obter uma série de medições para qualquer produção textual, e sua característica de controle de acesso ao texto foi aproveitada por Rothe-Neves (2002) para obter também medições de tempo de leitura. É a principal ferramenta para, por exemplo, segmentar de maneira precisa as três etapas de produção textual: orientação, produção/redação, revisão (Jakobsen: 2002 *apud* Alves: 2005). As medições dessas fases a partir do *Translog* são tomadas da seguinte maneira: quando o tradutor dá o comando para que o texto-fonte seja apresentado na tela, inicia-se uma contagem de

⁶¹ Alves (2005: 115) considera que “a investigação de processos de produção textual deve se pautar por critérios de validade ecológica, ou seja, deve procurar garantir que a produção textual seja feita em ambiente natural, excluindo-se fatores que possam coibir a naturalidade da tarefa sob investigação”.

tempo. Isso permite controlar o início da **fase de orientação**⁶². A fase de orientação será considerada terminada quando o tradutor digitar a primeira tecla de produção do texto-meta. A partir daí inicia-se a **fase de produção** ou redação. Todas as teclas ativadas serão registradas pelo *Translog* em tempo real. Todos os lugares de pausa serão registrados, bem como o tempo de duração de cada pausa, o que permitirá depois identificar os lugares em que o tradutor se deteve mais. Todas as correções feitas deixarão registro, e, com as movimentações pelo texto, também é possível chegar a padrões de recursividade. Quando o tradutor digita no texto-meta a tecla correspondente ao que seria o ponto final no texto-fonte, se considera terminada a fase de redação e inicia-se a **fase de revisão**, que terminará quando o tradutor fizer a gravação final do texto-meta. Na fase de revisão, será possível ver o percurso do tradutor por sua tradução e o que ele efetivamente modifica, se correlaciona modificações buscando dar coesão e consistência ao texto etc. Com isso o *Translog* fornece os dados para medição da duração das três fases de produção de texto propostas por Jakobsen (2002) – orientação, redação e revisão – em tempo absoluto e em porcentagem do tempo total, e também oferece informações sobre o modo de trabalho do tradutor durante essas fases.

Como vimos, o *Translog* também permite obter medidas de pausa e localização de pausas, assim como separar o tempo total de pausas do tempo total de produção, tanto no texto geral como em cada uma das três fases. Sobre a importância dessas medições, Alves (2005: 115) explica:

[...] Schilperoord destaca a importância de se estudar a variável “tempo” como fator diferenciador na investigação dos processos de escrita. A idéia de Schilperoord, baseada nos trabalhos de Van den Bergh & Rijlaarsdam (1996), é que existe uma diferença significativa entre o momento em que uma recursão ocorre durante a redação de um texto em relação à sua ocorrência em um outro momento qualquer. A interferência do tempo no processo de escrita pode ser mais bem explicada quando se considera o tempo total de produção textual e dele se separa o tempo realmente alocado à redação e o tempo dedicado a pausas. É importante destacar que as pausas não se encontram distribuídas de forma equilibrada ao longo do processo de produção textual. Pelo contrário, tendem a se concentrar em etapas passíveis de identificação. Os padrões

⁶² É possível saber também se o tradutor fez ou não uma leitura completa do texto antes de começar a traduzi-lo, caso se configure o *Translog* para não exibir o texto-fonte completo desde a tela inicial, fazendo com que o usuário tenha que teclar F1 para exibir as sucessivas partes do texto na tela. Nessa configuração, o número e o momento das ativações sucessivas da tecla F1 permitirão recuperar as parcelas do texto que foram percorridas pelo usuário na fase de orientação, e seus tempos de leitura.

resultantes da alternância entre fases de redação e pausas são definidos como sendo o ritmo cognitivo dos escritores. A proposta de Schilperoord é, portanto, utilizar um método da psicolinguística conhecido como análise de pausas, qual seja, a análise de tempo de pausa, a frequência dessas pausas e sua localização. *Grosso modo*, a análise de pausas pretende fazer com que essas pausas “falem” e, por analogia, fazer com que sejam protocolos correlatos àqueles fornecidos através dos TAPs. Desta forma, através do mapeamento de pausas é possível buscar padrões rítmicos registrados em tempo real durante processos de produção textual.

Os dados fornecidos pelo *Translog* são, portanto, muito mais objetivos que os dos TAPs, no sentido de que não dependem de nenhum tipo de elaboração ou introspecção do participante do experimento. Mas essa objetividade do dado colhido gera a interferência de outra subjetividade que não a do sujeito do experimento: a do investigador. “Ao contrário das medidas subjetivas, as medidas objetivas produzem dados que precisam ser interpretados pelo pesquisador.”⁶³

Em nossas primeiras reflexões sobre o desenho deste experimento, estimávamos que dados fornecidos por TAPs concomitantes poderiam ser de muito interesse para nosso *corpus*. Mas, como apontamos acima, uma das desvantagens dos TAPs concomitantes é apresentar certa incompatibilidade metodológica com o *Translog*. A verbalização concomitante à tradução com certeza altera o tempo total de produção do texto ao exigir do tradutor também o tempo de verbalização. Pelo mesmo motivo, pode interferir também nas medições de tempo de pausa fornecidas pelo programa.

Por isso tivemos dúvidas sobre a viabilidade e a conveniência de usar o *Translog* conjuntamente com o TAP concomitante, e, na impossibilidade de trabalhar com ambos, chegamos a pensar em descartar o *Translog*, por fornecer dados predominantemente quantitativos, e preferir os TAPs simultâneos, com seus dados mais qualitativos.

Tínhamos ainda a opção de trabalhar com o *Translog* conjugado com TAPs retroativos, seguindo o método usado nas pesquisas na UFMG desde aproximadamente 2003. Foi o que acabamos optando por fazer, apesar de, como mencionado acima, a natureza das verbalizações diferirem entre os dois tipos de TAPs e de continuarmos intuindo que os TAPs concomitantes poderiam fornecer importantes informações sobre como os tradutores lêem, segmentam UTs, alternam o uso de recursos internos com

⁶³ Sobre essa questão, Rothe-Neves (2001: 46) exemplifica: “a interpretação da duração de uma tarefa mental envolve certamente mais pressupostos (que podem ser falhos) do que uma pergunta como ‘você achou o texto difícil de traduzir?’”

externos, tomam decisões a partir de fontes de consulta, tudo isso de maneira mais completa e confiável que os TAPs retrospectivos.

Um fator que também foi decisivo para a opção metodológica pelo *Translog* conjugado com TAPs retrospectivos foi a dimensão dos textos escolhidos para tradução. Na prova de tradução dos textos efetuada por mim para ter um parâmetro de delimitação do tempo gasto em cada conto, apesar da minha familiaridade com os textos, levei entre 1 hora e meia e 2 horas para traduzir cada um deles. Para dar uma boa margem para os voluntários, decidi delimitar o tempo de tradução de cada conto em 4 horas. As verbalizações concomitantes poderiam ser um problema para gerenciar essas 4 horas e talvez aumentassem o desgaste cognitivo (e mesmo físico), em especial por se tratar de novatos.

Por fim, a tese de doutorado de Rothe-Neves (2002) mostra a utilidade do *Translog* também para colher dados importantes na observação do processo de leitura e produção de textos, e de fato o utilizamos para as tarefas de leitura e escrita de nosso *corpus*, com a intenção de dispor de dados para sondagem da competência lingüística dos participantes.

Por fim, por considerarmos de grande importância os dados objetivos de tempo, pausas e correções fornecidos pelo *Translog*, optamos por usar como principal ferramenta de coleta das traduções o *Translog* conjugado com TAPs retrospectivos, estes últimos incitados pela observação, pelo tradutor, da reprodução de sua produção textual mediante a função *Replay* do *Translog*, segundo proposta metodológica de Alves (2003).

8.10 Procedimentos na coleta de dados

Para preparar a coleta de dados no programa *Translog*, foi necessário deixá-lo previamente configurado para cada tarefa. Isso significou digitalizar e editar cada texto a ser exibido na tela superior do programa para a execução de cada tarefa, e gerar para cada um deles um arquivo que seria aberto pelo *Translog* a partir da pasta *project*. No caso das tarefas de tradução, o texto digitalizado e editado foi o texto-fonte, acrescido de uma mensagem de instruções ao final, que também tinha a função de certificar o sujeito de que o texto a ser traduzido havia chegado ao final.

O voluntário era avisado de que sabia que o texto-fonte havia chegado ao final quando fosse exibida esta mensagem:

Use o tempo que precisar para revisar seu texto.
Quando considerar terminado, clique no botão vermelho onde está escrito *stop*.
Ao clicar no botão *stop*, será exibida uma tela na qual você não deve mexer.
Chame a pesquisadora para terminar de fechar o programa gravando seu trabalho.
Muito obrigada pela colaboração!

No caso da tarefa de escrita, a tela superior ficava permanentemente ocupada apenas com uma pequena mensagem minha, e as instruções eram disponibilizadas numa folha de papel entregue ao voluntário:

Tarefa de escrita em espanhol.
Por favor, redija seu texto:
- de acordo com as instruções da folha de papel que lhe foi entregue;
- na metade inferior da tela.
Obrigada.

Para a tarefa de leitura, a exibição se iniciava pelos três textos, também de modo gradual, começando pelo título, com a exibição das sucessivas partes dependendo do acionamento da tecla F1 pelo voluntário. O motivo de adotarmos esse modo de exibição foi a possibilidade de registro do tempo de leitura de cada fragmento de cada texto, assim como de cada um dos três textos no total, antes que as perguntas começassem a ser respondidas. Depois dos textos, vinham as seis perguntas de análise e compreensão leitora, programadas para serem exibidas gradualmente a partir do acionamento da tecla F1. Os voluntários eram instruídos a não acionar a exibição da pergunta seguinte enquanto não considerassem terminada a resposta da pergunta em que estavam trabalhando. Ao final, poderiam voltar e fazer uma revisão geral das respostas, se assim desejassem. Depois da última questão da tarefa de leitura, uma mensagem sinalizava o fim da exibição das perguntas na tela:

Muito obrigada por sua colaboração.
Revise suas respostas, se achar necessário.
Quando considerar o trabalho terminado, clique imediatamente no botão STOP, na barra de ferramentas, e chame a pesquisadora para que ela grave o seu trabalho.

Para cada tarefa, antes da chegada do voluntário, o material de consulta que poderia ser utilizado era organizado na mesa da sala em pequenas pilhas separadas:

- 1) gramática do espanhol, ortografia do espanhol, livro de verbos do espanhol;
- 2) dicionário monolíngüe do português;
- 3) monolíngües de espanhol (*Señas, Real Academia, Clave*);
- 4) bilíngües (Saraiva *Minidicionário*, Edelsa *Gran Diccionario*, Arco/Libros);
- 5) monolíngües de espanhol: argentinismos, uruguaísmos.

Essa mesa fica localizada imediatamente à frente do computador, separada dele apenas pelo espaço da cadeira do usuário; o voluntário, portanto, ao utilizar o computador, estava de costas para a mesa, mas com um movimento da cadeira giratória poderia alcançar os dicionários, sem precisar se levantar. Além disso, era avisado de que podia dispor dos dicionários à vontade, deixando alguns a seu lado na mesa do computador, se preferisse, ou usando uma cadeira adicional como apoio.

Também antes da chegada do voluntário era deixada na mesa do computador, à esquerda, a folha de instruções para a tarefa, uma folha em branco e um lápis ou uma caneta para anotações. Nas tarefas de tradução do conto “Historia de una princesa” (T1 e T4) e na tarefa de escrita, foram usadas audições de gravação. Nesses casos, o gravador e a fita a serem utilizados também eram deixados previamente preparados na sala. Por fim, o gravador que seria usado para a gravação da entrevista sobre a tradução (TAP retrospectivo dialogado) e a folha com as diretrizes e perguntas que me guiariam nas entrevistas também ficavam previamente separados na sala.

8.10.1 Tradução 1 (T1)

A interface do programa *Translog* tem semelhanças visuais com a do editor de textos *Word*, mas é muito mais simples. O *Translog* não fornece recursos de edição, como formatação de letra, opções de alinhamento e de configuração de parágrafos.

Estão disponíveis para a produção do texto-meta apenas os recursos de recortar, copiar e colar, além da possibilidade de aumentar e diminuir o tamanho da letra em geral, apenas para fins de melhor visualização do texto-meta que se está produzindo. Não há tabulação, de modo que qualquer recuo para sinalizar início de parágrafo se faz na barra de espaços.

Os voluntários precisariam se acostumar com os procedimentos de movimentação de cada um dos textos exibidos simultaneamente nas janelas (fonte e meta). No texto-fonte, a movimentação se faz clicando sobre os ícones de setas na barra de ferramentas superior. No texto-meta, a movimentação linha a linha é feita com as setas do teclado, além de ser possível movimentar página por página com o uso das teclas <page up> e <page down>. Por fim, os voluntários precisariam se acostumar com o acionamento da tecla F1 para exibição dos sucessivos fragmentos dos textos-fonte na janela superior.

Diante dessa necessidade de familiarização com o *Translog* na primeira tarefa, um texto a ser usado apenas para essa finalidade foi configurado.

Na primeira sessão de coleta, o passo inicial era a leitura das instruções em voz alta para o voluntário, com a demonstração das partes que se referiam ao programa *Translog*, que nesse momento estava aberto e preparado para começar a funcionar com o texto-teste. Assim, quando aparecia a instrução “para iniciar a tarefa é preciso clicar com o mouse no botão com a bandeira verde, onde está escrito *GO*”, esse botão era acionado por mim, de modo que o voluntário visse sua localização e o conseqüente começo da exibição do texto-fonte após o acionamento do botão *GO*; no trecho “o texto em espanhol a ser traduzido será exibido na parte superior da tela”, o programa aberto na tela do computador exibia uma janela superior onde o texto-teste já estava sendo mostrado, o que era apontado para o voluntário; no fragmento “as setas na barra de ferramentas superior permitem que você se movimente pelos trechos para leitura que já apareceram anteriormente na tela”, as referidas setas eram sinalizadas e fazia-se uma demonstração com o texto-teste, para que o voluntário visse que as setas sem traços movimentavam o texto linha por linha e as setas com traços, página por página. Terminada a demonstração, o texto-teste era fechado e o programa era novamente preparado para ser iniciado pelo voluntário, que trabalhava alguns segundos com o texto-teste desde o primeiro passo (acionamento do botão *GO* para início da exibição do texto-fonte), até sentir-se suficientemente seguro para trabalhar com o programa. O

texto configurado para essa familiarização inicial foi um pequeno artigo em espanhol, disponível na Internet, sobre uma vitória de Rubens Barrichello na Fórmula 1.

As instruções lidas para os voluntários antes de eles iniciarem a T1 continham uma contextualização muito sucinta da tarefa de tradução: explicitavam apenas o tipo textual e a nacionalidade da autora. Depois de lidas as instruções e após a demonstração de sua parte operacional no computador, a folha era deixada ao lado do voluntário durante toda a tarefa, para que pudesse consultá-la sempre que achasse necessário. O texto era o seguinte:

TAREFA DE TRADUÇÃO 1 – ESPANHOL → PORTUGUÊS

1. Você traduzirá um conto infantil, de uma autora argentina, do espanhol para o português. O conto tem aproximadamente 3 laudas. A tradução será feita num programa de edição de texto que apresentará uma janela dividida em duas partes.
2. Antes de começar a trabalhar com o texto descrito, você fará um teste de alguns minutos com um artigo de revista, para familiarizar-se com o programa.
3. No programa que utilizará, o texto em espanhol a ser traduzido será exibido apenas para leitura na metade superior da tela. A tradução deverá ser redigida na metade inferior da tela.
4. Para iniciar a tarefa, é preciso teclar com o mouse no botão com a **bandeira verde**, onde está escrito **“GO”**, e você verá a primeira parte do texto aparecer na janela superior.
5. No caso do conto infantil, o texto não será exibido completo no momento em que abrir o programa. Será preciso ir teclando **F1** para que as partes seguintes do texto sejam gradualmente exibidas. O texto terminará com uma pequena estrofe de dois versos.
6. As **setas na barra de ferramentas** superior permitem que você se movimente pelos trechos para leitura que já apareceram anteriormente na tela.
7. O computador que está usando dá acesso à Internet. Para abrir o navegador Internet Explorer, basta clicar uma vez no ícone com a letra **“è”** imediatamente ao lado do botão INICIAR, ao pé da tela do computador.
8. Utilize o material de consulta disponível na mesa da sala sempre que sentir necessidade.
9. Ao seu lado você tem algumas folhas de papel em branco e uma caneta, para o caso de querer fazer pequenas anotações mnemônicas. Favor não as utilize para rascunho e digite seu texto diretamente no computador.
10. Quando considerar que a tradução está terminada, clique no botão vermelho em que está escrito **“STOP”**, na barra de ferramentas superior, e chame imediatamente a pesquisadora para lhe dar as instruções dos passos seguintes e para gravar o seu trabalho.

Muito obrigada!

Heloísa

No momento em que as instruções mencionavam os materiais disponíveis, indicava-se aos sujeitos que tipo de material compunha cada uma das pequenas pilhas na mesa da sala (“nesta pilha você tem dicionários monolíngües do espanhol, nesta estão os dicionários bilíngües” etc.).

Terminada a leitura das instruções e a demonstração do funcionamento do programa, o voluntário trabalhava algum tempo com o texto-fonte sobre Rubens Barrichelo, preparado para a familiarização com o *Translog*. Quando o voluntário sentia que estava suficientemente familiarizado, o arquivo contendo o conto “Historia de una princesa” era preparado para o início da tarefa real.

Ele era também avisado de que poderia fazer uma pausa durante a execução da tarefa, se precisasse parar por algum motivo, e que nesse caso deveria acionar o botão *stop* para interromper a contagem de tempo do *Translog*, e me avisar quando quisesse retomar o trabalho, para que eu acionasse o programa sem o risco de que o trabalho já feito fosse perdido. O *Translog* não permite que o texto que está sendo produzido vá sendo salvo ao longo da tarefa. Apenas uma gravação final, ao término da tarefa, é possível. Depois de feita essa gravação, não há como voltar a trabalhar no texto-meta. Se o voluntário fechar o arquivo acidentalmente sem gravá-lo, o trabalho não pode mais ser recuperado. Se o gravar, não pode mais continuar trabalhando nele, nem fazer nenhum tipo de modificação.

Durante a realização da tarefa, minha presença na sala não era permanente. Adotei o procedimento de permanecer na sala nos minutos iniciais, para resolver qualquer dificuldade do voluntário com o programa, mas o alertava de que não poderíamos dialogar nem fazer ou responder perguntas sobre a tradução, apenas sobre questões operacionais, como as relativas ao funcionamento do *Translog*. Depois de algum tempo de permanência na mesma sala que o voluntário, numa mesa situada atrás dele (ou seja, ele ficava de costas para mim), e a uma distância que não me permitia ver seu texto na tela do computador, eu passava à sala imediatamente ao lado, avisando-o de que estaria ali; antes, ele já havia sido avisado que eu transitaria entre as duas salas de tempos em tempos, e que ele poderia me chamar a qualquer momento. A razão desse procedimento foi supor que o voluntário se concentraria melhor na tarefa e se sentiria mais à vontade se não se fosse continuamente observado.

Ao início, o voluntário era avisado de que, quando considerasse terminada a tradução, receberia algumas informações adicionais sobre o texto-fonte e que poderia,

então, em função das novas informações, modificar a tradução feita. O voluntário era também avisado que seriam feitas perguntas sobre sua tradução ao final, e que essa entrevista seria gravada.

Quando considerava a tradução terminada e acionava a tecla *STOP*, recebia a explicação de que a autora daquele conto era a escritora argentina María Elena Walsh, e que uma de suas características era ter seus contos acompanhados de gravações, com as vozes do narrador e das diferentes personagens feitas por ela mesma, muitas vezes com efeitos sonoros de fundo, trechos musicados etc. Explicava-se ao voluntário que ‘Historia de una princesa’ era um desses contos acompanhados de gravação. Com o livro em mãos, ele/ela escutava a gravação do conto, que durava aproximadamente dez minutos. Só então a tarefa de tradução era detalhada, da seguinte maneira: ‘Imagine que uma editora brasileira decide publicar contos de María Elena Walsh, acompanhados de um CD com suas gravações, no estilo da que você acaba de escutar. Para as gravações, será contratada uma atriz, que fará as vozes das personagens, e técnicos que cuidarão dos efeitos sonoros de fundo e do fundo musical, inspirando-se nas gravações originais em espanhol. Você foi contratado para a tradução dos textos escritos, que serão publicados em livro e servirão de base para a gravação do CD. De posse dessas novas informações e diretrizes, você gostaria de modificar algo no texto produzido?’. Se o voluntário dissesse que sim, o texto não era gravado, mas novamente acionado para que fossem feitas as modificações desejadas, usando o tempo que fosse necessário. Se dissesse que não queria modificar nada, o texto era gravado e passava-se ao TAP retrospectivo e à entrevista final.

Para T1, o TAP foi conduzido com base na observação da função *Replay* do *Translog*. Explicava-se ao voluntário que o programa usado nos permitiria ver o texto sendo produzido na tela na mesma seqüência e com os mesmos detalhes (pausas, correções etc.) com que ele o havia digitado, e que faríamos essa visualização em tempo acelerado, para que ele pudesse ir comentando seus problemas e decisões na tradução daquele texto. Também era dito previamente que me interessavam em especial as explicações sobre os momentos de pausa, já que elas me indicariam que naquele momento da tradução poderia ter havido alguma dificuldade ou problema, mas que eu não poderia saber, apenas com os registros do *Translog*, qual teria sido exatamente a dificuldade (uma palavra desconhecida?, qual?, uma dúvida entre várias opções de tradução de uma construção sintática?), que procedimento havia sido adotado para resolvê-la (consulta de dicionário?, qual?, parada para recuperar a memória de uma

palavra do português?) e por que ele havia decidido resolvê-la de uma maneira e não de outra. Assim, o voluntário era informado de que me interessavam esclarecimentos sobre a natureza do problema, como ‘nesse momento parei porque não conhecia a palavra *x*’, ou ‘porque achei melhor conferir se o significado da palavra *x* era o que eu me lembrava ou não’, ou ‘porque não lembrava qual era a palavra em português para expressar isso’ ou ‘tive dúvidas entre traduzir de tal ou qual maneira, e acabei preferindo a opção *x* por tais e tais motivos’ etc. Explicava-se que também seriam importantes informações sobre os procedimentos adotados para resolver o problema, como ‘procurei num dicionário bilíngüe’, ‘procurei em vários dicionários, mas só encontrei no dicionário *x*’, ‘achei várias acepções no dicionário e tive que decidir qual delas usaria’, ‘parei um pouco para pensar e me lembrei da palavra’ etc.

A partir daí, a visualização da produção de T1 na tela era acionada, na velocidade acelerada de 900%, e o voluntário comentava o que lhe parecia importante, especialmente os momentos de pausas mais longas. Todos os comentários iam sendo gravados. Uma pausa na visualização era feita a cada momento em que o sujeito começava a comentar algo. Voltava-se à visualização quando o comentário havia sido concluído. Se uma pausa era evidente na reprodução do *Translog* e não era comentada pelo sujeito, meu procedimento era fazer uma pausa na visualização e perguntar se havia notado a pausa naquele trecho e se conseguia se lembrar do motivo dela.

Ao mesmo tempo, eu mantinha comigo uma folha com alguns pontos do conto que me interessava observar, de modo que, havendo ou não uma pausa naqueles momentos, eu interrompia a visualização e perguntava ao voluntário se ele havia tido alguma dúvida naquele trecho, e às vezes também por que ele havia optado por traduzir determinada palavra ou estrutura daquela maneira. A construção da pergunta formulada procurava ser neutra, não indicando se a tradução estava ‘certa’ ou ‘errada’, e não induzindo a resposta, e normalmente assumiu a forma: ‘você optou por traduzir *x* por *y*, foi imediato ou demandou alguma consulta ou reflexão?’; ‘você se lembra como chegou a essa tradução/os motivos dessa escolha?’.

Para este primeiro conto, os trechos previamente separados para observação foram:

1. *Historia de una princesa, su papá, una mariposa y el príncipe Kinoto Fukasuka.*

No trecho acima, haveria a opção de traduzir “papá” por “pai” ou “papai” e me interessava ter o registro dos motivos da opção por uma ou por outra dessas traduções. Além disso, aparecia pela primeira vez o falso cognato “*mariposa*” (“borboleta”) e a questão sintática da necessidade de repetição, em português, da preposição “de” antes do sintagma “o príncipe Kinoto Fukassuka”. Se o sujeito não comentava espontaneamente esse trecho, meu procedimento era fazer uma pausa na visualização, ler em voz alta o fragmento em espanhol e perguntar se o voluntário havia tido alguma dificuldade ou dúvida naquele momento, por que havia traduzido “*papá*” por “papai” ou por “pai”. No entanto, não era feita nenhuma pergunta específica sobre o falso cognato “*mariposa*”, para não chamar a atenção sobre ele, caso o sujeito não o houvesse identificado, já que o mesmo conto voltaria a ser traduzido ao final do experimento.

2. *Vivía en la ciudad de Siu Kiu hace como dos mil años, tres meses y media hora.*

Nesse trecho, minha pergunta era de que modo o voluntário havia entendido o “*como*” antes da medida de tempo, e por que havia optado por traduzi-lo da maneira como traduziu. Além disso, perguntava-lhe se a medida de tempo “dos mil años, tres meses y media hora” havia provocado alguma estranheza, e como havia entendido esse grau de exatidão (“è meia hora”).

3. *Las princesas, todo lo que tenían que hacer era quedarse quietitas.*

Nesse trecho, o foco da pergunta era a ordem sintática “*Las princesas, todo lo que...*”.

Assim, uma série de fragmentos potencialmente “problemáticos”, por características de diversas naturezas, foram selecionados, compondo uma lista que me serviu de roteiro de observação ao coletar os TAPs retrospectivos dialogados.

Neste ponto, cabe comentar que, na literatura, há formas bastante diferentes de considerar os **problemas de tradução**. No estudo empírico de Lörscher (1991), os problemas de tradução são considerados individualmente: o ponto em que um sujeito encontrou de fato dificuldade ao produzir sua tradução constitui um problema de tradução para os dados daquele sujeito. Nessa visão, os problemas de tradução não são previsíveis *a priori*, pois não são dados pelo texto em si, ou pelo contraste entre as duas línguas em relação de tradução; o problema só se estabelece empiricamente pelo

pesquisador depois da tarefa realizada. A partir do registro dos momentos em que cada sujeito encontrou dificuldade de compreensão e/ou de tradução, pode-se verificar quais problemas foram individuais ou supra-individuais. Lørscher considera que um problema é supra-individual apenas quando se constitui enquanto tal para mais de 25% dos sujeitos. Como ele trabalha em alguns casos com grupos de apenas quatro sujeitos, a porcentagem é plenamente justificável: mais de 25% num grupo de quatro sujeitos significa, na verdade, pelo menos mais de um sujeito, e é evidente que um problema só pode ser classificado como supra-individual se for compartilhado por mais de um sujeito. Lørscher também considera que há diferentes níveis de supra-individualidade, de acordo com a porcentagem de sujeitos que coincidiram naquele mesmo problema. Usando esse critério, ele chega à conclusão de que a maioria dos problemas são individuais⁶⁴: 65% dos problemas do *corpus*, contra 35% de problemas supra-individuais em diferentes graus de supra-individualidade (p. 215). Além disso, Lørscher categoriza os problemas de tradução com base na diferenciação binária entre léxico e sintaxe, propondo que eles são 1) lexicais, 2) sintáticos, 3) léxico-sintáticos (p. 202).

Proposta bastante diversa é a de Nord (1991), que afirma ser preciso diferenciar entre **dificuldade de tradução** e problema de tradução. A dificuldade de tradução “não é uma qualidade inerente dos textos” [“*is not an inherent quality of texts*” (p. 150)], é individual e pode variar segundo fatores como nível de proficiência bilíngüe e condições de trabalho em que a tradução é feita, como a existência ou não de ferramentas e materiais de consulta adequados. Um problema de tradução “é um problema objetivo que todo tradutor (a despeito de seu nível de competência e das condições técnicas em que trabalhe) terá que resolver durante uma tarefa de tradução dada” [“*is an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task*” (p. 151)]. Segundo esse ponto de vista, problemas são identificáveis no próprio texto, objetivamente, e, mesmo quando a experiência do tradutor o leva a aprender a lidar com ele facilmente, ainda assim continua sendo um problema. A proposta de Nord é que os problemas de tradução sejam classificados em quatro tipos: 1) específicos daquele texto (um jogo de palavras, por exemplo); 2) pragmáticos (vinculados à natureza da tarefa tradutória, por exemplo o público-meta); 3) culturais (gerados por diferenças em normas e convenções entre a cultura-fonte e a cultura-meta, como diferenças em convenções da tipologia textual em questão); 4) lingüísticos

⁶⁴ Pareceria arriscado chegar a afirmar isso trabalhando com grupos de apenas 4 sujeitos...

(gerados por diferenças estruturais entre a língua-fonte e a língua-meta, como a transposição ao alemão do gerúndio do inglês).

Nossa seleção de trechos potencialmente problemáticos para usar como roteiro na entrevista sobre a tradução de cada texto incluiu problemas de tradução de variados tipos, segundo as categorizações de Lörcher e de Nord, e diz respeito tanto ao que Nord considera como problemas de tradução quanto ao que poderia ser chamado de dificuldade de tradução previsível para estudantes de nível básico, devido a limitações em seu domínio da língua estrangeira nessa fase de aprendizagem.

Os demais fragmentos separados para este primeiro conto são indicados abaixo, com comentários resumidos entre colchetes:

4. *Nada de ayudarle a la mamá a secar los platos [duplicação de OI; colocação], nada de hacer mandados [regionalismo, falso cognato]; nada de bailar [falso cognato parcial, que pode dar indícios de interferência e gerar um ‘erro encoberto’, ou seja, em dimensões contextuais] con abanico; nada de tomar naranjada con pajita. Ni siquiera ir a la escuela, ni siquiera sonarse la nariz, ni siquiera pelar una ciruela, ni siquiera cazar una lombriz [uma série de palavras provavelmente desconhecidas de alunos de Língua Espanhola 2; “lombriz”: falso cognato nesse contexto, combinado com regionalismo]. [Todo o trecho: rimas ABAB].*

5. Todo lo hacían los sirvientes del palacio [sintaxe própria do espanhol].

6. *Una tarde estaba, como siempre, en el jardín papando moscas [expressão idiomática], cuando apareció una enorme mariposa de todos colores [“colorida” poderia indicar “mariposa” como falso cognato]. Y la mariposa revoloteaba [“revoloteaba” é palavra difícil de encontrar nos dicionários e os correspondentes em português não costumam estar facilmente acessíveis à memória], y la pobre *Sukimuki* la miraba de reajo [expressão que envolve algumas opções de tradução em diferentes registros e alguma dificuldade de busca nos materiais disponíveis].*

7. – *¡Qué linda mariposapa!* [fala da princesa marcada pelo *jeringozo*, linguagem lúdica infantil do mundo hispânico, marcada no acréscimo da sílaba “pa” ao final de “mariposa”, elemento de difícil interpretação e tradução; além disso, a formação de “sapa” ao final pode remeter a um bicho híbrido, possibilidade com que María Elena Walsh brinca em seu livro *Zooloco*].

8. – *Cómo me gustaría jugar a la mancha con usted, princesa* [forma de tratamento; sintaxe peculiar de “jugar”, “jugar” como falso cognato neste fragmento + nome da brincadeira, que aparece apenas em um dois dicionários

monolíngües disponíveis, e implicaria entender a definição monolíngüe, assim como procurar uma tradução valendo-se de apoio interno].

9. – *Nopo puepedopo – le contestó la princesa en japonés* [jeringozo].

10. – *Cómo me gustaría jugar a la escondida, entonces* [sintaxe de “jugar” + argentinismo no nome da brincadeira].

11. – *Nopo puepedopo – volvió a responder la princesa, haciendo pucheros* [jeringozo; expressão idiomática envolvendo a palavra polissêmica “puchero”].

12. – *Eso tampoco puepedopo* [jeringozo; tradução de “tampoco”].

13. – *Porque mi papá, el emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el Imperio habrá una pataleta* [rimas; reconhecimento de *dice* como presente?; nonsense em “quieta como una galleta”; dificuldade prevista na compreensão de “pataleta”].

14. *Porque sípi. Porque las princesas del Japonpón debemos estar quietitas sin hacer nada. Si no no seríamos princesas, seríamos mucamas, colegialas, bailarinas, ¿entiendes?* [jeringozo; tradução do verbo na colocação “estar quietitas”; falso cognato + regionalismo em “mucama”; opção de tradução para “colegialas”].

15. *Pero escápese un ratito y juguemos. He venido de muy lejos nada más que para jugar con usted* [forma de tratamento; tradução de “escápese”; compreensão e tradução da forma composta “he venido”; tradução de “nada más”; tradução de “jugar”].

16. *Y salió a correr y a bailar por el jardín con la mariposa* [tradução das construções finais “a correr” e “a bailar”].

17. *En eso se asomó el emperador al balcón, y al no ver a su hija armó un escándalo de mil demonios* [dificuldade de tradução prevista para “asomarse”; tradução da expressão “de mil demonios”].

18. *Y llegaron sus sirvientes, sus soldados, sus vigilantes, sus cocineros, sus lustrabotas y sus tías para ver qué le pasaba* [quebra de expectativa na enumeração, com a introdução de “tías” e também de “lustrabotas”; tradução da construção “qué le pasaba”].

19. *Vayan todos a buscar a la princesa* [tradução de “buscar”, falso cognato neste contexto; decalque da preposição do complemento direto preposicionado do espanhol?].

20. *Con voz de trueno y ojos de relámpago* [falso cognato].

21. *La princesa está de jarana donde se le da la gana* [rima; construção pronominal peculiar do espanhol].

22. *El emperador se dio vuelta furioso* [compreensão e tradução de “darse vuelta”].

23. *Vio a una mariposota sentada en su propio trono* [interpretação e tradução do sufixo *-ota*].
24. – *¿Quién eres?* [forma de tratamento].
25. – *¿Qué quieres?* [forma de tratamento].
26. *Pero ¿de dónde diablos has salido con esas pretensiones?* [pretérito composto].
27. *Y ahora nos queremos casar* [sintaxe de *casarse*, colocação pronominal].
28. *con voz de laucha y ojos de lauchita* [regionalismo; interpretação da imagem].
29. *Los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín* [rimas; nonsense na medida de tempo “*diez días y un enorme chupetín*”; uso preposicional em “*en monopatín*”; falso cognato “*luego*”; regionalismo “*chupetín*”; plurissemantismo + regionalismo de “*monopatín*” e relação com a ilustração de um “patinete” no conto impresso que era visto pelos sujeitos durante a audição do conto].
30. *Y así acaba, como ves, este cuento japonés* [rima; forma de tratamento].

Acabados os comentários do voluntário, induzidos pela visualização do texto no *Translog* e por questões dirigidas referentes a certos trechos, as seguintes perguntas ainda eram feitas, com suas respostas pelo voluntário igualmente gravadas:

1. Você já tinha traduzido antes? Caso a resposta seja “não”, esta experiência de tradução mudou algo em seu modo de ver a tarefa de traduzir ou revelou a você algo sobre tradução em que você não tinha pensado antes? (Por exemplo, você sabia que poderia ter dificuldade para achar uma palavra/acepção de palavra em dicionários?)
2. Você gostou de realizar essa tarefa de tradução⁶⁵?
3. Você achou essa tarefa de tradução difícil? Achou cansativa?
4. Quais foram as duas principais dificuldades que você teve? [Com a resposta a essa pergunta, seria possível ter indícios de onde esteve focada a atenção do sujeito, por exemplo, em que estrato do texto.]
5. Que dicionários usou? [Neste momento os dicionários eram apontados um a um para identificar quais haviam sido consultados pelo voluntário e quais não. No

⁶⁵ Sempre nas perguntas sobre quão agradável foi certa tarefa, nos questionários da coleta de dados, supõe-se que o fato de o voluntário gostar ou não de certa tarefa ajuda a dar indícios do grau de dificuldade encontrado (já que no geral não gostamos de fazer algo que sentimos como difícil) e do grau de sucesso percebido pelo sujeito em sua realização da tarefa (já que a sensação de dificuldades vencidas e tarefa bem realizada costuma ser prazerosa).

geral, também se procurou saber qual foi o dicionário mais consultado pelo voluntário ao longo de todo o trabalho.] Que outros materiais de consulta usou?

6. Usou Internet? Que recurso e em que momento?
7. Quais dos materiais disponíveis você já conhecia? [Para obter dados sobre a familiarização com dicionários e fontes de consulta.]
8. Você tem dicionário monolíngüe [do espanhol] para seu uso pessoal? Já consultou algum dicionário monolíngüe [do espanhol]? Qual?
9. Você tem dicionário bilíngüe [português-espanhol] para seu uso pessoal? Já consultou algum dicionário bilíngüe [idem]? Qual?
10. Já usou algum buscador da Internet para resolver dúvidas / problemas de espanhol como língua estrangeira / de língua estrangeira?
11. Ficou descontente com a solução dada a algum problema encontrado durante a tradução? Qual e por quê?
12. Ficou (especialmente) satisfeita/o com que solução?
13. Se tivesse que atribuir uma nota de zero a dez para esta sua tradução, qual atribuiria? Justifique.
14. Sentiu dificuldade para consultar algum material?
15. Sentiu falta de algum material de consulta / recurso de que teria lançado mão caso estivesse disponível? Qual?
16. Modificou algo depois de ouvir a gravação do conto? O quê e por quê?
17. Gostaria de fazer mais algum comentário final?

Finalizada a gravação do TAP retrospectivo e da entrevista para T1, o voluntário lia e assinava a autorização para uso dos dados desta e das próximas tarefas que seriam coletadas ao longo do experimento (autorização no *Anexo 18*), se ainda estivesse de acordo com o uso dos dados coletados na pesquisa depois da experiência completa de como os dados de fato seriam coletados. Nenhum voluntário mudou de idéia a esse respeito, e todos autorizaram o uso dos dados coletados.

Checava-se então a disponibilidade de horário para o futuro treinamento, caso ele fosse oferecido às sextas-feiras no período da tarde, ou aos sábados no período da manhã, e avisava-se que seria enviada uma mensagem por *e-mail* assim que fossem definidos os voluntários que participariam do treinamento (grupo principal) ou do grupo de controle. Conferia-se o *e-mail* e o telefone para contato do voluntário.

Por fim, a sessão seguinte de coleta de dados (E + L) era marcada e pedia-se que não comentasse as sessões de tradução com os demais voluntários da pesquisa até que a coleta da tradução de todos os contos com todos os sujeitos estivesse terminada.

8.10.2 Tradução 2 (T2)

A sessão de tradução do texto “El patio” iniciava -se com a leitura em voz alta da folha de instruções. Era de novo demonstrado, durante a leitura, o funcionamento do *Translog*, sem repetir-se o teste inicial de familiarização. As instruções para T2 (*Anexo 20*) eram bastante similares às usadas para T1 (*Anexo 19*), com a diferença de que a tarefa era, já de início, contextualizada, da mesma maneira feita para a tradução de T1 depois da audição da fita: uma editora publicaria os contos de María Elena Walsh para crianças brasileiras, o livro seria acompanhado de um CD com leituras dramatizadas etc.

Terminada a T2, ela era imediatamente gravada no *Translog* (não havia a audição do conto como em T1) e passava-se à gravação do TAP e da entrevista.

Para este conto, em vez de suscitar os comentários do sujeito por meio da função *Replay*, usei o método de verificar os registros de pausa do *Translog*, nas notações apresentadas pela função *Representation* na janela da direita, questionando os sujeitos sobre essas pausas com formulações como a seguinte: “Há uma pausa de doze segundos no trecho que corresponde a ‘*hace como dos mil años tres meses y media hora*’ antes que você escrevesse ‘faz dois mil anos três meses e meia hora’, você se lembra que problema teve nesse trecho e o que estava fazendo nesse tempo de pausa?”. Caso o sujeito não se lembrasse, uma pergunta era formulada com base na minha interpretação do possível motivo da pausa. Por exemplo, em relação ao caso acima: “Como você entendeu o sentido de ‘*como*’ no trecho ‘*hace como dos mil años tres meses y media hora*’?, como você chegou à decisão de suprimir uma possível tradução dessa palavra, optando por traduzir ‘faz dois mil anos três meses e meia hora’?”.

Durante a gravação do TAP com essa condução, uma cópia impressa do texto-fonte era fornecida ao voluntário, para que pudesse ler os trechos do texto-fonte sobre os quais eu lhe fazia as perguntas. Quando era difícil interpretar o que havia acontecido em um trecho apenas com a tela de códigos da função *Representation* do *Translog*, a reprodução daquele trecho para visualização era feita pela função *Replay*.

O motivo dessa mudança de método foi a tentativa de agilizar e tornar mais dinâmica a entrevista, que, devido às dimensões dos contos, era longa. O percurso pelas pausas a partir da função *Representation* como motor dos comentários no TAP retrospectivo foi seguido para T2 e T3. Para T4, retornei ao método de visualização pela função *Replay* e, nas perguntas finais, incluí uma questão sobre qual método haviam preferido para comentar suas traduções.

Os trechos potencialmente problemáticos selecionados para T2 foram:

SEGUNDA TAREFA DE TRADUÇÃO – 2004/2005

EL PATIO	34. no tenía ganas de ocuparse del patio
1. escoba	35. baldearlo
2. se aburría	36. videojuegos
3. patio	37. cargados con
4. paja	38. zapatillas
5. eso no le gustaba	39. quisieron escapar por el patio
6. patas arriba	40. se cayó del susto
7. para colmo	41. tropezó con ella
8. ¡qué mortadela de vida!	42. se rompió el coco
9. pelusas	43. se le enredó al otro ladrón en la cabeza
10. carozos de banana	44. disparar tiros a la bartola
11. gatiperro	45. vigilante
12. cáscaras de aceituna	46. al oír el tiroteo
13. le hacían cosquillas en la punta del palo	47. abrir la puerta de un patadón
14. en el suelo	48. los cacos la habían forzado
15. alguien la debía llevar a barrer alguna vez	49. se agarró el pie golpeado
16. en sus tiempos	50. saltando en una pierna
17. se entretenían en montar una escoba	51. de un buen escobazo en la mano
18. jugando al caballito	52. chocar con una maceta petisa
19. eso nunca le había pasado	53. de la maceta colgaba un helecho
20. tiró junto a ella	54. el policía esposó a los ladrones y los llevó presos
21. trapo de piso	55. a la vista de
22. se le enredó en la cabeza	56. revolearon camisetas
23. bufanda	57. esto lo supo la familia
24. ¡Qué asquete!	58. despanzurrados por ahí, como otras basuras
25. zonzo	59. lo sucio que estaba ese pobre patio
26. la oyó	60. a pesar de que ya oscurecía
27. te abrigo	61. se pusieron a baldear con alma y vida
28. Tengo frío no – dijo ella –, aburrída pero estoy, cuento un contame, dale.	62. al trapo lo colgaron ... de un alambre, donde se hamacó hasta hartarse
29. dale	63. durmiendo a pata suelta
30. trabucaba	64. se desveló el resto del invierno
31. al estar con la cabeza para abajo	65. no quiso saber nada más de ese patio
32. recordaba	66. gatiperro
33. era buena gente	67. carozos de banana
	68. recorrer el mundo

Os trechos em negrito foram observados com especial cuidado.

Para a tradução de T2, as perguntas feitas na entrevista final foram as seguintes:

1. Você gostou de realizar esta tarefa de tradução?
2. Você achou esta tarefa de tradução difícil?
3. Comparando com a primeira, esta tradução foi mais difícil ou mais fácil? Em que aspectos?
4. Quais foram as principais dificuldades que você teve?
5. Que materiais de consulta usou?
6. Usou Internet? Que recursos e em que momento?
7. Usou hoje algum material de consulta não usado na primeira tradução?
8. Ficou descontente com a solução dada a algum problema? Qual?
9. Ficou satisfeita/o com que solução?
10. Atribua uma nota de zero a dez a esta tradução. Justifique.
11. Sentiu falta de algum material de consulta e/ou recurso de que teria lançado mão caso estivesse disponível? Qual?

Por fim, agendava-se a sessão seguinte.

8.10.3 Tradução 3 (T3)

A tarefa de tradução do terceiro conto, “La luna y la vaca”, iniciava -se com a leitura em voz alta das instruções, paralela às demonstrações relativas ao uso do *Translog*, para que o voluntário se lembrasse de como trabalhar com o programa.

Quando o voluntário considerava a tradução concluída, o texto era imediatamente salvo no *Translog* e gravava-se o TAP retrospectivo colhido por meio da observação das pausas e correções registradas na tela da função *Representation* do *Translog*, com o mesmo procedimento descrito para T2.

O roteiro de pontos potencialmente problemáticos selecionados para guiar minhas observações em T3 durante a coleta do TAP foi:

TERCEIRA TAREFA DE TRADUÇÃO – 2004/2005

<p>LA VACA Y LA LUNA</p> <p>1. como <i>ustedes</i> saben</p> <p>2. redonda, monda, oronda y lironda</p> <p>3. aburre</p> <p>4. tan sentada</p> <p>5. no se le habrá ocurrido nunca</p> <p>6. jugar a las visitas</p> <p>7. saltar, <i>botar</i> y <i>rodar</i> como una pelota blanca</p> <p>8. no <i>lo</i> repitan a nadie</p> <p>9. chiquita</p> <p>10. bajaba</p> <p>11. venía <i>a jugar</i> y <i>a</i> hacer travesuras</p> <p>12. permiso</p> <p>13. mirándola de reajo</p> <p>14. muy enojado</p> <p>15. jugaba con ... los chicos</p> <p>16. pájaros mosca</p> <p>17. se bañaba en los arroyos</p> <p>18. rodaba por los toboganes</p> <p>19. se caía de las hamacas</p> <p>20. botaba</p> <p>21. calesitas</p> <p>22. <i>un</i> lunes</p> <p>23. le pasó un accidente</p> <p>24. redonda, monda, oronda y lironda</p> <p>25. (la canción: rimas)</p> <p>26. qué le pasó a la Luna</p> <p>27. por última vez</p> <p>28. resulta que</p> <p>29. campito</p>	<p>30. mariquitas</p> <p>31. de puro enojado que estaba</p> <p>32. la escapada de la Luna</p> <p>33. se había agachado (colocación pron.)</p> <p>34. <i>hacía</i> mucho calor</p> <p>35. se bañó en el arroyo para refrescarse (col. pron.)</p> <p>36. pastito</p> <p>37. se le acercaron</p> <p>38. de aquí para allá, de allá para aquí, riendo en jajajá y riendo en jijijí</p> <p>39. jugaron a la escondida, a la mancha venenosa, al Martín Pescador...</p> <p>40. bailaron la rancherita y el pericón</p> <p>41. colegio</p> <p>42. los pájaros mosca a pajarear</p> <p>43. brincar</p> <p>44. dormir una siestita</p> <p>45. un rato muy largo</p> <p>46. resbalando por el horizonte</p> <p>47. mirarla de reajo</p> <p>48. con las cejas tan arrugadas como si fueran dos ciempiés</p> <p>49. al despertarse</p> <p>50. sintió <i>algo</i> muy raro</p> <p>51. torpemente</p> <p>52. se encontró con</p> <p>53. ojos tontos y vacunos de una Vaca</p> <p>54. <i>la</i> estaba lamiendo</p> <p>55. se tocó la cabezota</p> <p>56. notó</p> <p>57. le faltaba un buen pedazo</p> <p>58. se relamía</p>	<p>59. qué barbaridad</p> <p>60. me has estado lamiendo durante toda la siesta</p> <p>61. lengua grandota de papel de lija</p> <p>62. no te da vergüenza</p> <p>63. Vaca vacuna</p> <p>64. se disculpó</p> <p>65. tunúus rucu gustu du sul (vinculado a "tenías rico gusto a")</p> <p>66. la U</p> <p>67. traducido del vacuno al castellano</p> <p>68. tenías rico gusto a sal</p> <p>69. me gusta mucho la sal</p> <p>70. se puso a llorar</p> <p>71. me va a retar</p> <p>72. redonda, monda, oronda y lironda</p> <p>73. me falta un pedazo</p> <p>74. parezco un huevo</p> <p>75. frotándose</p> <p>76. a todo esto</p> <p>77. atentamente</p> <p>78. Muuu</p> <p>79. se tapó con una nube</p> <p>80. seguir presenciando</p> <p>81. se volvió al cielo</p> <p>82. se da vuelta un poquito</p> <p>83. le podrán ver el buen pedazo de Luna que le gastó la Vaca</p> <p>84. lengua de lija</p> <p>85. [versos]</p> <p>86. y a las tres, a las dos y a la una, se acabó el cuento de la Luna</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O tratamento dado pelos voluntários aos trechos em negrito deveria ser observado com especial cuidado.

Estas eram as perguntas da entrevista final (recordemos que, ao responder este questionário, os voluntários do grupo principal já haviam concluído as duas fases do treinamento):

1. Você gostou de realizar esta tarefa de tradução?
2. Você achou esta tarefa de tradução difícil?
3. Comparando com a primeira, esta tradução foi mais difícil ou mais fácil? Em que aspectos?
4. Quais foram as principais dificuldades que você teve?
5. Que materiais de consulta usou? Que material usou mais e menos e qual era o caminho habitual realizado (começava por qual material)?
6. Usou Internet? Que recursos e em que momento?
7. Usou hoje algum material de consulta não usado nas primeiras traduções?
8. Deixou de usar algum material de consulta usado nas primeiras traduções? A que atribui a diferença no manejo de materiais de consulta?
9. Ficou descontente com a solução dada a algum problema? Qual?
10. Ficou satisfeita/o com que solução?
11. Atribua uma nota de zero a dez a esta tradução.
12. Acha que poderia melhorar sua tradução? O que faria/acha que poderia fazer/faria para melhorá-la?
13. Notou diferença, melhora, mudança de algum tipo, em seu desempenho nesta tradução e nas duas primeiras? A que atribui?
14. Sentiu falta de algum material de consulta e/ou recurso de que teria lançado mão caso estivesse disponível? Qual?

Terminada a entrevista, agendava-se a T4 com o voluntário.

8.10.4 Tradução 4 (T4)

T4 consistiu em uma nova tradução do primeiro conto, “Historia de una princesa”. Haviam transcorrido já mais de três meses desde a primeira tradução (T1), de modo que se podia considerar que os registros de memória não seriam muito precisos, e os estudantes não tiveram acesso a T1 em nenhum momento. Assim, imaginamos que uma segunda tradução do mesmo conto nos daria parâmetros de comparabilidade mais precisos para considerar possíveis modificações no desempenho dos estudantes do início ao final da coleta de dados.

Na última sessão, os estudantes não sabiam que voltariam a traduzir esse conto. Avisava-se no início que a tarefa seria traduzir novamente um dos três contos já traduzidos, e que ele já havia sido selecionado. Perguntava-se ao voluntário qual conto ele gostaria de retraduzir caso pudesse escolher e por quê. Imaginou-se que essa pergunta poderia fornecer alguns dados adicionais quanto à percepção dos sujeitos em relação à dificuldade dos três contos, e quanto à avaliação de seu próprio desempenho na tradução de cada conto.

Em T4 foram seguidos exatamente os passos de T1, com exceção da atividade inicial de familiarização com o *Translog*. Assim, a coleta do TAP retrospectivo voltou a ser feita por meio da função *Replay* do *Translog* e houve uma nova audição do conto, com a possibilidade de efetuar modificações na tradução depois dela.

As perguntas da entrevista final diferiram das utilizadas para T1. Para T4, as perguntas foram as seguintes:

1. Você achou interessante ter tido a possibilidade de voltar a trabalhar sobre o mesmo conto? Em que aspectos?
2. Quais foram as duas principais dificuldades que teve?
3. Que dicionários usou? Que outros materiais de consulta usou? Que material usou mais e menos e qual era o caminho habitual que fazia (começava por qual material)? Usou hoje algum material de consulta não usado nas primeiras traduções?
4. Usou Internet? Que recursos e em que momentos?
5. Sentiu falta de algum material de consulta e/ou recurso de que teria lançado mão caso estivesse disponível? Qual?
6. Ficou descontente com a solução dada a algum problema? Qual e por quê?
7. Ficou satisfeito com que solução?
8. Atribua uma nota de zero a dez a esta tradução. Acha que poderia melhorar sua tradução? Como?
9. Sentiu dificuldade para consultar algum material?
10. Achou que a coleta de dados teve algo de artificial, ou seja, que você procederia de maneira diferente ou teria um desempenho diferente numa situação real de uma encomenda de tradução? Sentiu pressão de tempo? Preferiu comentar sua tradução pelo método da visualização do texto sendo reproduzido na tela ou pelo método das perguntas sobre as pausas feitas por mim?
11. O fato de já conhecer o conto facilitou seu trabalho na retradução? Você se lembrou de muita coisa ou voltou a se deparar com as mesmas dificuldades e teve

que pesquisar praticamente as mesmas coisas e tomar as mesmas decisões novamente? Sentiu diferenças no tipo de problemas que teve?

12. Houve coisas que, depois da primeira tradução deste conto, você foi pesquisar para conseguir mais informação? Pôde aproveitar essa pesquisa hoje?

13. Notou diferenças nas suas estratégias/maneiras de resolver os problemas encontrados?

14. Percebeu diferença no manejo do material de consulta do início ao final das tarefas de tradução realizadas? A que atribui?

15. Sentiu mais autoconfiança/segurança ou mais insegurança nesta tradução? A que atribui?

16. Houve conteúdos de E/LE que você aprendeu especificamente realizando as tarefas de tradução? Mencione alguns.

17. Durante ou depois das tarefas de tradução (motivado por elas) você adquiriu materiais de consulta para E/LE que ainda não tinha? As tarefas de tradução ajudaram você a definir algum tipo de material que gostaria de ter para sua aprendizagem de E/LE?

18. Houve algo que surpreendeu você ao tomar contato com as tarefas concretas de tradução?

19. A realização das tarefas de tradução deste experimento mudou em algo sua maneira de ver a tradução e o tradutor e/ou despertou em você dúvidas e curiosidades sobre tradução que antes você não tinha? A que fatores atribui?

20. Você notou que estas atividades interferiram na sua motivação para o estudo de E/LE?

21. Essas tarefas de tradução alteraram em algo sua maneira de ver o aprendizado de E/LE, suas estratégias de estudo, sua frequência de estudo, seu aproveitamento das aulas, ou algo semelhante? Em caso afirmativo, a que você atribui essa influência?

22. As tarefas confirmaram ou reforçaram sua vontade de se dirigir ao estudo e/ou exercício profissional da tradução ou, ao contrário, fizeram você achar que não é uma área em que gostaria de trabalhar ou se especializar?

23. Como você imagina um curso de tradução? O que acha relevante que seja ensinado?

Como se vê, as perguntas finais para T4 envolveram questões que permitem checar possíveis mudanças na competência instrumental e nas estratégias de apoio externo; perguntas que podem permitir um aperfeiçoamento da metodologia de coleta dos TAPs e a própria consideração de como os voluntários perceberam possíveis

impactos da situação experimental sobre suas estratégias; perguntas que permitem associar a percepção dos voluntários quanto ao impacto das atividades de tradução sobre alguns aspectos de sua aprendizagem de E/LE; perguntas sobre suas expectativas acerca de um curso de tradução (que, neste momento, podem ser observadas comparando as respostas dos que passaram pelo treinamento e dos que não passaram).

8.10.5 Escrita na L2 (E)

Entre T1 e T2 foram coletados dados de escrita e de leitura, com o objetivo de prover um *corpus* organizado de dados que permitissem observar com mais detalhes a competência bilíngüe dos sujeitos.

É bastante comum que esse tipo de estudo experimental considere a competência bilíngüe a partir do tempo de estudo declarado pelo sujeito na resposta a um questionário, complementado por informações sobre possíveis estadias no exterior e contato com a L2 no interior da família, como no formulário de dados de perfil dos sujeitos (*Anexo 16*). A intenção ao solicitar uma redação em espanhol foi ter a possibilidade de considerar a proficiência na L2 do ponto de vista de uma nota atribuída a cada voluntário no mesmo tipo de “avaliação” de uma tarefa realizada por todos numa mesma época e nas mesmas condições.

Embora a avaliação por meio de uma redação foque especialmente a habilidade de produção textual (na categoria de texto narrativo), acreditamos que ela é capaz de fornecer parâmetros mais objetivos do que a consideração do tempo de estudo, pelo menos no que se refere à possibilidade de alguma comparabilidade entre os sujeitos do experimento. A experiência de aprendizagem de dois diferentes sujeitos dentro da mesma sala de aula no mesmo curso pode variar enormemente. Maiores variações são esperadas também no caso de sujeitos com o mesmo tempo de estudos, mas realizados em diferentes época, com diferentes professores, diferentes métodos etc. Por isso consideramos que uniformizar a avaliação da proficiência bilíngüe por meio de uma redação nos daria parâmetros de comparabilidade mais confiáveis e precisos do que os obtidos a partir de perguntas sobre tempo de estudo da língua estrangeira, estadia ou não num país estrangeiro etc., embora também tenhamos coletado esse tipo de informação na folha de perfil preenchida pelos voluntários.

A tarefa de escrita permitirá futuras análises de correlação entre o desempenho em tradução dos estudantes e seu desempenho na L2 medido pela avaliação dessa produção textual.

A coleta de dados de E foi iniciada com a leitura em voz alta da folha de instruções para os sujeitos. A folha de instruções (*Anexo 23*) possui conteúdos detalhados e pede aos voluntários que procurem criar um texto utilizando todos esses conteúdos lingüísticos. Por causa dos conteúdos lingüísticos dirigidos, a tarefa é laboriosa e demorada, mesmo para bilíngües altamente proficientes. Os conteúdos dirigidos consistem principalmente em formas dos diferentes pretéritos de indicativo em espanhol, que deveriam ser incorporadas na narrativa elaborada em vários casos, em pessoas verbais especificadas, na maioria das vezes em primeira do singular, sendo a diretriz geral da produção textual construir uma narrativa em primeira pessoa, como se vê nas linhas iniciais das instruções:

- *Escribe un pequeño cuento o crónica, un texto narrativo corto, con un toque de estilo literario, sobre algo divertido, asustador, misterioso o aleccionador (o especial por algún motivo) que supuestamente te haya pasado.*
- *La historia puede ser ficticia en parte o totalmente, pero DEBE ESTAR NARRADA EN PRIMERA PERSONA.*
- *Al elaborar tu texto, debes poner TODO lo que se te pide abajo:*

Depois de lidas as instruções, o voluntário escutava uma gravação contendo três pequenos casos engraçados contados supostamente pelas próprias pessoas que os tinham vivenciado, ou seja, em primeira pessoa. As gravações fazem parte do material didático para E/LE *A la escucha* e são acompanhadas de as ilustrações, que também eram mostradas ao voluntário no momento da audição, para auxiliar na compreensão. A audição teve a finalidade de ajudar a entender que tipo de acontecimento poderia ser narrado na redação. Era explicado ao voluntário que, se não se lembrasse de algum caso pessoal ou de seu conhecimento que pudesse ser usado como base de elaboração do texto, poderia partir de algum dos três casos relatados na gravação que acabara de escutar. Por fim, enfatizava-se que, embora narrado em primeira pessoa, o texto poderia ser totalmente fictício.

As instruções ficavam ao lado do voluntário, para que ele pudesse riscar e assinalar os conteúdos já usados à vontade. A redação foi coletada no *Translog* e pediu-se ao voluntário que usasse o papel em branco disponível apenas para pequenas

anotações mnemônicas e que não fizesse rascunho em papel, realizando tudo o que fosse relativo às fases de produção textual no próprio computador.

Os materiais disponibilizados na mesa da sala eram os mesmos das tarefas de tradução, e o voluntário podia consultá-los sem restrições, inclusive o livro de conjugação verbal do espanhol. Também podia usar a Internet. A duração total da sessão era anotada por mim e registrada na folha do questionário aplicado ao final⁶⁶.

Quando o voluntário considerava seu texto terminado, o seguinte questionário era aplicado:

Deu um título ao texto? (Em caso negativo, favor fazê-lo agora.)

[Só a partir da resposta a essa pergunta a redação era gravada no *Translog*]

1. Conseguiu usar todos os conteúdos pedidos?

() Sim () Não

2. Materiais usados.

3. A gravação inicial:

() ajudou bastante () ajudou um pouco

() não fez muita diferença () não ajudou em nada

4. A principal dificuldade.

5. Conseguiu trabalhar na elaboração textual e no estilo?

6. O fato de o texto ter vários conteúdos dirigidos:

() ajuda a criar

() atrapalha a criação

() não ajuda nem atrapalha a criação

7. Gostou de fazer a atividade escrita?

() Sim () Não

8. Foi cansativa?

() Sim () Não

9. Comparando com a atividade de tradução, a produção escrita foi:

() mais difícil () mais fácil () igual

10. O programa de computador e o fato de ter que escrever diretamente no computador dificultaram em algo a tarefa?

() Sim () Não

⁶⁶ Esse procedimento era necessário porque o voluntário em geral ficava um bom tempo relendo a folha de instruções e pensando (fase de orientação) antes de acionar o botão *GO* e começar a redigir no *Translog*, de modo que o tempo registrado pelo *Translog* não contabilizaria de fato a duração total da tarefa.

As perguntas desse questionário eram lidas por mim para o voluntário, que respondia oralmente. Suas respostas eram então anotadas por mim na folha.

8.10.6 Leitura na LM (L)

A tarefa E precedia a tarefa L na mesma sessão de 4 horas. No entanto, a tarefa E acabou sendo mais cansativa do que o previsto, de modo que sempre se perguntava ao voluntário se estava em condições de realizar a tarefa L ao acabar E. Em alguns casos (aproximadamente 4 pessoas no total de 21 sujeitos), o voluntário preferiu agendar uma nova sessão para a tarefa L.

L também foi realizada no *Translog*. Inicialmente, eram exibidos para leitura três pequenos textos narrativos, cujas partes apareciam gradualmente com o acionamento da tecla F1 pelo voluntário, para que o *Translog* pudesse oferecer dados sobre o tempo utilizado para a leitura de cada fragmento textual e de cada texto no total.

Os textos eram os seguintes, nesta ordem:

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

Era uma vez um homem que tinha uma Galinha. Subitamente, em dia inesperado, a Galinha pôs um ovo de ouro. Ouro! Outro dia, outro ovo. Outro ovo de ouro! O homem mal podia dormir. Esperava todas as manhãs pelo ovo de ouro – clara, gema, gala, tudo de ouro! – que o tirava da miséria aos poucos, e aos poucos o ia guindando ao milionarismo. O fato, que antigamente poderia passar despercebido, na data de hoje atraía verdadeiras multidões. E não só multidões. Rádios, jornais, televisão, tudo entrevistava o homem, pedindo-lhe impressões, querendo saber detalhes de como acontecera o espantoso acontecimento. E a Galinha, também, ia dando aqui e ali seus shows diante dos jornais, câmaras e microfones. Certa vez até, num esforço de reportagem, conseguiu pôr um ovo diante da câmara da TV Tupi. Porém o tempo passou e, muito antes que o homem conseguisse ficar rico, a Galinha deixou de botar ovos de ouro. Desesperado, o homem foi ocultando o fato, até que, certo dia, não se contendo mais, abriu a galinha para apanhar os ovos que ela tivesse lá dentro. Para sua decepção não havia mais nenhum.

Então o homem – espírito bem moderno – resolveu explorar o nome que lhe ficara no acontecimento e abriu um enorme restaurante, com o sugestivo nome de Aos Ovos de Ouro. E isso lhe deu muito mais dinheiro do que a Galinha propriamente dita.

MORAL: CRIA GALINHAS E DEITA-TE NO NINHO

(FERNANDES, 1975: 99)

A GALINHA REIVINDICATIVA

Em certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado. O galo, porém, fez questão de frisar que sempre vivera bem, tivera muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, esperava calmamente o fim de seus dias.

– Ainda bem que você está satisfeito – disse a galinha. – E tem razão de estar, pois é galo. Mas eu, galinha, fêmea da espécie, posso estar satisfeita? Não posso. Todo dia pôr ovos, todo semestre chocar ovos, criar pintos, isso é vida? Mas agora a coisa vai mudar. Pode estar certo de que vou levar uma vida de galo, livre e feliz. Há já seis meses que não choco e há uma semana que não ponho ovo. A patroa se quiser que arranje outra para esses ofícios. Comigo não, violão!

O velho galo ia ponderar filosoficamente que galo é galo e galinha é galinha e que cada ser tem sua função específica na vida, quando a cozinheira, sorrateiramente, passou a mão no pescoço da doidivanas e saiu com ela esperneando, dizendo bem alto: “A patroa tem razão: galinha que não choca nem põe ovo só serve mesmo é pra panela”.

MORAL: UM TRABALHO POR JORNADA MANTÉM A FACA AFASTADA

(FERNANDES, 1975: 23)

A GALINHA

Sérgio Bardotti & Luiz Enríquez.
Versão em português de Chico Buarque

Todo ovo
que eu choco
me toco
de novo
Todo ovo
é a cara
é a clara
do vovô
Mas fiquei
bloqueada
e agora
de noite
só sonho
gemada
A escassa produção
alarma o patrão

As galinhas sérias
Jamais tiram férias
‘Estás velha, te perdôo
Tu ficas na granja
Em forma de canja”

Ah!!! é esse o meu troco
Por anos de choco???
Dei-lhe uma bicada
E fugi, chocada

Quero cantar
Na ronda
Na crista
Da onda

Pois um bico a mais
Só faz mais feliz
A grande gaiola
Do meu país

As perguntas que seguiam a leitura dos três textos eram estas:

PERGUNTAS

1. Como você formularia a “mensagem” de cada um dos textos anteriores?

TEXTO 1:

TEXTO 2:

TEXTO 3:

2. Quais são os valores e as idéias que podem estar sendo veiculados nessa mensagem, ou seja, a que o compositor desse texto dá valor e a que não, que idéias lhe parece estar defendendo? Procure justificar suas respostas a partir de elementos/fragmentos concretos do texto, transcrevendo ou indicando o lugar onde percebe esses valores e as idéias no texto.

3. Procure explicitar as relações de semelhança e diferença que vê entre os três textos nos seguintes dois níveis:

A: temas, valores e idéias (num nível mais conceitual)

B: elementos formais de composição (no nível mais concreto das palavras e das estruturas textuais)

4. Você achou os textos difíceis de ler/interpretar? Qual deles lhe pareceu mais difícil de analisar e por quê?

5. Qual dos três textos lhe agradou mais e por quê?

6. Qual dos três textos lhe agradou menos e por quê?

Partimos da idéia de que, para explorar a leitura em LM, seria interessante trabalhar sobre textos figurativos.

Os textos e as perguntas que proponho levam em conta elementos do modelo semiótico de Greimas (a geração de sentido pela oposição de uma categoria semântica no nível profundo, sobre a qual se projetam categorias axiológicas – valores eufóricos e disfóricos –, isotopias estruturando o nível discursivo, por exemplo).

Também de acordo com idéias da semiótica textual de linha greimasiana, todos os textos são temáticos, e os que se revestem de elementos figurativos, como os selecionados, pediriam um esforço extra de interpretação, já que seus temas não estão diretamente formulados na superfície, ou seja, para chegar ao tema e às projeções de valores desse tipo de texto seria requerida uma capacidade de analisar isotopias figurativas, que consistem principalmente em palavras pertencentes a um mesmo campo

semântico. Essas palavras constroem no texto uma rede de relações semânticas que, a partir da coesão lexical, conduz a uma coerência global e unidade subjacente à coesão lexical na superfície. Identificar qual a ‘chave’ semântica, o que está representado (por algum tipo de analogia ou similitude) por trás de uma isotopia figurativa, é importante para chegar a identificar a(s) temática(s) do texto. Isso requer associações e inferências que reúnam elementos do texto e experiências de mundo.

Os três textos selecionados são trabalhados do ponto de vista da teoria greimasiana por Diana Pessoa de Barros (2001a; 2001b). São textos com elementos figurativos muito semelhantes, mas construídos sobre temas interligados quase por oposição, se considerados em pares:

1) a canção de *Os saltimbancos*, na versão de Chico Buarque, usa a isotopia da galinha, dos ovos que bota etc. para trabalhar diferentes temas no nível fundamental (a reificação do trabalhador e da mulher, por exemplo, figurativizados na protagonista, que realiza no texto um percurso de rebeldia e libertação). Uma análise parcial do texto aparece em Barros (2001b: 52);

2) a fábula “A galinha reivindicativa ou *The hen’s liberation*”, de Millôr Fernandes, trabalha com elementos figurativos muito semelhantes aos do anterior, e tem com o texto de Chico Buarque um vínculo temático parcial, de signo contrário, antifeminista. Também está parcialmente trabalhado em Barros (2001b: 57);

3) a fábula “A galinha dos ovos de ouro”, de Millôr Fernandes, analisada em Barros (2001b: 29), trabalha usando isotopias figurativas muito semelhantes às dos textos anteriores, mas com menos vínculo temático com eles, já que trabalha com a questão do lucro fácil, da ganância desmedida e da visão “empresarial” valorizados euforicamente (talvez ironicamente, como um tipo de “denúncia”).

As relações temáticas e formais entre esses textos são bastante ricas e complexas. Por exemplo: quanto ao gênero, dois são fábulas e um é poema (mais precisamente, letra de uma canção); no poema é possível ler tanto a temática feminista valorizada positivamente, quanto a temática do trabalhador, também valorizada positivamente, num percurso eufórico para a galinha, que sai de uma situação de opressão para uma de liberdade; num dos textos de Millôr a temática feminista, ao contrário do que acontecia no poema, é valorizada disforicamente (negativamente) pela punição no desfecho e pela moral final; na outra fábula de Millôr, também se coloca uma questão oposta à do poema, desta vez do ponto de vista da oposição trabalhador *versus* empresário, e em ambas as fábulas os percursos são disfóricos para a personagem

“galinha” (final feliz no poema *versus* final trágico – para a galinha – nas fábulas). Parece haver identificação da instância de enunciação com o ponto de vista da galinha no poema (predominantemente expresso em primeira pessoa), enquanto nas fábulas, embora se procure efeito de objetividade com narrador em terceira pessoa e citações diretas, essa identificação parece se dar com o opositor da galinha (o galo e o dono), e os opositores são os que fazem prevalecer seus valores. Todos trabalham com figurativizações muito semelhantes (ovo, galinha, o dono/dona da galinha que espera que ela bote ovos, o não botar mais ovos a partir de certo momento, o dono/dona que quer se desfazer da galinha no momento em que deixa de botar ovos).

Evidentemente, não se esperará que os voluntários tenham se valido de propostas que a semiótica greimasiana faz para a análise textual ao considerar sua habilidade leitora a partir da resposta às perguntas, mas interessará ver a capacidade de reconhecer temas, gêneros, de estabelecer relações, de aplicar algum tipo de instrumental de análise textual e ideológica para deslindar o sentido dos textos e suas características de textualidade e estruturação.

O fato de se tratar de textos narrativos figurativos permitirá considerar, por exemplo, a habilidade dos sujeitos de identificar temas subjacentes à figurativização (capacidade de abstração e analogia, fundamentalmente), as ferramentas e estratégias de análise textual de que dispõem e que aplicam ao analisar e interpretar textos, seu grau de objetividade, sua capacidade de comparar os textos (em aspectos formais e temáticos). Também permitirá observar aspectos de sua redação na LM, já que as perguntas sobre os textos lidos exigem respostas expositivas e argumentativas nas quais é possível analisar características como nível de estruturação do raciocínio, o grau de precisão e a correção expressiva na LM.

A coleta e a consideração do desempenho dos sujeitos na tarefa de leitura desenhada para este experimento permitirá correlacionar, no futuro, o desempenho em tradução dos estudantes com aspectos de sua competência de análise e interpretação textual na LM, tal como manifesta em seu desempenho em L.

Acreditamos que os dados de L coletados, em conjunto com os dados de E, fornecerão parâmetros interessantes para analisar a subcompetência bilíngüe como componente da CT. Não houve possibilidade, no entanto, de explorar a análise desses dados no âmbito desta tese de doutoramento.

8.11 Transcrição dos TAPs e entrevistas

No momento de conclusão desta tese, o trabalho de transcrição das gravações contendo os TAPs retrospectivos e a entrevista realizados para cada uma das quatro traduções não havia sido concluído.

Nosso *corpus* dispõe de 4 entrevistas para cada um dos 15 estudantes (total de 60 entrevistas) mais 1 entrevista para cada um dos 6 sujeitos profissionais, totalizando 66 entrevistas. O tempo de transcrição de cada uma das 44 já transcritas variou entre 2h15min e 14h, dependendo, além do próprio tempo de duração da entrevista, da dicção e do volume de voz do voluntário e da qualidade de cada gravação.

O trabalho de transcrição concluído e por fazer até o momento é o seguinte:

TRABALHO REALIZADO	TRABALHO RESTANTE ESTIMADO
TOTAL DE ENTREVISTAS TRANSCRITAS: 44	ENTREVISTAS POR TRANSCREVER: 22
TOTAL DE HORAS DE TRANSCRIÇÃO: 307	TOTAL DE HORAS PREVISTO: 154
MÉDIA DE HORAS POR TRANSCRIÇÃO: 7	(considerando média de 7 horas/entrevista)
TEMPO EM MESES: aproximadamente 2	PREVISÃO DE TEMPO EM MESES: aproximadamente 1
TOTAL DE PÁGINAS: 859	TOTAL DE PÁGINAS ESTIMADO: 430

O detalhamento de base para o cálculo pode ser visto nas tabelas da próxima página.

Tradução 1: "Historia de una princesa"

NP01	19/03/05		02h16 8 p
NC03	19/03/05 20/03/05	00h50 04h20	05h10 13 p
PC01	20/03/05 21/03/05	03h00 03h43	06h43 20 p
NP04	21/03/05		07h25 19 p
NP06	22/03/05 23/03/05	04h25 02h50	07h15 21 p
NC05	23/03/05		04h45 13 p
NP07	25/03/05		05h30 18 p
NC09	25/03/05		05h31 19 p
NP08	26/03/05		03h57 18 p
NC10	26/03/05		06h20 21 p

FEITAS 20/FALTA 1

NP11	27/03/05		06h02 21 p
NP13	27/03/05 03/04/05	02h03 02h17	04h20 16 p
NP12	29/03/05		07h48 18 p
NC14	29/03/05 02/04/05 03/04/05	01h08 02h02 03h00	06h10 23 p
NC15	03/04/05 07/11/05 08/11/05	03h07 02h03 03h10 01h56	10h16 23 p
PC04	16/10/05		05h05 15 p
PC02	16/10/05 17/10/05 18/10/05 20/10/05 21/10/05	03h20 04h00 04h00 02h00 00h45	14h05 25 p
PC03	21/10/05		05h36 13 p
PC05	23/10/05 24/10/05 25/10/05 28/10/05	02h14 02h30 02h03 02h09	08h56 13 p
NC16	12/11/05 13/11/05	05h05 05h00	10h00 18 p
PC06			

Tradução 4: "Historia de una princesa"

NP04	13/11/05 14/11/05	00h15 06h01	06h16 14 p
NP11	13/11/05 17/03/06	00h43 07h45	08h28 27 p
NP08	14/11/05 15/11/05	01h20 05h00	06h20 21 p
NC05	15/11/05 21/12/05	03h10 04h55	08h05 21 p
NC14	21/12/05 22/12/05	05h23 02h51	08h14 26 p
NC10	18/03/06 19/03/06	07h52 03h46	11h38 29 p
NP01	20/03/06		04h59 16 p
NC03	20/03/06 21/03/06	01h25 04h39	06h04 18 p

FEITAS 8/FALTAM 7

Tradução 3: "La Luna y la Vaca"

NP04	22/12/05 02/01/06 03/01/06	01h00 05h05 04h40	10h45 24 p
NP08	04/01/06 05/01/06	05h38 03h15	08h53 24 p
NC05	03/01/06 04/01/06	03h00 05h10	08h10 25 p
NC14	05/01/06 06/01/06 07/01/06	05h41 01h? 04h04	10h45 25 p
NP01	25/03/06 26/03/06	02h25 04h13	06h38 20 p
NC03	21/03/06 22/03/06 25/03/06	00h56 07h01 03h22	11h19 28 p
NC10	26/03/06 27/03/06	03h45 03h21	07h06 26 p
NP11	25/03/06		05h10 18 p

FEITAS 8/FALTAM 7

Tradução 2: "El patio"

NP04	07/01/06 13/03/06	03h24 03h51	07h15 14 p
NP08	13/03/06 14/03/06	01h03 04h24	05h27 18 p
NC05	14/03/06 15/03/06	00h20 03h24	03h44 11 p
NC14	15/03/06		08h28 28 p

FEITAS 8/FALTAM 7

NP01	27/03/06		03h36 14 p
NC03	27/03/06 28/03/06	01h23 04h42	06h05 18 p
NC10	28/03/06 29/03/06	01h00 04h05	05h05 20 p
NP11	29/03/06		05h12 19 p

CAPÍTULO 9

AVALIAÇÃO DE EFEITOS DO TREINAMENTO: ANÁLISE DE DADOS

9.1 Critérios para a seleção dos fragmentos analisados

Faremos aqui o seguinte recorte para análise: serão avaliados efeitos do treinamento sobre os sujeitos do grupo principal (NP) em comparação com os grupos de controle (NC e PC) em termos de adequação de suas soluções de problemas e de suas estratégias a importantes “princípios gerais que regem a tradução”, que conduzem o tradutor a “efetuar um correto desenvolvimento do processo tradutório” (Hurtado, 1996: 31). As principais diretrizes seguidas para o desenho do treinamento, seleção de materiais e consideração da natureza do desenvolvimento de uma competência inicial em tradução guiarão também a seleção dos dados analisados neste trabalho. Procuraremos definir e observar indicadores de progresso ou não no percurso de desenvolvimento da CT, em seu aspecto inicial de interiorização e capacidade de operacionalização de importantes princípios tradutórios e estratégias de resolução de problemas.

Princípios funcionais serão focados, especialmente aqueles propostos na *Skopostheorie* (Reiss & Vermeer: 1984), assim como a proposta de consideração de UTs funcionais (Nord: 1989), o princípio de equivalência dinâmica implicado pelo princípio de finalidade, e a adequação do método tradutor aos princípios anteriores (por exemplo, aplicação ou não de filtro cultural de acordo com a finalidade colocada pela especificidade da tarefa e do público).

9.1.1 Seleção de problemas para análise

Vimos como em seu estudo sobre erros em tradução, Séguinot (1990) descreve que, no processo de desenvolvimento da CT, bons alunos que nos anos iniciais do curso universitário de formação de tradutores não cometiam certos erros em níveis mais microtextuais (interferência por falsos cognatos, erros de concordância) haviam aparentemente “piorado” seu desempenho nesses quesitos, ao final do último ano de formação. No entanto, se examinada mais de perto, a piora de desempenho nesses níveis lingüísticos aparecia correlacionada com uma melhora em aspectos mais macrotextuais, como nos arranjos sintáticos e/ou no nível estilístico.

Derivamos desses dados e de outros estudos mencionados no início deste trabalho o pressuposto de que serão passos dos mais fundamentais no caminho de desenvolvimento da CT: 1) desprender-se de uma atenção voltada para UTs recortadas em estratos mais inferiores do texto (palavras) e passar a um processamento caracterizado por maior capacidade de operar com o texto em níveis mais macrotextuais, como por exemplo o das redes coesivas ou o das unidades funcionais de Nord; 2) retextualizar mostrando capacidade de reproduzir traços de multidimensionalidade e relações do texto com um contexto sociocultural; 3) mostrar adequação à tarefa de tradução proposta e ao público-meta. De acordo com isso, serão observadas nos dados soluções oferecidas a problemas próprios dos níveis mais complexos, macroestruturais, comunicativos e culturais do funcionamento textual, e para isso selecionamos para análise, nos contos traduzidos pelos sujeitos, os fragmentos mostrados a seguir.

1. FUNÇÃO POÉTICA (rimas e paralelismos) E *NONSENSE*

1.1 *Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.*

1.2 *Porque mi papá, el emperador, dice que si una princesa no se queda quieta, quieta, quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.*

1.3 *—La princesa está de jarana donde se le da la gana.*

1.4 *Los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.*

1.5 *Y así acaba, como yes, este cuento japonés.*

2. JERINGOZO (linguagem lúdica infantil na fala da protagonista)

2.1 —*Qué linda mariposapa.*

2.2 —*Nopo puepedopo.*

2.3 —*Eso tampocopo puepedopo.*

2.4 —*Sípi.*

2.5 ...*Japonpón*

Os quadros 1 e 2 mostram os fragmentos do conto “Historia de una princesa”, de María Elena Walsh ([1966] 2000a). Como vimos, na coleta de dados para observação dos efeitos do treinamento, duas tarefas de tradução consistiram numa tradução desse conto: a primeira, realizada antes do início do treinamento (T1), e a última, realizada quando o treinamento já havia terminado (T4), aproximadamente três meses depois de T1, e apenas pelos sujeitos dos dois grupos de novatos (NP e NC). Os novatos não sabiam que voltariam a traduzir o mesmo conto, e não tiveram acesso ao texto que produziram em T1 no momento da produção de T4. O grupo de controle de profissionais (PC) realizou apenas uma tradução desse conto (T1) e seu desempenho nela foi nosso parâmetro de comparação com o desempenho dos novatos em T1, T3 e T4.

Como se vê, no primeiro conjunto de fragmentos, entra em jogo a **função poética** como elemento estruturador do texto, em paralelismos e rimas que geram *nonsense* e remetem a um tipo de linguajar lúdico típico do universo infantil. No Capítulo 6, observamos que uma série de seleções lexicais é feita no conto de Walsh não predominantemente em função de seu sentido, mas em função da criação de rimas, de modo que fragmentos de sentido inusitado são gerados, como a medida de tempo *duró diez dias y un enorme chupetín*, ao final do conto. Como apontado naquele capítulo, esse procedimento é reiterado em diversos momentos do texto e cria localmente instâncias de multidimensionalidade, em geral envolvendo algo muito próprio do universo infantil (guloseimas, brinquedos e brincadeiras, atividades domésticas) em uma relação de rima, em um conjunto de segmentos com características de ritmo e métrica constantes e/ou mesmas estruturas sintáticas (paralelismos). Nos níveis textuais e discursivos, esses procedimentos de reiteração sonora (rima, métrica) e sintática (paralelismo) estabelecem redes estruturais ao longo do texto, as quais podem ser entendidas como uma única unidade que produz certos efeitos e cumpre certas funções (UT funcional): (a) produz efeitos de humor e

nonsense; (b) remete ao universo infantil, reproduzindo um mecanismo típico das brincadeiras lingüísticas próprias da infância (intertextualidade, perspectiva); (c) configura uma dimensão sonora próxima da oralidade folclórica, de tradições da cultura oral (esta dimensão também se relaciona com o fato de os contos serem acompanhados de CDs com leituras dramáticas feitas pela própria autora); (d) atualiza uma dimensão estética da linguagem, introduzindo a função poética no texto.

Na **fase de leitura/interpretação**, esse tipo de problema, numa primeira instância, precisaria ser detectado (em muitos casos os sujeitos não chegaram a perceber a presença de certas rimas, ou tentaram “corrigir” certos paralelismos sintáticos pela crença equivocada de que, independentemente do tipo de texto e situação, é sempre melhor evitar “repetições” nos textos), e, num segundo momento, depois de sua identificação, demandaria dos sujeitos a consideração de seu valor no texto, com relação à tipologia textual, ao sentido profundo (temático) e valores estruturadores do conto, ao seu público e finalidade. Na **fase de retextualização**, esses problemas pediriam a aplicação ativa dos princípios de finalidade, de equivalência dinâmica, de princípios de tradução da função poética e de estratégias de criatividade (talvez também de mecanismos de compensação).

O segundo conjunto mostrado acima (quadro 2) reúne fragmentos de fala da protagonista do conto que têm a ver com a questão, também já apontada anteriormente, de que a protagonista é apresentada como uma “princesa japonesa”, que tem sua fala caracterizada por uma modalidade de **fala lúdica infantil** familiar às crianças argentinas (e talvez do mundo hispânico em geral), o chamado *jeringozo*, humoristicamente apontada pela narradora como “correto japonês”.

Isso implicava, na **fase de compreensão**, a identificação do problema e seu processamento interpretativo, este último envolvendo competência leitora e capacidade inferencial de construção de novos saberes com base nos antigos. Na **fase de retextualização**, os fragmentos de fala da protagonista implicavam a capacidade de procurar uma solução adequada, ativando mecanismos analógicos necessários para estabelecer uma equivalência dinâmica com base em similitudes situacionais (usando, por exemplo, a língua do *pê*, familiar para as crianças brasileiras) e/ou ativando mecanismos adequados de recriação (reproduzindo na língua portuguesa os mecanismos que embasam o

jeringozo, que são diferentes dos das linguagens lúdicas infantis mais familiares aos brasileiros).

‘La Luna y la Vaca’ (Walsh: [1966] 2000b) foi o primeiro conto traduzido por NP e NC após o término do treinamento com NP, na terceira tarefa de tradução (T3). Este conto não foi traduzido pelo grupo PC. A comparação dos resultados de T3 entre os grupos de novatos e o grupo PC foi feita considerando, para este último grupo, os valores numéricos extraídos de T1, sobre os quais se fizeram cálculos estatísticos que permitiram comparar resultados do desempenho conjunto dos sujeitos de PC em T1 com resultados do desempenho conjunto de NP e NC em T3.

Os fragmentos selecionados para análise nesta tarefa de tradução foram os seguintes:

3. FUNÇÃO POÉTICA (rimas, versificação e paralelismo)

3.1 *La Luna es una señora redonda, monda, oronda y lironda, que está siempre sentada en el cielo.*

3.2 *No, no, no
A la tierra no vuelvo yo
Que una vaca me lamió
Y eso sí que no me gustó
No, no, no*

3.3 *Y la Luna rodaba de aquí para allá, de allá para aquí, riendo en jajajá y riendo en jijijí.*

3.4 *Y a las dos, a las tres y a la una
Se acabó el cuento de la Luna*

4. ELEMENTOS CULTURALMENTE MARCADOS

4.1 *Jugaron a la escondida, a la mancha venenosa, al Martín Pescador.*

4.2 *... bailaron la rancherita y el pericón.*

4.3 *... decidió dormir una siestita.*

5. LÍNGUA DO U (linguagem lúdica infantil na fala da Vaca)

5.1 *—Tunúus rucu gustu u sul, u cumu u mú mu gustu muchu lu sul...*

[—Tenías un rico gusto a sal, y como a mí me gusta mucho la sal...]

Além das rimas com finalidades semelhantes às comentadas para o primeiro conto, foi observado, na análise, o tratamento dado a outro tipo de linguagem lúdica do universo infantil, a língua do U, que caracteriza a fala da personagem Vaca. Também analisamos o tratamento dados aos seguintes elementos culturalmente marcados: o nome de uma brincadeira infantil (“*Martín Pescador*”), dois nomes de danças típicas (“*rancherita*” e “*pericón*”) e uma menção à instituição da “*siesta*”. Dada a finalidade e o público do conto, esses problemas pediriam, além de sua adequada interpretação, a aplicação de filtro cultural na retextualização. A finalidade, a tipologia textual e o suposto público dessa tradução

tornariam pouco adequado resolver tais problemas lançando mão de procedimentos de explicação da brincadeira infantil e das danças típicas, fosse na forma de acréscimo velado no próprio corpo do texto, fosse na forma de nota de rodapé. Assim, o trabalho com as referências culturais que levasse em conta tais parâmetros de adequação foi considerado também um bom indício de captação e operacionalização de princípios comunicativo-funcionalistas, tais como os enunciados na *Skopostheorie*.

9.2 Metodologia de análise

À percepção e à solução para cada um desses problemas foram atribuídos valores numéricos que permitiram comparações estatísticas e elaboração de gráficos de desempenho comparado entre os três grupos (NP, NC, PC), e entre os diferentes momentos (T1, T3, T4; antes do início do treinamento, depois de terminado o treinamento). A partir desses números foram feitas comparações:

1) entre os diferentes grupos antes do treinamento:

T1 entre PC, NP e NC;

2) entre os diferentes grupos em duas tarefas dos novatos, terminado o treinamento:

T1 para PC com T3-NP e T3-NC

T1 para PC com T4-NP e T4-NC;

3) entre a progressão dos resultados dos novatos da primeira à última tarefa:

a linha de pontuação NP-T1, T3 e T4 com a linha NC-T1, T3 e T4.

De tabelas em *Excel* foram extraídos gráficos que permitiram visualizar as diferenças entre os grupos nesses aspectos. Para os cálculos e gráficos, seguimos os passos de análise e quantificação descritos nos próximos subitens.

9.2.1 Alinhamento das traduções dos fragmentos selecionados

O primeiro passo foi organizar uma tabela para cada um dos segmentos textuais selecionados. Essas tabelas reuniram a solução dada por cada sujeito para cada fragmento,

reunindo num quadro os sujeitos do mesmo grupo, de modo a facilitar a comparação tanto entre os sujeitos individualmente quanto entre os grupos, como no exemplo abaixo:

TABELA COMPARATIVA 5 – T1 entre os três grupos – Fragmento de exemplificação

1.3 — *La princesa está de jarana donde se le da la gana.*

PROFISSIONAIS CONTROLE (PC) – T1	
P1	- A princesa está deitando e rolando, para não dizer, voando.
P2	- A princesa está de baderna onde lhe dá na telha.
P3	- A Princesa está se divertindo onde ela quer.
P4	-- A Princesa está de brincadeira, dançando sem eira nem beira.
P5	- A Princesa está fazendo bagunça onde lhe dá na cabeça.
P6	- A Princesa está na farra.
NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T1	
N1	- A princesa está de farra onde le deu vontade.
N4	- A princesa, por sua vontade, está numa farra, fazendo algazarra.
N6	- A princesa esta fazendo o que e da vontade dela: fazer farra.
N7	- A princesa esta de algazarra aonde lhe deu vontade.
N8	_ A Princesa está de algazarra onde lhe dá vontade.
N11	_ A Princesa está de alarde onde lhe dá vontade.
N12	A princesa está de bagunça aonde ela deseja bagunçar.
N13	- A Princesa está de farra onde lhe dá vontade.
NOVATOS CONTROLE (NC) – T1	
N2	-A princesa está na farra, onde lhe dá vontade.
N3	_ A princesa está de farra onde pode fazer as suas vontades.
N5	- A Princesa está bagunçando onde lhe dá vontade.
N9	- A princesa caiu na farra, onde se encontra algazarra.
N10	- A Princesa está na farra onde se faz o que dá vontade.
N14	--- A Princesa está de algazarra onde se lhe dá a vontade.
N15	A princesa está de bagunça aonde ela deseja bagunçar.
N16	- A Princesa está de algazarra onde lhe dá vontade.

Cada fragmento selecionado gerou uma página inteira de tabela, de modo que, por razões de espaço, disponibilizaremos todas as tabelas apenas ao final deste capítulo, no subitem 9.4. O exemplo acima mostra parte da tabela organizada para o fragmento 1.1, tal como traduzido pelos sujeitos dos três grupos, em T1. A tabela completa de 1.1 inclui ainda os quadros das traduções do fragmento feitas pelos sujeitos dos grupos de novatos na tarefa de retradução do conto (T4). O formato completo de três dessas tabelas, acompanhados de comentários comparativos do desempenho dos grupos, é apresentado a seguir.

Nos alinhamentos foram destacados os fragmentos traduzidos que mostravam indícios de detecção de exigências de adequação funcional e atribuição apropriada de importância a essas exigências. Foram considerados indícios de detecção: (a) qualquer tentativa de recriação das rimas, no caso dos fragmentos rimados de T1 e T3; (b) qualquer tentativa de recriar, em português, uma marca diferenciadora na fala das personagens, no

caso do *jeringozo* da Princesa (T1) e da língua do *U* da Vaca (T3); (c) qualquer aplicação de filtro cultural aos elementos culturalmente marcados de T3.

TABELA COMPARATIVA 1 – T1 entre os três grupos

1.1 *Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.*

PROFISSIONAIS CONTROLE (PC) – T1	
P1	Nem mesmo ir à escola ela tinha que ir. Nem assoar o nariz. Nem descascar um ameixa. Nem caçar um bichinho.
P2	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem mesmo catar uma minhoca.
P3	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
P4	Nem mesmo ir à escola. Nem mesmo o nariz assoar. Nem mesmo comer carambola. Nem uma minhoca caçar. ⇐
P5	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
P6	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.

NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T1

N1	Nem sequer ir a escola. nem sequer soar o nariz. nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
N4	Nem mesmo ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem caçar uma lombriga.
N6	Nem sequer iam a escola. Nem soavam o nariz, nem descascavam uma ameixa, nem caçavam minhocas.
N7	Nem se quer ir à escola. Nem se quer assoar o nariz. Nem se quer descascar uma ameixa. Nem se quer caçar uma minhoca.
N8	Nem se quer ir a escola. Nem se quer soar o nariz. Nem se quer cortar uma ameixa. Nem se quer caçar uma minhoca.
N11	Nem ao menos ir à escola. Nem ao menos assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem ao menos caçar uma minhoca.
N12	Nem sequer ir a escola. Nem sequer assoar seu nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
N13	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.

NOVATOS CONTROLE (NC) – T1

N2	Nem sequer ir para a escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer procurar um verme.
N3	Nem se quer ir à escola. nem sequer soar o nariz. Nem sequer ter uma lombriga.
N5	Nem sequer ir à escola. Nem assoar o nariz. Nem mesmo descascar uma ameixa. Tampouco caçar uma minhoca.
N9	Nem se quer ir à escola. Nem se quer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixeira. Nem se quer caçar uma minhoca.
N10	Nem ao menos ir a escola. Nem ao menos assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem ao menos caçar uma minhoca.
N14	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
N15	Nem sequer ir a escola. Nem sequer assoar seu nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
N16	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.

TABELA COMPARATIVA 2 – T4 entre os dois grupos de novatos, comparado a T1 do grupo de profissionais

NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T4

N1	Nem sequer ir estudar. Nem sequer soar o nariz. Nem sequer uma ameixa descascar. Nem sequer caçar um perdiz. ⇐
N4	Nem mesmo ir à escola. Nem mesmo soar o nariz. Nem mesmo descascar uma ameixa. Nem mesmo caçar uma minhoca.
N6	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer cassar uma minhoca.
N7	Nem se quer ir a escola. Nem se quer assoar o nariz. Nem se quer descascar uma ameixa. Nem se quer caçar minhocas.
N8	Nem se quer ir a escola. Nem se quer soar o nariz. Nem se quer cortar uma ameixa. Nem se quer caçar uma minhoca.
N11	Nem ao menos ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
N12	Nem sequer ir a escola. Nem sequer assoar seu nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
N13	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer caçar uma minhoca.

NOVATOS CONTROLE (NC) – T4

N2	*****
N3	Nem sequer ir à escola. Nem sequer coçar a pernoça. Nem sequer descascar carambola. Nem sequer caçar minhoca. ⇐
N5	Nem poderiam ir para a escola ou limpar o nariz, ou ainda descascar ameixas. Nem caçar uma minhoca.
N9	Nem se quer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer apanhar amora. Nem se quer caçar minhoca.
N10	Nem ao menos ir a escola. Nem ao menos assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem ao menos caçar uma minhoca.
N14	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
N15	Nem sequer ir à escola. Nem sequer soar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
N16	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.

COMENTÁRIO À TABELA COMPARATIVA 1

As rimas em 1.1 foram as que mostraram menor índice de percepção (em nível de produto), provavelmente por estarem mais distantes, intercaladas num formato ABAB, em frases não dispostas em estrofes. Na primeira tradução (T1), um dos profissionais (PC4) as detecta e tenta recriá-las, mostrando perceber a relevância de sua função no texto. Recorre a uma rima pobre em infinitivos verbais em um dos pares. Para isso precisa fazer também uma inversão sintática, usando uma estrutura marcada onde no texto-fonte havia uma estrutura não-marcada. Na entrevista, PC4 comenta ter considerado pobre o recurso de rima utilizado e se diz insatisfeito com o resultado: não lhe ocorrera nada melhor no momento. Nenhum novato dá indícios, no produto, da detecção da importância da rima ao realizar T1 (antes que NP iniciasse o treinamento).

Comparação numérica binária de adequação funcional entre os grupos para 1.1 em T1:		
PC = 16,6%	NP = 0%	NC = 0%

COMENTÁRIO À TABELA COMPARATIVA 2

Na retradução do mesmo texto na última tarefa (T4), os sujeitos de NP haviam terminado o treinamento e realizado três traduções e entrevistas (TAPs dialogados), nas quais eram chamados a explicar suas soluções para várias das partes do texto. Nesse mesmo momento, os novatos do grupo de controle (NC) não haviam passado por nenhum tipo de treinamento, mas haviam realizado as mesmas três tarefas de tradução que NP, sob as mesmas condições, aproximadamente nas mesmas semanas do ano, e com o mesmo tipo de entrevista (TAPs dialogados) após cada tarefa. Como se viu acima, no comentário à Tabela Comparativa 1, na primeira tarefa de tradução (T1), os dois grupos de novatos mostravam desempenho inferior ao grupo de profissionais (PC), neste trecho do conto (1.1). Na retradução do conto (T4), os dois grupos de novatos se igualaram, em números absolutos, ao grupo de profissionais, quanto à adequação funcional de seu desempenho, quando medida de modo binário (em termos de mostras, no produto, de detecção e tentativa de resolução do problema tradutório em 1.1). Em termos qualitativos, a melhor solução foi apresentada por um sujeito do grupo NC, ou seja, um sujeito novato não submetido ao treinamento, mas que havia realizado até aquele momento três tarefas de tradução com subsequentes entrevistas em que era solicitado a justificar várias de suas escolhas nessas tarefas.

Comparação numérica binária de adequação funcional entre os grupos de novatos para 1.1 em T4:		
PC = 16,6%	NP = 12,5%	NC = 14,28%

Em números absolutos, os grupos se igualam: um sujeito para cada grupo. No entanto, os números totais de sujeitos diferentes em cada grupo (PC = 6, NP = 8, NC = 7), nesta tarefa, faz a porcentagem variar e prejudica a precisão da comparabilidade percentual, favorecendo o grupo menos numeroso (PC).

Melhora porcentual nos grupos de novatos em 1.1, entre T1 e T4:	
NP = 12,5%	NC = 14,28%

Um sujeito do grupo de controle de novatos (NC) não terminou as atividades da coleta de dados, não realizando as tarefas T3 e T4. Como o número total de sujeitos de NC sofre essa alteração de 8 para 7 entre T1 e T4, o cálculo percentual fica afetado na precisão de comparabilidade entre os dois grupos. Como nos dois grupos de novatos apenas um sujeito mostra adequação funcional em termos binários, poder-se-ia supor uma melhora equiparável entre os dois grupos de novatos para o desempenho em 1.1. No entanto, como comentamos, em termos de qualidade, é um sujeito do grupo de controle (NC) que apresenta a melhor solução. Considerando parâmetros numéricos mais matizados de comparação qualitativa (de 0 a 3), os sujeitos receberam os seguintes valores para a qualidade de suas soluções em 1.1:

Comparação numérica qualitativa de adequação funcional entre sujeitos para 1.1 em T4:		
PC4 (grupo PC) em T1 = 2 (66,7%)	NP01 (NP) = 2 (66,7%)	NC03 (NC) = 3 (100%)

TABELA COMPARATIVA 3 – T1 entre os três grupos

1.2 ... dice que si una princesa no se queda quieta, quieta, quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.

PROFISSIONAIS CONTROLE (PC) – T1	
P1	- Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não ficar quieta, quieta, quieta, quieta como uma bolachinha, no Império haverá muita picuinha.
P2	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoitinho, o império vai esperar.
P3	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar quieta, quieta, quieta, quieta como um mate, haverá um ataque.
P4	-- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma linha reta, o império vai ter um ataque na certa.
P5	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar quieta quieta quieta quieta como uma estatuazinha, haverá no império uma agitaçãozinha.
P6	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoito, no império haverá um grande alvoroço.

NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T1	
N1	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma princesa não ficar quieta quieta quieta como um biscoito, haverá no Império uma rebelião.
N4	- Porque o meu pai, o Imperador, disse que se uma princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma mesa, no império haverá uma guerra surpresa.
N6	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma princesa não fica quieta quieta como uma estátua, no imperio haverá um guerra.
N7	- Porque o meu pai, o imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, no império virará uma bagunça.
N8	_ _ Por quê meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no Império haverá um grande desgosto.
N11	_ _ Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta quieta quieta como uma planta, no Império haverá uma revolta.
N12	- Porque meu pai, que é o imperador, disse que se uma princesa não fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, haverá um ataque no império.
N13	- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no Império haverá um ataque.

NOVATOS CONTROLE (NC) – T1	
N2	-Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um faniquito.
N3	_ _ Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.
N5	- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoito, no Império haverá uma doença.
N9	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma princesa não ficar quieta, quieta, quieta, quieta como um biscoito, no Império haverá um povo afoito
N10	Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como um coração, no Império haverá uma invasão.
N14	--- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, haverá um ataque no império.
N15	- Porque meu pai, que é o imperador, disse que se uma princesa não fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, haverá um ataque no império.
N16	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, haverá um ataque no Império.

TABELA COMPARATIVA 4 – T4 entre os dois grupos de novatos, comparado a T1 do grupo de profissionais

NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T4	
N1	-- Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar quieta quieta quieta quieta como uma rosquinha, haverá no império uma histeria.
N4	- Porque o meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como um biscoitinho, no império haverá um rebuliçozinho.
N6	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como um biscoitão, no império haverá uma revolução.
N7	-Porque meu pai, o imperador, disse que se uma princesa não ficar quieta, quieta quieta quieta como uma corda, no império haverá uma desordem.
N8	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como um biscoito, no império haverá um povo afoito.
N11	_ _ Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta, quieta, quieta quieta como um biscoito, o império ficará indisposto.
N12	- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma princesa não permanece quieta, quieta, quieta quieta quieta como uma bolacha, pode haver um ataque no império.
N13	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.

NOVATOS CONTROLE (NC) – T4	
N2	*****
N3	_ _ Por que meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá ataques.
N5	Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica muito muito quieta assim como uma bolacha, no império haverá uma confusão.
N9	- Poque meu papai, o Imperador, disse que se uma Pincesa no fica quieta, quieta, quieta quieta quieta como uma bolacha, o palácio inteiro se eslaracha. Né?
N10	-Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não ficava quieta quieta quieta quieta como um coração, no império haverá uma invasão.
N14	--- Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.
N15	___ Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.
N16	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, haverá um ataque ao império.

COMENTÁRIO À TABELA COMPARATIVA 3

As rimas em 1.2 envolviam três palavras. *Quieta* é a ‘palavra puxadora de rima’ deste fragmento. É uma palavra-chave no conto, pois a imobilidade compulsória, imposta pelas tradições de seu reino, é a principal característica da ‘princesa japonesa’. *Quieta* explícita, na superfície lingüística, a oposição semântica fundamental *passividade* vs. *atividade*, *estática* vs. *dinâmica*. O conto gira em torno de uma passividade inicial infeliz imposta à protagonista pelas tradições de uma sociedade patriarcal. Ao final, a princesa terá realizado um percurso transformador, que a levará à situação mais feliz de poder participar plenamente da dinâmica da vida. O motivo de a princesa ter que ficar sempre parada, imóvel, é tematizado neste trecho em que *quieta* entra como palavra-chave puxadora da rima, inspirando a seleção de *galleta* e *pataleta*. No grupo PC, um sujeito recupera a rima entre três palavras para apenas duas delas: *galleta* e *pataleta* (PC3). Só consegue uma rima vocálica, que se destaca menos à percepção auditiva do que as rimas consonânticas do texto-fonte. Dois sujeitos recuperam a rima para a totalidade das palavras com acréscimo de sufixo de diminutivo nas três palavras (PC1, PC5). Esse recurso de rima pobre resolve o problema funcional, mas, em termos de qualidade, contrasta com a rima estilisticamente mais rica do texto-fonte, mais inusitada e menos infantilizadora do que o diminutivo. PC5 procura visivelmente neutralizar o *nonsense* gerado pela comparação inusitada *quieta como uma bolacha*, que não é um símil convencional como ‘parada como uma estátua’: cria-se justamente pela sonoridade afim das palavras. Trata-se de um recurso familiar ao mundo da criança e percebido como divertido. Várias brincadeiras lingüísticas conhecidas no português usam esse recurso: ‘tala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu’; ‘fulana não é de nada, só come marmelada’; ‘foi pra roça, perdeu a carroça, foi pro bar, perdeu o lug ar’; ‘quem cochicha o rabo espicha, come pão com lagartixa’. O *nonsense* tem presença forte nessas fórmulas infantis, assim como em outras fórmulas não rimadas, mas engraçadas exatamente pelo inesperado, pelo *nonsense*: ‘quem chegar por último é mulher do sapo’. Entendemos que quando PC5 procura ‘normalizar’ o símil, neutralizando o *nonsense*, mostra compreensão incompleta de um recurso recorrente no conto: o uso de mecanismos lingüísticos e humorísticos familiares e caros ao mundo infantil. A maioria dos profissionais de PC, quatro em seis (66,7%), mostra adequação funcional satisfatória no que se refere à percepção da relevância de manter a rima de 1.2. Na primeira tradução do conto pelos grupos de novatos, apenas um sujeito de NP mostra tentativa de recriar a rima (12,5%), e o faz apenas para duas palavras. Exclui a palavra-chave *quieta* da relação de rima, mas consegue um tipo de rima compatível estilisticamente com as do texto-fonte: consonantal, entre substantivos, sem valer-se de recursos de rima pobre como diminutivo (*mesa*, *surpresa*), e mantendo um símil inusitado, embora com menos potencial de efeito humorístico que *quieta como uma galleta*. Formula ‘quieta como uma mesa’. Os novatos de NC iniciam com certa vantagem no desempenho mostrado em T1. Dois sujeitos (25%) recriam a rima, embora apenas entre duas palavras, excluindo a palavra-chave *quieta* da relação de rima. Em um dos casos usa-se uma rima rica e criativa entre substantivos (*biscoito-afrito*), em outro caso uma rima pobre se constrói com *-ão* (*coração-invasão*).

Comparação numérica binária de adequação funcional entre os grupos para 1.2 em T1:		
PC = 66,7%	NP = 12,5%	NC = 25%

COMENTÁRIO À TABELA COMPARATIVA 4

Na retradução do mesmo trecho em T4, o desempenho dos novatos de NP melhora visivelmente em termos de percepção do problema funcional, enquanto o quadro de NC não mostra alterações. Como um sujeito abandona o grupo de controle da primeira à última tarefa, o resultado percentual de NC sofre uma melhora apenas aparente.

Comparação numérica binária de adequação funcional entre os grupos de novatos para 1.2 em T4:		
PC = 66,7%	NP = 50%	NC = 28,5%

Melhora porcentual nos grupos de novatos em 1.2, entre T1 e T4:		
NP = 37,5%	NC = 3,5%	

Comparação numérica qualitativa de adequação funcional entre sujeitos para 1.2 em T4:		
PC [P1(2); P3(1); P4(3); P5(2)] = 8/18	NP [N1(1); N4(1); N6(1); N8(2); N11(1)] = 6/24	NC [N9(2); N10(1)] = 2/21
PC em T1 = 44%	NP = 25%	NC = 14%

TABELA COMPARATIVA 7 – T1 entre os três grupos

1.4 *Los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.*

PROFISSIONAIS CONTROLE (PC) – T1		
P1	Os dois chegaram ao templo de patim e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e mais um pirulito grande assim!	↔
P2	Os dois chegaram ao templo de skate e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
P3	Os dois chegaram ao templo em patinete e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
P4	Chegaram ao templo de patinete os dois e deram uma festa no jardim depois. Uma festa que durou dez dias e uma enorme diversão para todos.	↔
P5	Os dois chegaram ao templo de skate e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme sorvete.	↔
P6	Os dois chegaram ao templo de patinetes e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	

NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T1		
N1	Os dois chegaram ao templo de skate e em seguida deram uma festa no jardim. uma festa que durou dez dias e uma enorme comilança.	
N4	Os dois chegaram ao templo em Monopatín e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e foi uma grande alegria.	↔
N6	Os dois chegaram ao templo de "skate" e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N7	Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e com um enorme perulito de caramelo.	
N8	Os dois chegaram ao templo de "skate" e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N11	Os dois chegaram ao templo de skate e em seguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N12	Os dois chegaram ao templo em um skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito	
N13	Os dois chegaram ao templo em patinete e luego deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um pirulito.	

NOVATOS CONTROLE (NC) – T1		
N2	Os dois chegaram ao templo em um patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N3	Os dois chegaram ao templo com um patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme caramelo.	
N5	O dois chegaram no templo de skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e enorme pirulito.	
N9	Os dois chegaram à igreja de patins e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e uma enorme folia.	↔
N10	Os dois chegaram ao templo de patins e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme quindim.	↔
N14	Os dois chegaram ao templo em skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N15	Os dois chegaram ao templo em um skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito	
N16	Os dois chegaram ao templo de Skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme ...	

TABELA COMPARATIVA 8 – T4 entre os dois grupos de novatos, comparado a T1 do grupo de profissionais

NOVATOS PRINCIPAL (NP) – T4		
N1	Os dois chegaram ao templo de bicicleta e em seguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e muita guloseima.	↔
N4	Os dois chegaram ao templo num carrão e logo deram uma festa no salão. Uma festa que durou dez dias e foi uma grande diversão.	↔
N6	Os dois chegaram ao templo de patinete e em seguida deram uma festa no jardim do palacete. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito chiclete.	
N7	Os dois chegaram ao templo de patinetes e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N8	Os dois chegaram ao templo de skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias, um enorme pirulito e um grande pudim.	↔
N11	Os dois chegaram à igreja de skate mesmo assim e em seguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias de muito grito e um enorme pirulito.	↔
N12	Os dois chegaram à igreja de patim e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e virou notícia no folhetim.	↔
N13	Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	

NOVATOS CONTROLE (NC) – T4		
N2	*****	
N3	Os dois chegaram à Igreja de patinete e logo deram uma linda festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N5	Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N9	Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim do palacete, que durou dez dias e um enorme banquete.	↔
N10	Os dois chegaram ao templo de patins e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme quindim.	↔
N14	Os dois chegaram ao templo em skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	
N15	Os dois chegaram ao templo de skate e em seguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e uma enorme chupeta.	
N16	Os dois chegaram ao templo de skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.	

COMENTÁRIO À TABELA COMPARATIVA 7

O fragmento 1.4 envolve rima entre três palavras: *monopatín*, *jardín* e *chupetín*. Todos são substantivos relacionados a aspectos lúdicos e prazerosos no universo infantil (respectivamente 1) um brinquedo, 2) um espaço aberto, agradável e de brincadeira, 3) uma guloseima para crianças. No caso da palavra *chupetín*, reitera-se o efeito de *nonsense* que havíamos apontado no fragmento 1.2 (em torno do uso da palavra *galleta* no símil *quieta como una galleta*). Neste caso, *chupetín* (“pirulito”) gera estranheza por aparecer incluído numa medida de tempo, em combinação com *días* (*duró diez días y un enorme chupetín*). No fragmento 1.4, assim como no caso do fragmento 1.2, o grupo controle de novatos (NC) mostrou certa vantagem numérica inicial na detecção e tentativa de recriação das rimas: dois sujeitos (25%) o fizeram (NC09 e NC10), contra apenas um novato (12,5%) do grupo principal (NP), que posteriormente participaria do treinamento (NP04). Neste primeiro momento inicial (T1), ambos os grupos de novatos mostram adequação funcional inferior ao grupo de controle de profissionais. Em PC, três profissionais detectam e procuram reconstruir a rima (50% do grupo).

Comparação numérica binária de adequação funcional entre os grupos para 1.4 em T1:		
PC = 50%	NP = 12,5%	NC = 25%

COMENTÁRIO À TABELA COMPARATIVA 8

Na retradução do mesmo trecho em T4, o grupo NC não mostra mudança de desempenho: os mesmos dois sujeitos que haviam detectado e recriado a rima do fragmento em T1 são os que continuam a fazê-lo em T4. Em contraste, há uma melhora notável nos resultados do grupo NP. Em T1, apenas um entre esses oito novatos submetidos ao treinamento havia detectado e procurado recriar a rima do fragmento 1.4. Na retradução feita ao final do treinamento, a maioria (cinco entre os oito sujeitos) detecta e mostra esforço no sentido de recriar as rimas. A porcentagem de desempenho adequado de acordo com parâmetros funcionais aumenta de 12,5% (antes do treinamento) para 72,5% (ao final do treinamento). NP passa a superar o resultado do grupo de profissionais (PC) neste fragmento. Se também compararmos os resultados qualitativamente, veremos que em PC apenas um profissional de Letras (PC1) atingiu uma solução com completude de dimensões e qualidade de estilo similares às de quatro novatos de NP (NP4, NP6, NP11, NP12) e pelos dois novatos de NC (NC9, NC10), sendo que NC9 mostra melhora qualitativa no resultado da primeira (T1) à última tarefa (T4). Assim, ao terminar o treinamento, o grupo NP supera também qualitativamente o desempenho do grupo de profissionais neste fragmento.

Comparação numérica binária de adequação funcional entre os grupos de novatos para 1.4 em T4:		
PC em T1 = 50%	NP = 62,5%	NC = 28,5%

Melhora percentual nos grupos de novatos em 1.4, entre T1 e T4:	
NP = 50%	NC = 3,5%

Voltamos a lembrar que o aumento de percentual para NC no trecho 1.4 entre T1 e T4 (tabela 7 e tabela 8) se deve ao abandono do grupo por N2, que reduziu o total de 8 para 7 novatos realizando as tarefas finais.

Comparação numérica qualitativa de adequação funcional entre sujeitos para 1.4 em T4:		
PC [P1(3); P4(1); P5(1)] = 5/18	NP [N4(3); N6(3); N8(2); N11(2); N12(3)] = 13/24	NC [N9(3); N10(3)] = 6/21
PC em T1 = 36%	NP = 50%	NC = 29%

9.2.2 Tabelas binárias para quantificação de desempenho

Foi elaborada uma tabela de avaliação numérica sobre base binária. Para a tradução feita por cada sujeito para cada um dos fragmentos selecionados atribuiu-se um valor 0 (zero) ou 1 (um), que permitiu quantificar a marcação de ausência (zero) ou presença (um) dos indícios de resposta positiva a exigências de adequação funcional, reunindo as marcações feitas sobre as primeiras tabelas comparativas descritas em 3.3.1. Essa atribuição de valores numéricos possibilitou cálculos estatísticos e extração de gráficos para embasar uma primeira comparação entre os três grupos e entre as diferentes tarefas.

Essas primeiras avaliações binárias não consideraram a qualidade/precisão da interpretação pelos sujeitos das questões funcionais implicadas. Usando como exemplo o caso da linguagem da Princesa no primeiro conto, o *jeringozo* é uma linguagem lúdica infantil familiar para as crianças argentinas. Seu correspondente mais próximo do ponto de vista funcional, estrutural e cultural no universo das crianças brasileiras seria a chamada *língua do pê*. No entanto, alguns sujeitos interpretaram equivocadamente a fala em *jeringozo* da Princesa como uma criação da autora do conto para caracterizar um sotaque japonês, e isso se marcou na solução proposta pelos que fizeram essa interpretação. Mesmo considerando tal interpretação inadequada para o caso dos fragmentos com *jeringozo*, fizemos as tabelas binárias considerando como 0 (zero) apenas os casos em que os sujeitos (a) suprimiram totalmente o jogo de linguagem (traduziram *nopo puepedopo* como “não posso”) ou (b) transcreveram a fala sem nenhuma modificação (transcreveram no texto-meta *nopo puepedopo*).

A tabela binária de avaliação numérica de todas as tarefas para todos os sujeitos, organizada de acordo com a separação em grupos, está disponibilizada em seu formato completo na próxima página. Imediatamente depois dela, fornecemos uma amostra explicativa que permitirá ler a organização tanto dessa primeira tabela binária quanto da tabela de avaliação qualitativa, que será comentada no próximo subitem. As duas tabelas foram estruturadas no *Excel*.

Estadísticas de Adequação Funcional – Tabela Binária

P01	1 1 1 1 1	2 2 2 2 2	1 1 1 1 1	2 2 2 2 2	3 3 3 3 3	4 4 4 4
P02	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3
P03	0 1 1 1 1	1 1 1 0 1	1 1 1 1 1	1 1 1 1 1	1 1 1 1 1	1 1 1 1 1
P04	0 0 1 0 1	40 1 0 0 1 0 40	40 1 1 1 1 1 100	100 1 1 1 1 1 100	100 1 1 1 1 1 100	100 1 1 1 1 1 100
P05	0 1 1 1 0	60 1 1 1 1 1 100	60 1 1 1 1 1 100	20 0 1 1 1 1 80	17 67 50 83 57 83 83 83 83 83	70
P06	0 0 0 0 1	20 0 1 1 1 1 80	50 13 63 38 63 88 53 75 88 88 75 83 50 50 25 38 88	63 88 88 79	68	68
N01	0 0 0 0 0	0 1 1 1 1 1 100	0 0 1 1 1 1 80	0 1 1 1 1 1 80	1 1 1 1 1 100	1 1 1 100
N04	0 1 1 1 1	80 0 0 0 0 0 0	80 1 1 1 1 1 100	100 1 1 1 1 1 100	75 1 1 1 1 100	1 1 1 100
N06	0 0 0 0 1	20 0 1 1 0 0 40	0 0 1 1 1 1 80	100 1 1 0 0 50 0	50 0 1 1 1 100	1 1 1 100
N07	0 0 0 0 1	20 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 1 20	0 0 0 0 0 0 0	25 1 1 1 1 100	1 1 1 100
N08	0 0 0 0 1	20 1 0 1 1 0 60	0 1 0 1 1 1 60	1 1 1 1 0 80	0 0 0 0 0 1 0	0 1 1 67
N11	0 0 1 0 1	40 1 1 1 1 1 100	0 1 1 1 1 1 60	1 1 1 1 1 100	0 1 1 0 50 1	0 1 1 67
N12	0 0 0 0 0	0 1 1 1 1 1 100	0 0 0 0 1 1 40	1 1 1 1 1 100	0 0 0 0 0 1 1	1 1 1 100
N13	0 0 0 0 1	20 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 1 20	1 1 1 1 1 100	0 0 0 0 0 1 0	0 0 0 0 0
N03	0 0 0 0 1	20 0 1 1 1 1 80	1 0 1 0 1 1 60	1 1 1 1 1 100	0 1 0 1 50 1	0 1 0 33
N05	0 0 0 0 1	20 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0	1 1 1 100
N09	0 1 1 1 1	80 0 1 1 0 0 40	0 1 1 1 1 1 80	1 1 1 1 1 100	1 1 0 0 50 1	1 1 1 100
N10	0 1 0 1 1	60 1 1 1 1 1 100	0 1 0 1 1 1 60	1 1 1 1 1 100	0 1 0 0 25 1	0 0 0 0
N14	0 0 0 0 1	20 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 1 1 20	1 1 1 1 1 100	0 0 0 0 0 0 0	0 0 1 33
N15	0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 1 20	1 0 0 0 0 20	0 0 1 0 25 0	0 0 0 0
N16	0 0 0 0 0	0 1 1 1 1 1 100	0 0 1 0 1 1 40	1 1 1 1 1 100	0 0 0 0 0 1 0	0 0 1 33
0 29 14 29 71 29 29 57 57 43 43 46 14 29 43 29 86 40 86 71 71 71 74 14 43 14 14 21 57 29 43 57 43 40						

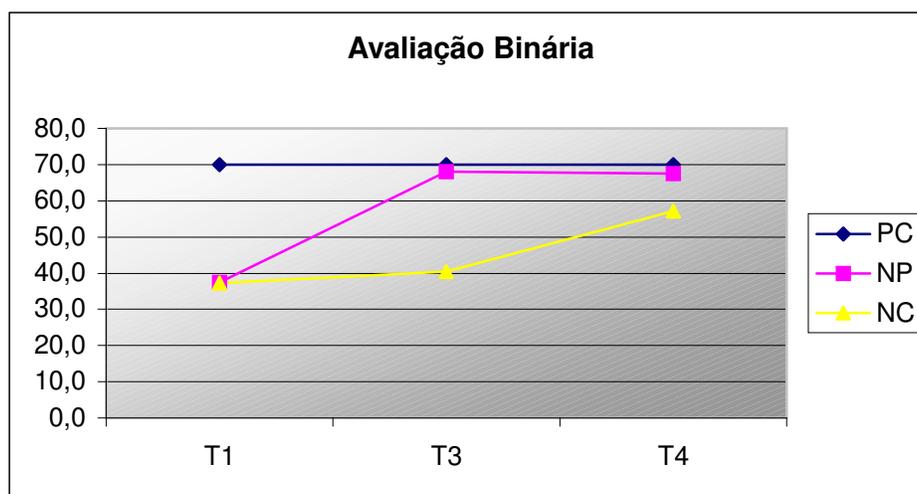


FIGURA 45. Gráfico de avaliação binária de T1, T3 e T4, para os três grupos do experimento.

O grupo de controle de profissionais (PC) obteve 70% como percentual total de detecção de problemas funcionais, na tradução de ‘Historia de una princesa’, T1 (no eixo das abscissas). Manteve-se esse percentual como referência constante para PC, já que esse grupo não realizou as demais tarefas de tradução feitas pelos novatos. Assim foi gerada a linha azul (superior) contínua no gráfico. A porcentagem atingida por PC em T1 foi usada para efeitos de comparação do desempenho dos dois grupos de novatos ao longo do tempo. Observou-se, nas sucessivas tarefas, se os grupos de novatos melhoravam seu percentual de desempenho, e quanto se aproximavam do percentual atingido em adequação funcional pelos sujeitos bilíngües altamente proficientes de PC.

A avaliação binária mostra os dois grupos de novatos partindo exatamente do mesmo percentual de desempenho de 38%, na primeira tradução de ‘Historia de una princesa’ (T1, eixo das abscissas). Só depois de realizada T1 por todos os 15 novatos, efetuou-se a divisão em dois grupos e iniciou-se o treinamento com os 8 novatos designados para o grupo principal (NP).

As outras duas tarefas que podem ser vistas no gráfico foram, respectivamente, a tradução de ‘La Luna y la Vaca’, correspondente ao ponto T3 no eixo das abscissas, e a retradução de ‘Historia de una princesa’, ponto T4 no eixo das abscissas. É importante lembrar que essas tarefas foram realizadas por todos os novatos no momento em que o treinamento oferecido aos novatos de NP já havia sido concluído, três a quatro meses

depois de realizada T1. É preciso considerar que, ao realizar as duas últimas tarefas, todos os novatos haviam tido perto de dois meses de curso de espanhol como língua estrangeira a mais do que no momento inicial, o que poderia levar a uma melhora de desempenho também no grupo de controle, ou seja, no grupo não submetido ao treinamento piloto em tradução (NC). Além disso, parece importante considerar que, embora não submetidos ao treinamento, os novatos de NC podem ter tido seu desempenho modificado pela experiência das duas tarefas de tradução anteriores a T3 e a T4 (T1 e T2), que representaram mais experiência em tradução e certa dose de reflexão sobre as próprias dificuldades e decisões, já que nos TAPs e entrevistas precisavam verbalizar seus problemas e os motivos de várias de suas tomadas de decisão, a cada tarefa.

Efetivamente, há uma melhora de desempenho visível para o grupo não submetido ao treinamento ao retraduzir o conto ‘Historia de una princesa’. Na retradução (T4), o desempenho médio desse grupo de controle passa a 57% de adequação, contra 38% atingidos na primeira tradução. No entanto, a linha se mantém visivelmente abaixo do ponto de referência dos sujeitos profissionais.

Na retradução, NP, o grupo principal, submetido ao treinamento, atinge uma melhora bastante mais acentuada no desempenho, passando a 68% de adequação, contra os 38% iniciais. Isso representa uma melhora de 30% com relação ao próprio desempenho anterior; uma melhora 11% superior à dos novatos de NC, e, como se vê no gráfico, uma quase equiparação com o desempenho dos bilíngües proficientes de PC (70%).

No caso da outra tarefa final avaliada, a tradução de ‘La Luna y la Vaca’ (T3), não se tratava de um conto já conhecido e traduzido anteriormente. Isso parece ter tido efeito diverso sobre o desempenho dos sujeitos dos dois grupos de novatos. O grupo não submetido ao treinamento manteve um índice de desempenho bem próximo ao da primeira tarefa neste caso: 40% de adequação. No entanto, o grupo submetido ao treinamento mostra a mesma melhora de desempenho que para T4, ou seja, atinge para esse conto desconhecido o mesmo índice de adequação que para a retradução de ‘Historia de una princesa’: 68%.

Essa estabilidade na melhora de desempenho de NP contra a irregularidade dos resultados de NC, comparando T3 e T4, pode indicar que, para os novatos do grupo de controle (NC), a melhora em T4 deveu-se principalmente ao fato de já terem tido oportunidade de refletir sobre o conto retraduzido, e que essa melhora não refletia de fato

uma mudança consolidada na CT, por isso não mostrou transposição para uma nova situação de tradução (T3). Ao contrário, NP se mostra capaz de manter o mesmo índice de adequação funcional ao traduzir um texto desconhecido (T3), o que pode indicar uma reestruturação da competência pré-tradutória em níveis mais altos, de maneira estável e consolidada.

9.2.3 Tabelas qualitativas para quantificação de desempenho

Para matizar a visão do desempenho dos grupos, levando em conta diferenças qualitativas notáveis à primeira vista, elaborou-se uma escala de pontuação diferenciada, de 0 (zero) a três (3), considerando, além de indícios de percepção do problema funcional selecionado, alguns graus de diferenciação qualitativa para as soluções oferecidas em cada caso. Com esse procedimento metodológico, não pretendemos chegar a critérios absolutos de valor, mas a uma base de comparação qualitativa suficientemente matizada, que permitisse considerar de maneira mais fina os resultados do treinamento.

Na escala, atribuiu-se valor zero à não-demonstração de percepção do problema funcional e o valor máximo (três) à solução totalmente adequada, considerando como dois pontos intermediários a pura demonstração de tentativa de resolver o problema, mas com resultado questionável (valor 1), e a solução suficientemente adequada, mas ainda não plenamente satisfatória (valor 2).

A tabela de cálculo de avaliação funcional não-binária e qualitativa foi organizada espacialmente da mesma forma que a tabela binária. Difere desta última nos valores, que variaram entre 0 a 3 para cada fragmento, em vez de se limitarem à diferenciação entre 0 e 1. Na página seguinte exemplificamos a aplicação da escala qualitativa. Depois dela, na página 469, é apresentada a tabela completa de cálculo qualitativo. As instruções para leitura apresentadas para a tabela de cálculo binário, na página 464, valem também para ler a tabela qualitativa.

EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA ESCALA DE PONTUAÇÃO QUALITATIVA

0 (ZERO)	No produto não há indícios de detecção do problema
Ex.:	Fragmento 2.1. Problema: fragmento com <i>jeringozo</i> – <i>Qué linda mariposapa!</i>
P6 em T1	– Que linda borboleta!
	Na tradução não há nenhum indício de que P6 tenha notado que a palavra castelhana <i>mariposa</i> aparece acrescida da sílaba final <i>-pa</i> no texto-fonte. A não-deteção se confirma na entrevista, mas nesta análise dos dados nos baseamos nas indicações de produto, não em informações das entrevistas (processo).
1 (UM)	Há indícios de detecção do problema, mas também de interpretação inadequada e/ou a solução é de baixa qualidade/incompleta
Ex.:	Fragmento 1.2 Problema: rima inusitada que gera humor (rima + <i>nonsense</i>) [...] <i>no se queda quieta, quieta, quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.</i>
P3 em T1	[...] não ficar quieta, quieta, quieta, quieta como um mate, haverá um ataque.
	A solução não contempla todas as dimensões relevantes: no texto-fonte há três palavras em relação de rima (<i>quieta-galleta-pataleta</i>), e as rimas destacam a palavra <i>quieta</i> . Na solução tradutória, esta palavra-chave na temática do conto é deixada fora da relação de rima, e reconstrói-se apenas a relação entre <i>galleta-pataleta</i> . Nas rimas reconstruídas no texto-meta, o efeito sonoro perde intensidade: usa-se rima vocálica (ataque-mate), em vez da rima consonantal bem mais perceptível do texto-fonte.
2 (DOIS)	A solução proposta é bastante aceitável e completa, coesa e coerente.
Ex.:	Fragmento 1.1. Problema: rimas intercaladas (ABAB) em fragmento em prosa.
P4 em T1	<i>Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.</i>
	Nem mesmo ir à escola. Nem mesmo o nariz assoar. Nem mesmo comer carambola. Nem mesmo uma minhoca caçar.
	As rimas e a métrica são reconstruídas satisfatoriamente, mas lançando mão de um recurso de rima pobre no caso de “assoar” - “caçar”. Para obter a rima em infinitivo, usa-se uma ordem sintática marcada onde o texto-fonte usava uma estrutura não-marcada.
3 (TRÊS)	Solução com índice alto/completo de adequação funcional
Ex.:	Fragmento 1.5 Problema: rima típica de fórmulas de final de contos infantis. <i>Y así acaba, como ves, este cuento japonés.</i>
P3 em T1	Do Japão [sic] da Princesinha Vem este conto da Carochinha Me contou quem tem memória Para lembrar toda a história!
	A solução cria o efeito típico das terminações formulárias de contos infantis, no mesmo espírito do texto-fonte, mantendo versificação e rima. Mantém-se a referência ao fato de que a história é supostamente japonesa. Obtém-se um efeito de solidariedade e cumplicidade com o interlocutor, ao evocar um ser imaginário típico do universo dos contos infantis na cultura-meta, a Carochinha. Esse efeito é totalmente afim ao tom solidário com a criança, que se adota no texto-fonte. A solução mostra plena capacidade de desprendimento adequado da literalidade em benefício da função e do público-meta.

Estadísticas de Adequação Funcional – Tabela Qualitativa

P01	1 1 1 1 1	2 2 2 2 2	1 1 1 1 1	2 2 2 2 2	3 3 3 3 3	5	4 4 4
P02	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4	1	1 2 3
P03	0 2 3 3 2	1 1 1 0 1	27				
P04	0 0 1 0 2	1 0 0 0 0	6,7				
P05	0 1 0 1 2	1 2 2 1 3	60				
P06	2 3 3 1 3	3 3 3 3 3	100				
	0 2 1 1 0	3 3 3 3 3	100				
	0 0 0 0 2	0 2 2 2 3	60				
%	11 44 44 33 61 39	50 61 61 50 72 59	49				
N01	0 0 0 0 0	3 2 2 2 3	80				
N04	0 2 1 1 1	0 0 0 0 0	33				
N06	0 0 0 0 2	0 2 2 0 0	27				
N07	0 0 0 0 1	6,7 0 0 0 0	0				
N08	0 0 0 0 2	1 0 1 2 0	27				
N11	0 0 1 0 2	1 2 1 2 3	60				
N12	0 0 0 0 0	1 2 1 2 1	47				
N13	0 0 0 0 2	0 0 0 0 0	13				
	0 8,3 8,3 4,2 42	13 25 33 29 33 29 30	8,3 25 25 50 58 33	58 38 48 67 54	53 21 29 25 21	24 58	50 58 83 64
			22				49
N03	0 0 0 0 2	13 0 2 1 3 3	60				
N05	0 0 0 0 2	0 0 0 0 0	0				
N09	0 2 2 2 1	47 0 1 1 0 0	13				
N10	0 2 0 3 1	40 1 1 1 1 2	40				
N14	0 0 0 0 2	0 0 0 0 0	0				
N15	0 0 0 0 0	1 0 0 0 0	6,7				
N16	0 0 0 0 0	0 1 1 1 1 1	33				
	0 19 9,5 24 36 18	14 24 19 24 29 22	14 14 29 33 24	48 33 33 48 52 43	14 14 14 14 14	14 48	29 33 48 37
			20				33

A partir da tabela qualitativa extraímos outro gráfico de desempenho dos grupos, apresentado abaixo, ao lado do gráfico binário, para que as diferenças possam ser mais facilmente visualizadas. Abaixo deles, vê-se um gráfico combinado das duas avaliações.

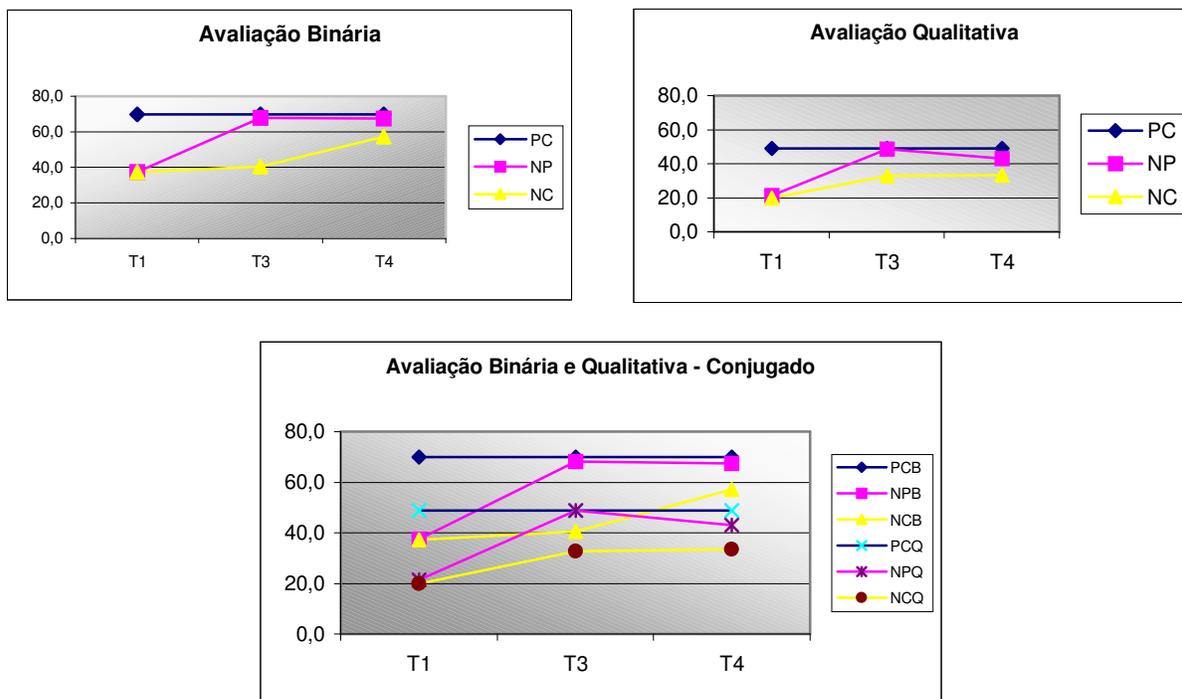


FIGURA 46. Gráficos binário, qualitativo e conjugado para T1, T3 e T4, nos três grupos do experimento.

A avaliação qualitativa confirmou alguns aspectos da avaliação binária:

1) Os dois grupos de novatos mostraram melhora no desempenho entre T1 e as duas últimas tarefas (T3 e T4). Algo influenciou visivelmente sobre o desempenho do grupo de novatos não submetidos a nenhum treinamento específico em tradução (NC), e é importante perguntar o quê. Essa melhora poderia ser indício de que fatores como a pura prática e/ou o puro progresso de dois meses no estudo de E/LE foram suficientes para desencadear o início do desenvolvimento de uma CT básica? Sugerimos que o motivo da melhora de desempenho em NC possa ser uma combinação dos seguintes fatores: aumento de experiência de tradução (T1 e T2, antes das duas tarefas finais); contato com tarefas de tradução complexas, desencadeando questionamentos funcionais e culturais (T1 e T2); necessidade de verbalizar e justificar suas percepções e seus critérios para tomadas de decisão (TAPs dialogados gravados para T1 e T2); aumento de tempo de estudo de E/LE;

crescente motivação para melhoria da qualidade de suas traduções em função da própria situação de participarem como voluntários do experimento e se sentirem avaliados, o que os teria deixado progressivamente mais atentos à qualidade dos textos.

2) O grupo de novatos submetido ao treinamento (NP) mostrou uma melhora visivelmente mais acentuada do que o grupo de controle (NC) no desempenho em adequação funcional. O resultado indica importantes efeitos positivos do treinamento sobre o desenvolvimento da CT dos sujeitos do grupo principal.

3) O grupo NP manteve uma melhora de desempenho constante nas duas situações diferentes: (a) retradução do conto inicialmente traduzido (T4) e (b) tradução de um novo conto totalmente desconhecido (T3), mas que apresentava problemas funcionais cujas soluções poderiam basear-se em princípios constantes. Esse resultado indica estabilidade dos princípios adquiridos e capacidade de transferi-los a novas situações tradutórias.

Por outro lado, o gráfico binário e o gráfico qualitativo mostram as seguintes diferenças, que também pedem interpretação:

1) No cálculo qualitativo, em T4, o grupo NP fica mais distante do desempenho do grupo PC do que ficava no cálculo binário, que media apenas a percepção e atribuição de relevância aos problemas funcionais. Na tabela binária, os novatos de NP praticamente se igualavam aos profissionais de PC nas duas últimas tarefas (T3 e T4). Na tabela qualitativa, os novatos de NP não igualam PC em uma das tarefas finais, T4. Esse dado pode indicar, antes de mais nada, maior dificuldade encontrada para resolver os problemas selecionados para T4 em comparação com T3, ou seja, diferente grau de dificuldade de tradução entre os dois textos. Por outro lado, sugere que há ainda um percurso a ser percorrido entre o despertar de uma consciência para problemas funcionais e culturais em tradução e para suas estratégias de resolução (processo mais rápido) e o efetivo manejo hábil dessas estratégias para obtenção de bons resultados no produto (processo menos rápido, requerendo mais experiência e habilidades mais refinadas).

2) Os novatos de NC mostram mais estabilidade no resultado qualitativo das duas tarefas finais do que mostravam na avaliação binária. A interpretação desta característica parece mais difícil. Supomos que a explicação possa ser buscada nos fatores em que os segmentos selecionados para os dois contos não são totalmente comparáveis em

seu grau de dificuldade no que se refere a dois aspectos diferenciáveis: (a) dificuldade de percepção de problemas e (b) dificuldade das possíveis soluções para esses problemas. Por outro lado, é possível considerar que o fato de o desempenho de NC para a percepção de problemas funcionais de ‘Historia de una princesa’ na retradução (T4) ter sido tão melhor, na tabela binária, se deva a que, na entrevista sobre a primeira tradução desse conto (T1), as próprias perguntas chamaram a atenção dos sujeitos de NC para problemas que não haviam percebido, e que, ao retraduzi-lo, ainda tinham suficiente memória daquela entrevista para melhorar seu desempenho na detecção de problemas, melhora que não se mostrou equiparável na tabela qualitativa, que media a adequação das soluções dadas a esses problemas. Por essa melhora de percepção dos problemas não ter sido resultado do incremento de uma capacidade autônoma de detecção de problemas, os sujeitos de NC não mostraram a mesma melhora de resultados ao ter que detectar autonomamente os problemas de T3.

9.3 Conclusões sobre a análise de adequação funcional

É mais fácil arar a terra quando já se limpou o campo, diz Snell-Hornby (citando Lutero), ao terminar de apresentar sua proposta de uma perspectiva integradora para os Estudos de Tradução (1999 [1988]: 167). Nos dados que analisamos, há bons indícios de que o treinamento desencadeou uma desconstrução de falsas crenças sobre a natureza da tradução. Segundo essas crenças generalizadas entre leigos, a tradução é quase uma operação biunívoca, realizada fundamentalmente no nível da palavra isolada; um elevado nível de proficiência da língua estrangeira marcaria uma quase ausência de problemas para traduzir qualquer tipo de texto, nos dicionários bilíngües se resolveriam as falhas de conhecimento bilíngüe, extraíndo equivalências fixas para as palavras dos dois sistemas lingüísticos em relação tradutória. Entendemos que são essas as crenças que subjazem ao procedimento típico dos tradutores novatos descritos nos estudos referidos neste trabalho, nos quais são contrastados os procedimentos de novatos e profissionais, de sujeitos que chegam a bons produtos e sujeitos que não. Esse mapa mental parece ter começado a ser remodelado, ou transcriado, nos sujeitos de NP.

Simultaneamente à desestabilização dessas crenças, o treinamento, combinando teoria e prática, se dirigiu a favorecer a construção de um conceito mais complexo do trabalho do tradutor e das operações tradutórias, integrando princípios funcionalistas, discursivos e cognitivos da tradução: **funcionalistas**, como o princípio de finalidade, a conseqüente consideração do público para a tomada de decisões, a existência de unidades funcionais; **discursivos**, como o tratamento de questões de dialeto e registro, coesão e coerência, gêneros e tipos textuais, relações entre língua, cultura e visão de mundo (valores); **cognitivos**, como a atenção aos próprios processos de segmentação de unidades de tradução, à resolução de problemas baseada em apoio interno ou externo, ou numa combinação de ambos, a processos inferenciais. Em cada um desses parâmetros funcionais, discursivos e cognitivos, procurou-se, no treinamento, colocar uma lupa, tratando de aumentar sua visibilidade para os participantes.

O processo de desenvolvimento da competência do tradutor é um longo processo de anos, que em geral acredita-se que deva ser iniciado a partir de uma competência bilíngüe já de alto nível. No entanto, os resultados expostos indicam que o trabalho sobre princípios funcionalistas, discursivos e cognitivos, baseado em materiais que funcionam como protótipos desses princípios, assim como de problemas típicos e variados que o tradutor pode encontrar em seu trabalho com textos, pode surtir efeitos significativos mesmo em níveis iniciais de aprendizagem da língua estrangeira, de modo que é possível aplicá-lo com bons resultados concomitantemente a um bacharelado em Letras, não com a intenção de levar a um desenvolvimento da CT até seus mais altos níveis de excelência, mas para iniciar o processo de desenvolvimento de maneira eficaz, com bons efeitos, de acordo com o objetivo de levar os sujeitos a internalizar e operacionalizar princípios fundamentais da tradução concomitantemente ao desenvolvimento de proficiência na L2. Dessa forma, pelo que sugerem nossos dados, faz-se de maneira eficiente uma ‘limpeza do campo’ para arar a terra mais facilmente nos passos posteriores do trabalho de formação de nossos alunos de Letras que venham a interessar-se na especialização como tradutores.

Enquanto bilíngües altamente proficientes de um de nossos grupos de controle mostraram não ter desenvolvido espontaneamente certos parâmetros funcionais de processamento da tradução com a pura competência bilíngüe e com a exposição à prática, estudantes de níveis iniciais de E/LE mostraram progresso notável na adequação funcional

no que corresponderia a apenas um semestre de curso introdutório. Acreditamos que esse é outro dado relevante desta pesquisa para as discussões sobre a natureza da CT, já que reforça o respaldo empírico da afirmação de que a tradução é uma competência específica não totalmente coincidente com a competência bilíngüe, nem garantida por ela. Além disso, demonstra com suficiente grau de segurança que o desenvolvimento da CT é significativamente favorecido pela formação dirigida, o que contraria idéias como a da habilidade para traduzir como talento inato, a da eficácia questionável de uma formação dirigida para o tradutor, do desenvolvimento espontâneo da CT a partir da competência bilíngüe. Pareceria também que esses resultados trazem indícios significativos no sentido contrário ao da efetividade do desenvolvimento da CT em níveis de excelência (*expertise*) a partir da pura experiência profissional e sem passar por reflexões no âmbito teórico ou dos conhecimentos ditos declarativos, apresentados explicitamente. Em primeiro lugar, sugerimos que o tipo de material selecionado para o treinamento contribuiu de maneira significativa para a melhora da CT dos novatos de NP em termos de sensibilização a problemas funcionais e em termos de desenvolvimento de estratégias eficazes para a sua resolução. Por funcionarem como protótipos de princípios funcionalistas e discursivos, ofereceram um *input* significativo para a interiorização e operacionalização de tais princípios, devido justamente ao alto potencial de significância cognitiva que se pode esperar dos protótipos e das situações prototípicas.

9.4 Anexos do capítulo: alinhamentos dos fragmentos analisados

9.4.1 Alinhamentos de T1

NP = Novatos Principal

T1 - RIMAS

<i>Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.</i>	
NP01	Nem sequer ir a escola. nem sequer soar o nariz. nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
NP04	Nem mesmo ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem caçar uma lombriga.
NP06	Nem sequer iam a escola. Nem soavam o nariz, nem descascavam uma ameixa, nem caçavam minhocas.
NP07	Nem se quer ir à escola. Nem se quer assoar o nariz. Nem se quer descascar uma ameixa. Nem se quer caçar uma minhoca.
NP08	Nem se quer ir a escola. Nem se quer soar o nariz. Nem se quer cortar uma ameixa. Nem se quer caçar uma minhoca.
NP11	Nem ao menos ir à escola. Nem ao menos assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem ao menos caçar uma minhoca.
NP12	Nem sequer ir a escola. Nem sequer assoar seu nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
NP13	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.

<i>—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.</i>	
NP01	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma princesa não ficar quieta quieta quieta como um biscoito, haverá no Império uma rebelião.
NP04	- Porque o meu pai, o Imperador, disse que se uma princesa não fica quietinha quietinha quietinha como uma mesa, no império haverá uma guerra surpresa.
NP06	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma princesa não fica quieta quieta como uma estátua, no imperio haverá um guerra.
NP07	- Porque o meu pai, o imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, no império virará uma bagunça.
NP08	__ Por quê meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não ficar quieta quieta quieta quieta como uma bolacha, no Império haverá um grande desgosto.
NP11	_ Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta quieta quieta como uma planta, no Império haverá uma revolta.
NP12	- Porque meu pai, que é o imperador, disse que se uma princesa não fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, haverá um ataque no império.
NP13	- Porque meu pai, o Imperador, que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no Império haverá um ataque.

<i>La princesa está de jarana donde se le da la gana.</i>	
NP01	- A princesa está de farra onde le deu vontade.
NP04	- A princesa, por sua vontade, está numa farra, fazendo algazarra.
NP06	- A princesa esta fazendo o que e da vontade dela: fazer farra.
NP07	- A princesa esta de algazarra aonde lhe deu vontade.
NP08	__ A Princesa está de algazarra onde lhe dá vontade.
NP11	_ A Princesa está de alarde onde lhe dá vontade.
NP12	A princesa está de bagunça aonde ela deseja bagunçar.
NP13	- A Princesa está de farra onde lhe dá vontade.

NP = Novatos Principal
T1 - RIMAS

<i>Los dos llegaron al templo en monopatín, y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.</i>	
NP01	Os dois chegaram ao templo de skate e em seguida deram uma festa no jardim. uma festa que durou dez dias e uma enorme comilança.
NP04	<i>Os dois chegaram ao templo em Monopatín e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e foi uma grande alegria.</i>
NP06	Os dois chegaram ao templo de "skate" e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NP07	Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e com um enorme perulito de caramelo.
NP08	Os dois chegaram ao templo de "skate" e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NP11	Os dois chegaram ao templo de skate e em seguida deram um festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NP12	Os dois chegaram ao templo em um skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito
NP13	Os dois chegaram ao templo em patinete e luego deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um pirulito.

<i>Y así acaba, como ves, este cuento japonés.</i>	
NP01	Assim acaba, como vê, / este conto japonês.
NP04	<i>Assim acaba, como ves, / este conto japonês.</i>
NP06	<i>" Assim acaba como vês / Esse conto japonês."</i>
NP07	<i>Assim como ves, / acaba este conto japonês.</i>
NP08	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NP11	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NP12	Assim acaba, com vê, / esse conto japonês
NP13	<i>Assim acaba, como vês / este conto japonês.</i>

NP = Novatos Principal
T1 - JERINGOZO

<i>—¡Qué linda mariposapa! // —Nopo puepedopo // —Eso tampocopo puepedopo // Sípi // Japonpón</i>	
NP01	<i>- Que linda borboletapa! // - Nãopo popessopo // - Isso tampoucopo popessopo // simpi // Japãopão</i>
NP04	- Que linda mariposa! // - Não posso // - Isso também eu não posso // sim // Japão
NP06	- Que linda mariposa! // - <i>Nãopo popossopo // - Isso tampocopo popossopo // sim // japão</i>
NP07	- Que linda Borboleta! // - Não, não posso // - Isso tão pouco posso fazer // sim // Japão
NP08	<i>__ Que linda "mariposapa" // __ "Nopo puepedopo" // __ Isso tampocopo possopo // simpi // Japão</i>
NP11	<i>_ Que linda mariposapa! // _ Nãopo possopo // _ Isso tampocopo o possopo // simpi // Japãopão</i>
NP12	- <i>Que linda mariposapa! // - Nãopo possopo // - Nem isso você podepo // simpi // Japãopon</i>
NP13	- Que linda borboleta! // - Nopo puepedopo // - Isso também não puepedopo // <i>sípi // Japonpón</i>

NC = Novatos Controle
T1 - RIMAS

<i>Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.</i>	
NC02	Nem sequer ir para a escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer procurar um verme.
NC03	Nem se quer ir à escola. nem sequer soar o nariz. Nem sequer ter uma lombriga.
NC05	Nem sequer ir à escola. Nem assoar o nariz. Nem mesmo descascar uma ameixa. Tampouco caçar uma minhoca.
NC09	Nem se quer ir à escola. Nem se quer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixeira. Nem se quer caçar uma minhoca.
NC10	Nem ao menos ir a escola. Nem ao menos assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem ao menos caçar uma minhoca.
NC14	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
NC15	Nem sequer ir a escola. Nem sequer assoar seu nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
NC16	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.

<i>—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.</i>	
NC02	-Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um faniquito.
NC03	_ Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma princesa não fica quietinha, quietinha como uma bolacha, no império haverá um ataque.
NC05	- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoito, no Império haverá uma doença.
NC09	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma princesa não ficar quieta, quieta, quieta, quieta como um biscoito, no Império haverá um povo afoito
NC10	Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta quieta como um coração, no Imperio haverá uma invasão.
NC14	--- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, haverá um ataque no império.
NC15	- Porque meu pai, que é o imperador, disse que se uma princesa não fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, haverá um ataque no império.
NC16	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, haverá um ataque no Império.

<i>La princesa está de jarana donde se le da la gana.</i>	
NC02	-A princesa está na farra, onde lhe dá vontade.
NC03	_ A princesa está de farra onde pode fazer as suas vontades.
NC05	- A Princesa está bagunçando onde lhe dá vontade.
NC09	- A princesa caiu na farra, onde se encontra algazarra.
NC10	- A Princesa está na farra onde se faz o que dá vontade.
NC14	--- A Princesa está de algazarra onde se lhe dá a vontade.
NC15	A princesa está de bagunça aonde ela deseja bagunçar.
NC16	- A Princesa está de algazarra onde lhe dá vontade.

NC = Novatos Controle
T1 - RIMAS

<i>Los dos llegaron al templo en monopatín, y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.</i>	
NC02	Os dois chegaram ao templo em um patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NC03	Os dois chegaram ao templo com um patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme caramelo.
NC05	O dois chegaram no templo de skate e logo deram um festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e enorme pirulito.
NC09	<i>Os dois chegaram à igreja de patins e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e uma enorme folia.</i>
NC10	<i>Os dois chegaram ao templo de patins e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme quindim.</i>
NC14	Os dois chegaram ao templo em skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NC15	Os dois chegaram ao templo em um skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito
NC16	Os dois chegaram ao templo de Skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme ...

<i>Y así acaba, como ves, este cuento japonés.</i>	
NC02	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NC03	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NC05	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NC09	<i>"Assim acaba como ves, este conto japonês"</i>
NC10	<i>Assim acaba, como ves / este conto japonês.</i>
NC14	<i>Assim acaba, como vês / este conto japonês</i>
NC15	Assim acaba, com vê, / esse conto japonês
NC16	Assim acaba, como vê, este conto japonês.

NC = Novatos Controle
T1 - JERINGOZO

<i>—¡Qué linda mariposapa! // —Nopo puepedopo // —Eso tampocopo puepedopo // Sípi // Japonpón</i>	
NC02	- Que linda borboleta! // - Não posso // -Isso tampouco posso // sim // Japão
NC03	<i>_ Que linda mariposa! // _ Nãopão possopo // _ Isso tãopoucopo possopo // simpim // Japãopão</i>
NC05	- Que linda Borboleta! // Não posso // - Isso também não posso // sim // Japão
NC09	<i>- Que linda borboleta! // - No no, no posso! // - Isso no posso também... // assim é // Japão</i>
NC10	<i>- Que linda borboletata! // -Naumpo popossopo // -Isso também naumpo popossopo // sisim // Japapão</i>
NC14	--- Que linda borboleta! // --- Nopo puepedopo // --- Isso tampouco puepedopo // sim // Japonpón
NC15	<i>--- Que linda maripposa ! // --- Nopo puepedopo // --- Isso tampocopo puepedopo // sípi // Japonpón</i>
NC16	<i>- Que maripossa linda! // - Não pôsso! // - Isso tâbém não pôsso // si // Japon</i>

PC = Profissionais Controle
T1 - RIMAS

<i>Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.</i>	
PC1	Nem mesmo ir à escola ela tinha que ir. Nem assoar o nariz. Nem descascar um ameixa. Nem caçar um bichinho.
PC2	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem mesmo catar uma minhoca.
PC3	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
PC4	<i>Nem mesmo ir à escola. Nem mesmo o nariz assoar. Nem mesmo comer carambola. Nem uma minhoca caçar.</i>
PC5	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
PC6	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.

<i>—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.</i>	
PC1	<i>- Porque meu papaizinho, o Imperador, diz que se uma princesa não ficar quieta, quieta, quietinha como uma bolachinha, no Império haverá muita picuinha.</i>
PC2	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieeta quiiieeta quieeeta como um biscoitinho, o império vai espernear.
PC3	<i>- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar quieta, quieta, quieta, quieta como um mate, haverá um ataque.</i>
PC4	<i>-- Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta queta como uma linha reta, o império vai ter um ataque na certa.</i>
PC5	<i>- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar quietinha quietinha quietinha como uma estatuazinha, haverá no império uma agitaçãozinha.</i>
PC6	- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoito, no império haverá um grande alvoroço.

<i>La princesa está de jarana donde se le da la gana.</i>	
PC1	<i>- A princesa está deitando e rolando, para não dizer, voando.</i>
PC2	<i>- A princesa está de baderna onde lhe dá na telha.</i>
PC3	- A Princesa está se divertindo onde ela quer.
PC4	<i>-- A Princesa está de brincadeira, dançando sem eira nem beira.</i>
PC5	<i>- A Princesa está fazendo bagunça onde lhe dá na cabeça.</i>
PC6	- A Princesa está na farra.

PC = Profissionais Controle
T1 - RIMAS

<i>Los dos llegaron al templo en monopatín, y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.</i>	
PC1	<i>Os dois chegaram ao templo de patim e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e mais um pirulito grande assim!</i>
PC2	<i>Os dois chegaram ao templo de skate e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.</i>
PC3	<i>Os dois chegaram ao templo em patinete e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.</i>
PC4	<i>Chegaram ao templo de patinete os dois e deram uma festa no jardim depois. Uma festa que durou dez dias e uma enorme diversão para todos.</i>
PC5	<i>Os dois chegaram ao templo de skate e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme sorvete.</i>
PC6	<i>Os dois chegaram ao templo de patinetes e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.</i>

<i>Y así acaba, como ves, este cuento japonés.</i>	
PC1	<i>E assim acaba, como ves, / este conto japonês</i>
PC2	<i>Assim acaba, como vêm vocês, / este conto japonês.</i>
PC3	<i>Assim acaba, como vê, / este conto japonês.</i>
PC4	<i>Do Japãozinho da Princesinha / Vem este conto da Carochinha Me contou quem tem memória / Para lembrar toda a história!</i>
PC5	<i>Assim acaba, como você vê, / este conto japonês.</i>
PC6	<i>Assim acaba, como vê, / este conto japonês.</i>

PC = Profissionais Controle
T1 - JERINGOZO

	<i>—¿Qué linda mariposapa!</i>	<i>—Nopo puepedopo</i>
PC1	<i>- Que rinda borboleta!</i>	<i>- Mim, non poder</i>
PC2	<i>- Que linda Borboletota!</i>	<i>- Nopo puepedopo</i>
PC3	<i>-Que linda Borboletala!</i>	<i>Nanão popossopo!</i>
PC4	<i>-- Que linda borboletapa!</i>	<i>-- Nãopão popossopo</i>
PC5	<i>- Que linda borboletapa!</i>	<i>- Nãopão popossopo</i>
PC6	<i>- Que linda borboleta!</i>	<i>- Nãopo popossopo</i>

	<i>—Eso tampocopo puepedopo</i>	<i>Sípi</i>	<i>Japonpón</i>
PC1	<i>- Ah... Isso também nom poder...</i>	<i>sim</i>	<i>Japom</i>
PC2	<i>-Isso também não puepedopo</i>	<i>sípi</i>	<i>Japonpón</i>
PC3	<i>- Isso tantambém nanão popossopo!</i>	<i>simsim</i>	<i>Japãopão</i>
PC4	<i>-- Isso tambempém nãopão popossopo</i>	<i>simpim</i>	<i>Japãopão</i>
PC5	<i>- Isso tampambémpem nãopão popossopo</i>	<i>simpim</i>	<i>Japãopão</i>
PC6	<i>- Isso tampoucopo popossopo</i>	<i>simpi</i>	<i>Japãopão</i>

9.4.2 Alinhamentos de T3

*NP = Novatos Principal
T3 - RIMAS*

<i>La Luna es una señora redonda, monda, oronda y lironda...</i>	
NP01	<i>a Lua é uma senhora redonda, brancona, gordona e lisona</i>
NP04	<i>a Lua é uma senhora redondinha, gordinha e limpinha</i>
NP06	<i>a Lua é uma senhora redonda, brancona, grandona</i>
NP07	<i>a Lua é uma senhora redonda, cascuda, barriguda e dorminhoca</i>
NP08	<i>a Lua é uma senhora redonda, limpa, vaidosa e elegante</i>
NP11	<i>a Lua é uma senhora redonda, reluzente e esburacada</i>
NP12	<i>a lua é uma senhora redonda, limpa, bojuda e lisa</i>
NP13	<i>a Lua é uma senhora redonda, limpa, barriguda e dorminhoca</i>
<i>No, no, no / a la Tierra no vuelvo yo, / que una vaca me lamió y eso sí que no me gustó, / no, no, no</i>	
NP01	<i>Jamais, jamais, jamais, / para a Terra eu não volto mais, /que uma Vaca lambeu meus saís, e isso não perdoarei jamais, / jamais, jamais, jamais.</i>
NP04	<i>Não, não, não / para a Terra não volto mais não, / pois lá uma vaca me lambeu o cabeção, e isso para mim não tem perdão, / não, não, não.</i>
NP06	<i>Não, não, não, / Para a Terra eu não volto não, / Porque uma vaca me lambeu E disse não gosto eu, / não, não, não.</i>
NP07	<i>Não, Não, não, / a Terra não volto eu, / que uma Vaca me lambeu e isto sim que eu não gostei, / não, não, não</i>
NP08	<i>Não, não, não / A Terra eu não volto, / que uma vaca me lambeu, e isso sim não gosto, / não, não, não.</i>
NP11	<i>Não, não, não, / à Terra não volto eu, / que uma Vaca me lambeu e disse sim não gostei eu, / não, não, não.</i>
NP12	<i>Não, Não, não, / Para Terra não volto eu / porque uma vaca me lambeu e isso sim que eu não gostei. / não, não, não.</i>
NP13	<i>Não, não, não, / pra Terra não volto não, / que uma Vaca me lambeu e isso sim não gostei, / não, não, não.</i>
<i>y la Luna rodaba de aquí para allá, de allá para aquí, riendo en jajajá y riendo en jijijí.</i>	
NP01	<i>e a Lua rodava daqui para lá, de lá para aqui, rindo em rarrarrá e rindo em rirrirrí.</i>
NP04	<i>e a Lua rolava daqui para lá, de lá para cá, rindo um hahaha e um hihihi.</i>
NP06	<i>e a Lua rodava daqui pra lá, de lá pra cá, rindo em hahaha e rindo em hihihi.</i>
NP07	<i>e a Lua rodava daqui pra lá e de lá pra cá rindo hahaha e rindo hihihi.</i>
NP08	<i>e a Lua rodava de cá pra lá, de lá pra cá, rindo em "há, há, há" e rindo em "hi, hi, hi".</i>
NP11	<i>e a Lua rodava de aqui para lá, de lá para aqui, rindo em há há há e rindo em hi hi hi.</i>
NP12	<i>e a Lua rodava de lá para cá, de cá para lá, rindo com há, há, há e rindo com hi, hi, hi.</i>
NP13	<i>e a Lua rodava daqui pra lá, de lá pra cá, rindo em rárará e rindo em rírírí.</i>

NP = Novatos Principal
T3 - ELEMENTOS CULTURALMENTE MARCADOS

<i>Jugaron a la escondida, a la mancha venenosa, al Martín Pescador...</i>	
NP01	Brincaram de esconde-esconde, <i>de cabra-cega</i> , de pescador...
NP04	Brincaram de <i>esconde-esconde, de pega-pega, de queimada...</i>
NP06	Brincaram de <i>esconde-esconde, de Paintboll, de Beijo, Abraço ou Aperto de Mão...</i>
NP07	Brincaram de <i>esconde-esconde, de pega-pega, caiu no poço...</i>
NP08	Brincaram de esconde-esconde, <i>pega-pega</i> , o Martim Pescador...
NP11	Brincaram de esconde-esconde, de cabra-cega, de Martín Pescador...
NP12	Brincaram de <i>esconde-esconde, pega-pega, passa três...</i>
NP13	Brincaram de <i>esconde-esconde, pega-pega, Martín Pescador*</i> ... <i>*jogo típico da Argentina.</i>

<i>... bailaron la rancherita y el pericón</i>	
NP01	<i>Dançaram</i>
NP04	<i>dançaram e se divertiram muito</i>
NP06	<i>dançaram lambada e axé</i>
NP07	<i>... dançaram ciranda-cirandinha</i>
NP08	<i>... dançaram a quadrilha e o samba</i>
NP11	<i>...dançaram a quadrilha e o pericón</i>
NP12	<i>Rodaram com a cirandinha e o corre-cotia</i>
NP13	<i>dançaram a rancheira** e o pericón**</i> <i>**canção/dança popular da América Espanhola.</i>

<i>como estaba muy cansada de tanto brincar, decidió dormir una siestita.</i>	
NP01	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidiu dormir um pouquinho.</i>
NP04	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidiu dormir um pouquinho.</i>
NP06	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidiu tirar um cochilo.</i>
NP07	<i>como estava muito cansada de tanto brincar decidiu tirar um cochilinho.</i>
NP08	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidiu tirar um cochilinho.</i>
NP11	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidiu dormir uma sonequinha.</i>
NP12	<i>como estava muito cansada de tanto brincar decidiu tirar uma sonequinha.</i>
NP13	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidiu dormir uma sesta.</i>

NP = Novatos Principal
T3 - LÍNGUA DO U

<i>-Tuníus rucu gustu u sul, u cumu u mú mu gustu muchu lu sul...</i>	
NP01	<i>- Vuçu tunhu um suburusu gustu du sul, u cumu uu gustu muutu du sul...</i>
NP04	<i>-Tu tunhus um suburusu gustu du sul, u cumu uu gustu muutu du sul...</i>
NP06	<i>- Muuu... tinha muuuuuuito gosto de sal, muuuu, e comuuuuu eu gosto muuuuuuuito de sal....</i>
NP07	<i>- Vucu tuuú ricú sabuu du sau, u cumu eu gustuu muito du sau...</i>
NP08	<i>- Tunhu rucu gustu u sul, u cumu uu gustu muutuu du sul...</i>
NP11	<i>_Vussu tunhu um gustu muutu sulgudu, u cumu uu gustu tuntu du sul</i>
NP12	<i>- Vucu tunhu muutu gustu du sul, u cumu uu gustu muutu du sul...</i>
NP13	<i>- Tunhu gustu bum du sul, u cumu gustu muutu du sul...</i>

NP = Novatos Principal
T3 - RIMAS

<i>Y a las tres, a las dos y a la una, se acabó el cuento de la Luna.</i>	
NP01	<i>E com o passar da hora sua, / acabou-se o conto da Lua.</i>
NP04	<i>E agora que não desço mais à rua, / acabou o conto sobre mim, a Lua.</i>
NP06	<i>E as três, as duas e a uma / acabou o conto da Lua.</i>
NP07	<i>E as três, ' as duas e a uma, / acabou-se o conto da Lua</i>
NP08	<i>E já as três, as duas e a uma, / acabou-se o conto da Lua.</i>
NP11	<i>E às três, às duas e à uma / acabou-se o conto da Lua.</i>
NP12	<i>E as três, as duas e a uma / Se acabou o conto da lua</i>
NP13	<i>E às três, às duas e à uma, / acabou o conto da Lua.</i>

*NC = Novatos Controle
T3 - RIMAS*

<i>... la Luna es una señora redonda, monda, oronda y lironda.</i>	
NC02	*****
NC03	a Lua é uma senhora redonda, graciosa, grande e dorminhoca
NC05	a lua é uma senhora redonda, clara, barriguda e muito limpinha
NC09	<i>a Lua é uma senhora redonda, redonda uma redondilha tão limpa quanto uma pilha</i>
NC10	a Lua é uma senhora redonda, limpa, casta, vaidosa
NC14	a lua é uma senhora redonda, divertida, gorda e alegre
NC15	a lua é uma senhora redonda, monda, oronda e lironda
NC16	a Lua é uma senhora redonda, engraçada, vaidosa e dorminhoca

<i>No, no, no / a la Tierra no vuelvo yo, / que una vaca me lamió y eso sí que no me gustó, / no, no, no</i>	
NC02	*****
NC03	<i>Não, não, não / à Terra não volto eu, / pois uma vaca me lambeu e isso sim me aborreceu, / não, não, não.</i>
NC05	Não, não, não / para a Terra eu não volto, / porque uma vaca me lambeu e isso não gostei nada, / não, não, não.
NC09	<i>Ai, Ai, Ai / Na Terra não volto mais / Uma vaca lambeu meu coco E isso não se faz / Ai, Ai, Ai...</i>
NC10	<i>Não, não, não / para a Terra não volto eu / que uma Vaca me lambeu e isso sim eu gostei não / não, não não.</i>
NC14	Não, não, não / à Terra eu no volto, / que uma Vaca me lambeu e isso sim que eu não gostei / não, não, não
NC15	Não, não, não, / À Terra não volto eu, que uma vaca me lambeu e isso sim que eu não gostei / não, não, não.
NC16	Não, não, não / À Terra não volto eu, / Que uma Vaca me lambeu / E disse sim eu não gostei, Não, não, não

<i>y la Luna rodaba de aquí para allá, de allá para aquí, riendo en jajajá y riendo en jijijí.</i>	
NC02	*****
NC03	e a Lua rodava daqui pra lá, de lá pra cá, rindo em há, há, há e rindo em hi, hi, hi.
NC05	<i>e a Lua rodava de aqui para lá, de lá para aqui, rindo em jajajá e rindo em jijijí.</i>
NC09	e a Lua rodava daqui pra lá, de lá pra cá, rindo em ha ha ha, e rindo em hi hi hi.
NC10	e a Lua rodava daqui para lá, de lá para cá, rindo em hahahá e rindo em hihihí.
NC14	e a Lua rodava daqui para lá, de lá para cá, rindo em jajajá e rindo em jijijí.
NC15	<i>e a Lua rodava de aqui para lá, de lá para aqui, rindo em hahaha e rindo em hihihí.</i>
NC16	(pulou esta parte, sem perceber)

NC = Novatos Controle
T3 - ELEMENTOS CULTURALMENTE MARCADOS

<i>Jugaron a la escondida, a la mancha venenosa, al Martín Pescador...</i>	
NC02	*****
NC03	Brincaram de esconde-esconde, de pega-pega, de Martín Pescador...
NC05	Brincaram <i>de esconde-esconde, de pega-pega, passa-maria...</i>
NC09	Brincaram <i>de esconde-esconde, cobra-cega, de Saci-Pererê...</i>
NC10	Brincaram de esconde-esconde, de pega-pega, de Martín Pescador...
NC14	Brincaram de esconde-esconde, de pega-pega, a Martín Pescador...
NC15	Jogaram escondido, o borrão venenoso, o Martín Pescador....
NC16	(pulou esta parte, sem perceber)

<i>... bailaron la rancherita y el pericón</i>	
NC02	*****
NC03	<i>... dançaram rancheria e o fandango e forró</i>
NC05	<i>... dançaram músicas de roda</i>
NC09	<i>... dançaram frevo e chachado</i>
NC10	<i>...dançaram a rancheirinha e o pericón</i>
NC14	<i>...dançaram a rancheirinha, uma dança popular e alegre e o pericón, que é uma dança popular que tem cinco partes e que é acompanhada de violão e de casais em número par</i>
NC15	<i>.... dançaram a rancherita e o pericón</i>
NC16	(pulou esta parte, sem perceber)

<i>como estaba muy cansada de tanto brincar, decidió dormir una siestita.</i>	
NC02	*****
NC03	como estava muito cansada de tanto brincar, decidi durmir uma sesta.
NC05	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidi tirar uma sonequinha.</i>
NC09	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidi dar uma cochilada.</i>
NC10	como estava muito cansada de tanto brincar, / decidi tirar uma sestina.
NC14	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidi dormir um pouquinho após o almoço.</i>
NC15	como estava muito cansada de tanto brincar, decidi tirar uma sesta.
NC16	<i>como estava muito cansada de tanto brincar, decidi dormir um pouquinho.</i>

*NC = Novatos Controle
T3 - LÍNGUA DO U*

<i>-Tunúus rucu gustu u sul, u cumu u mú mu gustu muchu lu sul...</i>	
NC02	*****
NC03	<i>Tunhu um suburusu gustu du sul, u cumu u gustu muutu du sul...</i>
NC05	- Tunúus rucus gustu u sul, u cumu u mú mu gustu muchu lu sul
NC09	- <i>Vussu tum um gustu bum du sul. U cumu u gustu mutu du sul...</i>
NC10	- <i>Tunhus um bum gustu du sul, u cumu uu gustu muutu du sul...</i>
NC14	- Tunúus rucu gustu u sul, u cumu u mú mu gustu muchu lu sul...
NC15	__ Tunú rucu gustu u sul, cumu u mú mu gustu muchu lu sul
NC16	- <i>Vucu tunhu dulucuusu gustu du sul, u cumu gusto muutu du sul...</i>

*NC = Novatos Controle
T3 - RIMAS*

<i>Y a las tres, a las dos y a la una, se acabó el cuento de la Luna.</i>	
NC02	*****
NC03	<i>E três, dois, um / se acabou o conto da Lua. Ratimbum.</i>
NC05	E as três, as duas e a uma, / acabou o conto da Lua.
NC09	as duas, a uma ou uma / -se o conto da Lua
NC10	E as três, as duas e a uma / se acabou o conto da Lua.
NC14	E às três, às duas e à uma, / Acabou o conto da Lua
NC15	E às três, às duas e a uma, / acabou o conto da Lua.
NC16	E às três, e às duas e à uma, / se acabou o conto da Lua.

9.4.3 Alinhamentos de T4

*NP = Novatos Principal
T4 - RIMAS*

<i>Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.</i>	
NP01	<i>Nem sequer ir estudar. Nem sequer soar o nariz. Nem sequer uma ameixa descascar. Nem sequer caçar um perdisz.</i>
NP04	<i>Nem mesmo ir à escola. Nem mesmo soar o nariz. Nem mesmo descascar uma ameixa. Nem mesmo caçar uma minhoca.</i>
NP06	<i>Nem siquer ir à escola. Nem siquer assoar o nariz. Nem siquer descascar uma ameixa. Nem siquer cassar uma minhoca.</i>
NP07	<i>Nem se quer ir a escola. Nem se quer assoar o nariz. Nem se quer descascar uma ameixa. Nem se quer caçar minhocas.</i>
NP08	<i>Nem se quer ir a escola. Nem se quer soar o nariz. Nem se quer cortar uma ameixa. Nem se quer caçar uma minhoca.</i>
NP11	<i>Nem ao menos ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.</i>
NP12	<i>Nem sequer ir a escola, Nem sequer assoar seu nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.</i>
NP13	<i>Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer caçar uma minhoca.</i>

<i>—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.</i>	
NP01	<i>-- Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar quietinha, quietinha, quietinha como uma rosquinha, haverá no império uma histeria.</i>
NP04	<i>- Porque o meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoitinho, no império haverá um rebuliçozinho.</i>
NP06	<i>- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoitão, no império haverá uma revolução.</i>
NP07	<i>-Porque meu pai, o imperador, disse que se uma princesa não ficar quieta, quieta quieta como uma corda, no império haverá uma desordem.</i>
NP08	<i>- Porque meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como um biscoito, no império haverá um povo afoito.</i>
NP11	<i>_ Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta, quieta, quieta como um biscoito, o império ficará indisposto.</i>
NP12	<i>- Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma princesa não permanece quieta, quieta, quieta como uma bolacha, pode haver um ataque no império.</i>
NP13	<i>- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.</i>

<i>La princesa está de jarana donde se le da la gana.</i>	
NP01	<i>-- A Princesa está na farra, à larga.</i>
NP04	<i>- A Princesa está na farra fazendo algazarra.</i>
NP06	<i>- A Princesa esta brincando no jardim como é de sua vontade sim.</i>
NP07	<i>- A princesa está de algazarra onde lhe deu vontade.</i>
NP08	<i>- A Princesa entrou na farra onde lhe dá vontade.</i>
NP11	<i>_ A Princesa está brincando e fazendo alarde onde lhe dá vontade!</i>
NP12	<i>- A princesa está na farra, aonde ela tem vontade de estar.</i>
NP13	<i>- A Princesa está na farra onde lhe dá vontade.</i>

NP = Novatos Principal
T4 - RIMAS

<i>Los dos llegaron al templo en monopatín, y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.</i>	
NP01	Os dois chegaram ao templo de bicicleta e enseguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e muita guloseima.
NP04	<i>Os dois chegaram ao templo num carrão e logo deram uma festa no salão. Uma festa que durou dez dias e foi uma grande diversão.</i>
NP06	<i>Os dois chegaram ao templo de patinete e em seguida deram uma festa no jardim do palacete. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito chiclete.</i>
NP07	Os dois chegaram ao templo de patinetes e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NP08	<i>Os dois chegaram ao templo de skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias, um enorme pirulito e um grande pudim.</i>
NP11	<i>Os dois chegaram à igreja de skate mesmo assim e em seguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias de muito grito e um enorme pirulito.</i>
NP12	<i>Os dois chegaram à igreja de patim e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e virou notícia no folhetim.</i>
NP13	Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.

<i>Y así acaba, como ves, este cuento japonés.</i>	
NP01	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NP04	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NP06	<i>Assim acaba, como vês, / Este conto japonês.</i>
NP07	<i>Assim acaba, como ves, / este conta japonês.</i>
NP08	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NP11	Assim acaba, como vê, / esse conto japonês.
NP12	<i>E assim acaba, como vês, / esse conto japonês.</i>
NP13	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>

NP = Novatos Principal
T4 - JERINGOZO

<i>—¡Qué linda mariposapa! // —Nopo puepedopo // —Eso tampocopo puepedopo // Sípi // Japonpón</i>	
NP01	<i>-- Que linda Borboleta! / -- Nãopo popossopo / -- Isso tampocopo popossopo / simpim / Japãopão</i>
NP04	<i>- Que linda mariposapa! / - Eu não possopo / - Isso tampoucopo eu possopo / simpi / Japãopom</i>
NP06	<i>- Que linda Borboletapa! / - Nãopo popossopo / - Isso tão poucopo popossopo / simpim / Japãopão</i>
NP07	<i>- Que linda Borboleta! / - Não posso / - Isso também não posso / sim / Japão</i>
NP08	<i>- Que linda borboletapa! / -Nãopo possopo / - Isso Tampocopo possopo / simpi / Japónpon</i>
NP11	<i>_ Que linda borboletapa! / _ Nãopo possopo / _ Nem isso possopo tampoucopo / simpi / Japãopão</i>
NP12	<i>- Que linda borboletapa! / - Nãopo possopo! / - Isso muito menospo eu possopo! / simpi / Japãopon</i>
NP13	<i>- Que linda Borboletapa! / - Nãopo popossopo / - Isso também nãopo popossopo / simpi / Japonpão</i>

NC = Novatos Controle
T4 - RIMAS

<i>Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.</i>	
NC02	*****
NC03	<i>Nem sequer ir à escola. Nem sequer coçar a pernoça. Nem sequer descascar carambola. Nem sequer caçar minhoca.</i>
NC05	Nem poderiam ir para a escola ou limpar o nariz, ou ainda descascar ameixas. Nem caçar uma minhoca.
NC09	Nem se quer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer apanhar amora. Nem se quer caçar minhoca.
NC10	Nem ao menos ir a escola. Nem ao menos assoar o nariz. Nem ao menos descascar uma ameixa. Nem ao menos caçar uma minhoca.
NC14	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma lombriga.
NC15	Nem sequer ir à escola. Nem sequer soar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.
NC16	Nem sequer ir à escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca.

<i>—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.</i>	
NC02	*****
NC03	_ Por que meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quietinha, quietinha, quietinha como uma bolacha, no império haverá ataques.
NC05	Porque meu pai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica muito muito muito quieta assim como uma bolacha, no imprério haverá uma confusão.
NC09	<i>- Poque meu papai, o Imperador, disse que se uma Pincesa no fica quieta, quieta, quieta como uma bolacha, o palácio inteiro se eslaracha. Né?</i>
NC10	<i>-Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não ficava quieta quieta quieta como um coração, no império haverá uma invasão.</i>
NC14	--- Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.
NC15	___ Porque meu papai, o Imperador, diz que se uma Princesa não fica quieta quieta quieta como uma bolacha, no império haverá um ataque.
NC16	- Porque meu papai, o Imperador, disse que se uma Princesa não fica queta quieta quieta como uma bolacha, haverá um ataque ao império.

<i>La princesa está de jarana donde se le da la gana.</i>	
NC02	*****
NC03	<i>A princesa está brincando onde seus desejos vão brotando.</i>
NC05	A Princesa está brincando onde tem vontade.
NC09	<i>- A princesa caiu na farra, onde não tem amarras.</i>
NC10	-A Princesa está está na farra onde faz o que dá vontade.
NC14	--- A Princesa está brincando onde lhe dá vontade.
NC15	___ A Princesa está de farra onde tem vontade.
NC16	<i>- A Princesa está de zoeira onde lhe dá na telha.</i>

NC = Novatos Controle
T4 - RIMAS

<i>Los dos llegaron al templo en monopatin, y luego dieron una fiesta en el jardín, una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.</i>	
NC02	*****
NC03	Os dois chegaram à Igreja de patinete e logo deram uma linda festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NC05	Os dois chegaram no templo de patinete e logo deram um festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NC09	<i>Os dois chegaram ao templo de patinete e logo deram uma festa no jardim do palacete, que durou dez dias e um enorme banquete.</i>
NC10	<i>Os dois chegaram ao templo de patins e depois deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme quindim.</i>
NC14	Os dois chegaram ao templo em skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.
NC15	Os dois chegaram ao templo de skate e em seguida deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e uma enorme chupeta.
NC16	Os dois chegaram ao templo de skate e logo deram uma festa no jardim. Uma festa que durou dez dias e um enorme pirulito.

<i>Y así acaba, como ves, este cuento japonés.</i>	
NC02	*****
NC03	<i>Assim acaba, como vês, / este lindo conto japonês.</i>
NC05	E assim acaba, como você pode ver, / este conto japonês.
NC09	<i>Assim acaba com vês, / este conto japonês.</i>
NC10	<i>Assim acaba, como ves, / este conto japonês.</i>
NC14	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NC15	<i>Assim acaba, como vês, / este conto japonês.</i>
NC16	<i>Assim acaba, como vês, / Este conto japonês.</i>

NC = Novatos Controle
T4 - JERINGOZO

<i>—¡Qué linda mariposapa! // —Nopo puepedopo // —Eso tampocopo puepedopo // Sípi // Japonpón</i>	
NC02	*****
NC03	<i>_ Que linda Borboletata! / _ Nopo possopo / _ Osso tom pocopo possopo / (_ Pir qui) simpim / Japãopão</i>
NC05	- Que linda borboletinha! / - Não posso / - Isso posso menos ainda / sim / Japão
NC09	- <i>Que rinda boboreta! / - No. No posso, né? / - Também no posso, né? / si / Japon</i>
NC10	- <i>Que linda Borboletapa! / -Nãopo popossopo / -Isso, tãopoucopo popossopo / simpí / Japãopão</i>
NC14	--- <i>Que linda borboletapa! / --- Nãopo popessopo / --- Isso tampoucopo popessopo / simpí / Japãopón</i>
NC15	___ <i>Que linda mariposapa! / / Nopo puepedopo / ___ Eso tampocopo puepedopo / sípi / Japonpón</i>
NC16	- <i>Que linda mariposapa! / - Nãopo popossopo! / - Isso tambémpo nãopo possopo / simpí / Japãopão</i>

COMENTÁRIOS FINAIS

Neste trabalho, buscamos na literatura diretrizes e princípios teóricos e empíricos nos quais fundamentar o ensino de tradução, especialmente em âmbito universitário e no que se refere à sua inserção num curso de Letras como formação introdutória geral, e centrando o foco ainda mais pontualmente sobre a questão do início dessa formação em uma primeira disciplina de introdução à tradução geral direta escrita, para estudantes ainda em nível básico de aprendizagem de espanhol como L2, considerando o par lingüístico português-espanhol.

Com base em elementos que foram sendo levantados em estudos empíricos e por pesquisadores atuantes no ensino de tradução, levando em consideração certa concepção de tradução, certos modelos de CT e certas propostas de pontos essenciais na aquisição da CT e no trabalho de ensino de tradução, foi desenhado um curso introdutório em que se trabalhou sobre “princípios fundamentais que regem a tradução” (Hurtado: 1996) a partir da combinação de teoria e prática. Foram tomados como importantes princípios norteadores a noção de que a CT é uma competência construída (Shreve: 1997) e que para construí-la é fundamental configurar modelos ou mapas mentais adequados sobre o que é traduzir. A percepção da realidade, defende Shreve, também pode ser questão de aprendizagem. O discernimento deste ou daquele traço da realidade como traço fundamental para a interpretação e para a ação também pode precisar ser treinado. Assim, a recriação de mapas mentais passa por tornar visíveis, perceptíveis para um sujeito, elementos importantes que, quando não são explicitamente focados e apontados, podem se tornar indefinidamente despercebidos. Para Chesterman (2000), a explicitação de princípios e regras no início do desenvolvimento de qualquer conhecimento especializado cumpre exatamente esse papel. Sem perceber a natureza comunicativa e cultural do ato tradutório, sem entender as repercussões que a prevalência hierárquica do contexto e da função tem para a detecção de problemas e para a aplicação de estratégias de solução de problemas em tradução, o indivíduo estará preso aos procedimentos rasteiros e limitados da transcodificação lingüística, e, muitas vezes, aos

limites da equivalência no nível da palavra. Esses procedimentos e nível de trabalho o farão tropeçar com frequência desnecessária em impossibilidades e intraduzibilidades. Progredir na CT não é apenas acelerar a velocidade da tradução palavra-a-palavra, melhorando o repertório lexical e/ou estrutural na língua estrangeira, ou simplesmente melhorando a competência bilíngüe. Para progredir na CT é essencial aprender novas operações, como se se aprendesse a trabalhar com a multiplicação em vez de somente com adições, na metáfora de Shreve (1997), ou como se se deixasse de estar limitado aos passos de lagarta, sempre palavra-a-palavra, e restrito às limitações dos dicionários bilíngües, vivenciando uma metamorfose que permite também usar asas e operar nos níveis mais elevados da função, do contexto, da mediação intercultural. Alçar esse vôo se torna possível quando se reformulam os mapas do traduzir, quando a lagarta se transcria e ganha asas: nascem das mesmas bases capacidades totalmente novas, mais amplas, um movimento com nova fluência e desenvoltura.

Nossos materiais prototípicos do princípio da prevalência contextual em tradução parecem ter surtido um bom efeito nesse sentido, porque, fornecendo as evidências práticas para a explicitação dos princípios e regras teóricos, isolaram e amplificaram esse princípio contextual transcriador de modelos mentais, tornando-o visível para os estudantes. O treinamento e, em especial, esses materiais e os conceitos a eles vinculados, foram nossa lupa. As melhoras atingidas em adequação funcional pelos participantes do treinamento pareceram corroborar a eficácia desses procedimentos pedagógicos num curso introdutório de tradução direta escrita em nosso contexto específico.

Por outro lado, o desenho experimental baseado na divisão entre bilíngües proficientes *versus* estudantes em nível básico de estudo de E/LE, permitiu isolar a variável “nível de competência na língua estrangeira” em grau suficiente para indicar a capacidade de detecção de problemas funcionais e de utilização de estratégias para resolução desses problemas como um importante ponto diferencial entre a competência bilíngüe e a CT, um ponto que mostrou responder bastante bem e rapidamente à intervenção dirigida na forma de instrução explícita, em nível institucional. Acreditamos ser essa uma importante contribuição da parte empírica de nossa pesquisa aos estudos sobre a CT e seu desenvolvimento. Entendemos que nossos resultados em adequação funcional mostram que o princípio de prevalência do contexto e o princípio de finalidade são nucleares para a tomada de decisões, ou, em outras palavras, são componentes fundamentais da subcompetência estratégica, reguladora de todas as

demais subcompetências que interagem na CT. Esses princípios, como entendemos ter mostrado em nosso estudo experimental, podem ser explicitamente ensinados e introduzidos na forma de conhecimentos declarativos, e são introjetados e operacionalizados de maneira eficiente quando mostrados em funcionamento e colocados em prática a partir de materiais prototípicos que lhes dão especial destaque.

Outra contribuição da parte empírica deste trabalho de pesquisa que acreditamos ser importante é corroborar a defesa feita por Schäffner (2000) de que é possível começar a trabalhar o desenvolvimento da CT de maneira bastante produtiva e com resultados bastante satisfatórios antes de uma alta proficiência na L2, e pode até mesmo ser vantajoso fazê-lo dessa forma, antes que práticas de tradução viciadas sejam incorporadas pelos estudantes, como resultado dos próprios limites do uso pedagógico da tradução em aulas de L2.

No que se refere ao *corpus* recolhido, ele permitirá também desdobramentos futuros da análise de outros aspectos relacionados à CT e às suas subcompetências, especialmente nas fases iniciais de seu desenvolvimento e dentro desse desenho específico de curso. Embora os limites de tempo deste trabalho tenham impossibilitado a análise de outros aspectos, no processo de coleta de dados tivemos sinais de que os progressos na otimização do uso de fontes de consulta ou recursos externos para a resolução de problemas foram outro efeito bastante positivo do treinamento, o que sugere que a subcompetência instrumental é um elemento da CT que responde rapidamente a uma formação dirigida e parece ser bastante favorecido por ela. Outras análises de interesse que poderão ser levadas a cabo a partir do *corpus* recolhido são as correlações entre os resultados das atividades de leitura e de produção textual coletadas e a qualidade da tradução de cada sujeito. Também vislumbramos outras possibilidades relevantes de análise, como verificar se a interferência entre português e espanhol se dá mais acentuadamente no nível do léxico ou da sintaxe, e se houve modificações a esse respeito entre a primeira e a última atividade tanto para os sujeitos submetidos quanto para os não submetidos ao treinamento, bem como se houve diferenças nesse aspecto se compararmos os dois grupos ao longo do tempo. A observação de modificações em termos de cada uma das subcompetências propostas pelo PACTE é também outro ponto de observação interessante para o exame de nossos dados.

Ainda com respeito a futuros desdobramentos desta pesquisa, nosso *corpus* permite ampliações em sentidos interessantes, que podem apoiar novos estudos, como por exemplo compor um novo grupo de controle, desta vez formado por tradutores

profissionais, tanto com português brasileiro como língua materna quanto com espanhol como língua materna, executando a tradução dos mesmos contos de Walsh, ou seja, trabalhando também com um grupo de controle de tradutores profissionais e também com a tradução inversa.

Voltando aos resultados das análises efetivamente realizadas nesta tese, acreditamos ser possível concluir que o conhecimento sobre tradução e a compreensão do princípio fundamental da prevalência do contexto atuando para reformular noções limitadas de equivalência são asas para o tradutor em formação, que passa a poder realizar operações que não lhe eram acessíveis quando preso puramente a operações nos níveis mais estritamente lingüísticos. O conhecimento declarativo, o conceito claro, o discernimento verbalizado sobre o que se está fazendo e por que se está fazendo desta maneira mostram-se como ferramentas enriquecedoras e produtivas para abrir ao tradutor novas perspectivas de flexibilidade, versatilidade e qualidade final de produto.

Não há por que persistir na falácia de oposição (muito menos de incompatibilidade) entre aprendizagem teórica e aprendizagem prática em tradução. A teoria explicitada, uma lupa conceitual colocada em princípios operativos da tradução, tem importantes contribuições a dar para a transcrição dos mapas mentais que modelam e dirigem a detecção de problemas, a aplicação de estratégias e a tomada de decisões no processo de tradução.



ANEXOS

Coisas que estragam a convivência**A briga**

Ninguém sabe muito bem como tudo começou, mas o fato é que o Edu e o Davi se **brigaram feio/saíram na porrada/se encheram de pancada**. O professor **arrancou o mal pela raiz/pôs ordem na casa**, castigando os dois. Depois falou com os outros para esclarecer a situação.

Acontece que a caneta recém-estreada do Edu sumiu e, quando ele viu que o colega tinha uma igual, **acusou-o/chamou-o de ladrão /chamou ele de ladrão**. O Davi, **sem pestanejar/não quis deixar por menos/rodou a baiana e/que não dorme no ponto, deu uma bofetada no/lascou um tabefe no/deu uma bela de uma bolacha no/tacou a mão na cara do Edu**.

Alguns colegas, que **tinham implicância com o/que não iam com a cara do Davi, ficaram do lado do Edu/tomaram as dores do Edu**. **Conclusão/Para resumir/Em resumo: brigaram/saíram no tapa/saíram na porrada/partiram para a ignorância/ partiram para a pancadaria e, juntos, acabaram conseguindo machucar o/conseguiram bater no Davi**.

Resultado/Conclusão: perto do pé do armário foi encontrada a **famigerada/bendita/maldita** caneta, causadora **da confusão/do bafafá/de todo aquele auê**, o professor restaurou a paz e refletiu com toda a sala sobre **o episódio /o ocorrido**.

I just called to say I love you *Stevie Wonder*

(tradução na Internet)

versão Gilberto Gil**No New Years's day to celebrate**

(Não há dia de Ano Novo para se celebrar)

Não é Natal, nem Ano Bom**No chocolate-covered candy hearts to give away**

(Nem coraçõezinhos cobertos de chocolate para se dar)

Nenhum sinal no céu, nenhum Armagedom**No first of spring, no song to sing**

(Nem o primeiro dia da primavera, e nenhuma canção para se cantar)

Nenhuma data especial**In fact here's just another ordinary day**

(De fato hoje não é mais do que um dia comum)

Nenhum ET brincando aqui no meu quintal**No April rain, no flowers bloom**

(Não há as chuvas de abril, nem o vicejar das flores)

Nada de mais, nada de mal**No wedding Saturday within the month of June**

(Não há sábado de casamento no mês de junho)

Ninguém comigo além da solidão**But what it is, is something true**

(Mas o que há é uma coisa verdadeira)

Nem mesmo um verso original**Made up of these three words that I must say to you**

(Feita destas três palavras que apenas eu preciso te dizer)

Prá te dizer e começar uma canção**I just called to say I love you**

(Eu só liguei prá dizer que amo você)

Só chamei porque te amo**I just called to say how much I care**

(Eu só liguei prá dizer o quanto me importo com você)

Só chamei porque é grande a paixão**I just called to say I love you**

(Eu só liguei prá dizer que amo você)

Só chamei porque te amo**And I mean it from the bottom of my heart**

(E eu falo sério do fundo do meu coração)

Lá bem fundo, fundo do meu coração

No summer's high, no warm July

(Não é o alto verão, nem o mês quente de julho)

Nem carnaval, nem São João

No harvest moon to light one tender August night

(Não há a lua cheia de outono para iluminar uma meiga noite de agosto)

Nenhum balão no céu, nem luar do sertão

No Autumn breeze, no falling leaves

(Não há a brisa de outono, nem folhas secas)

Nenhuma foto no jornal

Not even time for birds to fly to southern skies

(Não é nem mesmo o tempo dos pássaros voarem para os céus do sul)

Nenhuma nota na coluna social

No Libra sun... No Halloween

(Não há o sol de libra, nem a festa das bruxas)

Nenhuma múmia se mexeu

No giving thanks to all the Christmas joy you bring

(Nem graças por toda a alegria de Natal que você traz)

Nenhum milagre da ciência aconteceu

But what it is, is though old so new

(Mas tem uma coisa que apesar de antiga é tão nova)

Nenhum motivo nem razão

To fill your heart like no three words could ever do

(Para encher o teu coração, como outras palavras jamais serviriam)

Quando a saudade vem, não tem explicação

I just called to say I love you

(Eu só liguei prá dizer que amo você)

Só chamei porque te amo

I just called to say how much I care

(Eu só liguei prá dizer o quanto me importo com você)

Só chamei porque é grande a paixão

I just called to say I love you

(Eu só liguei prá dizer que amo você)

Só chamei porque te amo

And I mean it from the bottom of my heart

(E eu falo sério do fundo do meu coração)

Lá bem fundo, fundo do meu coração

<p>Yolanda (Pablo Milanés)</p> <p>Esto no puede ser No más que una canción Quisiera fuera una declaración de amor Romántica Sin reparar en formas tales Que pongan freno a lo que siento ahora a raudales</p> <p>Te amo, te amo Eternamente te amo</p> <p>Si me faltaras No voy a morirme Si he de morir Quiero que sea contigo Mi soledad Se siente acompañada Por eso a veces sé que necesito Tu mano, tu mano Eternamente tu mano</p> <p>Cuando te vi Sabía que era cierto De que me sentiría descubierto Tú me desnudas Con siete razones Me abres el pecho siempre que me colmas De amores, de amores Eternamente de amores</p> <p>Si alguna vez Me siento derrotado Renuncio a ver el sol cada mañana Rezando el credo Que me has enseñado Miro tu cara y digo en la ventana Yolanda, Yolanda Eternamente Yolanda</p>	<p>Iolanda versão de Chico Buarque</p> <p>Esta canção Não é mais que uma canção Quem dera fosse uma declaração de amor Romântica Sem procurar a justa forma Do que me vem de forma assim tão caudalosa</p> <p>Te amo, te amo Eternamente te amo</p> <p>Se me faltares Nem por isso eu morro Se é pra morrer Quero morrer contigo Minha solidão Se sente acompanhada Por isso às vezes sei que necessito Teu colo, teu colo Eternamente teu colo</p> <p>Quando te vi Eu bem que estava certo De que me sentiria descoberto A minha pele Vais despindo aos poucos Me abres o peito quando me acumulas De amores de amores Eternamente de amores</p> <p>Se alguma vez Me sinto derrotado Eu abro mão do sol de cada dia Rezando o credo Que tu me ensinaste Olho teu rosto e digo à ventania Iolanda, Iolanda Eternamente Iolanda</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 4

A Internet pode funcionar como uma imensa enciclopédia, desde que não a usemos de maneira ingênua, aprendendo certos parâmetros de avaliação crítica e aplicando certos critérios que podem nos dar alguma garantia de confiabilidade do resultado obtido.

Buscadores: Google, Altavista, Yahoo.

GOOGLE – Algumas dicas⁶⁷.

www.google.com.br (Google Brasil), www.google.es (Google Espanha)...
(Caso não se lembre dos endereços, pode digitar apenas “Google” e receberá uma listagem de sites).

1. O Google ignora palavras gramaticais. Para pesquisá-las, colocar sinal “+” grudado à palavra.
Ex: Star Wars +I
Ou usar expressão exata, colocada entre aspas: ‘Star Wars I’
2. O Google não diferencia maiúscula de minúscula.
3. Um site listado como resultado da busca pode não abrir, porque já saiu do ar. Nesse caso, durante algum tempo ainda pode ser possível conseguir acesso a ele clicando no link ‘Em cache’, ou digitando “em cache” logo depois do endereço.
4. É possível delimitar / restringir as buscas usando o comando *site*. Exemplos:
 - *site:.br* para listar a palavra/expressão buscada só em sites brasileiros.
 - *site:.www.estadao.com.br* para procurar a palavra/expressão só no site do Estadão.
 - *site:.org* para listar as palavras só nesse tipo de site.
5. Para excluir uma palavra da busca, usar o sinal “-“ antes da palavra e grudado a ela:
Ex.: lula lula –sal (excluirá um número enorme de receitas da busca)
6. Para listar a palavra apenas quando ocorra em título de texto, [*intitle:*] (alguma das palavras no título) e/ou [*allintitle*] (todas as palavras no título).
7. Para dicionário, escreva “define”. Ex.: *define:quarq* (provavelmente só conseguirá definições em inglês).
8. Para pesquisar apenas em jornais, revistas e agências de notícias, <http://news.google.com>.
Ex.: *Muerte de Arafat*
9. Diretórios: sites mais visitados organizados por assuntos (*directory.google.com*), ou o link dentro do próprio Google.
10. O Google existe em várias línguas e para vários países.
11. É possível **restringir a busca apenas a sites em um determinado idioma** e/ou apenas a sites de um determinado país, selecionando a língua e/ou o país desejado no link ‘Ferramentas de Idiomas’. No entanto, é preciso ter cuidado ao avaliar os resultados, já que nem sempre essa listagem é confiável (muitas vezes, mesmo acionando a seleção de um idioma, o Google inclui páginas em outro na listagem, especialmente entre línguas próximas, como espanhol / português, espanhol / galego).
12. É possível buscar imagens, clicando no link *Imagem*.
13. O acesso a uma série de parâmetros de busca está facilitado no link *Pesquisa Avançada* (ex.: restrição de formato de arquivo buscado, e muitas das especificações vistas acima).

⁶⁷ Extraídas, adaptadas e ampliadas do curso de WordSmith Tools oferecido por Elisa Duarte Teixeira em 2004, na FFLCH-USP.

INSTRUÇÕES**TAREFA DE TRADUÇÃO 1 – ESPANHOL ⇔ PORTUGUÊS**

1. Você traduzirá um conto infantil de uma autora argentina do espanhol para o português. O conto tem aproximadamente 3 laudas. A tradução será feita num programa de edição de texto que apresentará uma janela dividida em duas partes.
2. Antes de começar a trabalhar com o texto descrito, você fará um teste de alguns minutos com um artigo de revista, para familiarizar-se com o programa.
3. No programa que você utilizará, o texto em espanhol a ser traduzido será exibido apenas para leitura na metade superior da tela. A tradução deverá ser redigida na metade inferior da tela.
4. Para iniciar a tarefa, é preciso teclar com o mouse no botão com a **bandeira verde**, onde está escrito **“GO”**, e você verá a primeira parte do texto aparecer na janela superior.
5. No caso do conto infantil, o texto não será exibido completo no momento em que abrir o programa. Será preciso ir teclando **F1** para que as partes seguintes do texto sejam gradualmente exibidas. O texto terminará com uma pequena estrofe de dois versos.
6. As **setas na barra de ferramentas** superior permitem que você se movimente pelos trechos para leitura que já apareceram anteriormente na tela.
7. O computador que está usando dá acesso à Internet. Para abrir o navegador Internet Explorer, basta clicar uma vez no ícone com a letra “e” imediatamente ao lado do botão INICIAR, ao pé da tela do computador.
8. Utilize o material de consulta disponível na mesa da sala sempre que sentir necessidade.
9. Ao seu lado você tem algumas folhas de papel em branco e uma caneta, para o caso que quiser fazer pequenas anotações mnemônicas. Favor não as utilizar para rascunho e digitar seu texto diretamente no computador.
10. Quando considerar que a tradução estiver terminada, clique no botão vermelho onde está escrito **“STOP”**, na barra de ferramenta superior e chame imediatamente a pesquisadora para lhe dar as instruções dos passos seguintes e para gravar o seu trabalho.

Muito obrigada!
Heloísa

INSTRUÇÕES**TAREFA DE TRADUÇÃO 2- ESPANHOL ⇨ PORTUGUÊS**

1. Você traduzirá um conto infantil de uma autora argentina do espanhol para o português. Faça a tradução tendo em mente o seguinte contexto: um editor brasileiro pede que você traduza esse conto para um público de crianças brasileiras. O conto tem aproximadamente 2 laudas. A tradução será feita num programa de edição de texto que apresentará uma janela dividida em duas partes.
2. No programa que você utilizará, o texto em espanhol a ser traduzido será exibido apenas para leitura na metade superior da tela. A tradução deverá ser redigida na metade inferior da tela.
3. Para iniciar a tarefa, é preciso teclar com o mouse no botão com a **bandeira verde**, onde está escrito **“GO”**, e você verá a primeira parte do texto aparecer na janela superior.
4. O texto não será exibido completo no momento em que abrir o programa. Será preciso ir teclando **F1** para que as partes seguintes do texto sejam gradualmente exibidas. Depois dele haverá algumas palavras da pesquisadora e um agradecimento.
5. As **setas na barra de ferramentas** superior permitem que você se movimente pelos trechos para leitura que já apareceram anteriormente na tela.
6. O computador que está usando dá acesso à Internet. Para abrir o navegador Internet Explorer, basta clicar uma vez no ícone com a letra **“e”** imediatamente ao lado do botão **INICIAR**, ao pé da tela do computador.
7. Utilize o material de consulta disponível na mesa da sala sempre que sentir necessidade.
8. Ao seu lado você tem algumas folhas de papel em branco e uma caneta, para o caso que quiser fazer pequenas anotações mnemônicas. Favor não as utilizar para rascunho e digitar seu texto diretamente no computador.
9. Quando considerar que a tradução estiver terminada, clique no botão vermelho onde está escrito **“STOP”**, na barra de ferramenta superior e chame imediatamente a pesquisadora para gravar o seu trabalho.

Muito obrigada! Heloísa.

INSTRUÇÕES**TAREFA DE TRADUÇÃO 3- ESPANHOL ⇨ PORTUGUÊS**

1. Você traduzirá um conto infantil, de uma autora argentina, do espanhol para o português. Tenha em mente o seguinte contexto: um editor brasileiro pede que você traduza esse conto para um público de crianças brasileiras. O conto tem aproximadamente 3,5 laudas. A tradução será feita num programa de edição de texto que apresentará uma janela dividida em duas partes.
2. No programa, o texto em espanhol será exibido apenas para leitura na metade superior da tela. A tradução deverá ser redigida na metade inferior da tela.
3. Para iniciar a tarefa, tecler com o mouse no botão com a **bandeira verde**, onde está escrito **‘GO’**. A primeira parte do texto aparecerá na janela superior.
4. O texto não será exibido completo ao teclar **‘GO’**. Será preciso ir teclando **F1** para que as partes seguintes sejam gradualmente exibidas. Ao final haverá algumas palavras da pesquisadora e um agradecimento.
5. As **setas na barra de ferramentas** superior permitem movimentar-se pelos trechos para leitura que já apareceram anteriormente na tela ao teclar **F1**.
6. O computador dá acesso à Internet. Para abrir o navegador Internet Explorer, clique uma vez no ícone com a letra “e” imediatamente ao lado do botão INICIAR, ao pé da tela do computador.
7. Utilize o material de consulta da mesa da sala sempre que sentir necessidade.
8. Ao seu lado há uma folha de papel em branco e uma caneta, para o caso que quiser fazer pequenas anotações mnemônicas. Favor não as utilizar para rascunho e digitar seu texto diretamente no computador.
9. Quando considerar a tradução terminada, clique no botão vermelho onde está escrito **‘STOP’**, na barra de ferramenta superior, e chame imediatamente a pesquisadora para gravar o seu trabalho.

Muito obrigada!
Heloísa.

ANEXO 8

INSTRUÇÕESTAREFA DE RETRADUÇÃO (TRADUÇÃO 4) – ESPANHOL ⇨ PORTUGUÊS

1. Você traduzirá um conto infantil de uma autora argentina do espanhol para o português. O conto tem aproximadamente 3 laudas. A tradução será feita num programa de edição de texto que apresentará uma janela dividida em duas partes.
2. No programa que você utilizará, o texto em espanhol a ser traduzido será exibido apenas para leitura na metade superior da tela. A tradução deverá ser redigida na metade inferior da tela.
3. Para iniciar a tarefa, é preciso teclar com o mouse no botão com a **bandeira verde**, onde está escrito **“GO”**, e você verá a primeira parte do texto aparecer na janela superior.
4. No caso do conto infantil, o texto não será exibido completo no momento em que abrir o programa. Será preciso ir teclando **F1** para que as partes seguintes do texto sejam gradualmente exibidas. O texto terminará com uma pequena estrofe de dois versos.
5. As **setas na barra de ferramentas** superior permitem que você se movimente pelos trechos para leitura que já apareceram anteriormente na tela.
6. O computador que está usando dá acesso à Internet. Para abrir o navegador Internet Explorer, basta clicar uma vez no ícone com a letra **“e”** imediatamente ao lado do botão INICIAR, ao pé da tela do computador.
7. Utilize o material de consulta disponível na mesa da sala sempre que sentir necessidade.
8. Ao seu lado você tem algumas folhas de papel em branco e uma caneta, para o caso que quiser fazer pequenas anotações mnemônicas. Favor não as utilizar para rascunho e digitar seu texto diretamente no computador.
9. Quando considerar que a tradução estiver terminada, clique no botão vermelho onde está escrito **“STOP”**, na barra de ferramenta superior e chame imediatamente a pesquisadora para lhe dar as instruções dos passos seguintes e para gravar o seu trabalho.

Muito obrigada!
Heloísa

HISTORIA DE UNA PRINCESA, SU PAPÁ, UNA MARIPOSA Y EL PRÍNCIPE KINOTO FUKASUKA

Sukimuki era una princesa japonesa.

Vivía en la ciudad de Siu Kiu, hace como dos mil años, tres meses y media hora.

En esa época, las princesas todo lo que tenían que hacer era quedarse quietitas.

Nada de ayudarle a la mamá a secar los platos. Nada de hacer mandados. Nada de bailar con abanico. Nada de tomar naranjada con pajita.

Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz.

Nada, nada, nada.

Todo lo hacían los sirvientes del palacio: vestirla, peinarla, estornudar por ella, abanicarla, pelarle las ciruelas.

¡Cómo se aburría la pobre Sukimuki!

Una tarde estaba, como siempre, sentada en el jardín papando moscas, cuando apareció una enorme Mariposa de todos colores.

Y la Mariposa revoloteaba, y la pobre Sukimuki la miraba de reojo porque no le estaba permitido mover la cabeza.

—¡Qué linda mariposapa! —murmuró al fin Sukimuki, en correcto japonés.

Y la Mariposa contestó, también en correctísimo japonés:

—¡Qué linda Princesa! ¡Cómo me gustaría jugar a la mancha con usted, Princesa!

—Nopo puepedopo —le contestó la Princesa en japonés.

—¡Cómo me gustaría jugar a la escondida, entonces!

—Nopo puepedopo —volvió a responder la Princesa, haciendo pucheros.

—¡Cómo me gustaría bailar con usted, Princesa! —insistió la Mariposa.

—Eso tampoco puepedopo —contestó la pobre Princesa.

Y la Mariposa, ya un poco impaciente, le preguntó:

—¿Por qué usted no puede hacer nada?

—Porque mi papá, el Emperador, dice que si una Princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.

—¿Y eso por qué? —preguntó la Mariposa.

—Porque sípi —contestó la Princesa—, porque las princesas del Japonpón debemos estar quietitas sin hacer nada. Si no, no seríamos princesas. Seríamos mucamas, colegialas, bailarinas o dentistas, ¿entiendes?

—Entiendo —dijo la Mariposa—, pero escátese un ratito y juguemos. He venido volando de muy lejos nada más que para jugar con usted. En mi isla, todo el mundo me hablaba de su belleza.

ANEXO 9

A la Princesa le gustó la idea y decidió, por una vez, desobedecer a su papá. Salió a correr y a bailar por el jardín con la Mariposa.

En eso se asomó el Emperador al balcón y, al no ver a su hija, armó un escándalo de mil demonios.

—¿Dónde está la Princesa! —chilló.

Y llegaron todos sus sirvientes, sus soldados, sus vigilantes, sus cocineros, sus lustrabotas y sus fías para ver qué le pasaba.

—¡Vayan todos a buscar a la Princesa! —rugió el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

Y allá salieron todos corriendo y el Emperador se quedó solo en el salón.

—¿Dónde estará la Princesa! —repitió.

Y oyó una voz que respondía a sus espaldas:

—La Princesa está de jarana donde se le da la gana.

El Emperador se dio vuelta furioso y no vio a nadie.

Miró un poquito mejor y no vio a nadie.

Se puso tres pares de anteojos y entonces sí vio a alguien.

Vio a una mariposota sentada en su propio trono.

—¿Quién eres? —rugió el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

Y agarró un matamoscas, dispuesto a aplastar a la insolente Mariposa.

Pero no pudo.

¿Por qué?

Porque la Mariposa tuvo la ocurrencia de transformarse inmediatamente en un Príncipe.

Un Príncipe buen mozo, simpático, inteligente, gordito, estudioso, valiente y con bigotito.

El Emperador casi se desmaya de rabia y de susto.

—¿Qué quieres? —le preguntó al príncipe con voz de trueno y ojos de relámpago.

—Casarme con la Princesa —dijo el Príncipe valientemente.

—¿Pero de dónde diablos has salido con esas pretensiones?

—Me metí en tu jardín en forma de Mariposa —dijo el Príncipe—, y la princesa jugó y bailó conmigo. Fue feliz por primera vez en su vida y ahora nos queremos casar.

—¡No lo permitiré! —rugió el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

—Si no lo permites, te declaro la guerra —dijo el Príncipe, sacando la espada.

—¡Servidores, vigilantes, fías! —llamó el Emperador.

Y todos entraron corriendo, pero al ver al Príncipe empuñando la espada se pegaron un susto terrible.

ANEXO 9

A todo esto, la Princesa Sukimuki espiaba por la ventana.

—¡Echen a este Príncipe insolente de mi palacio! —ordenó el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

Pero el Príncipe no se iba a dejar echar así nomás.

Peleó valientemente contra todos. Y los lustrabotas escaparon por una ventana. Y las tías se escondieron aterradas debajo de la alfombra. Y los vigilantes se treparon a la lámpara.

Cuando el Príncipe los hubo vencido a todos, preguntó al Emperador:

—¿Me dejas casar con tu hija, sí o no?

—Está bien —dijo el Emperador con voz de laucha y ojos de lauchita—. Cásate, siempre que la Princesa no se oponga.

El Príncipe fue hasta la ventana y preguntó a la Princesa:

—¿Quieres casarte conmigo, Princesa Sukimuki?

—Sípi —contestó la Princesa entusiasmada.

Y así fue como la Princesa dejó de estar quietita y se casó con el Príncipe Kinoto Fukasuka. Los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín. Una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín.

*Así acaba, como ves,
este cuento japonés.*

(WALSH, María Elena. *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p. 19-26.)

Estadísticas: SUKIMUKI
Palabras: 871
Caracteres: 4223
Caracteres (com espaço): 5028
Laudas de 1750 toques: 2,87
(70 X 25)

ANEXO 10

EL PATIO

Ésta era una escoba que se aburría. Estaba en un rincón del patio, con la paja para arriba. Eso no le gustaba, porque la paja eran sus piernas y también sus manos. Estar en un rincón, patas arriba, y para colmo en un patio tan sucio, ¡qué mortadela de vida!

Las hojas secas, las pelusas, los diarios viejos, los carozos de banana, los pelos de gatiperro, las cáscaras de aceituna y las latas vacías le hacían cosquillas en la punta del palo, que era su cabeza, y ella pensaba (en el suelo) que alguien la debía llevar a barrer alguna vez.

Su abuela le contaba que en sus tiempos, los chicos se entretenían en montar una escoba, jugando al caballito, pero eso nunca le había pasado.

Un día alguien tiró junto a ella un trapo de piso. El trapo se le enredó en la cabeza como una bufanda. O como una media de lana. O como el turbante de Arafat.

—¡Qué asquete! —pensó la escoba.

Y el trapo, que estaba sucio pero no era zonzo, la oyó:

—Por lo menos te acompaño y te abrigo —le dijo.

—Tengo frío no —dijo ella—, aburrida pero estoy, cuento un contame, dale.

Pero el trapo no entendió, porque la escoba trabucaba las palabras al estar con la cabeza para abajo. Además, no recordaba ningún cuento.

La familia de la casa era buena gente pero no tenía ganas de ocuparse del patio. Los chicos prometían baldearlo cada verano y después se iban a los videojuegos.

Un domingo se fueron todos al Zoológico, y entonces entraron dos ladrones. Cargados con el televisor, la licuadora, una lata de galletitas, un par de zapatillas y el reloj de cucú, quisieron escapar por el patio.

Cuando los vio, la escoba se cayó del susto, con tal puntería que un ladrón tropezó con ella y se rompió el coco. El trapo dio un salto y se le enredó al otro ladrón en la cabeza, que asustado empezó a disparar tiros a la bartola.

Al oír el tiroteo, el vigilante de la esquina se despertó y entró corriendo en la casa, después de abrir la puerta de un patadón inútil, porque ya los cacos la habían forzado.

Se agarró el pie golpeado y saltando en una pierna llegó al patio, empuñó la escoba y de un buen escobazo en la mano del asaltante hizo volar el arma, que cayó patinando hasta chocar con una maceta petisa. ¡Poiiiiing!

De la maceta colgaba un helecho grande como una peluca de gigante.

El policía esposó a los ladrones y los llevó presos, a la vista de todos los vecinos, que aplaudieron como en el teatro y revolearon camisetas.

Los presos declararon que habían sido atacados por una escoba asesina y un trapo feroz.

ANEXO 10

Esto lo supo la familia cuando encontró su televisor y sobre todo su reloj de cucú despanzurrados por ahí, como otras basuras.

Entonces vieron lo sucio que estaba ese pobre patio y a pesar de que ya oscurecía se pusieron a baldear con alma y vida. Los chicos terminaron bailando con la escoba y al trapo lo colgaron, limpito, de un alambre, donde se hamacó hasta hartarse.

La tortuga Manuelita, que estaba durmiendo a pata suelta bajo el helecho, despertó sobresaltada y se desveló para el resto del invierno.

No quiso saber nada más de ese patio ni de esa maceta ni de ese helecho ni de esa escoba ni de ese trapo de piso ni de esos ladrones ni de ese vigilante ni de ese reloj de cucú ni de esos pelos de gatiporro.

¡Mucho menos de los carozos de banana!

Y decidió ir a recorrer el mundo.

(WALSH, María Elena. *Cuentos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p. 19-26.)

Estadísticas: EL PATIO
Palabras: 610
Caracteres: 2676
Caracteres (com espaço): 3262
Laudas de 1750 toques: 1,86
(70 X 25)

ANEXO 11

LA LUNA Y LA VACA

Como ustedes saben, la Luna es una señora redonda, monda, oronda y lironda, que está siempre sentada en el cielo.

Y también habrán pensado muchas veces: ¿la Luna no se aburre allá arriba, tan sentada?

Ahora que los hombres ya van a visitarla, ¿no se le habrá ocurrido nunca jugar a las visitas con nosotros?

Podríamos hacerla saltar, botar y rodar como una pelota blanca.

Pues bien, yo les contaré un secreto, pero no lo repitan a nadie:

Hace mucho, mucho tiempo, cuando la Luna era chiquita, bajaba a la Tierra todos los lunes.

Sí, venía a jugar y a hacer travesuras.

Y bajaba sin permiso del Sol, que se quedaba allá arriba sentado en su trono, muerto de calor, mirándola de reojo muy enojado.

Y la Luna chiquita se divertía mucho aquí en la Tierra.

Jugaba con los gatos, los chicos, los pájaros mosca y las ovejas. Se bañaba en los arroyos y rodaba por los toboganes. Se caía de las hamacas y botaba por las calesitas. Pero un lunes le pasó un accidente, pobre Luna, y desde entonces no quiso volver más a la Tierra.

Se quedó sentada en el cielo para siempre, redonda, monda, oronda y lironda, repitiendo una triste canción que dice:

No, no, no,

a la Tierra no vuelvo yo,

que una Vaca me lamió

y eso sí que no me gustó,

no, no, no.

Y ahora les contaré, en secreto, qué le pasó a la Luna cuando bajó a la Tierra hace muchos, muchos años, por última vez.

Resulta que vino rodando por el cielo, como todos los lunes.

Aterrizó en un campito verde lleno de flores y mariquitas.

El sol brillaba muy fuerte, de puro enojado que estaba con la escapada de la Luna. Como se había agachado para mirarla mejor, hacía mucho calor.

La Luna se bañó en el arroyo para refrescarse y después se sentó en el pastito muy tranquila cuando, como todos los lunes, se le acercaron sus amigos: chicos, sapos, ovejas, pájaros mosca y grillos.

Se pusieron todos a jugar, y la Luna rodaba de aquí para allá, de allá para aquí, riendo en jajajá y riendo en jijjijí.

Jugaron a la escondida, a la mancha venenosa, al Martín Pescador... bailaron la rancherita y el pericón, hasta que por fin los chicos tuvieron que irse al colegio, las ovejas a almorzar, los grillos a cantar y los pájaros mosca a pajarear.

La Luna se quedó sola y, como estaba muy cansada de tanto brincar, decidió dormir una siestita.

Durmió un rato muy largo.

Cuando se despertó, el Sol ya se estaba resbalando por el horizonte, sin dejar de mirarla de reojo y con las cejas tan arrugadas como si fueran dos ciempiés.

Al despertarse, la Luna sintió algo muy raro en la cabeza.

Una cosa áspera, caliente y húmeda la acariciaba torpemente.

—¿Pero qué es eso? —gritó la Luna asustada.

Y se encontró con los ojos tontos y vacunos de una Vaca que la estaba lamiendo entusiasmada.

La Luna se tocó la cabezota y notó con horror que le faltaba un buen pedazo.

La Vaca, a todo esto, se relamía.

—¡Pero qué barbaridad! —le dijo la Luna—. ¡Me has estado lamiendo durante toda la siesta con esa lengua grandota y de papel de lija! ¿No te da vergüenza, Vaca vacuna?

La pobre Vaca se disculpó diciendo:

—Tunúus rucu gustu u sul, u cumu u mú mu gustu muchu lu sul...

(Las vacas hablan solamente con la U, de modo que esto, traducido del vacuno al castellano, quiere decir: "Tenías rico gusto a sal, y como a mí me gusta mucho la sal...".)

Y la pobre Luna se puso a llorar.

—¡Ahora sí que el Sol me va a retar, y con toda razón, porque ya no soy redonda, monda, oronda y lironda, me falta un pedazo, parezco un huevo!

La Luna lloraba frotándose tristemente el pedazo de cabeza que le faltaba.

A todo esto, la Vaca se relamía, y como única palabra de consuelo y disculpa, decía atentamente:

—Muuuuu.

El Sol se tapó con una nube y desapareció, para no seguir presenciando tamaña calamidad.

La Luna, tristísima, se volvió al cielo, donde algunas veces, cuando se da vuelta un poquito, ustedes le podrán ver el buen pedazo de Luna que le gastó la Vaca con su lengua de lija.

ANEXO 11

Por eso ahora la Luna prefiere no bajar más a la Tierra, y se queda sentada en el cielo todas las noches, repitiendo esta triste canción que dice:

*No, no, no,
a la Tierra no vuelvo yo,
que una Vaca me lamió
y eso sí que no me gustó,
no, no, no.*

*Y a las tres, a las dos y a la una,
se acabó el cuento de la Luna.*

(WALSH, María Elena. *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p. 83-88.)

Estadísticas: LA LUNA Y LA VACA Palabras: 610 Caracteres: 3429 Caracteres (com espaço): 4170 Laudas de 1750 toques: 2,38 (70 X 25)

OBS: Este conto foi ligeiramente manipulado para o experimento (uma palavra foi substituída ao longo do conto)

HISTÓRIA DE UMA PRINCESA, DO PAI DELA, DE UMA BORBOLETA E DO PRÍNCIPE KINOTO FUKASSUKA

Sukimuki era uma princesa japonesa.

Vivia na cidade de Siu Kiu, faz uns dois mil anos, três meses e meia hora.

Nessa época, as princesas não tinham que fazer nada a não ser ficar bem paradinhas.

Nada de ajudar enxugar a louça. Nada de ir comprar alguma coisa que a mãe precisasse. Nada de dançar com leque. Nada de tomar laranja com canudinho.

Nem sequer ir para a escola. Nem sequer assoar o nariz. Nem sequer picar uma carambola. Nem sequer desenhar com giz.

Nada, nada, nada.

Os serviçais do palácio faziam absolutamente tudo: vestir, pentear, espirrar por ela, abaná-la, picar as carambolas para ela.

A coitada da Sukimuki quase morria de tédio!

Uma tarde, ela estava, como sempre, sentada no jardim, às moscas, quando apareceu uma enorme Borboleta toda colorida.

E a Borboleta voava de lá para cá, e a pobre Sukimuki ficava olhando de rabo de olho, porque estava proibida de virar a cabeça.

—Que linda borboletapa! —Sukimuki mumurou afinal, em correto japonês.

E a Borboleta respondeu, também em corretíssimo japonês:

— Que linda Princesa! Eu gostaria tanto de brincar de pique com vossa alteza!

— Nãoopão popossopo — respondeu a Princesa em japonês.

— Eu gostaria tanto de brincar de esconde-esconde, então!

— Nãoopão popossopo — respondeu a princesa de novo, com cara de choro.

— Eu gostaria tanto de dançar com vossa alteza — insistiu a Borboleta.

— Nem issopo eu popossopo — respondeu a coitada da Princesa.

E a Borboleta, já um pouco impaciente, perguntou:

— Por que vossa alteza não pode fazer nada?

— Porque o meu pai, o Imperador, diz que se uma Princesa não ficar parada, parada, parada que nem marmelada, o Império vai virar uma bagunça danada.

— E por que isso? — perguntou a Borboleta.

— Porque simpim — respondeu a Princesa —, porque as princesas do Japãoopão têm que ficar paradas sem fazer nada. Se não nós não seríamos princesas. Seríamos domésticas, estudantes, bailarinas ou dentistas, entendeu?

ANEXO 12

— Entendi — disse a Borboleta —, mas dê só uma escapadinha para brincar. Eu vim voando de muito longe só para brincar com vossa alteza. Na minha ilha todo mundo me falava da vossa beleza.

A Princesa gostou da idéia e decidiu, só desta vez, desobedecer o pai. E foi correr e brincar pelo jardim com a Borboleta.

Nisso o Imperador saiu na sacada e, como não viu a filha, armou um escândalo dos diabos.

— Onde está a princesa!?! — berrou.

E vieram todos os seus serviçais, seus soldados, seus sentinelas, seus cozinheiros, seus engraxates e suas tias para ver o que estava acontecendo com ele.

— Ide agora mesmo procurar a princesa — rugiu o Imperador com voz de trovão e olhos de relâmpago.

E lá se foram todos correndo e o Imperador ficou sozinho na sala do trono.

— Onde será que está a Princesa! — repetiu.

E ouviu uma voz que respondia bem atrás dele:

— A princesa está na gandaia, fora da barra da sua saia.

O Imperador se virou furioso e não viu ninguém.

Olhou um pouco melhor e não viu ninguém.

Colocou três pares de óculos e aí sim viu alguém.

Viu uma borboletona sentada em seu próprio trono.

— Quem és tu? — rugiu o imperador com voz de trovão e olhos de relâmpago.

E passou a mão num mata-moscas disposto a esmagar a insolente Borboleta.

Mas não conseguiu.

Por quê?

Porque a Borboleta resolveu se transformar imediatamente num Príncipe.

Um Príncipe bonitão, simpático, inteligente, gordinho, estudioso, valente e de bigodinho.

O Imperador quase que desmaia de raiva e de susto.

—O que queres? — perguntou ao Príncipe, com voz de trovão e olhos de relâmpago.

— Quero me casar com a Princesa — disse o corajoso Príncipe.

— E de onde tiraste essas pretensões?

— Entrei em teu jardim na forma de Borboleta — disse o Príncipe —, e a Princesa brincou e dançou comigo, sentiu-se feliz pela primeira vez na vida e agora queremos nos casar.

— Jamais permitirei! — rugiu o Imperador com voz de trovão e olhos de relâmpago.

— Se não permitires, declaro-te guerra — disse o Príncipe, sacando a espada.

— Serviçais, sentinelas, tias! — chamou o Imperador.

E lá vieram todos correndo, mas quando viram o Príncipe empunhando a espada levaram um susto tremendo.

A Princesa estava assistindo tudinho de uma janela.

— Expulsai esse Príncipe insolente do meu palácio! — ordenou o Imperador com voz de trovão e olhos de relâmpago.

Mas o Príncipe não ia deixar que o expulsassem assim tão fácil.

Lutou corajosamente contra todos. E os engraxates fugiram por uma janela. E as tias se esconderam aterrorizadas debaixo do tapete. E os sentinelas se penduraram no lustre.

Quando o Príncipe já tinha vencido todos eles, perguntou ao Imperador:

— Então me deixas casar com tua filha? Sim ou não?

— Está bem — disse o Imperador com voz de rato e olhos de ratinho—. Casai-vos, desde que a Princesa não se oponha.

O Príncipe foi até a janela e perguntou para a Princesa:

— Queres casar-te comigo, Princesa Sukimuki?

— Simpim — respondeu a Princesa entusiasmada.

E foi assim que a Princesa parou de ficar parada e se casou com o Príncipe Kinoto Fukassuka. Os dois chegaram no tempo de patim e depois deram uma festa no jardim, uma festa que durou dez dias e um baita de um quindim.

*E assim termina, de uma vez,
este conto japonês.*

Tradução:

de 23:53 a 1:12

Revisão:

até 1:32

Tempo total: aproximadamente 2 horas.

ANEXO 13

O QUINTAL

Aquela era uma vassoura sem nada para fazer. Ficava encostada num canto do quintal, de palha para o alto. Ela não gostava de ficar assim, porque a palha eram suas pernas e as suas mãos também. Ficar encostada num canto, de palha para cima e, para piorar, num quintal tão sujo... que vida mais besta!

As folhas secas, o pó, os jornais velhos, os caroços de banana, os pelos de gaticorro, as cascas de azeitona e as latas vazias faziam cócegas na ponta do cabo dela, que era a cabeça, e ela ficava pensando (com o ânimo no chão) que alguém bem que podia levá-la para varrer algum dia desses.

Sua avó contava que, na época dela, as crianças se esbaldavam montando nas vassouras e brincando de cavalinho, mas isso nunca tinha acontecido com ela.

Um dia alguém jogou lá perto um pano de chão. Ele se enrolou na cabeça da vassoura como um cachecol. Ou como uma meia de lã. Ou como o turbante do Arafat.

— Credo, que nojo! — pensou ela.

E o pano de chão, que estava sujo mas não era bobo, escutou:

— Pelo menos eu acompanho e agasalho você — disse.

— Tenho não frio — disse ela —, tédio com mas estou, história uma para mim conta, vai.

Mas o pano não entendeu, porque a vassoura bagunçava as palavras por estar de cabeça para baixo. Além disso, ele não se lembrava de nenhuma história.

A família que morava na casa era boa gente, mas não tinha muita vontade de cuidar do quintal. Sempre, nas férias de verão, as crianças prometiam jogar uma água nele, mas depois acabavam indo jogar *videogame*.

Num domingo saíram todos para ir ao Zoológico, e então entraram dois ladrões na casa. Tentaram fugir pelos fundos, carregando a televisão, o liquidificador, uma lata de biscoitos, um par de tênis e o relógio cuco, tentaram fugir pelos fundos.

Quando viu os ladrões, a vassoura caiu de susto, com um pontaria tão certa que um dos ladrões tropeçou nela e caiu de cabeça. O pano deu um pulo e se enrolou na cabeça do outro ladrão, que, com o susto, saiu atirando para tudo quanto é lado.

Com os tiros, o vigia da esquina acordou e entrou correndo na casa, depois de abrir a porta com um chute inútil, porque ela já tinha sido arrombada pelos bandidos.

Segurando o pé machucado e pulando num pé só, chegou no quintal, passou a mão na vassoura e com uma boa vassourada que deu na mão do assaltante fez a arma voar, cair e escorregar pelo chão até topar com um vasinho pequeno. Poiiiiing!

Do vaso saía uma samambaia grande como a peruca de um gigante.

ANEXO 13

O guarda algemou os ladrões e levou os dois presos diante de todos os vizinhos eufóricos, que aplaudiam e giravam as camisetas.

Os presos declararam que tinham sido atacados por uma vassoura assassina e um pano de chão feroz.

O pessoal da casa ficou sabendo disso ao encontrar o televisor e, principalmente, o relógio cuco arrebatados por lá, junto com o resto das tralhas.

Então viram como estava sujo o pobre do quintal e, apesar de já estar anoitecendo, começaram a lavá-lo com todo amor e carinho. As crianças acabaram dançando com a vassoura e penduraram o pano de chão, limpinho, no arame do varal, e ele se esbaldou de balançar.

A tartaruga Manuelita, que estava dormindo profundamente debaixo da sambaia, acordou assustada e não conseguiu mais pregar o olho durante todo o inverno.

Nunca mais quis saber daquele quintal nem daquele vaso nem daquela samambaia nem daquele pano de chão nem daqueles ladrões nem daquele guarda nem daquele relógio cuco nem daqueles pelos de gaticorro.

Muito menos dos caroços de banana!

E decidiu botar o pé na estrada.

Tradução:

de 01:35 a 2:32 (1 hora)

Revisão:

até 2:48 (36 minutos)

Tempo total: aproximadamente 1 h 30´.

ANEXO 14

A LUA E A VACA

Como vocês sabem, a Lua é uma senhora alva e calva, orgulhosa e redondosa, que fica o tempo todo sentada lá no céu.

E vocês também devem ter se perguntado várias vezes: a Lua não se cansa de ficar lá encima, sempre tão sentada?

Agora que os homens já vão visitá-la, será que ela nunca pensou em vir fazer uma visitinha para brincar com a gente?

Poderíamos fazê-la pular e rolar como uma bola branca.

Pois bem, vou contar um segredo, mas não contem para mais ninguém:

Faz muito, muito tempo, quando era bem pequena, a Lua descia para a Terra todas as segundas-feiras, que, dizem os astrólogos, é mesmo o dia da Lua.

Pois é, ela vinha brincar e fazer travessuras.

E descia sem permissão do Sol, que ficava lá em cima sentado em seu trono, morrendo de calor, olhando torto para ela, muito bravo.

E a Lua pequenina se divertia à beça aqui na Terra.

Brincava com os gatos, com as crianças, com os beija-flores e com os carneirinhos. Nadava nos rios e nos riachos e rolava pelos escorregadores. Caía dos balanços e pulava de lá para cá nos carrosséis. Mas numa segunda-feira, ela passou um mau bocado, coitada da Lua, e desde aquele dia não quis mais voltar para a Terra.

Ficou sentada no céu para sempre, alva e calva, orgulhosa e redondosa, entoando uma triste canção que diz:

*Não sinhô
para a Terra é que eu não vô
que uma vaca me lixô
e isso não me agradô
Não sinhô*

E agora vou contar, em segredo, o que foi que aconteceu com a Lua quando desceu, há muitos e muitos anos, pela última vez.

Ela veio girando pelo céu, como todas as segundas-feiras.

Aterrissou numa campina verde, cheia de flores e joaninhas.

O sol brilhava muito forte, de tão bravo que estava da Lua ter fugido. Como tinha se agachado para vê-la melhor, fazia um calor danado.

ANEXO 14

A Lua nadou no riacho para se refrescar e depois sentou na grama, bem tranqüila, e então, como todas as segundas, seus amigos vieram ao seu encontro: crianças, sapos, carneirinhos, beija-flores e grilos.

E começaram todos a brincar, e a Lua rolava daqui para lá, de lá para aqui, rindo em rá rá rá ou rindo em ri ri ri.

Brincaram de esconde-esconde, de pega-pega, de cabo-de-guerra... brincaram de ciranda e dançaram quadrilha, até que, por fim, as crianças tiveram que ir para a escola, os carneirinhos tiveram que ir almoçar, os grilos cantar e os beija-flores beijocar.

A Lua ficou sozinha e, como estava muito cansada de tanto pular, decidiu tirar uma soneca.

Dormiu por muito muito tempo.

Quando acordou, o Sol já estava deslizando no horizonte, sem deixar de olhar torto para ela, franzindo as sombrancelhas de taturana.

Ao acordar, a Lua sentiu algo muito estranho na cabeça.

Uma coisa áspera, quente e húmida a acariciava, desajeitada.

— Mas o que é isso? — gritou a Lua, assustada.

E se deparou com os olhos avacalhados de uma Vaca que lambia e lambia, feliz da vida.

A Lua pôs a mão na cabeça e percebeu, horrorizada, que estava sem um bom pedaço dela.

E a Vaca assistia a tudo lambendo os beiços.

— Mas que absurdo! — disse a Lua —. Você passou a tarde toda me lambendo com essa linguona de lixa! Você não tem vergonha, Vaca varrida?

A pobre Vaca se desculpou dizendo:

— Vuçû tum um gustunhu gustusu du sul, u uu gustu tuntu du sul...

(As vacas falam apenas com U, de modo que isso, traduzido do vaquês ao português, quer dizer: "Você tem um gostinho gostoso de sal, e eu gosto tanto de sal...")

E a pobre da Lua despencou a chorar.

— Agora sim é que o Sol vai me dar uma bronca, e com toda razão, porque eu já não sou alva e calva, orgulhosa e redondosa, fiquei sem um pedaço, com cara de ovo!

A Lua chorava, passando a mão tristemente pelo pedaço de cabeça gasto.

A Vaca assistia a tudo lambendo os beiços, e como única palavra de consolo e desculpa dizia gentilmente:

— Muuuuu.

O Sol se escondeu atrás de uma nuvem e desapareceu, para não continuar presenciando tamanha desgraça.

ANEXO 14

A Lua, tristíssima, voltou para o céu, e lá, de vez em quando, quando se vira um pouquinho, a gente consegue ver o pedaço de Lua que a Vaca gastou com sua língua de lixa.

Por isso, agora a Lua prefere não descer mais para a Terra, e fica sentada no céu todas as noites, entoando essa triste canção que diz:

*Não sinhô
para a Terra é que eu não vô
que uma vaca me lixô
e isso não me agradô
Não sinhô*

*E com cada um na sua,
acabou o conto da Lua.*

(WALSH, María Elena. *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p. 83-88.)

Tradução:
de 11:48 a 15:08
Tempo total: 3 horas e 20 minutos.

FFLCH – USP – DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS – ÁREA DE ESPANHOL
PROFA: HELOÍSA PEZZA CINTRÃO

DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA CURSADA:

QUESTIONÁRIO:

NOME: DATA:

E-MAIL: TELEFONE: IDADE:

(Utilize o verso da folha, se necessário. Obrigada pela colaboração!)

1. Defina tradução com suas próprias palavras:

2. Quais são as qualidades / habilidades / conhecimentos essenciais para um bom tradutor?

3. O que é uma boa tradução, na sua opinião?

4. A formação de um tradutor pediria estudos específicos ou ele deveria estudar Letras – Língua Estrangeira ou precisaria simplesmente ser bilíngüe (sem formação superior em uma área específica)? Se considera que precisa ter uma formação dirigida, explique brevemente em que consistiria. Se considera que não, justifique brevemente sua resposta.

5. Quais são as ferramentas de trabalho do tradutor ou que o tradutor precisa ter disponíveis para utilizar / consultar?

6. Os dicionários são todos iguais ou equivalem? Explique brevemente sua resposta (se disser que não, diga que diferenças conhece entre eles).

7. As ferramentas de tradução automática, os *softwares* de tradução, são:
() úteis (.....) possíveis de conceber
(.....) impossíveis de conceber (não há máquinas capazes de auxiliar numa tradução)
Explique brevemente seu ponto de vista sobre este assunto.

ANEXO 15

8. Na sua opinião, o estudo de teorias de tradução ajudaria a melhorar a qualidade do trabalho concreto do tradutor no seu dia-a-dia. Por quê?

9. Como a tradução deveria ser ensinada?

- a) de forma predominantemente prática
- b) de forma predominantemente teórica
- c) com equilíbrio entre prática e teoria
- d) não deve ser ensinada, é uma habilidade inata, uma arte
- e) outra. Especificar.

Explique / justifique brevemente sua resposta.

10. Qual é a sua experiência prática com tradução?

11. O que acha/supõe ser mais difícil na atividade tradutória?

12. Que tipo de texto lhe agradaria mais traduzir (literário, científico, técnico, publicitário)? Qual você imagina que deve ser mais fácil de traduzir? E mais difícil? Por quê?

13. Quais foram suas principais dificuldades para traduzir o texto proposto?

14. Observações/comentários adicionais.

PERFIL DO ALUNO

=====

Código do Texto : (não preencher)

Texto(s):

Condições de produção : tempo controlado () tempo livre ()

Tempo de duração da produção:

Foi feito individualmente ou outras pessoas foram consultadas?

Quem foi consultado?.....

Materiais de consulta utilizados

Dicionário bilíngüe:

Dicionário monolíngüe de espanhol:

Dicionário monolíngüe de português:

Gramática:

Outros:

=====

Sobrenomes :

Idade : Sexo masculino ()

Nome(s):

Sexo feminino ()

=====

Nacionalidade :

Língua materna :

Língua materna do pai :

Língua materna da mãe :

Língua(s) faladas em casa : (no caso de mais de uma, favor dar uma % aproximada de uso de cada uma)

=====

Formação escolar :

Nível de instrução no ensino primário :

Nível de instrução no ensino secundário :

Nível de instrução no ensino superior:

Curso(s) de espanhol frequentados no momento:

Ano cursado atualmente :

Instituição de ensino:

Idioma utilizado nas aulas:

Apenas espanhol ()

Outra(s) língua(s) (especificar) ()

Ambos ()

=====

No. de anos de estudos de espanhol na escola :

No. de anos de estudos de espanhol no ensino superior :

=====

Já esteve em um país hispano-falante?:

Onde ?

Quando ?

Por quanto tempo ?

=====

Outras línguas estrangeiras em ordem decrescente de proficiência :

=====

Data :

Assinatura : _____

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ÁREA DE ESPANHOL**

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo – SP – Brasil
Tel: 3091-5047
Profa. Heloísa Pezza Cintrão

AUTORIZAÇÃO

Eu,,
RG., autorizo a utilização do questionário por mim
respondido para constituir *corpus* a ser utilizado como material de pesquisa para os
professores e alunos da pós-graduação na Área de Espanhol, para língua, literatura e tradução.
Ciente de que os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

São Paulo, de de 200..... .

.....
assinatura

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ÁREA DE ESPANHOL**

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo – SP – Brasil
Tel: 3091-5047
Profa. Heloísa Pezza Cintrão

AUTORIZAÇÃO

Eu,,
RG., autorizo a utilização dos textos por mim
elaborados / traduzidos para constituírem *corpus* a ser utilizado como material de pesquisa
para os professores e alunos da pós-graduação na Área de Espanhol, para língua, literatura e
tradução. Ciente de que os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

São Paulo, de de 200..... .

.....
assinatura

INSTRUCCIONES – Escritura en español

ANEXO 19

- Escribe un pequeño cuento o crónica, un pequeño texto narrativo, con un toque de estilo literario, sobre algo divertido, asustador, misterioso o aleccionador (o especial por algún motivo) que supuestamente te haya pasado.

- La historia puede ser ficticia en parte o totalmente, pero DEBE ESTAR NARRADA EN PRIMERA PERSONA.

- Al elaborar tu texto, debes poner TODO lo que se te pide abajo:

1. Utiliza TODOS los verbos del recuadro abajo, y todos conjugados en PRIMERA PERSONA DE SINGULAR del PRETÉRITO INDEFINIDO (o perfecto simple) de indicativo (ej: canté).

LEVANTARSE * LEER * IR * TENER * ESTAR * HACER * PODER * SALIR *
EMPEZAR * QUERER * VER * SABER * PEDIR * TRAER * VENIR * DECIR * PONER
* ANDAR * LLEGAR * DORMIR

2. Los verbos del recuadro siguiente deben estar algunos en TERCERA PERSONA DE SINGULAR y otros en TERCERA PERSONA DEL PLURAL del PRETÉRITO INDEFINIDO de indicativo.

LLAMAR * ACORDARSE * PEDIR * DECIR * OÍR * TENER * SENTIR * IR * SALIR *
TRAER * DORMIR

3. Crea un marco o una situación de fondo o una descripción en pasado utilizando por lo menos CINCO FORMAS DEL PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO (ej.: sabía). Entre las formas del imperfecto que utilices, deben estar los siguientes verbos:

TENER * IR * VER
un verbo de PRIMERA CONJUGACIÓN * un verbo de SEGUNDA o TERCERA
CONJUGACIÓN

4. Usa formas del PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO (ej.: había cantado). Los siguientes verbos deben entrar en el texto en esa forma verbal:

DECIR * HACER * TENER * ACORDARSE (u otro verbo reflexivo)

DEMUESTRA, al elaborar el texto, QUE DOMINAS LOS SIGUIENTES PUNTOS GRAMATICALES:

- El uso del PRETÉRITO PERFECTO (o perfecto compuesto) de indicativo, según la norma peninsular (de España).

- Cómo son las formas del GERUNDIO (primera conjugación, por un lado, segunda o tercera, por otro lado) y DOS IRREGULARIDADES distintas de esa forma verbal en español.

- La manera correcta de introducir un día de semana cualquiera como marcador temporal en español.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – NP01 – T1

ANEXO 20

E: entrevistadora V: voluntária/o

E: NP01, 'cê fez uma pausa mais ou menos grande aqui: nada de fazer o que era mandado. O que que aconteceu?

'Cê não conhecia?

V: É que eu 'tava em dúvida se eu colocava o que era mandado ou receber ordens, alguma coisa assim do tipo, nada dela receber ordens.

E: Você chegou a consultar dicionário aqui?

V: Não... não.

E: Você só pensou e tomou essa decisão.

V: Eu pensei.

E: Você conhecia a palavra borb... eh... *mariposa*, em espanhol?

V: Conhecia.

E: Você já tinha feito algum curso... de onde que 'cê tinha contato?

V: Não. É que eu sei que mariposa em português quer dizer borboleta noturna, né?

E: Isso.

V: Aí eu procurei, num texto que eu 'tava lendo, eu vi *mariposa*, aí eu fui me certificar se era.

E: ... já numa leitura anterior que você tinha feito. 'Cê nem precisou procurar...

V: Não, dessa não.

E: Nesse fragmento aqui: Nem sequer ir à escola. Nem sequer soar o nariz. Nem sequer descascar uma ameixa. Nem sequer caçar uma minhoca, você encontrou alguma dificuldade?

V: ... Não

E: Não. 'Cê precisou consultar alguma palavra?

V: Eu precisei consultar ali o descascar e a ameixa.

E: Que era *pelar una ciruela*, né?

V: Isso. E a minhoca também.

E: Tá. Fora isso foi só o tempo de consultar o dicionário...

V: É.

E: Tá.

E: Você fez uma troca ali, né? Você tinha feito: a olhava de..., tinha colocado outra coisa.

V: De relance.

E: De relance, e aí você voltou e mudou: de esguelha. Que que você pensou nessa hora?

V: Não, é que eu 'tava percebendo que ela não se movia, ela não movia a cabeça, então eu resolvi procurar no dicionário, aí o dicionário 'tava dizendo esguelha, aí falei, bom, esguelha é melhor que relance.

E: Tá... Por que que você achou melhor?

V: Porque relance é como se você batesse o olho independente de se você 'tá virando o rosto ou... ou não... aí... né?

E: Tá... 'tá.

E: Bom, e nessa parte, depois de não lhe estava permitido mover a cabeça, 'cê também fez uma pausa bem longa... que linda... Que que aconteceu aqui?

V: É porque eu não sabia se era um sufixo essa... ela colocava *maripo...sapa*, parece.

E: Hum hum.

V: Aí eu não sabia se era um sufixo, aí eu procurei na gramática, num achei, aí eu deixei assim, borboleta, aí depois eu descobri que era a forma dela de falar.

E: Como é que você procurou na... que que você procurou na gramática? Você foi prá sufixos...?

V: Sufixos.

E: No índice remissivo?

V: Isso. Fui lá no "substantivos" - "sufixos".

E: E... procurou por mais algum outro caminho na gramática, ou só por sufixos?

V: Não... só por sufixos só.

E: ' Tá.

E: Só uma coisa... você disse que depois você percebeu que era o jeito como ela falava. Você revisou isso e mudou?

V: Mudei.

E: O que que você fez depois aí?

V: Eu coloquei... borboletapá, uma coisa assim...

E: Hum hum... borboletapá... ' tá...

E: Nessa frase, *¿Cómo me gustaría jugar a la mancha con usted!, princesa*, você encontrou alguma dificuldade?

V: Não, é, eu achei estranho, aí eu procurei a *mancha*, num... achei, só achei mancha no dicionário, eu falei: 'isso deve ser uma... brincadeira', aí depois eu troquei: brincar de mancha, mesmo, que eu não sabia que que era...

E: Revisou e colocou brincar de mancha?

V: Isso.

E: Em que dicionários você procurou?

V: Procurei nesses dois aqui, nesse de uso...

E: Em dois bilíngües?

V: Isso.

E: ' Tá.

E: Nessa frase seguinte: *Nopo puepedopo?*

V: É... foi quando eu percebi que... tinha que mudar, que era... Não... po... po... éé... posso... Só que aí eu descobri, né?, que era um *no* do espanhol e *puedo*...

E: Ah, tá, você identificou...

V: ... mas tinha...

E: ...que tem um fundamento no espanhol...

V: É. Hãm hãm.

E: E... você então depois então revisou...

V: Revisei...

E: ...ou você deixou *nopo puepedopo*?

V: Não, eu revisei prô português.

E: Como que você reconstruiu?

V: Eu coloquei... Nãopo po,, sse... eh, Nãopo... popessopo, acho que eu coloquei isso.

E: Hum hum. Você acha que... você interpretou isso como se fosse uma invenção da autora?

V: Isso.

E: ´ Tá... É uma brincad... por que que ela inventou isso? Assim... como é que você entendeu... a função?

V: Eh... parecia uma língua tipo uma língua do pe...

E: ´ Tá...

V: ..uma coisa assim...

E: ´ Tá...

E: Em que momento você percebeu que esse *jugar* podia ser brincar?

V: Eh... quanto ´ tava...esconder...

E: Quando se encontrou com *escondite*...

V: Isso.

E: ´ Tá... ´ Cê chegou a procurar *escondite* no dicionário... ou não precisou? *Jugar a la escondida*, né?

V: Isso, é, não, não procurei.

E: Não precisou...

V: Não.

E: Por que você optou por traduzir *usted* por você? ;*Cómo me gustaría bailar con usted, princesa!*

V: Bom... é que eu achei assim... é uma menina... teria que chamar senhorita? Acho que num cabia, né?, numa história prá criança, eu coloquei você mesmo.

E: ´ Tá okey.

E: Por que você entendeu... como você entendeu que fosse *usted*, no espanhol?

V: Pensei na formalidade.

E: É...

V: Num... eu peguei e falei assim, ah, num dá prá colocar... teria que colocar senhorita ou senhora... eu achei...

E: Você... por que você acha que, no espanhol, a opção dela foi usar *usted*? Você tem alguma hipótese?

V: Bom, pode ser, né?, prá mostrar..., né?, que ela era uma princesa... que tinha um *status*, aí poderia ser isso...

E: ´ Tá.

E: Aqui no tampoucopo você já tinha percebido... como é que funcionava essa língua e já... já entendeu, né?

V: Isso.

E: Não precisou mais procurar se era sufixo...

V: Não.

E: Aqui nessa parte: *si una princesa no se queda quieta quieta quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta*, que dificuldades você encontrou?

V: Então... eh... [...] que eu num... eu só achei biscoito só no dicionário [riso].

E: ´ Cê teve que procurar *galleta*...

V: Procurei.

E: E você teve que procurar *pataleta*? Ou você conhecia?

V: *Pataleta* também.

E: Aí você encontrou *pataleta*? Como rebelião?

V: Não, eu deduzi que fosse rebelião... ´ Tava escrito “ataque”.

E: Ataque? ´ Tá.

V: ... aí eu preferi rebelião.

E: Te provocou alguma estranheza essa comparação: ficar quieta como um biscoito?

V: É, eu achei esquisito, mas, no dicionário ´ tá dizendo isso... era a única palavra...

E: Teve uma pausa pequena aqui depois de mucamas, né? ´ Cê chegou a procurar essa palavra?

V: Não, procurei... a seguinte.

E: *Colegialas*?

V: Hum hum.

E: Hum hum.

E: Quando você viu a construção: *He venido volando de muy lejos*, você teve alguma dificuldade prá identificar o valor de *he venido*?

V: Não.

E: Você identificou por contexto ou porque já conhecia essa forma?

V: Por contexto.

E: Por que na frase: *Salió a correr y bailar por el jardín*, você optou por colocar um gerúndio, em vez de um infinitivo, como ´ tá no texto?

V: Porque eu achei que perto do... da língua brasileira ia ficar melhor o gerúndio.

E: ´ Tá.

E: Que balcão é esse em que o imperador apareceu?

V: Ah... eu deduzi, né?, que fosse balcão.

E: Qual que é a imagem que você formou na sua mente, assim, a imagem dele saindo em que tipo de lugar?

V: Bom, como ela ´ tava no jardim, deveria ser... tipo... ah, num sei... um balcão assim, de cimento, em que ele sai pra ver... o jardim.

E: Tá.

E: Chegou a te provocar alguma estranheza que nessa lista, criados, soldados, aparecessem tias.

V: Aparece o quê?

E: Aparecessem tias também?

V: ... Achei estranho...

E: Mas você... colocou tias....

V: Deixei... é...

E: ' Cê tem alguma hipótese para que tias esteja no meio desses... São tias? São parentes do rei?

V: Ah, pode ser, né, pessoas que cuidam da educação da filha...

E: Tá. Você não chegou a duvidar e procurar a palavra?

V: Não.

E: Nessa frase: *la princesa está de jarana donde se le da la gana*, você parou um pouquinho mais do que o normal, né? Que que aconteceu?

V: Então, eu procurei no dicionário e tentei deduzir o que poderia ser *la gana*... que eu sei que é alguma coisa relativa a vontade, aí eu coloquei assim... está de farra onde lhe deu vontade.

E: Tá. Você resolveu facilmente com o dicionário, então.

V: É, porque eu procurei o sentido que era farra, aí *jarana* eu fiquei pensando como é que eu colocaria.

E: ' Tá.

E: Você teve que procurar *mariposa.. mariposota*? ' Cê chegou a procurar?

V: Não, eu deduzi que *-ota* era aumentativo.

E: Tinha uma parte aqui que dizia: *porque la mariposa tuvo la ocurrencia de transformarse inmediatamente en un príncipe*, né? Aí ficou: porque ocorreu que a borboleta transformou-se... ' Tá... não, já entendi o que aconteceu aqui. ' Cê quer comentar alguma coisa? Teve alguma dificuldade aqui?

V: Não, eu ' tava digitando, aí eu percebi que tinha que inverter, pra ficar melhor.

E: Hum hum.

E: Bom, aqui no... no texto, você tem: *¿Qué quieres?* Né? Eh... Por que você optou por você: o que você quer?

V: Porque no espanhol eles tiram muito o sujeito, aí... em português não... aí eu preferi colocar o que você quer do que o que quer.

E: ' Tá. E por que *essequeres* foi para você, e não para outro tratamento qualquer?

V: Porque ' tá tratando, né?, o interlocutor, então aqui a gente trata por você, e não como tu... ou o senhor, que não era formal, então...

E: ' Cê identificou que não era formal?

V: Não.

E: ' Tá... Porque... qual foi a associação? 'É*tú*, então não é formal'?

V: É.

E: "Tú é informal"?

V: Tú é informal.

E: Tá.

E: Você, lá em cima, disse que você não tinha tido problemas para identificar o *he venido* como um passado. Aqui, ´cê tinha uma construção com o tempo composto também: *¿De dónde diablos has salido con esas pretensiones?* Por que que você optou por um presente*: de que diabos veio?

V: É... pelo contexto... né?... É que eu coloquei um onde aí, né?, aí de onde veio com essas pretensões... pelo contexto.

E: Hum hum.

(* Confusão da entrevistadora (minha), a voluntária havia colocado um passado, veio, e não um presente, e a estranheza talvez tenha acontecido porque optou por traduzir *has salido* (verbo *salir*) por vir)

E: Aí também você fez uma pausa grande, né?

V: Fui no dicionário.

E: ´Cê achou fácil *monopatín*?

V: É, eu procurei num outro... eu procurei num, não achei e procurei num outro.

E: Aqui também tem uma pausa grande, né?

V: É, é que eu num... num sabia... num achei no dicionário.

E: Aqui a palavra era *chupetín*, né?

V: É... aí eu... eu vi algo como chupar, chupeta, falei: “hã, não é isso”... eh... sugar sangue... aí eu... pequei e coloquei banquete, a princípio, aí depois eu troquei, coloquei comilança, falei: “acho que o sentido seria esse”.

E: ´Tá. E... bom, aqui você acabou a primeira... parte., quer dizer, chegou até o final do conto. Eh... quais você acha... quais... a partir daqui quais foram as principais revisões que você fez... o que que você sentiu mais... foram mais correções de digitação?

V: É, foram mais correções de digitação.

E: Você chegou a mudar alguma coisa que não fosse correção...

V: Não, só coloquei só aquele que ´tava [...] aí eu troquei, coloquei servos. Tinha colocado criados, aí depois coloquei servos.

E: ´Tá... [...] Se você quiser comentar alguma coisa... Muda uma maiúscula ali, né?

V: É.

E: Já ´tava tudo com maiúscula...

V: ´Tava...

E: Hum hum. Só vou te fazer umas perguntas mais.

E: Você gostou de fazer essa tarefa de tradução? Ou não?

V: Não... achei interessante, assim... a fala dela que eu achei interessante, mas que eu fiquei em dúvida no que que eu ia colocar.

E: Hum hum. Achou muito cansativa?

V: Não.

E: Não? Achou difícil?

V: Também não.

E: Eh... que dicionários você usou e que outros materiais de consulta além dos dicionários?

V: Só usei só o Dicionário Bilingüe de Uso, o Saraiva ali e a gramática do espanhol.

E: Hum hum. Você tem dicionário monolingüe para o seu uso pessoal?

V: Não. Só tenho bilingüe.

E: Qual bilingüe você... com qual bilingüe você costuma trabalhar quando você vai fazer coisas de espanhol?

V: Deixa eu pegar aqui, não me lembro... Dicionário da Eugenia Flavián e da Gretel Eres Fernández...

E: O da Ática...

V: Isso.

E: Tá. Eh... Você já usou algum buscador na Internet para resolver dúvidas ou problemas de espanhol quando você... ?

V: Já... eu entrei no dicionário... acho que foi da Real Academia, quando eu não achava as palavras daqui, que eu precisava fazer análise, e eu estava em casa, não tinha acesso a nenhum dicionário... dicionário maior, aí eu procurava nesse *site*.

E: Tá... Quais você considera que foram as duas principais dificuldades que você encontrou pra traduzir esse conto? Ou que esse conto tem para ser traduzido? As duas principais... como é que você formularia?

V: As duas principais é optar pela formação lá da palavra, né?, da menina que fala... da fala da menina. Agora... outra... num sei...

E: Desconhecimento de léxico, por exemplo? Para você o que que foi?

V: É foi o léxico.

E: Algum problema estrutural específico? Ou não? De estrutura do conto? Ou não? Foi mais o léxico?

V: Não.

E: Tá. Você ficou descontente com a solução dada pra algum problema ou fragmento? Que você encontrou?

V: Foi a fala da menina [riso], eu achei que não ficou muito boa...

E: Tá.

V: O espanhol ficava mais sonoro...

E: Você ficou contente com que soluções... que você deu? Que você disse: "ah, isso aqui tá bom, ficou legal".

Que era um problema, foi uma dificuldade, mas você ficou contente, falou: "achei a solução disso".

V: Não... aquele *juego... la mancha* lá... *jugar a la mancha*... aí depois eu vi que era brincar ... *a la escondida*... aí eu coloquei brincar de esconde-esconde... aí eu já... eram coisas que eu adaptei, assim, pro português.

E: Se você tivesse que se atribuir uma nota de zero a dez pra tradução, qual você atribuiria?

V: Ah... oito... [risos]. Oito tá bom. [risos]

E: [Risos] Por que não dez?

V: Ah... dez ainda é demais... oito tá bom.

E: Por causa lá daquela solução?

V: É... eu não achei assim que tenha ficado muito boa a fala dela.

E: Tá. É isso, NP01...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS. **Diccionario del habla de los argentinos**. Buenos Aires: Espasa, 2003.

AGUIRRE, Blanca; HERNÁNDEZ, Consuelo. **Curso de español comercial**. 10. Ed. Madri: SGEL, 1997.

ALVES, Fábio. Ritmo cognitivo, meta-reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). **Competencias em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 109-169.

_____. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 19, p. 71-108, 2003. Número especial sobre Tradução (Org. John Robert Schmitz e Maria Aparecida Catabiano).

_____. A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino. **TradTerm - Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da FFLCH-USP**, São Paulo, v. 4, 2, p. 19-20, dezembro 1997.

_____. Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 4, 2, Belo Horizonte, p. 71-90, 1996.

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia. Using small corpora to tap and map the process-product interface in translation. **TradTerm - Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da FFLCH-USP**, São Paulo, v. 10, p. 179-212, agosto 2004. Número especial sobre Linguística de Corpus.

ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

ANDERMAN, G. Professional training and the profession: Europeanisation of translators' training. **Bulletin of the Institute of Translation and Interpreting**, June 1998. [*apud* Schäffner 2000]

ANDERSON, John R. **The architecture of cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1983. [*apud* Hurtado 2001]

ARJONA, Ricardo. Noticiero. In: _____. **Si el norte fuera el sur**. [S.l.]: Sony, 1996. 1 CD. Faixa 1.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução. A teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. [*apud* Hurtado 2001]

AUBERT, Francis Henrik. Modalidades de tradução: teoria e resultados. **TradTerm - Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da FFLCH-USP**, São Paulo, v. 5, 1, p. 99-128, junho 1998.

_____. Desafios da Tradução Cultural. As Aventuras Tradutórias do Askeladden. **TradTerm - Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da FFLCH-USP**, São Paulo, v. 2, p. 31-44, 1995.

_____. Challenges of Cultural Translation. The Translational Adventures of Askeladden. **TradTerm - Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da FFLCH-USP**, São Paulo, v. 2, p. 45-58, 1995b.

_____. (Org. e Trad.). **Novas aventuras de Askeladden**. São Paulo: EDUSP, 1995c. [*apud* Aubert 1995]

_____. **As (In)Fidelidades da Tradução. Servidões e autonomia do tradutor**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. (Org. e trad.). **Askeladden e outras aventuras**. São Paulo: EDUSP, 1992. [*apud* Aubert 1995]

BACHMAN, L. Habilidade lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.): **Competencia comunicativa**. Madri: Edelsa, 1995 [1990]. p. 105-127.

BAKER, Mona. **In other words**. Londres: Routledge, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP, 2001b.

BASSNET-McGUIRE, Susan. **Translation studies**. Londres: Routledge, 1994. [*apud* Carbonell i Cortés 1999]

BATES, E.; MACWHINNEY, B. Competition, variation, and language learning. In: MACWHINNEY (Ed.). **Mechanisms of language acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 157-193. [*apud* Shreve 1997]

BEEBY, Allison. Choosing an Empirical-Experimental Model for Investigating Translation Competence: The PACTE Model. In: OLOHAN, Maeve (Ed.): **Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects**. Manchester: St Jerome, 2000. p.43-55. [*apud* Gonçalves 2003]

- BELL, Roger Thomas. **Translation and Translating**. Londres/Nova Iorque: Longman, 1991.
- BELLO SÁNCHEZ, Manuel; VARELA GALLEGO, Carmen. **Religión católica 4**. Madrid: Anaya, 1993. p. 55.
- _____. **Religión católica 5**. Madrid: Anaya, 1994. p. 50.
- _____. **Religión católica 6**. Madrid: Anaya, 1995. p. 40-41.
- BERGE, T.; HEZEWIJK, R. Procedural and declarative knowledge: an evolutionary perspective. **Theory; Psychology**, v. 9, 5, p.605-624, 1999. [apud Gonçalves 2003]
- BERMAN, A. **A prova do estrangeiro**. Cultura e tradução na Alemanha romântica. Bauru: Edusc, 2000 [1984]. (**L'épreuve de l'étranger**. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique. Paris: Gallimard, 1984.) [apud Hurtado 2001]
- BICKERTON, D. **Roots of Language**. Ann Arbor: Karoma Publishers, 1981. [apud Givón 1986]
- BLAKEMORE, D. **Understanding utterances**: an introduction to pragmatics. Londres: Blackwell, 1992. [apud Alves; Magalhães; Pagano 2000]
- BORGES, Jorge Luis. El Golem. In: **Nueva antología personal**. Barcelona: Bruguera, 1980 [poema de 1958]. p. 33.
- BROWN, Gillian; YULE, George. La representación del saber enciclopédico. In: **Análisis del discurso**. Madri: Visor, 1993 [1983]. p. 290-313.
- BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. **A compreensão da impersonalidade em espanhol por estudantes brasileiros**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BUARQUE, Chico. A galinha. In: _____. **Os saltimbancos**. [S.l.]: Sony, 1997. 1 CD. Faixa 4. [apud BARROS 2001b]
- _____. Iolanda. In: _____. SIMONE. **Sou eu**. [S.l.]: Sony, 2001 [versão de 1984]. 1 CD. Faixa 7. (Versão de MILANÉS 1982.)
- BÜHLER, K. **Sprachtheorie**. Stuttgart: Fischer, 1982 [1934]. [apud Reiss; Vermeer 1984]
- BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto. **Diccionario Espasa de Dichos y Frases Hechas**. 4. Ed. Madri: Espasa-Calpe, 1997.
- CAMPOS, Haroldo de. Da Tradução como Criação e como Crítica. In: _____. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo, Perspectiva, 1992 [1962]. p.31-48.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. In: LLOBERA, M. (Org.): **Competencia comunicativa**. Madri: Edelsa, 1995

[1983]. p. 63-81. (From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.)

CARBONELL I CORTÉS, Ovidi. **Traducción y cultura**. Salamanca: Colegio de España, 1999.

CAREY, S. **Conceptual change in childhood**. Cambridge: MIT Press, 1985. [*apud* Shreve 1997]

CARNAP, R. **The Logical Syntax of Language**. Patterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.; 1959. [*apud* Givón 1986]

_____. **Meaning and Necessity**. Chicago: University of Chicago Press, 1947. [*apud* Givón 1986]

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice**. Trad./Org. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

CATFORD, J. C. **Uma teoria lingüística da tradução: um ensaio de lingüística aplicada**. Trad. do Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da PUC-Campinas. São Paulo/Campinas: Cultrix/PUC, 1980 [1965]. (**A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics**. Londres: Oxford University Press, 1965.)

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Los estudios de lengua española en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 10, Suplemento, p. 35-55, 2000.

_____. Um equívoco histórico. In: INDURSCY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 301-302.

CHARNIAK, E. Ms. Malaprop, a language comprehension program. In: METZING, D. (Ed.). **Frame conceptions and text understanding**. Berlin: de Gruyter, 1979. [*apud* Brown; Yule 1983]

CHENG, P. W. Restructuring versus automaticity: Alternative accounts of skill acquisition. **Psychological Review**, v. 92, p. 41-423, 1985. [*apud* Shreve 1997]

CHESTERMAN, Andrew. Teaching Strategies for Emancipatory Translation. In: SHÄFFNER, Chistina; BEVERLY, Adab (Ed.): **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 77-89.

_____. Communication strategies, learning strategies and translation strategies. In: MALMKJAER, K. (Ed.): **Translation and language teaching. Language teaching and translation**. Brooklands: St. Jerome, 1998. p. 135-144.

CHOMSKY, Noam. **Language and Mind**. Nova Yorque: Harcourt, Brace; World, 1968. [*apud* Givón 1986]

- _____. **Cartesian Linguistics**. Nova Yorque: Harper; Row, 1966. [apud Givón 1986]
- _____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachussets: Institute of Technology Press, 1965. (**Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madri: Aguilar, 1970.) [apud Hurtado 2001]
- CINTRÃO, Heloísa Pezza. Traduzir sob o signo da invenção: Gil, tradutor da canção, 2005 (mimeo).
- _____. Sobre a capacidade de análise lingüística e literária como componentes da competência tradutória. **TradTerm - Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da FFLCH-USP**, São Paulo, v. 11, p. 71-106, maio 2005.
- _____. Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo. In: FANJUL, Adrián Pablo; GONZÁLEZ, Mario Miguel; OLMOS, Ana Cecilia. **Hispanismo 2002**. Vol I. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 199-210.
- _____. Da tradução à língua. **Estudos Lingüísticos**, vol. 32, [S.l]: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. CD-ROM, 2003.
- CIRCULO DE LECTORES. **Diccionario de sinónimos y antónimos**. Madri: Espasa-Calpe, 1994.
- CORDER, S. Pit. A role for the mother tonge. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.): **Language transfer in language learning**. Rowley, Mass., Newbury House Publ., 1983. p. 85-97.
- CORRÊA, Regina Helena Machado Aquino. Cálculo do distanciamento/proximidade tradutórios. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes (Org.). **Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 44-54.
- _____. Ensino de tradução e a tradução de cultura. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes (Org.). **Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos**. Tomo II. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000b. p. 37-43.
- CORTÁZAR, Julio. Tortugas y cronopios. In: **Historias de cronopios y de famas**. Buenos Aires: Sudamericana, 1994 [1962]. p. 159.
- _____. Flor y cronopio. In: **Historias de cronopios y de famas**. Buenos Aires: Sudamericana, 1994 [1962]. p. 157-158.
- _____. Telegramas. In: **Historias de cronopios y de famas**. Buenos Aires: Sudamericana, 1994 [1962]. p. 154-155.
- _____. Historia verídica. In: **Historias de cronopios y de famas**. Buenos Aires: Sudamericana, 1994 [1962]. p. 87.
- COSERIU, Eugenio. Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción. In: **El hombre y su lenguaje**. Trad. Marcos Martínez Hernández. Madri: Gredos, 1977. p.214-239.

CRYSTAL, D. **Child Language, Learning, and Linguistics**. London: Edward Arnold, 1976. [*apud* Lörscher 1991]

DANCETTE, J. **Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1995. [*apud* Hurtado 2001]

DE LUCCA, J. L. **Dicionário usual de termos e expressões comerciais do Mercosul**. Espanhol-Português / Potuguês-Espanhol. Porto Alegre: Sulina, 1996.

DELISLE, Jean. **La traduction raisonnée**. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. Col. Pédagogie de la traduction. Université d'Ottawa, 1993. [*apud* Hurtado 1996]

_____. **Translation: an interpretative approach**. Ottawa: University Press, 1988 [1980]. [*apud* Hurtado 2001]

_____. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 1980. [*apud* Hurtado 2001]

DELISLE, Jean; BASTIN, George. **Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo**. Teoría y práctica. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1997 [1980].

DERRIDA, Jacques. Des Tours de Babel. In: GRAHAM, J. (Ed.): **Difference in Translation**. Ithaca: Cornell University Press, 2000 [1985]. p.165-207. (DERRIDA, Jacques. **A torre de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000 [1985]) [*apud* Hurtado 2001]

_____. **The Ear of the Other**. Otobiography, Transference, Translation. Texts and Discussions with Jacques Derrida. University of Nebraska Press, 1985b. [*apud* Hurtado 2001]

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; VILLAR, Francisco Manoel de Mello Franco. (Dir.) **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. **Mind over Machine**. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford: Blackwell, 1986. [*apud* Chesterman 2000]

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 12, p. 13-28, 2000.

ECO, Umberto. **Kant e l'ornitorinco**. Milão: Bompiani, 1997. [*apud* Osimo 2000]

ELMAN, Jeffrey L. et al. **Rethinking innateness: a conexionist perspective on development**. Cambridge: MIT Press, 1996. [*apud* Gonçalves 2003]

ERES FERNÁNDEZ, I. M. Gretel. ¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?. In: **Actas del IV Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Embajada de España, 1995. p. 175-178.

ERES FERNÁNDEZ, I. M. Gretel; FLAVIÁN, Eugenia. **Minidicionário espanhol-português / português – espanhol**. São Paulo: Ática, 1994.

ERES FERNÁNDEZ, I. M. Gretel; FLAVIÁN, Eugenia; RODRÍGUEZ MONZU, María Teodora; SACRISTÁN MARTÍN, María del Pilar. A compreensão espontânea do Português e do Castelhana por sujeitos universitários hispano e lusoparlantes respectivamente. São Paulo: [mimeo], s/d.

FÆRCH, Claus; KASPER, Gabrielle. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: _____. (Eds.). **Strategies in Interlanguage Communication**. Harlow: Longman, 1983. [apud Krings 1986a]

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de verbos e regimes**. 39 ed. São Paulo: Globo, 1991.

FERNANDES, Millôr. A galinha dos ovos de ouro. In: **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1975. p. 99. [apud BARROS 2001b]

_____. A galinha reivindicativa ou The hen's liberation. In: **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1975b. p. 23. [apud BARROS 2001b]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FILLMORE, Charles J. Scenes-and-frames semantics. In: ZAMPOLIN, A. (Ed.). **Linguistic Structures Processing**. Amsterdam: N. Holland, 1977. p.55-81. [apud Snell-Hornby 1988]

FINCH, Frank. **Enciclopedia concisa de técnicas administrativas**. México D.F.: Trillas, 1993.

FODOR, J. A. **The modularity of mind**. Cambridge: MIT, 1983. [apud Sperber; Wilson 1986]

FONTANARROSA, Roberto. Inodoro Pereyra. In: GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1990. p. 320

GADAMER, H. G. **Verdad y método**. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. vol. 1. Salamanca: Sígueme, 1984 [1975]. [apud Hurtado 2001]

GADAMER, H. G. **Verdad y método**. vol. 2. Salamanca: Sígueme, 1992 [1986]. [apud Hurtado 2001]

GARCÍA-MEDALL, J. Traducción español-portugués: lagunas y perspectivas. In: DURÃO, Adja Balbino Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio G. (Org.). **Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 3-31.

GERLOFF, Pamela. Identifying the unit of analysis in translation: some uses of think-aloud protocol data. In: FÆRCH, Claus; KASPER, Gabrielle. (Eds.). **Introspection in second language research**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. p. 135-158.

_____. Second Language Learners' Report on the Interpretive Process: Talk-aloud Protocols on Translation. In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana. (Eds.). **Interlingual and Intercultural Communication**. Tübingen: Narr, 1986. p.243-262.

_____. **From the inside out**: Using talk-aloud protocols to assess second language learner translation processing. Qualificação (Doutorado) – Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Mass., 1984 [*apud* Gerloff 1987]

GIBB, D. K. Computer linguistics and translation. Paper read at the Savonlinna School of Translation Studies, 1985. [*apud* Tirkkonen-Condit 1986]

GIL, Gilberto. Só chamei porque te amo. In: _____. **Gilberto Gil em concerto**. [S.l.]: Warner, 1987. 1 LP. Faixa 7. (Versão de 1985 para WONDER, Stevie. I just called to say I love you, 1984.)

GIVÓN, Talmy. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CREIG, Colette. (Ed.): **Noun Classes and Categorization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1986. p. 77-102.

GÖHRING, H. Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der trennung von Fremdsprachen – und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. In: DONGRESSBERICHE DER 8. JAHRESTAGUNG DER GAL, 1978, Stuttgart. p. 9-14. [*apud* Reiss; Vermeer 1984]

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática Didáctica del Español**. 5. ed. Madri: SM, 1999.

GONÇALVES, José Luis Vila Real. **O desenvolvimento da Competência do Tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. Pesquisas empírico-experimentais em tradução: os protocolos verbais. In: PAGANO, Adriana Silvina. (Org.): **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p.13-39.

GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. **Conjugar es fácil**. 2. ed. Madri: Didáscalia, 1997.

GONZÁLEZ NIETO, Luis. **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua**. Madri: Cátedra, 2001.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. **Cadê o pronome – O gato comeu**: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Tradução: a multiplicação ou a substituição das aspas? (Fundamentos para a crítica da tradução de dois romances de Manuel Puig ao Português). **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 2, p. 29-37, 1992.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia; MORENO, Francisco. (Dir.). **Diccionario bilingüe de uso español-portugués / português-espanhol**. 2 vol. Madri: Arco/Libros, 2003.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia; KULIKOWSKI, María Zulma. Moriondo. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 9, p. 11-19, 1999.

GRAN DICCIONARIO español-portugués / portugués-español. Madri: Espasa-Calpe, 2001.

GUTT, Ernst-August (1991): **Translation and Relevance**: cognition and context. Cambridge: Blackwell. (Ed. rev. e aum. Manchester: St. Jerome, 2000). [apud Hurtado 2001]

HALLIDAY, M. A. K. Towards a theory of good translation. In: STEINER, Erich; YALLOP, Colin (Ed.). **Exploring translation and multilingual texts: beyond content**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 13-18.

_____. **An introduction to Functional Grammar**. Londres: Arnold, 1995. [apud Hurtado2001]

_____. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (Org.): **Fundamentos metodológicos da lingüística**. vol. 1. São Paulo: Global, 1978 [1973]. p. 125-161. (The functional basis of language. In: BERNSTEIN, B. (Ed.). **Class, codes and control**. Londres: Routledge; Keagen Paul, 1973. p. 343-366.)

_____. Linguistics and machine translation. In: MCINTOSH, A.; HALLIDAY, M. A. K. **Patterns of Language**: papers in general, descriptive and applied linguistics. Londres: Longmans' Linguistic Library, 1966 [1962]. [apud Halliday 2001]

HANSEN, Gyde. Success in Translation. **Perspectives: Studies in Translatology**, v. 5, 2, p.201-210, 1997. [apud Hurtado 2001]

HARRIS, Brian La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. **Cahiers de linguistique**, v. 3, p.133-146, 1973. [apud Hurtado 2001]

_____. The importance of natural translation. **Working Papers in Bilingualism**, v. 12, p. 96-114, 1977. [apud Toury 1995]

_____. (Comp.). **A chronological bibliography of natural translation (1913-1997)**. Disponível em: <<http://aix1.uottawa.ca/~bharris/homepage.htm>>. Última revisão: 08 jan. 1998. [apud Gonçalves 2003]

HARRIS, Brian; SHERWOOD, Bianca. Translating as an innate skill. In: GERVER, David; SINAIKO, H. Wallace. (Eds). **Language, Interpretation and Communication**. New York; London: Plenum, 1978. p.155-170. [*apud* Toury 1995]

HARTMANN, R. K. **Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics**. Heidelberg: Julius Gross, 1980. [*apud* Hurtado 2001]

HATIM, Basil; MASON, Ian. **Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso**. Barcelona: Ariel, 1995 [1990]. (**Discourse and the Translator**. Londres: Longman, 1990).

_____. **The Translator as Communicator**. Londres: Routledge, 1997. [*apud* Hurtado 2001] HEWSON, L.; MARTIN, J. **Redefining Translation. The variational approach**. Londres: Routledge, 1991. [*apud* Hurtado 2001]

HOEY, M. **Patterns of lexis in text**. Oxford: Oxford University Press, 1991. [*apud* Alves; Magalhães; Pagano 2000]

HOLMES, James S. **Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1988. [*apud* Carbonell i Cortés 1999]

HOLMES, James S. The Name and the Nature of Translation Studies. In: VENUTI, Lawrence. (Ed.). **The Translation Studies Reader**. Londres: Routledge, 2000 [artigo de 1972]. p. 172-185. [*apud* Carbonell i Cortés 1999]

HÖLZ-MÄNTTÄRI, J. **Translatorisches Handeln**. Theorie un Methode. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1984. [*apud* Hurtado 2001]

HÖNIG, Hans G. Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun? **Lebende Sprachen**, v. 33, 1, p. 10-14, 1988. [*apud* Shreve 1997]

_____. **G. Konstruktives Übersetzen**. Tübingen: Stauffenburg, 1995. [*apud* Schäffner 2000]

HÖNIG, Hans G.; KUSSMAUL, Paul. **Strategie der Übersetzung**. Tübingen: Gunter Narr, 1982. [*apud* Hurtado 2001]

HOUSE, Juliane. How do we know when a translation is good. In: STEINER, Erich; YALLOP, Colin. (Eds.). **Exploring translation and multilingual texts: beyond content**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 127-160.

_____. **A model for translation quality assessment**. 2 ed. rev. Tübingen: Narr, 1981 [1977].

HÜLLEN, W. Introduction, or: our interest in bilingualism. In: HÜLLEN, W. (Ed.): **Understanding Bilingualism**. Frankfurt/M: 1980. [*apud* Lörcher 1991]

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 17-57.

_____. **Traducción y traductología**. Madri: Cátedra, 2001.

_____. (Org.). **Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes**. Madri: Edelsa, 1999.

_____. La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología”. In: _____. (Ed.). **La enseñanza de la traducción**. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1996. p. 31-55.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.): **Competencia comunicativa**. Madri: Edelsa, 1995 [1971]. (On communicative competence. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.): **Mechanisms of Language Development**. Londres: Center for Advanced Study in the Developmental Sciences, 1967. p. 99-138.)

JÄÄSKELÄINEN, Riitta. Translation Assignment in Professional Versus Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. In: SÉGUINOT, Candance. (Ed.). **The Translation Process**. Toronto: H.G. Publications; York University, 1989. p. 87-97.

_____. **What happens in a Translation Process: think-aloud protocols of translation**. Tese (Doutorado) - Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu, Joensuu, 1987. [apud Hurtado 2001]

JÄÄSKELÄINEN, Riitta; TIRKKONEN-CONDIT, Sonja. Automatised processes in professional vs. non-professional translation: A think aloud protocol study. **Empirical Research in Translation and Intercultural Studies**. Tübingen: Gunter Narr, 1991. p. 89-110. [apud Toury 1995]

JACOBI, C. C. B. de. Computadores, corpora y la enseñanza de español en cursos de letras. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 12, p. 29-44, 2002.

JAKOBSEN, Arnt Lykke. Orientation, segmentation, and revision in translation. In: HANSEN, Gide. (Ed.). **Empirical translation studies: process and product**. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 191-204. (Copenhagen Studies in Language Series, 27) [apud Alves; Magalhães 2004]

_____. Logging target text production with *Translog*. In: HANSEN, Gyde. (Ed.). **Probing the process in translation: methods and results**. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. p. 9-20. (Copenhagen Studies in Language, 24) [apud Rothe-Neves 2001]

JAKOBSON, Roman. **Language in Literature**. Orgs. Krystyna POMORSKA; Stephen RUDY. Cambridge, Mass.: Belknap Press, 1987. [apud Osimo 2001]

_____. Lingüística e Poética. In: **Lingüística e comunicação**. Org. Izidoro Blikstein. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2001 [1960]. p. 118-162.

_____. Aspectos lingüísticos da tradução. In: **Lingüística e comunicação**. Org. Izidoro Blikstein. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2001 [1959]. p. 63-72.

JUNCEDA, Luis. **Diccionario Espasa de Refranes**. Madri: Espasa-Calpe, 1996.

KEEN, K. Vad ar kompetens? Mitt forlag, Malmo, Sweeden. 1988, *apud* ÖSTERLUND, J. Providing Competence to the product development project: a conflict between fragmentary learning and holistic use. **Systems Research and Behavioral Science**, v. 16, p.41-55, 1999. [*apud* Gonçalves 2003]

KIRALY, D. C. **Pathways to translation: process and pedagogy**. Kent: Kent State Univ. Press, 1995. [*apud* Hurtado 2001]

KÖNIGS, F. G. Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. **Die Neueren Sprache**, v. 2, p. 162-185, 1987. [*apud* Alves 1997]

KRINGS, Hans P. The Use of Introspective Data in Translation. In FÆRCH, Claus; KASPER, Gabrielle. (Eds.). **Introspection in Second Language Research**. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. p. 159-176.

_____. Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2). In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana. (Eds.). **Interlingual and Intercultural Communication**. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies. Tübingen: Gunter Narr, 1986. p. 263-276.

_____. **Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht**: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr, 1986b. [*apud* Jääskeläinen 1989]

KÜHL DE MONES, Ursula. **Nuevo diccionario de Americanismos**. Tomo III: Uruguayismos. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993.

KUSSMAUL, Paul. Translation through visualization. 2004. Disponível em: <<http://www.hf.uio.no/ilos/forskning/forskningsprosjekter/expertise/workshops/marrakech/index.html>>. Acesso em: jul. 2005.

_____. **Training the translator**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. [*apud* Hurtado 2001]

LADMIRAL, Jean Rene. **Traduire: Théorèmes pour la traduction**. Paris: Payot, 1979. [*apud* Hurtado 2001]

LAROSE, R. **Théories contemporaines de la traduction**. Presses de l'Université du Québec, 1989. [*apud* Hurtado 2001]

LEDERER, Marianne. **La traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif**. Paris: Hachette F.L.E., 1994. [apud Hurtado 2001]

_____. **La traduction simultanée**. Paris: Minard, 1981. [apud Hurtado 2001]

_____. La traduction: Transcoder ou réexprimer? **Études de linguistique appliquée**, v. 12, p. 8-25, 1973. [apud Séguinot 1990]

LEOPOLD, W. F. **Speech Development of a Bilingual Child**. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1949. [apud Toury 1986]

LEUVEN-ZWART, K. M. van. Translation and original. Similarities and dissimilarities II. **Target**, v. 2, p. 69-95, 1990. [apud Chesterman 2000]

_____. Translation and original. Similarities and dissimilarities I. **Target**, v. 1, p. 151-181, 1989. [apud Chesterman 2000]

LORENZO, Emilio. Sobre el talante y el semblante de la lengua española (1978). In: **El español y otras lenguas**. Madri: SGEL, 1980. p. 9-26.

LÖRSCHER, Wolfgang. Process-oriented approaches to translation and the development of translation competence. In: NEUBERT, A.; SHREVE, G.; GOMMILICH, K. (Ed.): **Basic issues in translation studies**. Kent, OH: Institute for Applied Linguistics, 1995. p.113-122. [apud Shreve 1997]

_____. **Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation**. Tübingen: Narr, 1991.

_____. Linguistic aspects of translation process. In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana. (Org.). **Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies**. Tübingen: Narr, 1986. p. 277-292. [apud Gonçalves 2003]

LOWE, P. Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: rating skill in translating. In: ROSE, M. G. (Ed.). **Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance**. Nova Yorque: SUNY Binghamton Press, 1987. p. 53-61. (American Translators Association Series, vol. 1). [apud Hurtado 2001]

LVÓVSKAYA, Z. **Problemas actuales de la traducción**. Granada: Método Ediciones, 1997. [apud Hurtado 2001]

MACKKEY, W. F. The description of bilingualism. In FISHMAN, J. A. (Ed.). **Reading in the Sociology of Language**. The Hague: Mouton, 1970. p. 554-584. [apud Presas 2000]

MARGOT, J. C. **Traducir sin traicionar**. Madri: Ediciones Cristiandad, 1987 [1979]. (**Traduire sans trahir**. Lausana: l'Age d'Homme, 1979.) [apud Hurtado 2001]

MARTÍNEZ ALMOYNA, Julio. **Dicionário de espanhol-português**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

- _____. **Dicionário de português-espanhol**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- MARTÍNEZ VALERO, J.; GARCÍA NUÑEZ, P. J. et al. **Informática. 2º. Ciclo**. Madri: Anaya, 1996.
- MAYORAL, Roberto; KELLY, Dorothy; GALLARDO, Natividad. Concept of constrained translation. Non-linguistic perspectives of translation. **Meta**, v. 33, 3, p. 356-367, 1988.
- MILANÉS, Pablo. Yolanda. In: BUARQUE, Chico. **Duetos**. [S.l.]: Sony, 2002. 1 CD. Faixa 10. (1. gravação In: _____. **Acto de fe**. 1982).
- MINIDICIONÁRIO Saraiva espanhol-português / português-espanhol. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- MINSKY, Marvin. A frame work for representing knowledge. In: WINSTON, Patrick Henry. (Ed.). **The Psychology of Computer Vision**. Nova Yorque: McGraw-Hill, 1975. p. 211-277. [*apud* Brown; Yule 1983]
- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **Rápido**. Madri: Difusión, 1995.
- MÖESCHLER, Jacques. Directional inferences and the conceptual/procedural encoding distinction. In: **Relevance Theory Workshop**. Programme and abstracts. Luton/Inglaterra, 1998. p. 3-8. Disponível em: <http://www.unige.ch/lettres/linge/tense/pub_jacques/directional_inferences.pdf> Acesso em: jul. de 2005.
- MORÍNIGO, Marcos A. **Diccionario del Español de America**. 2. ed. Madri: Anaya, 1996.
- MOUNIN, Georges. **Los problemas teóricos de la traducción**. Madrid: Gredos, 1971 [1963]. (**Les problèmes théoriques de la traduction**. Paris: Gallimard, 1963.)
- NEUBERT, A. Competence in Language, in Languages, and in Translation. In: SHÄFFNER, Chistina; BEVERLY, Adab. (Ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 3-18.
- _____. **Text and Translation**. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1985. [*apud* Hurtado 2001]
- NIDA, Eugene A. **Towards a Science of Translating**. Leiden: E. J. Brill, 1964. [*apud* MAYORAL, R.; KELLY, D.; GALLARDO, N. 1988]
- NIDA, Eugene A.; TABER, Charles R. Un nuevo concepto de traducción. Trad. A. de la Fuente Adánez. In: VEGA, Miguel Ángel. (Ed.). **Textos clásicos de teoría de la traducción**. Madri: Cátedra, 1994 [1969]. p. 332-340.
- _____. **La traducción: teoría y práctica**. Trad. e adapt. A. de la Fuente Adánez. Madri: Ediciones Cristiandad, 1986 [1969]. (**The Theory and Practice of Translation**. Leiden: E.J.Brill, 1969.) [*apud* Hurtado 2001]

NORD, Christiane. **Translating as a Purposeful Activity**. Functionalist Approaches Explain. Manchester, UK: St. Jerome, 1997.

_____. "Wer nimmt denn mal den ersten Satz?" Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. In: LAUER, A.; GERZYMSCH-ARBOGAST, H.; HALLER, J.; STEINER, E. (Eds.): **Übersetzungswissenschaft im Umbruch: Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag**. Tübingen: Narr, 1996. p. 313-327. [apud Schäffner 2000]

_____. **Einführung in das funktionale Übersetzen**. Tübingen: UTB, 1993. [apud Schäffner 2000]

_____. Text analysis in translator training. In: DOLLERUP, Cay; LODDEGAARD, Anne. (Ed.). **Teaching Translation and Interpreting, Training: Tales and Experience**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. p.39-48. [apud Hurtado 2001]

_____. La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. **Quaderns. Revista de traducció**, Barcelona, v. 1, p. 65-77, 1989. Disponível em: <http://www.bib.uab.es/pub/quaderns/11385790n1p65.pdf>. Acesso em: jul. 2005.

_____. **Text analysis in Translation**. Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Trad. Penelope Sparrow; Cristiane Nord. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1991 [1988]. (**Textanalyse und Übersetzen. Theorie, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse**. Heidelberg: Gross, 1988.)

NOVO Manual da Redação. 4. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1994.

OROZCO, Mariana. **Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora**: construcción y validación. Tese (Doutorado) - Universidade Autônoma de Barcelona (Departamento de Tradução e Interpretação), Barcelona, 2000.

_____. **La adquisición de la competencia traductora en su fase inicial**: planificación de una investigación experimental y selectiva. Trabalho de Pesquisa (Doutorado) - Universidade Autônoma de Barcelona (Departamento de Tradução e Interpretação), Barcelona, 1997.

OSIMO, Bruno. O processo de tradução. In: **Curso de tradução**: no ar desde 2001. Disponível em: http://www.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.traduzione_bp?lang=b. Acesso em: maio 2003.

PACTE (Processo de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación). Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. In: **Actas del II Congreso Internacional de la AIETI** (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación): Información y documentación. Madri: Universidad Pontificia Comillas, 2005a. p. 573-587. Disponível em: <http://www.fti.uab.es/pacte/publications/publicacionescastellano.htm>) Acesso em: set. 2005.

_____. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. **Meta**, v. 50, 2, p. 609-691, 2005b. Número especial: Processus et cheminements en traduction et interprétation / Processes and Pathways in Translation and Interpretation. Disponível em <<http://www.fti.uab.es/pacte/publications/publicacionescastellano.htm>> Acesso em: set. 2005.

_____. Building a translation competence model. In: ALVES, Fabio. (Ed.): **Triangulating translation**. Amsterdam: Jonh Benjamins, 2003. p. 43-66. Disponível em: <<http://www.fti.uab.es/pacte/publications/publicacionescastellano.htm>> Acesso em: set. 2005.

_____. Grupo PACTE: una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. ALCINA CLAUDET, Amparo; GAMERO PÉREZ, Silvia. (Ed.). **La traducción científico técnica y la terminología en la sociedad de la información**. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2002. p. 125-138. Disponível em: <<http://www.fti.uab.es/pacte/publications/publicacionescastellano.htm>> Acesso em: set. 2005.

_____. La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns. Revista de Traducció**, Barcelona, v. 6, p. 39-45, 2001. Disponível em: <<http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Articles/julffkeby:2001:v:6:p:39-45.html>>. Acesso: abril. 2003.

_____. Acquiring Translation Competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: BEEBY, Allison; ENSINGER, D.; PRESAS, Marisa (Eds.). **Investigating Translation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 99-106. Disponível em <<http://www.fti.uab.es/pacte/publications/publicacionescastellano.htm>> Acesso em: set. 2005.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). **Competencias em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

PAZ, Octavio. **Traducción: Literatura y Literalidad**. Barcelona: Tusquets, 1971. [*apud* Hurtado 2001]

PÉREZ-CARBALLO, A. y J; VELA SASTRE, E. **Principios de gestión financiera de la empresa**. Madri: Alianza, 1986.

PERGNIER, M. **Le fondements sociolinguistiques de la traduction**. Paris: Champion, 1978. [*apud* Hurtado 2001]

POTTER, M. Remembering. In: OSHERON, D.; SMITH, E. **An invitation to Cognitive Science: thinking**, vol. 3. Massachusetts: MIT Press, 1990. [*apud* Alves; Magalhães; Pagano 2000]

POZO, J. I. **Aprendices y maestros**. Madri: Alianza, 1996. [*apud* Hurtado 2001]

PRESAS, Marisa Bilingual Competence and Translation Competence. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 19-31.

_____. Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular. In: GARCÍA IZQUIERDO, Isabel; VERDEGAL, Joan. (Eds.). **Los estudios de traducción: un reto didáctico**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1998. p. 131-134

_____. **Problemes de traducció i competència traductora**. Bases per a una pedagogia de la traducció. Tese (Doutorado) - Universidade Autônoma de Barcelona (Departamento de Tradução e Interpretação), Barcelona, 1996. [*apud* Hurtado 2001]

PUIG, Manuel. **Boquitas pintadas**. 1975 [1968] [*apud* González 1992]

PYM, Anthony. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. In: DOLLERUP, Cay; LODDEGAARD, Anne. (Ed.). **Teaching Translation and Interpreting, Training: Tales and Experience**. Papers from the First Language International Conference Elsimore. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 279-288

QUINE, W. V. Traducción y significado. In: _____. **Palabra y objeto**. Barcelona: Labor, 1968 [1959]. ("Meaning and Translation". In: BROWER, R. A. (Ed.): **On Translation**. Harvard University Press, 1959.) [*apud* Hurtado 2001]

QUINO. **Toda Mafalda**. 10. ed. Buenos Aires: Ed. La Flor, 2000. p. 61.

_____. **Toda Mafalda**. Trad. Monica Stahel et. al. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 12.

RABADÁN, R. **Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español**. León: Universidade de León, 1991. [*apud* Hurtado 2001]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la Lengua Española**. Madri: Espasa-Calpe, 1999.

_____. **Diccionario de la Lengua Española**. España: Real Academia Española/Brosnac, 1992.

REISS, Katharina. **Textyp und Übersetzungsmethode**. Der operative Text. Kronberg: Scriptor Verlag, 1976. [*apud* Hurtado 2001]

_____. **Translation criticism – The potentials and limitations**. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment. Manchester, UK: St. Jerome, 2000 [1971]. (**Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik**. Munich: Hueber, 1971.) [*apud* Hurtado 2001]

REISS, Katharina; VERMEER, Hans Josef. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Trad. Sandra García Reina; Celia Martín de León; Heidrun Witte. Madrid: Akal, 1996 [1984]. (**Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie**. 2. ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991 [1. ed. 1984])

RICHMAN, S. H. **A comparative study of Spanish and Portuguese**. Tese (Doutorado) - Universidade da Pensilvânia (Departamento de Línguas Romance), Pensilvânia, 1965. [*apud* Durão 2002]

RINGBON, H. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. **Language Learning**, v. 41, 1, p. 85-112, 1992. [apud Durão 2002]

RISKU, H. **Translatorische Kompetenz**. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. Tübingen: Stauffenburg, 1998. [apud Hurtado 2001]

ROBINSON, Douglas. **The Translator's Turn**. Londres: John Hopkins University Press, 1991. [apud Hurtado 2001]

RONJAT, J. **Le développement du langage observé chez un enfant bilingue**. Paris: H. Champion, 1913. [apud Toury 1986]

ROSE, M. G. **Translation and Literary Criticism**. Translation as Analysis. Manchester: St. Jerome, 1997. [apud Hurtado 2001]

ROSH, Eleanor. Human categorization. In: WARREN, N. (Ed.). **Advances in Cross-Cultural Psychology**. Londres: Academic Press, 1975. [apud Givón 1986]

_____. Natural categories. **Cognitive Psychology**, vol. 4, 1973. [apud Givón 1986]

ROSH, Eleanor; LOYD, B. B. (Eds.). **Cognition and Categorization**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978. [apud Givón 1986]

ROTHE-NEVES, Rui. **Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo real**. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) -Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Medidas em tempo real para estudos experimentais em tradução: explorando o programa *Translog*. In: PAGANO, Adriana. (Ed.). **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p.41-67.

RUIZ NOGUERA, Francisco. Sobre la relación entre los estudios lingüísticos y las unidades de traducción. In: **Actas del VIII Simposio Internacional de Comunicación Social**. Tomo I. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada/Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 2003. p. 217-220.

RUMELHART, D. E.; NORMAN, A. Accretion, tuning, restructuring: Three modes of learning. In: COTTON, J. W.; KLATZKY, R. L. (Eds.). **Semantic factors in cognition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978. p. 37-53. [apud Shreve 1997]

RUSSEL, B. **Introduction to Mathematical Philosophy**. Londres: Allen and Unwin, 1919. [apud Givón 1986]

_____. On defining. **Mind**, vol. 14, 1905. [apud Givón 1986]

RYAN, Maria Aparecida Florence Cerquera. **Conjugação dos verbos em português**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SANMARTÍN SÁEZ, Julia. **Diccionario de argot**. Madri: Espasa-Calpe, 1998.

- SCHÄFFNER, Christina. Running before walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Bervely. **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 143-156.
- SCHÖKEL, A.; ZURRO, E. **La traducción bíblica: lingüística y estilística**. Madri: Ediciones Cristiandad, 1977. [apud Hurtado 2001]
- SCHÖKEL, A. **Hermenéutica de la palabra**. 2 vols. Madri: Ediciones Cristiandad, 1987. [apud Hurtado 2001]
- SECORD, P. F.; BACKMAN, C. W. **Socita Psychology**. New York, 1974. [apud Lörcher 1991]
- SÉGUINOT, Candance. Interpreting errors in translation. **Meta**, vol. 35, 1, p. 68-73, 1990.
- _____. The translation process: an experimental study. In: _____. (Ed.). **The Translation Process**. Toronto: H.G. Publications; York University, 1989a. p. 21-53. [apud Séguinot 1990]
- _____. Understanding Why Translators Make Mistakes, **TTR**, vol. 2, 2, p.73-81, 1989b. [apud Hurtado 2001]
- SELESKOVICH, Danica. Traducir: de la experiencia a los conceptos. **Cuadernos de Traducción e Interpretación**, vol. 4, p.51-84, 1984 [1976]. (Traduire: de l'expérience aux concepts. **Études de linguistique appliquée**, vol. 24, p. 64-91, 1976.) [apud Hurtado 2001]
- SELESKOVITCH, Danica. **Langage, Langues et Mémoire**. Paris: Minard, 1976. [apud Séguinot 1990]
- _____. Vision du monde et traduction. **Études de linguistique appliquée**, vol. 12, p. 105-109, 1973. [apud Hurtado 2001]
- _____. **Interpreting for international conferences: problems of language and communication**. Washington: Pen and Booth, 1978 [1968]. (**L'interprète dans les conférences internationales**. Problèmes de langage et de communication. Paris: Minard, 1968.) [apud Hurtado 2001]
- SELESKOVICH, Danica; LEDERER, Marianne. **Interprète pour traduire**. Paris: Didier Érudition, 1984. (Col. Traductologie 1.) [apud Hurtado 2001]
- SELINGER, H. W. The Language Learner as Linguist: of Metaphors and Realities. **Applied linguistics**, vol. 4, p. 179-191, 1983. [apud Krings 1986a]
- SELINKER, L. (1972): 'Interlanguage'. **IRAL** 10, p. 209-231. [apud CORDER 1983]
- SEÑAS. Diccionario para la enseñanza de español para brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SHREVE, Gregory M. Cognition and evolution of translation competence. In: DANKS, J. H.; SHREVE, G. M.; FOUNTAINS, S. B.; McBEATH, M. K. (Orgs.). **Cognitive process in translation and interpreting**. Thousand Oaks: Sage, 1997. p. 120-136. (Applied Psychology 3).

SILVA, M. G. G. V. **As modalidades de tradução aplicadas ao conto «O cobrador»**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. [*apud* Aubert 1998]

SNELL-HORNBY, Mary. **Estudios de traducción**: Hacia una perspectiva integradora. Salamanca: Almar, 1999 [1988]. (**Translation Studies: An Integrated Approach**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988).

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **La relevancia**: comunicación y procesos cognitivos. Trad. Eleanor Leonetti. Madri: Visor, 1994 [1986] (**Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell Harvard University Press, 1986.)

SPITZER, Leo. Linguística e historia literaria. In: **Linguística e historia literaria**. Madri: Gredos, 1961. p. 7-53.

STEINER, George. **Después de Babel**. México/Madri: Fondo de Cultura Económica, 1980 [1975]. (**After Babel**. Oxford: Oxford University Press, 1975). [*apud* Hurtado 2001]

SUN, R.; SLUSARZ, P. The interaction of explicit and implicit learning: an integrated model. 2001. Disponível em: <<http://www.hcrc.Ed.ac.uk/cogsci2001/pdf-files/0952.pdf>>. Acesso em: março 2005.

THE OXFORD-DUDEN Pictorial Spanish-English Dictionary. New York: Oxford University Press, 1985.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonja. Challenges and Priorities in Process Research. In: TIRKKONEN-CONDIT, Sonja; JÄÄSKELÄINEN, Riita. **Tapping and mapping the translation process**. Amsterdam/Piladelphia: John Benjamins, 2000. p. vii-viii.

_____. Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. In: SÉGUINOT, Candance. (Ed.): **The translation process**. Toronto: H.G. Publications; York University, 1989. p. 73-85

TITFORD, Christopher. Sub-titling-Constrained Translation. **Lebende Sprache**, vol. 27, 3, p. 113-116, 1982.

TOURY, Gideon. The nature and role of norms in translation. In: VENUTTI, Lawrence. (Ed.). (2000): **The Translation Studies Reader**. London/New York: Routledge, 2000 [texto de 1995; 1. versão 1978]. p.199-210.

_____. A bilingual speaker becomes a translator: a tentative developmental model. In: **Descriptive Translation Studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995. p. 241-258.

_____. Monitoring discourse transfer: a text-case for a developmental model of translation. In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana. (Eds.). **Interlingual and Intercultural Communication**. Tübingen: Narr, 1986. p. 79-94.

_____. The notion of ‘native translator’ and translation teaching. In: WILSS, W; TOME, G. (Eds.). **Translation Theory and its Implementation in the Teaching and Interpreting**. Tübingen: Narr, 1984a. p. 186-195. [*apud* Krings 1986a]

_____. Natural translation and the making of a native translator. Paper read at the 7th Word Congress of Applied Linguistics, Brussels, 1984b. [*apud* Krings 1986a].

_____. **In Search of a Theory of Translation**. The Porter Institute for Poetics and Semiotics: Tel Aviv University, 1980. [*apud* Hurtado 2001]

VEGA, Miguel Ángel. (Ed.). **Textos clásicos de teoría de la traducción**. Madri: Cátedra, 1994.

VENUTI, Lawrence. **The Translation Studies Reader**. Londres: Routledge, 2000.

_____. **The Translator’s Invisibility. A history of translation**. Londres: Routledge, 1995. [*apud* Hurtado 2001]

_____. The Translator’s Invisibility. **Criticism**, vol. 28, 2, p.179-212, 1986. [*apud* Hurtado 2001]

VERMEER, Hans Josef. Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. **Lebende Sprachen**, vol. 23, p. 99-102, 1978. [*apud* Schäffner 2000]

VIDAL CLARAMONTE, C. A. **Traducción, manipulación, desconstrucción**. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1995. [*apud* Hurtado 2001]

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l’anglais**. Paris: Didier, 1958. [*apud* Chesterman 2000]

WADDINGTON, C. **Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general**. Madri: Universidad Pontificia Comillas, 2000. [*apud* Hurtado 2001]

WALSH, María Elena. El patio. In: **Manuelita ¿dónde vas?**. Buenos Aires: Alfaguara, 2000 [1997]. p. 7-10.

_____. ¿Corrupción de menores?. **El Clarín**, Buenos Aires, 5 abril 1979. (Reproducido em **Desventuras en el País Jardín-de-Infantes**. Buenos Aires: Sudamericana, 1993. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/mew/>> Acesso em: abril 2003.

_____. La morsa y el carpintero. In: **El diablo inglés**. Buenos Aires: Alfaguara, 2000 [1974]. p. 47-40.

_____. Historia de una Princesa. In: **Cuentopos de Gulubú**. Buenos Aires: Alfaguara, 2000 [1966]. p. 19-23.

_____. La Luna y la Vaca. In: **Cuentopos de Gulubú**. Buenos Aires: Alfaguara, 2000b [1966]. p. 83-88.

WEINREICH, U. **Languages in Contact: Findings and Problems**. The Hague: Mouton, 1968. [*apud* Presas 2000]

WILSON, Deirdre; SPERBER, Dan. Linguistic form and relevance. **Língua**, vol. 90, 1/2, p. 1-25, 1993. [*apud* Möeschler 1998]

WILSS, Wolfram. **Knowledge and skills in translator behavior**. Amsterdam: John Benjamins, 1996.

_____. **La ciencia de la traducción**. Problemas y métodos. Universidad Nacional Autónoma de México, 1988 [1977]. (**The science of Translation: problems and methods**. Tübingen: Narr, 1982. // **Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden**. Stuttgart: E. Klett, 1977.) [*apud* Hurtado 2001]

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Trad. G. E. M. Anscombe, NY: MacMillan, 1953. [*apud* Givón 1986]

WONDER, Stevie. I just called to say I love you. In: _____. **The woman in red: soundtrack..** [S.l.]: Motown, 1984. 1 CD.

YOKOTA, Rosa (2001). **A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Lingüística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.