

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

**O PROCESSO TRADUTÓRIO NA PERSPECTIVA DA
RETEXTUALIZAÇÃO E SUA ABORDAGEM NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Vitória - ES
2010

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

**O PROCESSO TRADUTÓRIO NA PERSPECTIVA DA
RETEXTUALIZAÇÃO E SUA ABORDAGEM NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lillian Virginia Franklin DePaula

Vitória - ES
2010

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

**O PROCESSO TRADUTÓRIO NA PERSPECTIVA DA
RETEXTUALIZAÇÃO E SUA ABORDAGEM NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 26 de outubro de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lillian V. Franklin DePaula
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Karen Lois Currie
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Magalhães
Universidade Federal de Minas Gerais

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.”

Leonardo Boff

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, e ao meu anjo da guarda, pela proteção “extra” na estrada.

À estimada orientadora Prof^a. Dr^a Lillian DePaula, que, com muita paciência e carinho, sabiamente me conduziu até aqui.

Ao meu amado, amigo e companheiro Leandro, pela paciência, incentivo e tolerância durante todo esse período.

À família “Peres-Zucolotto” (Lícia, Seu Carlos, Giselle e Michelle), por me acolherem em sua casa todo o período do mestrado e por terem me considerado como “da família” durante esse tempo. Obrigada mesmo, por tudo!

À minha grande amiga Giselle Zucolotto, por abrir as portas de sua casa e partilhar comigo seus “bens” mais preciosos: sua família, sua amizade, seu espaço e privacidade.

À minha família (Vovó Dulce, Mamãe Dulcinha, Tia Edmar, Tia Rozilda, Tessa, Denise, Danique, Danilo, Rodson e Deninho) por estarem sempre por perto.

À minha avó Dulce, pelos ricos ensinamentos e preciosas orações.

À minha prima Denise, pela amizade e pelo empréstimo do *scanner*.

Ao IFES – Campus Itapina (antiga EAFCOL), pelo apoio e incentivo por meio da concessão da licença.

A todos os amigos do IFES – Campus Itapina (Tadeu, Jane, Patrícia, Alexandre, Virgínia, André, Poliana, Anderson, Beta, Chicão, Sérgio, para citar alguns) e todos os colegas cujos nomes não caberiam aqui, mas que me incentivaram e torceram por mim.

A todos os meus professores do Mestrado em Estudos Linguísticos da UFES (Penha Lins, Virgínia Abraão, Lilian Yacovenco, Marta Scherre, Ilda, Luciano e José Augusto) pelas valiosas dicas que são, na verdade, co-orientações.

A todos os amigos e colegas do Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da UFES que compartilharam comigo muitas angústias, momentos difíceis e também os muitos momentos alegres dessa jornada, além, é claro, da rica troca de ideias – Verônica, Gisele, Stefânia, Juliene, Geisiene, Mário, Kelly, Heitor, Astrid, Michelle, Taty, Wallace e todos os outros colegas que por acaso não tenha citado aqui. Com certeza formamos uma turma e tanto!

À minha velha e grande amiga Tatiany Pertel, pela amizade, torcida, incentivo e também pelo empréstimo de materiais, bem como as dicas valiosas.

À minha colega Suellen, por me emprestar seus livros de Linguística e Português.

Aos eternos amigos do CCAA – Colatina (Caser, M^a Antônia, Dani, Mariana, Lelis, Marcos Sávio, Karina, Bruno, Carol), pela amizade sincera e pelos votos de sucesso.

A todos os meus alunos e ex-alunos do IFES – Campus Itapina, por sempre terem confiado a mim suas opiniões e sentimentos em relação aos textos sugeridos em sala de aula e também por compartilharem comigo suas experiências nos simulados e vestibulares, trazendo sempre questões interessantes.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral fazer uma reflexão sobre o ato tradutório considerado como Retextualização. Pretendemos discutir a atividade de traduzir enquanto (re)produção textual, ou seja, produção de um novo/mesmo texto que se originou de uma língua diferente e reconhecer e examinar os fatores de textualidade que contribuíram para o processo de tradução. A partir dessa busca, concretizaremos o que consideramos ser o objetivo central deste trabalho: analisar a pertinência da abordagem desses textos traduzidos e a implicação que a tradução pode exercer sobre o entendimento do texto na sala de aula de língua inglesa e em relação ao público alvo que, nesta pesquisa, serão os estudantes de língua inglesa do Ensino Médio.

Esta é uma abordagem da atividade tradutória que utiliza elementos da Linguística Textual, já que não se traduzem palavras isoladas, e, sim, textos. Então, trata-se de uma análise textual, com suas fases de produção e, conseqüentemente, de co-produção. Para essa análise, procurou-se a abordagem de um conjunto de textos com finalidades didáticas que originalmente estão escritos em inglês e traduzidos para o português brasileiro; e recorreu-se aos fatores de textualização propostos por Beaugrande e Dressler como critérios definidores de textualidade e, também, aos componentes pragmáticos para ampliar as análises. Assim, a intenção principal desse trabalho é investigar e apontar quais mecanismos textuais são determinantes nas escolhas feitas pelo tradutor e, conseqüentemente, como a escolha vocabular pode interferir na função que esses mecanismos desempenham para entender sua implicação no ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira e tradução, textualidade, retextualização.

ABSTRACT

This research aims mainly to reflect on the translation act as one of Retextualization. We will therefore discuss the activity of translation as a text (re)production, that is to say, a production of a new/same text that has as its source a different language. We will also attempt to identify and examine how the factors of textuality contribute to the translation process. By doing so, we hope to fulfill our main objective, which is: to analyze the relevance of the use of these translated texts in the English class and the importance of this approach in facilitating the comprehension of a text by the target readers, secondary students studying English as a foreign language. This translation approach relies on elements from textual linguistics because we cannot translate single words but texts. Thus, this is about text analysis, with its phases of production and, consequently, of co-production. In order to perform this analysis, a number of didactic texts, originally written in English and translated into Brazilian Portuguese, was selected. The pragmatic components to extend the analyses and factors of textualization proposed by Beaugrande and Dressler were also used as criteria of textuality. The main intention of this research is to investigate and to highlight which factors of textuality determine the choices made by the translator and how the choice of vocabulary can interfere in the function performed by these factors, so as to therefore better understand implications in teaching English as a foreign language.

Key-words: foreign language teaching and translation, textuality, retextualization.

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Capítulo 1. Os Estudos da Tradução	15
1.1. Um recorte histórico	15
1.2. Refletindo sobre o papel da Linguística para a Tradução	18
1.2.1. Enfoques Linguísticos sobre a Tradução	21
1.2.2. A Linguística Textual e a Tradução	28
Capítulo 2. Pressupostos Teóricos.....	32
2.1. A perspectiva de Neuza Gonçalves Travaglia.....	34
2.1.1. A escola de Paris	36
2.1.2. Rosemary Arrojo	37
2.1.3. Henri Meschonnic.....	40
2.1.4. A Tradução como Retextualização por Neuza Gonçalves Travaglia.....	43
2.2. Beaugrande & Dressler e os Princípios de Textualidade	47
2.3. Halliday & Hasan.....	54
2.4. Noções Pragmáticas Complementares	58
Capítulo 3. Considerações sobre a Metodologia	62
Capítulo 4. Da Teoria à Prática	64
4.1. O Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e a Retextualização	97
Capítulo 5. Considerações Finais	100
Capítulo 6. Bibliografia.....	102
6.1. Referências Bibliográficas.....	102
6.2. Bibliografia de apoio.....	106

APRESENTAÇÃO

A Tradução é uma atividade antiga que sempre existiu. É interessante pensar quanto ela contribuiu para a história intelectual e cultural da humanidade. Desde tempos imemoriais, os tradutores serviam de elos na cadeia de transmissão do conhecimento entre sociedades separadas por barreiras linguísticas, tendo construído pontes entre nações, raças, culturas e continentes, entre o passado e o presente, verificando-se que, de maneira geral, as culturas receptoras das novas informações consideraram-se enriquecidas com o trabalho realizado pelos tradutores.

Observa-se na nossa época o desejo latente de se comunicar, de estabelecer interação entre povos, o que provoca, conseqüentemente, uma explosão de informações em todos os níveis e direções. Daí, a tradução de textos em todas as áreas se torna uma urgência: textos técnicos, administrativos, jurídicos, econômicos, jornalísticos, didáticos, religiosos, literários e outros que, além de ser traduzidos, geram reflexões e teorizações sobre a própria atividade tradutória.

Como afirma Arrojo (1986, p.10), ao tentarmos refletir sobre os mecanismos da Tradução, estaremos lidando também com questões fundamentais sobre a natureza da própria linguagem, já que a Tradução implica uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão “humana”, que é a produção de significados. Muitos pesquisadores examinam diversos tipos de textos traduzidos com o intuito de descobrir os passos que o tradutor percorreu durante o processo. Nessa expectativa, é necessário rever o conceito de Tradução que, segundo Arrojo (1986, p.22), “não pode ser meramente o transporte, ou a transferência, de significados estáveis de uma língua para outra [...]”.

Considera-se que a Tradução não é vista como uma atividade exata, um terreno onde tudo é claro, definido e inequívoco, se assim o fosse, não haveria espaço para a reflexão.

Contudo, este trabalho consiste em fazer uma reflexão da Tradução à luz da perspectiva da “Retextualização” proposta por Neuza Gonçalves Travaglia (2003). Esse termo foi empregado por Travaglia, em 1993, para fazer referência à tradução interlingual (de uma língua para outra). O termo foi empregado por Costa (1992),

que também trata a questão da Tradução sob o aspecto da retextualização, porém sua abordagem é referente a textos literários e, conseqüentemente, as análises se voltam para esse lado. Mas o termo foi empregado em trabalhos com procedimentos diferentes como: a refacção ou reescrita, como o fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior, isto é, reescrevendo o mesmo texto; e observa-se também a transformação de textos orais em textos escritos, segundo a concepção de Marcuschi (2001). Esse autor, em pé de página (2001, p.45), explica que a expressão retextualização foi empregada por Neuza Travaglia (1993), em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O autor, então, apropria-se do termo, utilizando-o para explicar a “tradução” realizada de uma modalidade linguística para outra, embora permanecendo em uma mesma língua.

Neste trabalho, a retextualização é tomada em seu primeiro sentido, proposto por Travaglia, que reflete a atividade tradutória numa perspectiva textual, ou seja, propõe uma reflexão da Tradução enquanto trabalho com o texto, realidade existente em uma determinada língua, que passará a existir como texto em outra língua. Nessa proposta, a tradução, como produção textual, considera que todos os fatores linguísticos e extra-linguísticos da textualidade co-existem e se articulam nos diversos planos, tanto no universo da língua de partida como no da língua de chegada.

A hipótese básica defendida por Travaglia é de que a produção original é uma textualização, uma *'mise en texte'* e a produção da tradução é uma retextualização, produção de um novo/mesmo texto em uma língua diferente daquela em que foi originariamente concebido. A Tradução, vista sob esse ângulo, considera que o texto não pode ser só produto, mas também processo, já que só existe pelo processo de composição e de leitura.

A retextualização é uma prática que envolve a passagem de um texto para outro. Ocorre, nessa prática, uma atividade cognitiva denominada compreensão. Sendo assim, para se dizer de outro modo, em outra modalidade, ou em outra língua e em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém, deve-se compreender o que esse alguém disse ou quis dizer.

Na verdade, a seleção do tema desta pesquisa surgiu após intensa busca e análise de várias abordagens sobre a prática da Tradução. Também, acrescento um

desejo pessoal de trabalhar com a Tradução considerada como uma atividade de produção e de criação, e, por que não dizer, de “independência”.

Certamente, a reflexão do ato tradutório é um grande desafio para o pesquisador, visto tratar-se de um trabalho subjetivo e, também, porque a Tradução não é uma atividade puramente mecânica, que pode ser exercida por qualquer pessoa que fale bem uma língua estrangeira. Não é permanecer no enunciado, mas sim elaborar um discurso de significados novos, produzindo outro texto.

Um segundo motivo para a opção do tema em questão é o fato de ser uma análise textual, isto é, um trabalho direto com o texto, com as fases de produção e, conseqüentemente, de co-produção. Dessa forma, faz-se aqui uma busca de pistas linguísticas que atestam as escolhas do tradutor, e não somente de pistas linguísticas, mas também uma busca dos elementos textuais, do conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, informatividade, focalização, inferência, relevância, fatores pragmáticos, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, essa busca é embasada nos critérios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981), bem como os critérios pragmáticos.

Isso faz com que se torne um trabalho extremamente rico, que considera fatores de ordem sócio-histórico-ideológico-cultural e linguístico. Tal característica é de grande relevância, já que traduzir não pressupõe apenas o domínio do sistema da língua.

No entanto, a Tradução tida nessa perspectiva textual chama a atenção, pois além da preocupação de uma tradução consciente em atingir o leitor-alvo, também destaca o tradutor como co-autor do texto e também reflete a ideia de que o leitor-alvo e sua cultura são diretamente responsáveis pelas escolhas do tradutor.

Tendo essas justificativas em vista, direi que, como objetivo geral, este trabalho propõe uma reflexão do ato tradutório considerado como Retextualização, baseado na hipótese defendida por Neuza Gonçalves Travaglia (2003), utilizando para isso fontes textuais e investigando o processo do ato tradutório através de traduções feitas e comparadas aos textos de partida. Também é pretendido discutir a atividade de traduzir enquanto (re)produção textual, ou seja, produção de um novo/mesmo texto que se originou de uma língua diferente, bem como analisar as fases do processo tradutório em relação às fases do processo de produção textual e, mais especificamente em relação às operações realizadas na produção de um texto original; isto é, a partir da construção de sentidos. Enfim, vou apontar como objetivo-

chave desta pesquisa reconhecer e examinar os fatores (mecanismos) de textualidade que contribuíram para o processo¹ de tradução, apontando quanto esses fatores influenciaram as escolhas do tradutor (incluindo os de ordem linguística e extra-linguística) e, conseqüentemente, qual a implicância que poderá haver a partir dessas escolhas para o entendimento do texto por parte do leitor alvo que, nesta pesquisa, será o estudante de língua inglesa do Ensino Médio. Dessa forma, estaremos analisando, também, a pertinência da abordagem desses textos analisados para o Ensino de Língua Inglesa para esse público, ou seja, a forma como a tradução foi utilizada nesses casos.

Porém, antes de começar um trabalho como este, foi necessário fazer uma contextualização da Tradução a fim de entendermos possíveis problemas e mudanças de ênfase nas abordagens tidas ao longo do tempo.

Com visões das mais variadas possíveis, a Tradução tem sido objeto de discussão de muitos estudiosos. Muitos a adotam como um processo mecânico de transferência ou transposição de linguagem, como conversão de signos incompreensíveis para compreensíveis, como decodificação, equivalência, enfim, como substituição de um código por outro.

Quando a questão da equivalência é abordada, temos como referência um teórico que muito bem representa essa visão, J. C. Catford, defendendo que a Tradução é a “substituição do material textual de uma língua pelo material textual equivalente em outra língua” (1980, p.22).

Na teoria defendida por Catford, cuja abordagem gira em torno da “equivalência de material textual”, observa-se que o próprio conceito do que representa a matéria textual vai esbarrar em alguns problemas, mesmo considerando, segundo ele, que “textos e itens da língua-fonte e da língua-meta são equivalentes de tradução, quando comutáveis em determinada situação” (CATFORD, 1980, p.54).

Nessa perspectiva, no que se refere à “matéria textual”, a equivalência de tradução se estabelece quase sempre no nível de frase, que é “a unidade gramatical mais diretamente relacionada com a função da fala dentro de uma situação” (CATFORD, 1980, p.54). No entanto, ao refletirmos sobre os elementos

¹ A palavra “processo” referida aqui faz menção à qual perspectiva pretendemos olhar a tradução – como processo de leitura e de produção textual. Portanto, a Tradução vista sob esse prisma só poderá ocorrer enquanto processo de leitura, interpretação e produção textual, por isso chama-se “processo tradutório”.

responsáveis pela textualidade, o enfoque será diferente, pois, “a matéria textual a equivaler na língua de partida e na língua de chegada poderá não corresponder ao que Catford considera como matéria textual” (TRAVAGLIA, 2003, p.38). Esse problema de tradução (a questão da equivalência) é o principal apontado por Travaglia em sua obra. Constitui-se também como pertinente nesta pesquisa. Porém, outro problema que se torna crucial para a elucidação deste trabalho (que propõe uma reflexão sobre a interferência dos fatores de textualidade e de sua relação com as condições de produção na atividade tradutória) é a tradução de palavra por palavra que, mesmo atualmente, é muito recorrente, porque muitas pessoas, independentemente do conhecimento de uma língua estrangeira ou não, quando pensam em tradução, acreditam que se trata de traduzir palavra por palavra de forma equivalente. Essa é uma espécie de “crença comum”.

Paulo Rónai, um célebre tradutor e estudioso de Tradução, discursa sobre essa questão:

A maioria das pessoas, quando pensa em tradução, faz idéia de uma atividade puramente mecânica em que um indivíduo conhecedor de duas línguas vai substituindo, uma por uma, as palavras de uma frase na língua A por seus equivalentes na língua B. Na realidade as coisas se passam de maneira diferente. As palavras não possuem sentido isoladamente, mas dentro de um contexto, e por estarem dentro desse contexto. (RÓNAI, 1981, p.17)

Tendo essa reflexão em mente, o próprio autor afirma que “o papel do tradutor torna-se singularmente mais importante; perde o que tinha de mecânico e se transforma numa atividade seletiva e reflexiva” (1981, p. 18).

É quase impossível acreditar em tradução literal e em equivalência perfeita se lembrarmos que as aplicações possíveis de qualquer palavra são inúmeras e imprevisíveis, e (mais uma vez citando Rónai) com uma metáfora bem pertinente “o fluir contínuo da língua passa por ondas sempre novas” (1981, p.19). Segundo esse estudioso, o trabalho do tradutor passa por um caminho cheio de armadilhas, e uma das principais causas de possíveis erros é a “fé na existência autônoma das palavras e na convicção inconsciente de que a cada palavra de uma língua necessariamente corresponde outra noutra língua qualquer” (1981, p.34).

Sendo assim, a palavra não terá seu sentido isolado e nem poderá ser traduzida dessa forma. A palavra está inserida em contextos e seu significado se construirá a partir deles. Dito isso, partiremos dessa errônea “fé na existência

autônoma das palavras” e apontaremos esse como um dos principais problemas de tradução, principalmente nesta pesquisa, que considera que a tradução só será possível através de textos e não de palavras ou frases isoladas.

Se a tradução só será possível se considerarmos o texto e seu contexto e a palavra estando inserida nele, é importante a reflexão do conceito de texto que, de acordo com Koch (1984, p.21-22), “caracteriza-se pela textualidade, rede de relações que fazem com que um texto seja texto (e não simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”.

Contrariando as concepções tradicionais e tomando a Tradução como (re)produção textual, parece ser inviável encarar a tradução como uma relação de equivalência, de trocas com perfeito equilíbrio, de relações regulares entre línguas, uma vez que a noção de equivalência traz a diferença entre valores, crenças e representações sociais.

Portanto, a Tradução, sob o pondo de vista da retextualização, terá que ser fundamentada em elementos de construção textual e deverá partir do princípio de que a tradução é uma atividade que tem como ponto de partida um texto e, como ponto de chegada, outro texto. Assim, todos os elementos que circulam no processo tradutório transitam textualmente, isto é, de texto a texto, e não simplesmente de código a código (TRAVAGLIA, 2003, p.180).

Acredita-se, então, que a questão da equivalência é tida como o nódulo central em quase todas as teorias sobre a Tradução. Portanto, juntamente a esse problema, acrescentaremos a falsa crença de que a palavra, por si, traz um sentido completo e de que a tradução poderá ser realizada a partir dessa ideia e da perfeita equivalência entre as palavras. Admitiremos aqui que isso não é possível, visto a amplitude de significados novos que as palavras assumem, estando em contextos diversos, e assumiremos a postura de que só é possível a tradução a partir de textos.

Com caráter contextualizador, no primeiro capítulo, faremos um percurso sobre os Estudos da Tradução, bem como os avanços dos Estudos Linguísticos e a contribuição desses avanços para a Tradução e, principalmente, da Linguística Textual, que será a corrente que dará base teórica para a realização dessa pesquisa.

No capítulo 2, estarão os pressupostos teóricos que embasaram essa pesquisa, sendo: Travaglia (2003), Beaugrande & Dressler (1981) e Halliday & Hasan (1985), bem como concepções pragmáticas pertinentes a essa pesquisa. Como sequência, no capítulo 3, faremos considerações sobre a metodologia.

No quarto capítulo, para cumprir o objetivo principal do trabalho, foi idealizada uma metodologia de pesquisa que inclui a constituição de um *corpus* composto por cinco análises com um conjunto de textos escritos originalmente em inglês, que foram traduzidos para o português, sendo que suas traduções possuem objetivos didáticos. Nesse capítulo, estarão, então, as análises de *corpus* e suas discussões e conclusões.

No último e quinto capítulo, apresentaremos as considerações finais.

Capítulo 1. Os Estudos da Tradução

1.1. Um recorte histórico

Durante toda a história, a Tradução apresentou um conflito entre dois pólos: de um lado, a tradução literal e a fidelidade da forma; e, de outro, a tradução livre, que prioriza o conteúdo. Essa dualidade se deu principalmente no que concernem os textos literários e religiosos, sempre tomando por base o texto-fonte.

Para muitos estudiosos, esse conflito representava a tradução de palavra por palavra ou a de sentido por sentido, ou seja, separação entre “fiel” ou “literal”, que durante muito tempo era única e aceitável para os escritos sagrados, e tradução “livre”, admitida para os demais textos.

Contudo, tal é a importância da Tradução, que autores como o poeta Octavio Paz (1987) e o filósofo francês Jacques Derrida (2002) a colocam no centro da atividade humana, sendo responsável pelo avanço das civilizações.

Na verdade, colocar em um capítulo todas as abordagens de Tradução de forma resumida é tarefa quase impossível. Digo isso tomando por base o autor

Edwin Gentzler (2009) que, em seu prefácio², fala da dificuldade que um teórico tem para acompanhar ou abordar todas as Teorias de Tradução hoje existentes. Isso porque, segundo o autor, “nos últimos anos, houve uma verdadeira explosão de teorias na área de Tradução – uma abundância de estudos culturais, teorias feministas, linguísticas, pós-coloniais e desconstrutivistas” (2009, p.15).

Na obra de Gentzler, fica claramente entendido que as antigas teorias e modelos de Tradução nem sempre são aplicáveis e que “não devemos nos surpreender com o fato de que os métodos e as estratégias para tradução sejam tão distintos” (2009, p.16). Ainda, o autor afirma que a Teoria de Tradução não é fácil, pois envolve o entendimento de teorias complexas de significado e complexas forças sociais “criando numerosas barreiras, além de barreiras linguísticas já proibitivas” (GENTZLER, 2009, p.17).

É interessante citar essa reflexão proposta por Gentzler no prefácio do seu livro, porque ela também é pertinente para este capítulo para pensarmos a dimensão dessa tarefa quase impossível de resumir os estudos da tradução em um espaço tão curto. Torna-se, então, necessário uma última citação desse autor para elucidar essa dificuldade:

É verdade que, na última década, o estudo da tradução mudou de forma drástica, com novos métodos, teorias, estudos de casos e conexões interdisciplinares. Temos visto novos periódicos, novas séries de livros, novos programas acadêmicos e uma pleora de conferências por todo o globo. Toda essa atividade de conferência, publicação e treinamento reflete a natureza dinâmica e envolvente da área, e seria impossível cobrir toda a sua extensão em um único volume, algo muito mais difícil hoje do que oito anos atrás. (GENTZLER, 2009, p.17)

Assim, as décadas de 80 e 90 foram fundamentais para o incremento dos Estudos da Tradução. A partir daí, esses estudos percorreram diferentes abordagens e sofreram inúmeras mudanças de ênfase. Várias são as tentativas de compreensão do processo tradutório através de aproximações com diferentes visões sobre o fenômeno, vindas do campo da linguística, até os métodos e modelos interpretativos que, tomando de empréstimo do vasto campo dos Estudos da Linguagem as nuances entre os conceitos de língua e linguagem, procuram dar um

² Trata-se da obra *Teorias Contemporâneas da Tradução* (2009). Cf. Referências.

passo mais além dos procedimentos técnicos resultantes das traduções³ e propostos por estudiosos ligados à ciência linguística.

Nida (1964) buscou algumas reflexões na linguística e na etnologia para tecer considerações sobre a tradução; John Catford publicou, em 1965, um estudo sobre a tradução à luz da teoria linguística. Ele partiu do princípio de que se devia estudar a atividade tradutória através de categorias descritivas, próprias da linguística, uma vez que se fazia um uso equivocado da tradução como método de ensino de línguas, o chamado Método Gramática-Tradução, lançando-se mão, segundo o autor, de “má gramática e má tradução” (CATFORD, 1965, Prefácio).

Outro pesquisador, o francês Georges Mounin, ao fazer um balanço do conjunto das correntes linguísticas que se desenvolviam, procurava entender, em sua tese de 1963, a possível eficácia de cada uma delas no enfoque da tradução. O autor ao falar das várias visões de mundo, trata da questão dos universais da linguagem, isto é, daqueles pontos em que haveria certa coincidência, certa homogeneidade na visão do mundo entre os homens pelo fato de que “todos somos seres humanos, habitantes do mesmo planeta” (MOUNIN, 1975[1963], p.191).

Esses universais determinariam uma maneira mais ou menos comum para todos os povos de dividir o mundo e essa divisão teria reflexo na língua de cada povo, principalmente no que se refere ao vocabulário, como nos sugerem os exemplos dados por ele. Isso acarretaria certo paralelismo entre os vários idiomas. Esta visão tornaria possível a tradução de qualquer língua para qualquer língua. No entanto, cada cultura filtra essa visão e distribui componentes comuns de maneiras diferentes. Assim, mesmo o que é comum não é visto, percebido e vivido de forma idêntica por duas culturas, portanto a “equivalência será sempre relativa” (TRAVAGLIA, 2003, p.81).

Colocando a tradução numa relação texto a texto, amplia-se a concepção do processo tradutório e aponta-se para elementos que não os especificamente linguísticos. Segundo Cary (1985, apud TRAVAGLIA, 2003, p.42), “o estudo linguístico permanece sempre como uma condição prévia, nunca como uma explicação exaustiva da natureza profunda da operação de traduzir”.

³ Procedimentos técnicos da tradução são, segundo Barbosa, “ações de cunho linguístico e técnico praticadas por tradutores a fim de realizar pragmaticamente o processo de tradução”. Cf. BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução**: Uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990, p.17.

É interessante pensarmos nessa relação entre a linguística e os estudos da tradução. Por isso, neste capítulo, faremos um apanhado geral sobre o tema, a fim de consolidar essa contextualização dos estudos da tradução.

1.2. Refletindo sobre o papel da Linguística para a Tradução

Peter Fawcett, no prefácio de sua obra *Translation and Language* (1997), afirma que “Linguística e Tradução têm vivido uma relação de amor e ódio desde 1950” (FAWCETT, 1997, prefácio, tradução nossa). Segundo o autor, muitos linguistas não têm nenhum interesse na Teoria da Tradução, e alguns teóricos da Tradução declaram que a Linguística não tem nada a oferecer a essa disciplina. Porém, ele não compartilha dessas visões e acredita que muitas particularidades na tradução podem apenas ser descritas e explicadas através de conhecimentos linguísticos. E mais, o autor defende a ideia de que um tradutor que não possua um conhecimento básico de Linguística é alguém que trabalha com ferramentas incompletas.

Torna-se então necessário refletir sobre a Linguística enquanto ciência e verificar como essa ciência contribui para a Teoria de Tradução. Sabe-se que no século XX a Linguística se consolidou como ciência autônoma e definiu seu objeto de estudo. Não se pode afirmar que os estudos linguísticos tiveram início no século XX, pois as tendências anteriores⁴ influenciaram de certa forma as correntes que viriam.

Os linguistas modernos configuraram-se no início desse século, com o trabalho do suíço Ferdinand de Saussure, que focou a noção de linguagem como um sistema abstrato de relações diferenciais entre todas as suas partes. Para isso, ele adotou um recorte sincrônico que, segundo ele, permite revelar a estrutura essencial da linguagem.

⁴ A classificação das línguas, a evolução histórica de seus aspectos fonológicos, morfológicos e léxicos, os estudos sobre distribuição geográfica dos idiomas indo europeus e a reconstrução da língua comum de que provinham definiram o contorno geral dos estudos linguísticos que dominaram a segunda metade do século XIX. Na década de 1870, o movimento dos neogramáticos, cujos principais representantes foram os alemães August Leskien e Herman Paul, marcou um dos períodos mais significativos da linguística histórica, por conferir à disciplina um caráter mais científico e preciso.

Parece que a Linguística começa a ser considerada uma ciência autônoma a partir daí, mas, atualmente, muitos linguistas discutem se ela é mesmo ciência e sobre qual seria melhor definição para ela. O que temos é uma visão heterogênea da Linguística no Brasil enquanto campo de estudo científico. Dentre essas visões, um tanto diferenciadas do que representa a Linguística hoje, podem-se conferir algumas, como a de Abaurre, por exemplo, para quem “a linguística é hoje um campo de estudos muito amplo, que toma por objeto de estudo, de investigação, os mais variados aspectos associados às questões da linguagem” (2003, p.16)⁵.

Muitos outros pesquisadores da linguagem surgem com suas opiniões e abordagens sobre o que é afinal a Linguística. Contudo, para nortear este capítulo do trabalho que propõe uma reflexão da relação entre essa ciência da linguagem e os Estudos da Tradução, parece-nos adequado a citação acima de Bernadete Abaurre, pois sua afirmação vai ao encontro ao que pensa Peter Fawcett, quando defende que, se a Linguística é o estudo da linguagem e tem produzido teorias poderosas e produtivas sobre como a língua funciona e sendo a Tradução uma atividade de linguagem e um trabalho direto com a língua, é de senso comum pensar que a primeira teria muito a acrescentar à segunda.

Ainda assim, falta-nos pensar sobre qual abordagem de “língua” se faz mais apropriada para, depois, pensarmos em Tradução.

No curso da história, a linguagem humana tem sido concebida de maneiras diversas, que poderiam ser sintetizadas em três principais: 1) como representação (espelho) do mundo e do pensamento; 2) como instrumento (ferramenta) de comunicação; 3) como forma (lugar) de ação ou interação. Na primeira, o homem representa para si o mundo por meio da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens, daí, sua principal função seria a transmissão de informações. Finalmente, numa terceira concepção, a linguagem é encarada como atividade, como forma de ação, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos. Nessa

⁵ Trata-se da obra *Conversa com Linguistas*, em que linguistas de várias correntes dos estudos da linguagem respondem às mesmas perguntas, propondo assim um debate, ou seja, uma espécie de variação sobre o mesmo tema.

última perspectiva, a língua é tida como uma atividade sociointerativa situada, que, como explica Marcuschi (2008, p.59), “é a perspectiva sociointeracionista que relaciona os aspectos históricos e discursivos”.

Marcuschi encara a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou à estrutura. Ele afirma que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (2008, p.61).

Ainda nesse enquadre, defende-se então que a língua é um sistema de práticas sociais, históricas e sensíveis à realidade sobre a qual atua, e seus falantes/ouvintes (escritores/leitores/tradutores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância.

Com base nessa concepção de língua, é possível fortificar a reflexão sobre Tradução tida como atividade de interpretação e de criação. Acredita-se aqui que a função da língua mais importante não é a informacional, e, sim, a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam. Então, tomaremos a Tradução como uma prática social comunicativa que considera esses conceitos de linguística e de língua.

Os escritos teóricos sobre a Tradução, ou seja, os chamados Estudos da Tradução, surgiram a partir das experiências de seus praticantes. No entanto, a tradução pode ser considerada uma operação dupla, já que a prática da tradução envolve dois textos – fonte e texto-alvo – e duas línguas que se acham envolvidas nesse processo. Na verdade, o ato tradutório envolve não só o autor e o texto original, mas também toda a cadeia que vai desde o autor do texto de origem até o receptor do texto traduzido. O tradutor, nesse sentido, é aquele que abre um caminho de comunicação entre duas subjetividades linguísticas, ou seja, é o tradutor que faz a passagem do “espírito” de uma língua para o “espírito” da outra, uma contaminando a outra sem que nenhuma delas, em separado, veja-se desfigurada em sua subjetividade única.

A ponte lançada entre os dois universos, cultural e linguístico, oscila entre estratégias traducionais diversas e é o resultado de múltiplos fatores em ação. O autor Geraldo Pontes Jr. afirma que a “prática do tradutor não está isenta de decisões que ultrapassam a simples esfera do conteúdo linguístico e implica escolhas pessoais, modelos críticos e poéticos, predominantes ou não, de uma determinada época” (2007, p.12).

Na verdade, o que vemos, nessa atividade de produção, são fatores linguísticos e extra linguísticos co-existindo e se articulando em diversos planos, tanto no universo da língua de partida quanto no da língua de chegada. Então, concluímos que existem campos de pesquisa correlatos: Linguística, Semiótica, Literatura, Antropologia e História, ou, de forma mais geral, os chamados Estudos da Linguagem e os Estudos Culturais.

1.2.1. Enfoques Linguísticos sobre a Tradução

Antes dos anos 60, o que havia sobre Tradução era considerado pertencente a uma fase pré-linguística, porque eram estudos que não se orientavam necessariamente por pensamentos ligados a estudos universitários sobre a Tradução. Na verdade, tratava-se de abordagens de experiências individuais e intuitivas e não se filiavam a correntes teóricas específicas. O quadro muda nos anos 60, quando o interesse dos estudos universitários pela Tradução desencadeou, inicialmente, diferentes abordagens da Linguística, na tentativa de identificar caminhos capazes de melhor explicar a atividade tradutória.

Com a publicação da obra *A Linguistic Theory of Translation* (1965), o britânico John Catford partiu do princípio de que se devia estudar a atividade tradutória através de categorias descritivas, próprias da Linguística. Desde algumas décadas antes da obra de Catford, a Linguística se firmava no panorama dos conhecimentos sobre a língua. Um de seus aspectos inovadores estava em apontar o profundo limite da gramática enquanto formuladora de normas de correção oral e escrita do uso da língua. A nova ciência se preocupava com o fenômeno da linguagem humana para além de suas normas de aceitação acadêmica com a descrição de sua forma arbitrada por princípios de natureza diversa, o que diferenciava com uma ou mais particularidades cada corrente linguística – estrutural, sistêmica, funcional, gerativa, etc.

No entanto, no mesmo ano da publicação de Catford, o famoso linguista americano Noam Chomsky foi mais cético sobre as implicações de sua teoria para a Tradução, afirmando que “sua teoria não implica, por exemplo, que deve haver

algum procedimento sensato para a tradução entre línguas” (1965, p.30, tradução nossa).

Na verdade, ao recorrermos à obra de Gentzler (2009), veremos que, antes da década de 60, as pessoas praticavam a tradução, mas nunca tinham certeza do que estavam fazendo e, segundo esse autor, nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos, a Oficina de Tradução⁶ perpetuou a mesma prática. Para o estudioso, “uma abordagem mais sistemática da Tradução era necessária, e a disciplina que parecia ter as ferramentas teóricas e linguísticas necessárias para tratar do problema era a Linguística” (2009, p.71).

Até o fim dos anos de 1960 a Linguística era caracterizada por pesquisa altamente descritiva, em que as gramáticas individuais eram detalhadas, mas não comparadas, tendo, portanto, pouco valor teórico para os tradutores. O desenvolvimento simultâneo de duas teorias de gramática alterou de maneira significativa a Teoria da Tradução; tais teorias permanecem influentes ainda hoje. O ápice das teorias em evolução pode ser representado por *Syntactic Structures* (1957), de Noam Chomsky; *Message and Mission* (1960), de Eugene Nida; *Toward a Science of Translating* (1964), de Nida; e *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) de Chomsky.

A gramática transformacional gerativa, com sua legitimidade no campo da Linguística, trouxe credibilidade e influência à “ciência” da Tradução de Nida. A teoria de Nida se baseava em sua experiência de traduzir a Bíblia. Segundo Gentzler (2009, p.72), “a teoria de Nida se cristalizou com o acréscimo do componente transformacional de Chomsky e, com a adoção dessa premissa teórica, as regras transformacionais e a terminologia da teoria de Nida se solidificou”. O resultado disso, segundo Gentzler, é a obra *Toward a Science of Translating*, que se tornou a “Bíblia” para a Teoria de Tradução em geral. Sua obra se tornou a base para um novo campo de investigação no século XX – a “ciência” da Tradução.

Para entender melhor essa relação entre a teoria de Chomsky e a de Nida segue abaixo uma comparação extraída da obra de Gentzler:

Tanto Chomsky quanto Nida faziam afirmações metafísicas acerca do objeto de investigação para suas respectivas teorias. A linguística de Chomsky sondava estruturas da mente, mudando o foco da linguística na

⁶ Círculo acadêmico de tradução literária criado nos Estados Unidos em 1964. Cf. GENTZLER, 2009, p.27-32.

era moderna; a teoria de tradução de Nida sondava estruturas profundas próprias de todas as línguas, encontrando meios de transformar essas entidades em línguas diferentes. (2009, p.74-75)

Com esse extrato é possível entender porque Chomsky se pronunciou a respeito do uso de sua teoria à Tradução. Ele certamente se referia à teoria de Eugene Nida, que adotou um modelo chomskiano para criação de sua teoria de Tradução.

Segundo Fawcett, essa relação estremecida entre linguistas e teóricos da Tradução foi refletida na Literatura. O autor afirma que, oito anos após os pronunciamentos de Catford e Chomsky, o teórico alemão Jörn Alberecht (apud Fawcett, 1997) expressou espanto sobre o fato de linguistas ainda não terem estudado Tradução. Porém, em contrapartida, outro teórico, no mesmo ano, pronunciou-se em resposta. Tratava-se, de acordo com Fawcett, de um linguista soviético chamado Aleksandr Shveitser, que escreveu que muitos linguistas ainda não haviam decidido se a Tradução poderia de fato ser um objeto de estudo da Linguística. Assim, tendo essas declarações em vista, vemos que Fawcett estava certo quando afirmou que houve altos e baixos nessa relação e coloca a declaração do acadêmico inglês Roger Bell (apud Fawcett, 1997) de que “os teóricos da Tradução e os linguistas pareciam ainda caminhar por caminhos distintos” para descrever melhor essa situação tensa.

Na verdade, o que Fawcett parece defender é que a Linguística tem muito a oferecer ao estudo da Tradução, mas que isso implica limitações, já que, segundo ele, as pessoas não podem querer ver a Tradução como uma atividade linguística apenas ou usar conhecimentos linguísticos como uma receita com soluções a todos os problemas específicos da Tradução.

Outro pesquisador francês, Georges Mounin (1963), ao fazer um balanço do conjunto das correntes linguísticas que se desenvolviam até aquele momento, procurava entender a possível eficácia de cada uma delas no enfoque da Tradução. Nessa época, as vertentes das escolas europeias e norte-americanas revistas por Mounin eram muito influenciadas pelo formalismo e pela Linguística Funcional, incluindo todo um lastro do Estruturalismo saussuriano. O que isso quer dizer é que, grosso modo, são estudos que, seguindo o enfoque sobre as formas da língua, trilham um caminho descrevendo essas formas, sua funcionalidade na comunicação ou seu valor de estrutura. Essas vertentes opunham-se ao enfoque

clássico dos estudos das línguas que respeitavam a etimologia e a formação dos termos com normas para o uso da língua centradas em padrões de origem.

O Estruturalismo de Saussure dividiu a linguagem humana entre língua e fala (*langue* e *parole*), sendo que a *langue* representava o sistema abstrato da linguagem, o qual deveria ser considerado objeto de estudo da Linguística, e a *parole* representava o uso da língua, o qual era considerado muito variável para entrar no sistema. Nessa linha, deveria ser levado em consideração o estudo sistemático da *langue* e, assim, as primeiras abordagens linguísticas sobre Tradução que tentaram seguir a mesma linha não foram satisfatórias, pois, para muitos tradutores e teóricos de Tradução, essas novas descobertas lhes pareciam estéreis, pois deixavam de lado muitos aspectos relevantes para a Tradução⁷ que, como se sabe, não eram contemplados nessa teoria saussuriana.

O alemão Dieter Stein, por exemplo, declarou que os linguistas da *langue* tinham pouco ou nada para oferecer para os Estudos da Tradução. Stein desenvolve uma abordagem de Tradução que envolve dados de natureza textual e situacional. Isso implicaria uma linguística de *parole* muito mais do que a linguística da *langue* (apud Fawcett, 1997). O pesquisador francês Jean-René Ladmiral também se pronuncia afirmando que “tradução é uma operação de comunicação que garante a identidade do discurso (fala) por meio das diferenças de línguas” (apud Fawcett, 1997, p.4, tradução nossa).

Isso tudo nos faz chegar à conclusão de que, para esses estudiosos da língua, a Teoria da Tradução era uma “*ciência de parole*”. No entanto, segundo Fawcett, o problema era que os linguistas da *parole* eram precariamente desenvolvidos (visto o tamanho do legado de Saussure e de sua influência), e, além disso, o autor afirma que, naquela época, havia o medo do abandono da teoria da *langue* e, em consequência disso, a desistência da tentativa de tornar a Teoria da Tradução uma teoria científica. Mesmo assim, o que eles não sabiam é que a idéia de uma Teoria da Tradução como abordagem científica ganhou mais crédito nos anos 90, e é nessa época que a visão de que a Tradução deveria ser estudada como ciência de *parole* (como um evento comunicativo), ao invés de *langue* (como um sistema abstrato de signos), é amplamente aceita pelos estudiosos dessa área.

⁷ Aspectos como o estudo da *parole*, ou seja, a língua em uso, considerando o usuário e todo o entorno social que envolve o usuário. Estes aspectos, sem dúvida, fariam muita diferença no desenvolvimento das Teorias de Tradução, visto que hoje eles são altamente considerados nos estudos tradutórios.

Se pensarmos também em outra distinção de Saussure e sua implicação para a Tradução, veremos novamente quanto essa teoria não sustenta a base teórica nos estudos tradutórios. Temos a distinção das partes componentes dessa estrutura, que é a língua, e a mais conhecida e importante delas é o signo. De acordo com a teoria saussuriana, o signo em si é uma estrutura composta por duas partes: o significante e o significado. O significante seria uma imagem mental do som físico que fazemos quando pronunciamos uma palavra. Já o significado é um conceito mental ou representação da palavra proferida no mundo real. Saussure defende que a relação entre significado e significante é arbitrária e é parte do construto social.

Entretanto, é imprescindível uma pausa para refletirmos sobre o que afirma Fawcett a respeito da arbitrariedade do signo linguístico e o que isso acarretaria para a Tradução, já que ele critica essa concepção de Saussure e defende que não é tão simples assim, visto que signos não apenas significam. Ele afirma, também, que os signos possuem valores derivados da estrutura interna da língua que não são os mesmos de uma língua para outra, pois valores são diferentes. Esse autor aponta para o fato de que palavras também carregam conotação, e essa conotação se difere de cultura para cultura.

No entanto, as interpretações divergem, e outros estudiosos parecem entender o contrário do que afirma Fawcett, um exemplo é o pesquisador Rodolfo Ilari, que preconiza que a concepção radical de arbitrariedade do signo proposta por Saussure causou problemas e que um desses problemas coloca-se a propósito da tradução e, segundo esse linguista, seria óbvio pensar que essa teoria nega a possibilidade de traduzir, já que, “se cada língua recorta a seu modo a experiência, como explicar que as pessoas traduzem de uma língua para outra? Essa prática que todos conhecemos, e que é real, não fica excluída em princípio? O que significa traduzir num mundo em que as línguas são arbitrárias?” (2007, p.66)⁸. Como vemos, autores interpretam essa ‘arbitrariedade’ do signo e o que isso implica para a tradução de forma diferente.

Todavia, Emile Benveniste começava a dedicar, na primeira metade do século XX, parte de seus estudos linguísticos ao aspecto enunciativo da linguagem, em direção à descrição linguístico-enunciativa do processo da fala. Em seguida, estudos voltados para a análise do discurso filosófico, histórico e sociológico inauguravam

⁸ Capítulo da obra *Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos* (Orgs.) MUSSALIM & BENTES. 2007.

um tipo de abordagem no campo da linguagem distinta do prisma linguístico hegemônico – tendo os primeiros trabalhos surgidos com autores das áreas de Filosofia e Sociologia, como Michel Foucault e Michel Pêcheux. Precursores de uma tendência mais complexa, aproximada da Teoria da Enunciação - a vertente que se ocupou do estudo da linguagem com o enfoque ao contexto de comunicação -, entre outras, foram capazes de originar as diferentes atividades dos estudos da linguagem que se dominam, hoje em dia, sob o rótulo generalizador de Análise do Discurso (AD).

Resumindo, a Teoria da Enunciação definiu a expressão linguística como enunciação, da qual tomam parte sujeitos que compartilham a interlocução (e que também nomeiam não-sujeitos, ausentes da comunicação, mas referidos nela), posicionando-se e definindo-se por suas marcas linguísticas e discursivas no ato comunicativo. A menção a essas correntes e a outras, como a Pragmática, faz-se necessária para se pensar, mais à frente, na evolução no enfoque à Tradução, entre o que vigorou até os anos 80 e o que lhes sucedeu. Assim, até mais ou menos os anos 80, o enfoque teórico aos Estudos da Tradução, centrado na linguística geral, estava majoritariamente atrelado ao campo descritivo dos fenômenos linguísticos, voltando-se para a comparação entre línguas em ato de tradução.

No entanto, também se abordavam as funções da linguagem, conforme as categorias estabelecidas por Roman Jakobson, como referência ao aspecto comunicativo dos textos ou da língua. Jakobson afirmou que o significado de qualquer palavra e/ou frase é decididamente um fato linguístico ou um fato semiótico. O que esse linguista quis dizer é que o significado de uma palavra não pode ser inferido de um conhecimento não-linguístico, sem a assistência de um código verbal. Ademais, ele também defende que “será necessário recorrer a toda uma série de signos linguísticos se quiser fazer compreender uma palavra nova” (JAKOBSON, 2005, p. 64).

A partir daí, podemos entender que uma nova era para os Estudos da Tradução começa. Jakobson surge com esses questionamentos e, em especial, trata da Tradução propondo, inclusive, três formas de interpretação para o signo verbal, descritas na citação abaixo:

Para o linguista como para o usuário comum das palavras, o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo ‘no qual ele se ache

desenvolvido de modo mais completo', como insistentemente afirmou Pierce, o mais profundo investigador da essência dos signos. O termo "solteiro" pode ser convertido numa designação mais explícita, "homem não-casado", sempre que maior clareza for requerida. Distinguimos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. (JAKOBSON, 2005, p.64)

O autor classifica três espécies de tradução: 1) Tradução intralingual, que é a interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; 2) Tradução interlingual, consiste na interpretação dos signos por meio de alguma outra língua; e 3) Tradução inter-semiótica, cuja interpretação dos signos consiste de sistemas de signos não-verbais. Além disso, Jakobson confirma que a equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da Linguística. Jakobson teve uma contribuição significativa para os estudos tradutórios.

No suceder dos estudos enunciativos, pragmáticos e outros prismas teóricos da linguagem, o enfoque evoluiu, sobretudo a partir dos anos 80, para o campo interpretativo dos fenômenos da comunicação. Voltou-se para a linguagem, por oposição à língua, e para o sentido intimamente atrelado à forma. A consequência nos Estudos da Tradução foi que os estudiosos dos anos 80 e 90 em geral aumentaram consideravelmente as respostas sobre a capacidade de o vasto campo de estudos da linguagem oferecer um instrumental teórico para se refletir sobre a Tradução.

Ademais, não se pode deixar de considerar as questões sociolinguísticas para a Tradução, pois essa é uma importante relação entre língua e os papéis sociais que seus usuários desempenham na sociedade e o impacto de status e poder das pessoas que a utilizam. Todos os fatores de variação da linguagem (classe social, origem étnica, gênero, idade, regionalismo, status profissional, etc.) influem também na tradução, porque essas questões são de extrema importância na representação da linguagem utilizada no texto traduzido. Todas essas variações devem ser consideradas pelos tradutores, senão poderão ter sérios problemas na interpretação da identidade cultural, tanto a do autor como a do público a que se destina a tradução.

Por fim, nesse vasto campo de 'estudos da linguagem' que pode oferecer instrumental teórico para se refletir sobre a tradução, destacamos aqui a Linguística Textual, isso porque se trata de um trabalho diretamente com o texto. No entanto,

esse será um assunto abordado separadamente, haja vista sua importância para esta pesquisa.

Com esse apanhado, em que se apresentaram algumas referências dos estudos que emprestaram seu campo nocional para os enfoques sobre a Tradução, enfoques que variaram de autor a autor, pode-se pensar melhor essa “relação de amor e ódio” a qual se referia Peter Fawcett quando propôs essa reflexão. Ademais, fica mais fácil agora partir para o enfoque da Linguística Textual e como ela vai ser referência aos Estudos da Tradução.

Em suma, através dessa compreensão dos conceitos nada flexíveis sobre linguística, língua e linguagem, é possível afirmar que a natureza e a função da Tradução são tomadas como fenômeno cultural, histórico e linguístico. Sendo assim, reforça esse estudo seu caráter reflexivo e exploratório.

1.2.2. A Linguística Textual e a Tradução

Este trabalho consiste em fazer uma reflexão sobre a Tradução à luz da perspectiva da Retextualização. Sendo assim, trata-se de uma proposta teórica sobre a Tradução utilizando elementos da Linguística Textual. Isso porque, como afirma Adam (2008, p.321), “a unidade não é a palavra, mas o texto [...]. Assim, uma tradução é apenas um momento de um texto em movimento. Ela é, inclusive, a imagem de que ele nunca acaba. Ela não poderia imobilizá-lo”. Ao fazer essa afirmação, Jean-Michel Adam assegura ao texto seu caráter interativo e reforça também a teoria de que a tradução só pode ser analisada enquanto processo de produção textual e, assim, vai ao encontro do que defende Marcuschi sobre o material linguístico a ser analisado:

Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material linguístico observável. (2008, p.71)

Se a tradução é um “texto em movimento”, como afirma Adam, ela está sempre sendo reconstruída à medida que se façam novas interpretações. Assim, pode-se afirmar que se trata de um ato de comunicação. Parafraseando Marcuschi, torna-se indispensável aqui sua noção de texto que “pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (2008, p.72). Para esse autor, o texto é uma ‘reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo’. Parece-nos interessante essa passagem de Marcuschi, pois ela atinge também a Tradução (vista numa abordagem textual). Seria ousado (no entanto apropriado) defender que a afirmação também se enquadraria nessa reflexão sobre a tradução, já que o tradutor, por intermédio de seu texto, reordena e reconstrói o mundo na medida em que faz suas escolhas para formar outra unidade de sentido (outro texto) com a substância de conteúdo do texto anterior.

Marcuschi afirma que a LT (Linguística Textual) faz distinção entre *sentido* e *conteúdo* e não tem como objetivo uma análise de conteúdo, já que isso, segundo ele, é objeto de estudo de outras disciplinas. “O conteúdo é aquilo que se diz, ou se descreve ou se designa no mundo, mas o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma outra forma esse conteúdo” (MARCUSCHI, 2008, p.74). Então, o sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas.

Assim, na tradução procura-se manter o conteúdo, porém o sentido vai depender dos aspectos cognitivos, pois é a partir deles que o produtor/tradutor vai interpretar e, conseqüentemente, reconstruir o mundo à sua maneira, e depois vai (re)escrever esse mesmo conteúdo fazendo uso de estratégias e escolhas que vão determinar o efeito de sentido que ele pretende, a fim de situar seu texto em um outro contexto sócio-histórico.

Visando apenas o conteúdo, a tradução seria tida como uma atividade ‘totalmente’ dependente do texto original. Mas com o advento das novas teorias, em especial o surgimento da Linguística Textual, e também das Análises Cognitivas que buscam estudar e explicar o sentido, e ainda o da Pragmática, podemos refletir sobre a Tradução como uma atividade independente, pois é a construção de sentido, tendo em vista seu funcionamento e seu efeito em determinada comunidade, que vai determinar as escolhas feitas pelo tradutor.

Sendo assim, torna-se necessário ter em mente a noção de texto e de seus constituintes de textualidade. Beaugrande (1981, p.10) postula a noção de que “texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Vale dizer que o texto ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos.

Cabe ainda uma citação de Koch que irá reforçar tudo o que foi defendido aqui sobre o uso dessa corrente da Linguística moderna para refletir sobre a Tradução:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

Assim, passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. Conforme se disse acima, Beaugrande & Dressler (1981) apresentam um elenco de tais fatores, em número de sete: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. (KOCH, 2004, p.11)

É interessante ressaltar que a Linguística Textual constitui um ramo ainda considerado novo da Linguística, o qual começou a se desenvolver na Europa, na década de 60. Ampliou o seu objeto de análise, ultrapassando a palavra e a frase, focando-se no texto, isso porque, depois de observadas várias lacunas⁹, se concluiu que muitos fatores só podiam ser devidamente explicados se analisarem o texto e o seu contexto. Passam, então, a figurar nos estudos da Linguística Textual o sujeito e a situação de comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem, pela perspectiva da linguística estrutural – que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente mecânica.

A Linguística Textual evoluiu principalmente no que tange à conceituação de texto, inserindo os conceitos de sentido e interlocução. Costa Val (2004, p.113), tratando de texto verbal, assim o conceitua: “Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”.

⁹ Das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos, a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, entre outros.

Para Costa Val, assim como para outros estudiosos da Linguística Textual, o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido durante a interação, pelos interlocutores, locutor e alocutário, a cada acontecimento de uso da língua, ou seja, a cada interpretação.

A tradução é, pois, um texto retextualizado, na medida em que faz sentido e se constitui como uma produção linguística escrita, construído numa situação de comunicação humana. Portanto, a moderna Linguística Textual é ciência apta a descrever e analisar os acontecimentos linguísticos e os fenômenos deles decorrentes, sendo a Tradução um desses fenômenos.

Em suma, se a tradução é produção textual, deve-se levar em conta os mesmos elementos como determinantes dessa produção, isto é, se o texto original ativa tais elementos, a tradução (novo texto) deve também ativá-los. Travaglia afirma que “o ato de traduzir tem que levar em conta não apenas os elementos linguísticos em si, mas como eles funcionam discursivamente dentro de um texto” (2003, p.142).

No que concerne à produção, um texto, enquanto unidade comunicativa, obedece a um conjunto de critérios de textualização, já que, segundo Koch (1984, p.21-22) “todo texto caracteriza-se pela textualidade, rede de relações que fazem com que um texto seja texto (e não simples somatória de frases) revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades linguísticas que o compõem [...]”.

A concepção da Tradução como Retextualização acrescenta ao estudo do processo tradutório os instrumentos de reflexão da linguística textual, bem como alguns componentes pragmáticos, proporcionando uma releitura da própria tradução enquanto teoria e enquanto prática.

Assim, a tradução dentro de um funcionamento discursivo leva em consideração não só o texto como objeto materializado, mas também a situação imediata de produção, a situação como contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo, o sujeito.

Em sua abordagem de Retextualização, Travaglia baseou-se principalmente na leitura dos critérios de textualidade de Beaugrande e Dressler feita por Koch e Travaglia (1995 [1989]). A autora defende que as etapas da tradução vão ser semelhantes às etapas da produção de um texto:

O que acontece na tradução é, desta forma, algo semelhante ao processo de produção de qualquer texto: o tradutor constrói o sentido a partir de um texto original; o sentido assim construído por ele transforma-se na sua intenção comunicativa; em seguida o tradutor planeja globalmente a tradução do texto levando em conta os elementos constitutivos da textualidade e buscando além disso estabelecer a coerência entre o original e a tradução e por fim realiza da fase por assim dizer concreta, palpável da retextualização, da “remise en text”, utilizando-se dos elementos que lhe oferece a língua com a qual está trabalhando. Traduzir supõe assim uma representação dos processos de produção de textos. (TRAVAGLIA, 2003, p.68)

Assim como o fez Travaglia, também tomaremos como base os critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981), porém acrescentando fatores de textualidade embasados por Halliday e Hasan (1989), considerando também leitura feita por Koch e Travaglia (1995 [1989]), e, ainda, como base complementar, usaremos alguns aspectos da Pragmática, como a noção de contexto, para ampliarmos nossas análises.

Capítulo 2. Pressupostos Teóricos

Este trabalho consiste em fazer uma reflexão geral sobre a hipótese defendida pela pesquisadora Neuza G. Travaglia (2003) a respeito da Tradução na perspectiva da Retextualização. Como se trata de um trabalho com o texto, conseqüentemente, a análise das traduções propostas será feita considerando todos os fatores de textualidade, bem como os mecanismos de construção textual, isto é, questões linguísticas, extralinguísticas, componentes pragmáticos e questões culturais também ganham a merecida relevância nas análises do processo tradutório tido como Retextualização. Na sequência, analisaremos a interferência desses fatores nas escolhas do tradutor para, então, analisarmos a pertinência e a implicação do uso dos textos traduzidos em materiais escolares do Ensino Médio para o ensino de língua inglesa.

Devemos levar em consideração como principais pressupostos teóricos autores que principalmente abordaram tais critérios de textualidade. Obviamente que começaremos, como principal base nocional dessa pesquisa, a dissertar sobre a hipótese de Travaglia (2003) e todos os pressupostos envolvidos nessa hipótese.

Em seguida, prossegue-se com Beaugrande & Dressler e Halliday & Hasan. Essa escolha deve-se a dois fatos: primeiro porque Travaglia aponta Beaugrande & Dressler como base para tratar dos fatores de Textualidade; depois porque, como afirma Koch (1999)¹⁰, as pesquisas sobre textos realizadas no Brasil inspiram-se fortemente em estudos realizados na Alemanha (Weinrich, Dressler, Beaugrande & Dressler, Gülich & Kotschi, Heinemann & Viehweger, Motsch & Pasch, entre outros); na Holanda (Van Dijk); na França (Charolles, Combettes, Adam, Vigner, Coste, Moirand, etc.); na Inglaterra (particularmente por Halliday & Hasan) e nos EUA, tanto por linguistas (Chafe, Givón, Prince, Thompson, Webber, Brown & Yule), como por psicólogos e pesquisadores em Inteligência Artificial (Clark & Clark, Minsky, Johnson-Laird, Sanford & Garrod, Rumelhart, Schank & Abelson, Marslen-Wilson e outros).

Com todos esses estudiosos, Koch assegura que, durante muito tempo, os aspectos mais enfatizados foram os critérios ou padrões de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981), especialmente a coesão textual, esta enfocada, também, em geral sob a perspectiva de Halliday & Hasan (1989). Tendo esse fato em mente, ficam esclarecidas as razões que motivaram Travaglia a abordar tais critérios. Sendo assim, nessa pesquisa abordaremos os mesmos autores com o acréscimo dos pressupostos de Halliday & Hasan, e, com o acréscimo de demais noções da Linguística Textual que, conseqüentemente, possui novas abordagens para a análise de construção textual e de reprodução textual (retextualização).

Na verdade, no panorama atual existem abordagens diversas sobre o texto e a construção de sentido e seu contexto. Por isso, é inevitável adotar uma visada que possa congrega as mais diversas formas de investigação como: análises lexicais, culturais, pragmáticas, linguísticas e não-linguísticas, estando todas imbricadas umas às outras, juntas para formar a “tessitura” do texto. Isso porque, a partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, ganham importância questões de ordem sócio cognitiva, como a referenciação, a inferenciação, o conhecimento prévio, bem como os estudos dos gêneros textuais sob novas perspectivas. Dessa forma, não dá para ignorar essas novas abordagens, então teremos uma base sólida construída por autores como

¹⁰ Cf. KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. DELTA, 1999, vol.15, p. 168-180.

Beaugrande & Dressler e Halliday & Hasan, porém consideraremos alguns desses aspectos posteriores à época de Travaglia.

Visto ser essa pesquisa alicerçada nos estudos da Linguística Textual, não podemos ignorar que, desde seu aparecimento até hoje, essa é uma ciência que tem evoluído bastante. Partindo de uma análise transfrástica, passando pela pragmático-discursiva, transformando-se em uma disciplina com forte tendência sociocognitivista e interacional, primando pelas análises dos processos de enunciação e seu contexto histórico-social, dando ênfase tanto aos textos escritos como falados.

Na análise textual e de retextualização, devemos levar em conta as fases de produção. Dessa forma, faz-se uma busca de pistas linguísticas que atestam as escolhas do tradutor, e não somente de pistas linguísticas, mas também uma busca dos elementos textuais (coesão e coerência), do conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, informatividade, focalização, inferência, relevância, fatores pragmáticos, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Esse trabalho considera fatores de ordem sócio-histórico-ideológico-cultural e linguísticos. Tal característica é de grande relevância, pois traduzir não pressupõe apenas o domínio do sistema da língua.

Portanto, faremos essa análise embasada nos critérios de Beaugrande & Dressler (1981), porém com o acréscimo das teorias de “Linguagem, contexto e texto” de acordo com a perspectiva semiótica de Halliday & Hasan (1989), e usaremos também noções pragmáticas, pela necessidade de complementaridade teórica para uma análise mais atual e mais completa. No entanto, teremos sempre como horizonte a noção proposta por Travaglia (2003), a da Tradução como Retextualização.

2.1. A perspectiva de Neuza Gonçalves Travaglia

Este estudo reflete e aponta a hipótese defendida por Travaglia (a de que a tradução é uma retextualização) baseado em sua obra *“Tradução Retextualização – a tradução numa perspectiva textual”* (2003). Essa hipótese foi defendida pela

pesquisadora em sua tese de doutorado na USP em 1993, e seu orientador foi Patrick Dahlet.

O trabalho de Travaglia propõe uma abordagem da atividade tradutória mais diretamente pelo lado textual. Ela parte do princípio de que não se traduz uma língua (ou palavras isoladas), mas textos, afirmando que devemos refletir o ato tradutório a partir de seu ponto fundamental: a tradução enquanto trabalho com o texto.

A autora defende que, partindo da textualidade (que para ela são características que juntas definem o texto), pode-se começar uma reflexão sobre o ato tradutório que possa se aplicar a todos os textos. Assim, o tradutor recoloca em texto numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior.

Em sua hipótese, ela afirma que:

Ao traduzir (retextualizar em outra língua), o tradutor deve antes de mais nada ter em mente deixar abertos os caminhos da interpretação, embora, naturalmente sua tradução reflita sua própria interpretação e espelhe o sentido que para ele é, por assim dizer, o mais importante no original. (2003, p.40)

Para chegar a essa concepção, a autora deu destaque especial em sua obra a três posicionamentos teóricos: a) à teoria interpretativa proposta pelos integrantes da ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*) de Paris, na qual é destacada a divisão forma e conteúdo, com privilégio para o conteúdo; b) às colocações de Rosemary Arrojo em *“Oficina de Tradução”* e outros escritos, onde se destaca a tradução como produtora de sentidos; e c) à teoria de Meschonnic, cujo ponto de fundamental importância é o conceito de *“form-sens”* (forma-sentido).

Segundo a autora, essa base teórica forneceu pistas que a fizeram avançar em direção à proposta da Tradução como Retextualização. Ela deixa claro que se afastou, de forma consciente, das teorias reestruturadas prioritariamente como técnicas ou procedimentos técnicos, já que seu objetivo era examinar o que realmente ocorre no processo tradutório, e não elaborar um método de tradução (TRAVAGLIA, 2003, p.34).

Na verdade, Travaglia faz um breve resumo sobre tais teorias e as julga responsáveis pela sua hipótese de retextualização. Sendo assim, ocorre a necessidade, nesse momento, de uma parada para explicitarmos melhor o que essas teorias fornecem como principais pressupostos para entendermos o que elas

têm em comum e verificar como elas podem ter influenciado Travaglia em sua pesquisa. Então, dentro desse subcapítulo sobre os pressupostos dessa autora, consideraremos um enfoque especial nas três teorias apontadas por ela.

2.1.1. A Escola de Paris

A respeito da primeira base teórica citada por Travaglia, “a Escola de Paris”, também chamada de grupo ESIT, sabe-se que ela é consagrada por sua abordagem interpretativa. Na verdade, é certo que este é um grupo de professores que compartilham suas concepções teóricas enquanto ensinam tradução e interpretação. Podemos citar como principais representantes: M. Lederer, D. Seleskovitch, F. Herbulot, e, também, J. Delisle e M. Pergnier¹¹.

Essa escola foi inicialmente desenvolvida no final da década de 60 e se baseava principalmente no estudo de interpretação simultânea para conferências. Porém, a teoria interpretativa de tradução foi subsequentemente estendida para a tradução escrita de textos não-literários e pragmáticos (DELISLE, 1980) e para o ensino de tradução e interpretação.

Como principal representante dessa escola podemos citar Danica Seleskovitch (1977), que, com sua experiência como intérprete profissional, desenvolveu uma teoria baseada na distinção entre significado linguístico e sentido não-verbal, em que o sentido não-verbal é definido em relação ao processo de tradução que consiste em três estágios: interpretação ou exegese do discurso, de - verbalização e reformulação.

Conduzidos pela Psicologia Experimental, Neuropsicologia, Linguística e os trabalhos de Jean Piaget na Psicologia Genética, os pesquisadores da escola de Paris aplicam a interpretação simultânea em situações reais, dando ênfase, em particular, nos processos mentais e cognitivos envolvidos nesse processo. Suas pesquisas eram focadas no processo tradutório, principalmente no que concerne à diferença entre significado e sentido, e na natureza das ambiguidades linguísticas¹².

¹¹ Cf. BAKER, Mona. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge, 2001, p.112-114.

¹² Ambiguidade é um assunto que tem interessado tanto teóricos de tradução como linguistas, todos embasados nas diversas teorias preocupadas com a construção do sentido.

Os proponentes dessa abordagem veem a tradução como uma forma de interpretação e, embora em suas diferentes modalidades, a tradução de texto escrito e discurso oral são ambas vistas como um ato comunicativo. No entanto, para eles, a interpretação simultânea é considerada como uma situação de comunicação ideal, pois todos os interlocutores estão presentes, compartilhando a mesma situação temporal e espacial, bem como as circunstâncias e conhecimentos relevantes para o desenvolvimento do tópico do discurso.

Segundo essas concepções, no que tange à interpretação simultânea, ela não é baseada no significado verbal, mas na apropriação desse significado, seguido pela reformulação na língua de chegada. Por outro lado, os tradutores de textos escritos também irão reconstruir o significado do texto da língua de partida para transportá-lo para o texto da língua de chegada.

Seleskovitch distingue entre dois níveis de percepção, o significado linguístico, como ferramenta; e o sentido, como consciência. Nesse caso, o processo tradutório é visto não como uma conversão direta do significado linguístico da língua de partida, mas como uma conversão a partir dela para criar uma expressão de sentido na língua-alvo.

Em suma, para os estudiosos da Escola de Paris, a tradução não é vista como uma operação linear de transcodificação, mas sim como um processo dinâmico de compreensão e re-expressão de ideias. Na verdade, essa corrente considera abordagens da linguística textual e da análise do discurso no que se refere à tradução de textos escritos.

2.1.2. Rosemary Arrojo

Neste espaço, tentarei resumir as pressuposições de Rosemary Arrojo (1986) em sua obra *“Oficina de Tradução”*. De maneira geral, Arrojo justifica, desde o início, que sua obra é uma “oficina” que pretende mostrar “o outro lado do processo de traduzir, os instrumentos e mecanismos dessa atividade”, que, como ela afirma, ora considerada uma “indústria”, ora “arte” ou “profissão” (1986, p.8).

Arrojo nos convida a fazer uma reflexão sobre os mecanismos da tradução, levando em conta questões fundamentais da própria linguagem, e considera a tradução uma das mais complexas de todas as atividades humanas.

A princípio, a autora faz um balanço crítico sobre Teorias da Tradução frequentemente utilizadas, como a transferência¹³ e a substituição¹⁴. Uma de suas críticas se faz a respeito da metáfora de Eugene Nida, que compara as palavras de uma sentença a uma fileira de vagões de carga, e, de acordo com essa concepção, o que importa não é o conteúdo dos vagões, mas o alcance ao destino. Usando essa analogia, fica compreendido que, na tradução, todos os componentes significativos do original têm que alcançar a língua-alvo, sendo esse seu objetivo principal, sem preocupação com a “carga”, ou seja, o conteúdo. Assim, a tradução é nitidamente encarada como mero transporte.

Ao fazer sua crítica a respeito da teoria de Nida, Arrojo afirma que:

Se pensarmos o processo de tradução como transporte de significados entre língua A e língua B, acreditamos ser o texto original um objeto estável, “transportável”, de contornos absolutamente claros, cujo conteúdo podemos classificar completa e objetivamente. Afinal, se as palavras de uma sentença são como carga contida em vagões, é perfeitamente possível determinarmos e controlarmos todo o seu conteúdo e até garantirmos que seja transposto na íntegra para outro conjunto de vagões. Ao mesmo tempo, se compararmos o tradutor ao encarregado do transporte dessa carga, assumiremos que sua função, meramente mecânica, se restringe a garantir que a carga chegue intacta ao seu destino. Assim, o tradutor traduz, isto é, transporta a carga de significados, mas não deve interferir nela, não deve “interpretá-la”. (ARROJO, 1986, p.12)

Então, após refletir sobre a problemática de tal concepção, a autora propõe uma análise do conto do escritor argentino Jorge Luis Borges cujo título é *“Pierre Menard, autor del Quijote”*. Arrojo tenta mostrar o paradoxo de Menard apontando o que ele chama de obra “visível” (o texto com uma verdade única e absoluta, com uma linguagem sem ambiguidades) e obra “invisível”.

Para entender melhor essa diferenciação, segue abaixo dois extratos retirados da obra de Arrojo para exemplificar esse pensamento:

Menard, discípulo de Descartes, Leibniz, Ramón Lull e John Wilkins, considera que a crítica, como a tradução ou a leitura, não deve “interpretar”

¹³ Cf. Nida.

¹⁴ Cf. Catford.

ou ir além do texto original e, sim, delimitar seus contornos objetivos e imutáveis.

Contudo, a própria bibliografia de Menard sugere a impossibilidade desse desejo. Como poeta e tradutor, ele constantemente produz versões diferentes do “mesmo” texto. (1986, p.18)

[...]

Além disso, invisível pode sugerir também que o que Menard chama de a “reescritura” ou a “reprodução” do Quixote fosse, na verdade, uma “leitura”, forma “invisível” de se reescrever ou traduzir. (1986, p.19)

Com essa incursão pelo conto de Borges, Arrojo objetivou questionar a visão tradicional de texto e assim ela conclui que:

Traduzir não pode ser meramente o transporte, ou a transferência, de significados estáveis de uma língua para outra, porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura. (ARROJO, 1986, p.22-23)

Ela afirma ainda que o texto deixa de ser a representação fiel de um objeto estável e passa a ser uma máquina de significados em potencial. Esse é, sem dúvida, o ponto forte de sua reflexão, pois é quando Arrojo assume que encara a tradução como interpretação, leitura e atividade produtora de novos significados que se (re)constroem em cada comunidade cultural e em cada época, e “dá lugar a outra escritura” do mesmo texto.

Ademais, a pesquisadora defende que “o texto não pode ser um conjunto de significados estáveis e imóveis, para sempre depositados nas palavras” e segue afirmando que “o que é possível ter, são muitas leituras, muitas interpretações” (ARROJO, 1986, p. 24).

Para fechar esse escopo, observa-se, na bibliografia comentada da obra dessa autora, que a Teoria de Tradução esboçada em *“Oficina de Tradução”* partiu de teorias textuais rotuladas de “pós-estruturalistas”. Essa informação esclarece bastante a influência que Arrojo exerceu sobre a hipótese de Retextualização preconizada por Travaglia, cuja abordagem é completamente textual.

2.1.3. Henri Meschonnic

Nessa rápida incursão sobre as proposições de Henri Meschonnic, por meio de uma tradução publicada¹⁵, foi possível entender suas concepções sobre tradução. Ademais, usaremos como base a leitura feita pela própria Travaglia em seu livro.

Sabe-se que Henri Meschonnic nasceu em Paris, no dia 18 de setembro de 1932, e é uma das figuras-chave do movimento francês da Nova Poética. Tradutor, poeta, ensaísta e professor, lecionou linguística e literatura na Universidade de Paris. Como tradutor da Bíblia, seus trabalhos estão relacionados com uma iniciativa teórica, começando com *Pour La Poétique* (1970-8), uma tentativa de superar as dualidades características do pensamento moderno sobre literatura e linguagem.

No que diz respeito às suas principais concepções acerca da tradução, esse autor a coloca na poética e não tradutologia (ciência da Tradução), pois, segundo ele, a “poética só evolui em procedimento de descoberta se ela articula a Teoria da Literatura com a Teoria da Linguagem. Se ela própria se torna a teoria da linguagem” (2008, p.20). Meschonnic defende que a poética desempenha um papel importante como poética experimental na Tradução. Além disso, o autor afirma que a poética inclui a Tradução na Teoria da Literatura bem como permite distinguir claramente os problemas filológicos (o saber da língua) dos problemas propriamente poéticos, que supõem o estudo prévio da poética de um texto.

No entanto, para Meschonnic, a principal razão para essa interface se justifica por:

[...] acima de tudo, ela (a poética) permite situar a tradução dentro de uma teoria que articula o sujeito e o social, que a literatura supõe e coloca em ação, e que cabe à poética reconhecer. Por isso essa poética, estudo das obras literárias, torna-se uma poética do sujeito, uma poética da sociedade. Uma solidariedade do poema, da ética e da história. A poética da tradução faz aí o estudo do traduzir, na sua história, como exercício da alteridade e questiona a lógica da identidade. (2008, p. 20-21)

Tendo esse trecho em mente, entendemos melhor essa relação entre tradução e poética e o porquê do nome “poética da tradução”. O autor justifica suas

¹⁵ Trata-se de três traduções interlinguais de “*Poética do traduzir, não tradutologia*” feitas por Márcio Weber de Faria (espanhol); Levi f. Araújo (inglês); Eduardo Domingues (português). Publicadas pela versão eletrônica da Revista Viva Voz do setor de publicações da FALE/UFMG, 2008.

ideias a respeito de relacionar poética e tradução situando a tradução numa situação de comunicação real que articula o sujeito e o social e, além disso, ele defende que a tradução é inseparável da transformação das relações interculturais e que a poética do traduzir não é uma ciência em nenhum dos sentidos da palavra *ciência* (com sua essência empírica).

Para ele, essa é uma teoria que considera não apenas os aspectos linguísticos, mas filosóficos, teológicos, sociais e políticos. Para entender melhor, tiramos um outro extrato que vai justificar o porquê da não-ciência:

Trata-se aqui da teoria do signo e de seu paradigma dualista não apenas linguístico, mas filosófico, teológico, social e político. A poética é uma teoria crítica no sentido de que ela busca articular numa teoria a linguagem, a história, o sujeito e a sociedade e recusa as regionalizações tradicionais, mas também no sentido de que ela se funda como uma teoria de historicidade radical da linguagem. A tradução desempenha aí um papel maior. (MESCHONNIC, 2008, p.22)

Segundo Meschonnic, não se pode pensar o discurso com os conceitos da língua, sendo assim, “a tradução de um texto como discurso (e não língua) deve aceitar outros riscos e não mais se limitar a aceitar as autoridades da língua” (2008, p.22). Visto essa afirmação, é fácil nos remetermos à afirmação de autores que, na época do estruturalismo, acreditavam que a tradução era um trabalho muito mais de *parole* do que de *langue*. Parece que Meschonnic compartilhava essa ideia.

Para o autor, essa nova forma de encarar a tradução não a torna mais difícil e sim diferente e, também, “melhor”. E ao dizer isso, o autor afirma então o que de fato nos parece viável para o desenvolvimento da pesquisa de Travaglia. Ele defende que “a tradução será melhor simplesmente porque, em relação a um texto, ela funcionará como um texto. Ela já não será simplesmente conduzida por uma interpretação, será sua condutora. Ela terá alcançado sua própria literariedade” (MESCHONNIC, 2008, p. 23).

No que se refere à leitura feita por Travaglia, a autora aponta Henri Meschonnic como o responsável por colocar a tradução de textos na poética que, para ele, é a “teoria do valor e da significação dos textos” (apud Travaglia, 2003, p.56). O ponto principal da teoria de Meschonnic é o conceito de “*form-sens*” como unidade dialética e não como dois conceitos justapostos.

Ao citar Meschonnic e interpretar sua teoria, a pesquisadora deixa claro que essa é, sem dúvida, a maior base teórica para sua hipótese de Retextualização.

Percebe-se isso claramente no trecho abaixo, em que ela cita Meschonnic e comenta a citação:

Assim, o texto deve ser considerado como um todo e a textualidade será o princípio segundo o qual a unidade não está em elementos isolados mas na passagem inteira. “Neste todo que é um texto, a palavra não tem um sentido, é o texto que é o sentido da palavra, todo o texto em todos os sentidos” (Meschonnic, 1973, p.62). Desta forma, é como um todo que o texto deve ser traduzido: “quando há um texto, há um todo, traduzível como um todo” (Meschonnic, 1973, p.349). Esta totalidade é o texto, “*form-sens*”, dentro da literatura, dentro da história, dentro da cultura; a tradução deve assim ser considerada não como uma anexação, mas como uma ‘relação entre duas culturas – línguas’, sempre na relação texto a texto. (TRAVAGLIA, 2003, p.57)

Partindo do princípio segundo o qual não se traduz uma língua, mas textos, Travaglia cita Meschonnic, pois ele afirma que “a história europeia da tradução passou da unidade-palavra para a unidade-grupo e depois para a unidade-texto” (MESCHONNIC, apud Travaglia, 2003, p.58). Ela o faz para defender seu princípio básico, pois o considera fundamental na reflexão sobre o traduzir, partindo de abordagens mais modernas sobre Tradução.

O objetivo maior de nos remetermos a respeito dessas três fontes teóricas citadas por Travaglia foi o de entender o que a levou de fato a chegar a essa hipótese (de Retextualização) e, principalmente, o que essas teorias teriam em comum, visto que ela as coloca como teorias-chave para sua elaboração.

Conclui-se que as três teorias supracitadas são desafiadoras e questionadoras de pensamentos tradicionais e dogmáticos e, inclusive, elas tendem a criar novos conceitos para as palavras “significado”, “significação” e “sentido”. Ademais, elas parecem querer mostrar que não se pode considerar a tradução apenas sob olhares linguísticos, pensando-se na palavra com seu significado estático, mas que devemos considerar a tradução como “movimento”, “comunicação”, “interpretação”, “máquina geradora de novos sentidos”, enfim, como um trabalho com o discurso, e não apenas com a língua. Ambas as teorias parecem nos guiar para esses caminhos reflexivos.

Acreditamos, então, que essas características foram fundamentais para Travaglia, e após esse “intervalo” para que pudéssemos relacionar tais teorias e compará-las, é proposto agora voltarmos à hipótese dessa autora e analisarmos

alguns conceitos epistemológicos que muito valem quando se trata de fazer uma reflexão do ato tradutório.

2.1.4. A tradução como Retextualização por Neuza Gonçalves Travaglia

Logo no início de sua obra, essa autora ressalta a prioridade que se deve dar ao “texto”, isto é, ao tratamento que se dá a ele. Ela defende isso afirmando que “a produção linguística de um falante aparece sempre sob a forma de texto e não sob a forma de fragmentos esparsos e isolados” (TRAVAGLIA, 2003, p.15). Existe em seu trabalho uma preocupação em definir o que é texto e discurso para deixar bem clara a noção de tradução a que se propõe.

Na verdade, Travaglia começa o livro com discussões de algumas concepções de discurso e texto porque, segundo ela, é a noção de discurso que lhe servirá de contraponto à noção de texto – já que é nessa última em que ela parece querer se concentrar para a abordagem textual da tradução que quer empreender.

Assim, torna-se necessário entendermos a concepção de texto de sua obra:

O texto é considerado como unidade geradora de sentidos, arranjo de marcadores, lugar dialógico onde a língua representa a mais importante condição de base da atividade humana chamada linguagem. (2003, p. 10)

Assim sua hipótese se baseia em uma definição de texto e textualidade que considera que o texto “é o lugar onde se manifestam as operações de construção e reconstrução dos sentidos; é a manifestação efetiva dos discursos” (2003, p.20).

Para ela, o fato mesmo de traduzir, de tornar um objeto linguístico produzido em um idioma, para tornar possível sua recepção em um outro idioma, já pressupõe que o tradutor o considere de certa forma como um texto e, para isso, o tradutor terá que adotar, de forma explícita ou não, critérios definidores de textualidade. Em sua pesquisa, tais critérios serão os propostos por Beaugrande & Dressler (1981), segundo leitura feita por Koch e Luis Carlos Travaglia (1989). E é assim, definindo o texto pela relação de textualidade com os fatores textuais supracitados, que essa estudiosa chega à sua hipótese de que a Tradução deve ser encarada como

Retextualização, pois “o texto para o tradutor apresenta os mesmos ‘ingredientes’ do texto lido pelo [...] leitor comum”. (TRAVAGLIA, 2003, p. 22)

Em sua hipótese, a Tradução focalizada como Retextualização é a composição de um novo/mesmo texto que, por sua vez, terá também funcionamento discursivo. As marcas linguísticas do novo texto serão colocadas dentro de uma situação comunicativa concreta e gerarão efeitos de sentidos para os leitores da língua para qual o texto foi traduzido. Então, para ela, todos os fatores de textualidade são importantes, e não somente o código linguístico de partida e o de chegada.

Desse modo, ela afirma que, “dentro do espaço linguístico, com os recursos expressivos disponíveis, são produzidos os discursos” (2003, p.17). Então, defende também que não poderá haver separação rígida e muito menos oposição entre o lado linguístico e o lado discursivo do processo de comunicação. Assim:

É impossível, na atividade comunicativa, se colocar de um lado a língua apenas como sistema estanque, distinto, e de outro lado os usuários, sujeitos da comunicação e as condições de produção/recepção, isto é, as condições de utilização. (TRAVAGLIA, 2003, p.17)

E no que diz respeito ao discurso, Travaglia afirma que “uma língua (português, francês, alemão) **é**, existe, discursivamente e o discurso **é**, realiza-se linguisticamente; não há como opor ou separar tais realidades” (2003, p.17, grifo da autora).

Ao falar de discurso ela deixa claro que sua abordagem é sobre “discursos” e não “discurso”, pois tal noção no plural reforça a ideia de multiplicidade, de entrecruzamento de campos que um discurso envolve. Além de afirmar que os discursos não só funcionam com os recursos expressivos de uma língua, mas os colocam em funcionamento, na medida em que modificam, alargando ou, às vezes, reduzindo seu potencial significativo. Essa passagem deixa transparecer os ideais de Meschonnic e sua influência quando ele fala que a tradução tem a ver com as transformações das relações interculturais, e isso envolve “esse entrecruzamento de campos que um discurso envolve”, já que, ao pensar em ‘discurso’, pensa-se em história, cultura, e ideologias que um discurso acarreta.

Neuza G. Travaglia também declara sobre os discursos;

Eles são também resultantes de atividades comunicativas que acontecem sempre dentro de determinadas condições de produção/recepção, mas no decurso do “acontecimento discursivo” tais condições podem ser alteradas, podem evoluir; por esta razão estas não devem ser consideradas apenas como cenários fixos e imutáveis. (2003, p.19)

Dentro de toda essa concepção de discurso, retomemos o conceito de texto citado e pensemos nele como a “unidade geradora de sentidos”, a qual propôs Travaglia, e nos voltemos para o sujeito nessa atividade de gerar sentidos. O que temos são novamente sujeitos atuantes nesse processo que vão agir e modificar os sentidos interagindo sempre com e sobre o outro. Isso é no que acredita Travaglia. Na passagem abaixo podemos refletir melhor essa ideia:

Logicamente há presença (física ou não) de interlocutores em qualquer evento comunicativo. Estes ‘sujeitos’ da comunicação não são passivos e tacitamente concordes um com o outro, isto é, o ‘locutor’ fala (ou escreve) uma mensagem de sentido bem claro e inequívoco e o ‘alocutário’ ouve (ou lê) e entende, capta, perfeitamente. É bem diferente o que acontece em todo evento comunicativo: há ajustes tanto de um lado quanto de outro e é destes ajustes que surgem e se constroem os sentidos. (TRAVAGLIA, 2003, p.19)

Em sua abordagem sobre discurso, fica explícita também a forma como ela vê o sujeito. A afirmação supracitada é totalmente viável para entendermos as “marcas das escolhas” feitas pelo tradutor e realizadas no decorrer do processo de composição textual.

Sendo assim, a Tradução como Retextualização vai passar pelas mesmas etapas desse processo (pois se trata da construção de um novo texto) e que, segundo a autora, a parte de composição textual termina na fase de revisão para o produtor, ao passo que o processo textual propriamente dito continua na fase da leitura (de recepção), da construção do sentido pelo leitor.

Nesse momento, ela considera que outros “sujeitos textuais” entrarão e trabalharão a partir do texto “formado e acabado”, para comporem seu sentido (TRAVAGLIA, 2003. p.112). Se pensarmos na tradução de textos escritos, veremos que o processo se concretiza como produto e, no caso, a leitura é que é o processo. O leitor busca esquemas internalizados para produzir sentidos no texto traduzido, ou seja, ele retextualiza.

Da perspectiva em que Travaglia focaliza os discursos, os dois elementos agentes da comunicação, os co-enunciadores, que ela prefere chamar de “emissor”

e “receptor”, talvez fossem mais bem encarados como duas instâncias agentes do processo discursivo, pois para ela vai haver tipos de “interlocutores preferenciais para tais ou tais tipos de discursos”, e, para finalizar a reflexão sobre o sujeito, a autora afirma que “os sujeitos dos discursos não são da mesma natureza dos sujeitos dos enunciados e dos sujeitos de cada evento comunicativo” (2003, p.19).

Em suma, em sua obra os discursos são considerados não como objetos materiais, delimitáveis, mas como forma de funcionamento da linguagem resultantes da acumulação mais ou menos organizada e coerente de atividades comunicativas realizadas em determinados tipos de situação de comunicação, em condições sócio-históricas determinadas e com a utilização de recursos linguísticos disponíveis aos sujeitos dos eventos comunicativos.

Portanto, para refletir melhor sobre essa questão do sujeito, é pertinente outra citação:

Na verdade os falantes, enquanto corpo social, agem sobre a língua, modificando-a, constituindo-a, enquanto ‘se apropriam’ dela. As regularidades existentes são as sedimentações (cristalizações) que representam o produto (sócio-histórico) do processo discursivo e que em seu conjunto formam a língua e são elas que podem ser estudadas. Para Foucault, o modo de existência dos enunciados é que determina o formal, o linguístico. Assim, os enunciados produzem a língua, mas ao mesmo tempo eles se produzem e movimentam a língua. Portanto ela é mutável porque está no processo. (TRAVAGLIA, 2003, p. 16)

Nessa concepção, fica entendido que os falantes (sujeitos) atuam e agem sobre a língua interagindo com ela e sobre ela. Dessa forma, se o sujeito é fruto da relação entre a linguagem e história, para Travaglia a língua é a mais importante condição de base da linguagem como atividade humana.

Quando essa autora fala sobre as “regularidades” existentes na língua que representam o produto, parece que quer refletir sobre a estabilidade e instabilidade das línguas, já que ela afirma que, ao falarmos de “francês” ou “inglês”, por exemplo, estaremos falando não só de sistemas linguísticos com léxico e gramática regulares, mas também sobre produtos/processos que se movem nos “espaços perpassados pela oposição entre o estável e o instável” (2003, p.17). Travaglia defende que a língua possui um caráter estável (que nos permite aprender e ensinar uma língua e que permite a tradução de textos) e instável (caracterizado pela ‘modulação’, a possibilidade de escolha por parte dos falantes) da linguagem enquanto atividade, o

que acarreta, segundo ela, o dinamismo da língua enquanto produto/processo sempre em andamento.

Assim, a Tradução defendida como Retextualização pela autora, leva em conta que o texto não é só produto, mas também processo, uma vez que, segundo ela, “só existe pelo processo de composição e de leitura”.

Sendo a obra de Travaglia (2003) de base teórico-metodológica para a pesquisa sobre Tradução que é proposta aqui, fica evidente que a Tradução como Retextualização realça a entidade TEXTO na atividade tradutória, mostrando que a tradução é produto, mas também processo. A autora pretende, com essa hipótese, uma abordagem mais abrangente, já que é aplicável a todos os tipos de textos, pois, segundo ela, “o fenômeno retextualização se dá independentemente do tipo de texto” (2003, p.191).

Então, na obra em questão, são explicitados muitos dos itens que estão no estabelecimento da textualidade de uma sequência linguística, os quais devem ser considerados pelo tradutor ao retextualizar.

Torna-se, portanto, um trabalho em uma perspectiva textual que chama a atenção para várias questões pertinentes ao processo tradutório, tais como: diferentes modos de conceber a tradução (já que ela faz esse percurso), seus processos e possibilidades; a concepção de texto e discurso e como os fatores e princípios envolvidos afetam a atividade de tradução/retextualização; o estilo e a aplicabilidade da teoria proposta.

2.2. Beaugrande & Dressler e os Princípios de Textualidade

Dadas as circunstâncias nas quais um texto é produzido, temos aí o que muitos teóricos (principalmente os estudiosos da Linguística Textual) chamam de fatores de textualidade. Os autores que abordaram tal assunto e que serviram de base para muitos outros são Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler. Esses autores produziram uma importante obra para tratar do assunto: *“Introduction to Text Linguistics”* e, como foi dito antes, na década de 80 eles tiveram uma grande repercussão no que tange à textualidade e a seus princípios.

Nessa obra, a noção central é a textualidade, isto é, o que faz com que um texto seja um todo significativo unificado. Os autores abordam cada uma das características da textualidade que serão também abordadas aqui para, mais adiante, fornecerem a base de análise para os textos traduzidos que serão apontados nesta pesquisa. A propósito da hipótese de Travaglia, a de que a Tradução é uma Retextualização, devemos considerar também na tradução os mesmos fatores de textualidade envolvidos no processo de produção do texto original. Sendo assim, trataremos aqui de tais fatores na perspectiva de Beaugrande & Dressler.

Para esses autores, uma “ciência do texto” tinha que dar conta de descrever ou explicar as características em comum e as distinções entre os tipos e gêneros textuais, determinar os padrões textuais, como os textos são produzidos e recebidos e para que propósitos as pessoas utilizam esses textos em uma dada situação. Segundo eles, a pergunta constante que se faz é “como os textos funcionam na interação humana?” (1981, p.3).

Beaugrande & Dressler esclarecem, desde o princípio, que o texto será definido, em sua obra, como uma ocorrência comunicativa que reúne sete padrões de textualidade. Entretanto, para eles, se um texto não possuir algum desses padrões, então esse texto não será comunicativo, ou seja, será visto como um “*non-text*” (um não-texto).

Esses pesquisadores sugerem que a estabilidade de um texto enquanto sistema é alcançada via uma continuidade de ocorrências. E essa noção de estabilidade é baseada na suposição de que há várias ocorrências em um texto e de que sua situação de utilização está condicionada à relação entre elas. Essas ocorrências são, para eles, os padrões que caracterizam a textualidade.

O primeiro fator de textualidade colocado por eles é chamado de **COESÃO**. Esse padrão de textualidade compreende todas as formas nas quais os componentes da superfície textual estão mutuamente conectados dentro de uma sequência, por meio de marcas linguísticas. Esses componentes da superfície do texto dependem um dos outros, e essa dependência segue convenções e formas gramaticais. Obviamente, segundo esses autores, as dependências gramaticais na superfície do texto são, em sua maioria, sinais que separam os significados e os usos.

Assim, a superfície textual não é decisiva por si só, pois tem que haver interação entre a coesão e outros padrões de textualidade para que a comunicação seja eficiente. Enquanto padrão centrado no texto, a coesão está intimamente ligada à **COERÊNCIA**. Esta representa a continuidade de sentidos, dizendo respeito ao modo como os componentes do mundo textual, isto é, a configuração de conceitos e relações subjacentes à superfície do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes. Sendo assim, o mundo textual pode ou não concordar com a versão estabelecida do “mundo real”. A coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos. Texto coerente é o que ‘faz sentido’ para seus usuários, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual.

Na concepção de Beaugrande & Dressler, a coerência pode ser particularmente ilustrada por um grupo de relações de causalidade, isto é, essas relações têm a ver com as formas nas quais uma situação ou evento afetam as condições de um enunciado para outro. Portanto, a causa direciona o sentido, ou seja, um evento prévio ou situação “causa” (fornece) a razão para o próximo enunciado.

Coerência não é apenas uma característica de textualidade, mas principalmente é o resultado de um processo cognitivo entre os usuários dos textos. A simples justaposição de eventos e situações em um texto ativará operações que criarão relações de coerência. Esse padrão de textualidade ilustra a natureza de uma ciência de textos caracterizada por atividades humanas, já que um texto não possui sentido por si, mas pela interação entre o conhecimento apresentado pelo texto e o conhecimento de mundo armazenado pelas pessoas.

No entanto, como foi mencionado, a coesão e coerência são noções centradas no texto, designando operações direcionadas na matéria textual. Porém, os autores fazem essa distinção entre noções centradas no texto e noções centradas nos usuários. Estas são enfatizadas para ampliar a concepção da atividade textual como comunicação, tanto por meio de seus produtores como de seus receptores. Na verdade, a coerência não está apenas no texto nem só nos usuários, mas no processo que coloca texto e usuário em relação numa situação.

Certo é que a coerência se estabelece por vários fatores, como, **conhecimento linguístico**, pois as palavras e a sintaxe têm grande importância

para o estabelecimento desse padrão de textualidade, já que as marcas linguísticas são pistas para o cálculo de sentido e, portanto, da coerência do texto.

Os pesquisadores dizem que há relações num certo paralelismo entre o nível gramatical e o conceitual do texto, mas que a cadeia gramatical só se estende por pequenas partes do texto, enquanto a cadeia conceitual abrange o texto todo. Porém, o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do **conhecimento de mundo** dos seus usuários. Esse conhecimento é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória.

Para que a coerência do texto possa ser estabelecida, é preciso haver correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor, armazenado e sua memória de longo prazo.

Segundo Beaugrande & Dressler, o conceito é um bloco de instruções para operações cognitivas e comunicativas, é uma configuração de conhecimentos estruturados em uma unidade consistente, mas não monolítica ou estanque. Eles dividem os conceitos em primários (objetos, situações, eventos, ações) e secundários (estado, agente, entidade afetada, relação, atributo, localização, tempo, etc.) e propõem um modelo de funcionamento dos conceitos do processo de compreensão do texto.

Entre esses *modelos*, vemos que vêm sendo citados na literatura, como tipos básicos que são utilizados no processamento cognitivo dos textos, os “*frames*”, *esquemas*, *planos* e “*scripts*”. Tomando como base a proposta de Beaugrande & Dressler (1981), diremos que “*frames*” são modelos globais que contêm o conhecimento de senso comum sobre um conceito central (por exemplo, Natal, viagem aérea); estabelecem quais as coisas que, em princípio, são componentes de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou sequência (lógica ou temporal).

Os *esquemas* diferem dos “*frames*” porque são modelos cujos elementos são ordenados numa progressão, de modo que se podem estabelecer hipóteses sobre o que será feito ou mencionado a seguir no universo textual. Já os *Planos* são modelos globais de acontecimentos e estados que conduzem a uma meta pretendida. Além de terem todos os elementos numa ordem previsível, levam a um fim planejado. Os *Scripts* são planos estabilizados, utilizados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e as ações deles esperadas.

Assim, têm-se, ainda, o **conhecimento partilhado**, que determina a estrutura informacional do texto em termos do que se convencionou chamar de *dado e novo*. Essa concepção está diretamente ligada ao padrão chamado Informatividade, que será discutido adiante.

Além dos conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo e partilhado, também é importante falar das **inferências** e como elas, juntamente com as noções explicitadas acima, também são responsáveis pelo estabelecimento e construção do sentido do texto. Beaugrande & Dressler dizem que inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual. Para eles, o inferenciamento busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido. Porém, os autores apresentam objeções ao uso das inferências na explicação do processo de compreensão de textos ou como parte do modelo que representaria esse processo por duas razões: primeiro, porque as inferências admitidas nesse processo seriam escolhidas arbitrariamente e, segundo, porque as inferências admitidas são poucas, uma vez que os usuários podem fazer muitas outras (1981, p. 102).

Esse resumo é muito importante para a análise textual que propomos aqui, pois temos que ter em mente essas noções juntas para obtermos uma visão macro do texto.

Sabendo que os próximos padrões serão considerados “centrados no usuário”, veremos que a **INTENCIONALIDADE** é tida como o terceiro critério de textualidade, estando ligado diretamente às atitudes do produtor do texto e a quais conjuntos de ocorrências escolhidas por ele deveriam constituir um instrumental textual coerente e coesivo para a compreensão das intenções desse produtor.

Os autores afirmam que “para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do emissor de apresentá-la e a dos receptores de aceitá-la como tal”. Desse modo, estaremos falando aqui também de um quarto padrão de textualidade chamado **ACEITABILIDADE**. As noções de intencionalidade e aceitabilidade são introduzidas para dar conta, respectivamente, das intenções dos emissores e das atitudes dos receptores.

A intencionalidade trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente, podendo mesmo ocorrer casos em que o emissor afrouxa deliberadamente a coerência com o intuito de produzir efeitos específicos. Já a

aceitabilidade diz respeito à atitude dos receptores de aceitarem a manifestação linguística como um texto coesivo e coerente, que tenha para eles alguma utilidade ou relevância. Todavia, a intencionalidade abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, ao passo que a aceitabilidade inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito comunicativo.

Na verdade, para Beaugrande & Dressler, a aceitabilidade representa também o fato de o receptor co-operar em um plano para o alcance de um objetivo, e também se entende, baseado na obra desses autores, que, de certa forma, é a manutenção da coesão e da coerência também um objetivo próprio do receptor. A própria operação de inferência, anteriormente mencionada, ilustra como os receptores lidam com a coerência e coesão, fazendo suas próprias contribuições para a construção do sentido do texto.

Assim, se a aceitabilidade é restrita, a comunicação pode ser desviada. Isso seria um sinal de não-cooperação. Dessa maneira, produtores de textos geralmente especulam sobre as atitudes dos receptores em relação à aceitabilidade e, assim, apresentam textos que façam sentido de acordo com uma dada comunidade.

De todas as maneiras, como se pode notar até aqui, para o estabelecimento da coerência textual, é primordial que tenhamos atenção para esses fatores pragmáticos que exercem muita influência na construção de sentido no texto.

O quinto padrão de textualidade proposto pelos autores supracitados é chamado **INFORMATIVIDADE** e diz respeito ao conteúdo apresentado pelo texto e quanto esse conteúdo é esperado ou inesperado, conhecido ou desconhecido (o *dado* e o *novo*). Os pesquisadores afirmam que todo texto é, de alguma maneira, informativo, não importa quanto essa informação seja prevista ou não, pois vai haver sempre ocorrências variáveis que não podem ser completamente previstas. No entanto, eles apontam que um baixo grau de informatividade pode ser perturbador, já que o texto pode se tornar monótono ou não interessar ao receptor, causando assim rejeição por parte do leitor.

Os autores dão ao termo informatividade a acepção que ele tem na Teoria da Informação. Assim, o texto será tanto menos informativo, quanto maior a previsibilidade; e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade. Assim, a informatividade exerce importante papel na seleção e arranjo de alternativas no texto, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento da coerência.

Diretamente ligado à questão pragmática, temos o fator da **SITUACIONALIDADE**, que é tido como o sexto padrão de textualidade e que trata dos fatores que fazem com que um texto seja relevante para uma dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstituída. Nessa concepção, o sentido e o uso do texto são decididos via situação. Para os autores, a situacionalidade pode também afetar os mecanismos de coesão textual.

Quando pensamos em situacionalidade, estamos pensando em como o contexto de situação interfere na construção do sentido do texto, isto é, na análise contextual, que ocorre durante a compreensão pragmática, o usuário da língua levaria em conta as seguintes informações sobre o contexto social em questão: seu título específico, o “*frame*” do contexto relevante no momento, as propriedades/relações das posições sociais, funções e indivíduos que as preenchem, bem como as convenções (regras, leis, princípios, normas, valores) que determinam as ações socialmente possíveis dos membros envolvidos.

Koch & Travaglia (1995, p.78) fazem uma leitura do que pensam Beaugrande & Dressler a respeito e resumem assim:

É preciso lembrar, porém, como o fazem Beaugrande e Dressler, que a relação texto-situação se estabelece em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação. Isto significa que se, por um lado, a situação comunicativa interfere na maneira como o texto é constituído, o texto, por sua vez, tem reflexos sobre a situação, já que esta é introduzida no texto via mediação. A *mediação* é aqui entendida como a extensão em que as pessoas introduzem, em seu modelo da situação comunicativa (do “mundo real”), suas crenças, convicções, objetivos, perspectivas. Assim, o texto jamais será um espelho do mundo real, visto que a situação acaba sendo recriada pelo texto através dessa mediação e que a evidência disponível na situação é introjetada no modelo de mundo juntamente com o conhecimento prévio e as expectativas que se têm sobre o modo como o “mundo real” se encontra organizado. (grifo do autor)

Partindo para o sétimo padrão de textualidade, segundo Beaugrande & Dressler (1981), temos a **INTERTEXTUALIDADE**, que concerne à utilização, em um texto, de conhecimentos de um ou mais textos, sendo estes de utilização direta ou indireta. Para esses autores, a intertextualidade é responsável pela evolução do desenvolvimento da padronização e caracterização dos tipos de textos.

Resumindo, conforme esses pesquisadores, a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. Todas as questões

ligadas à intertextualidade influenciam tanto o processo de produção como o de compreensão de textos e apresentam conseqüências no trabalho pedagógico com o texto.

De acordo com esses autores, esses padrões funcionam como princípios constitutivos da comunicação textual. Na verdade, esses padrões somente juntam fatores de ordem cognitiva, planejamento e em relação ao ambiente social meramente para distinguir o que constitui um texto. No entanto, eles apontam que é necessário haver interação entre os pesquisadores a fim de compartilhar um comprometimento com o estudo da língua em uso, considerando-a uma atividade humana crucial.

2.3. Halliday & Hasan

Halliday & Hasan (1976) propõem uma concepção complementar para a análise da coesão na obra *Cohesion in English*. Com o surgimento da Linguística Textual, em meados do século XX, o texto deixou de ser uma sequência de frases isoladas e passou a ser encarado como uma tessitura, por meio da qual se constroem significados. A partir dessa nova visão, a coesão foi apresentada por Halliday & Hasan (1976) como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior de um texto, as quais, dessa forma, o definem como texto.

De acordo com a definição de Halliday & Hasan, a coesão passa a ser considerada como parte do sistema de uma língua, e, mesmo em se tratando de uma relação semântica, ela é realizada por meio do sistema léxico-gramatical (como ocorre com todos os componentes da semântica). Dessa forma, há nesse conjunto formas de coesão realizadas por intermédio da gramática, assim como outras realizadas por meio do léxico. Esses autores citam como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

São elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.

No que se refere à substituição, ela consiste, para Halliday & Hasan, na colocação de um item no lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou, até mesmo, de uma oração inteira.

Em relação à conjunção, esta permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Halliday & Hasan apresentam, como principais tipos de conjunção a aditiva, a causal, a adversativa, a temporal e a continuativa. A elipse é definida como a omissão de algo já anteriormente expresso num enunciado.

Já em se tratando de coesão lexical, ela é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração se faz por meio da repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos. A colocação, por sua vez, consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo.

Fazer uma análise coesiva da tradução nos permite identificar os mecanismos constitutivos do texto, sendo isso de extrema importância para garantir ao texto seu caráter de unidade linguística com propriedades estruturais específicas e não um somatório de frases soltas.

Além da rica contribuição dessa concepção complementar de coesão, Halliday & Hasan (1985) também ampliam as concepções de texto e contexto numa visão semiótica que explora a natureza da linguagem como um aspecto da experiência humana. Nas concepções desses autores, a linguagem é primariamente vista como um sistema “semiótico social” e como uma fonte para o significado, essencialmente envolvida no processo no qual os seres humanos negociam, constroem e mudam a natureza da experiência social. Dessa forma, para eles, “estudar linguagem significa explorar alguns dos mais importantes processos através dos quais os seres humanos constroem seu mundo”.

A abordagem de Halliday é baseada na semântica e não na sintaxe, isso quer dizer que ele procurava considerar e identificar o papel de vários itens linguísticos de qualquer texto em termos de suas funções na construção do sentido do texto.

Na obra *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (1985), Halliday & Hasan afirmam que a linguagem é entendida de acordo com sua relação com a estrutura social, isto é, o sistema social. Assim, avistando a linguagem nessa perspectiva social/semiótica, eles propõem um outro

conceito para semiótica, um pouco diferente daquele que a define como o estudo sistemático do signo. Nessa nova perspectiva, os autores propõem que a semiótica seja vista como um estudo de todos os sistemas de signos existentes, em outras palavras, como o estudo do significado em seu sentido mais amplo.

Sendo assim, a Linguística, então, é um tipo de semiótica. Porém, eles acreditam que há muitas outras formas de sentido que não apenas a linguagem, para eles a linguagem pode ser, de certa maneira, a mais importante e compreensiva delas. Eles afirmam que existem muitas outras formas de significado, em qualquer cultura, que estão fora da linguagem. Ademais, eles também definem o conceito de cultura que, para eles, é “um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significados, todos interligados” (1985, p. 4).

Nessa concepção, o termo “semiótica” é usado para definir a perspectiva na qual eles pretendem olhar a linguagem: um entre um conjunto de sistemas de significado que, todos juntos, constituem a cultura humana.

E assim, refletindo sobre os conceitos de linguagem, semiótica, significado, esses autores também o fazem em relação ao texto e contexto. Para eles, ambos são aspectos do mesmo processo. Seria isso: há o texto, e há também outro texto que o acompanha (o texto que vai com – with), este chamado de “*con-text*”. Essa é a noção do que está “com o texto” e, segundo os pesquisadores, ela vai além do que é dito ou escrito, isto é, inclui também todos os aspectos não-verbais, todo o ambiente que circunda o texto. Dessa maneira, serve como uma ponte entre o texto e a situação na qual o texto ocorre.

Os autores também afirmam que os contextos precedem os textos, isto é muito interessante, já que o que está ao redor (a situação) é anterior ao discurso relacionada a ela. No entanto, eles também ressaltam a importância de que não é apenas o ambiente imediato (contexto de situação) que interfere na interpretação, mas também é necessário remeter a todo o conhecimento prévio cultural de uma determinada comunidade que possua uma interação linguística e em qualquer tipo de conversação. Assim, não é somente o contexto de situação que influencia, mas também toda a história cultural que está por trás de seus interlocutores e, ainda, em que tipo de práticas eles estão engajados para determinar a significância de sua cultura. Tudo isso faz parte da interpretação de um significado. Dessa forma, Halliday & Hasan falarão de **Contexto de situação** e **Contexto cultural**.

Definindo então a importância do contexto e sendo o texto visto nessa perspectiva, eles afirmam que o texto é a língua em seu funcionamento e, por esse aspecto “funcional”, eles entendem que a língua está fazendo seu trabalho em um determinado contexto. Dessa forma, o texto é feito da construção de sentidos que se faz a partir de determinada situação e, portanto, é essencialmente uma unidade semântica.

Devido à sua natureza de unidade semântica, o texto, mais do que outras unidades linguísticas, tem que ser considerado, segundo esses pesquisadores, a partir de dois aspectos: como produto e processo. Enquanto produto, o texto é algo “pronto” que pode ser analisado e apresenta certa construção que pode ser representada em termos sistemáticos. Já enquanto processo, o texto é um processo contínuo de escolhas semânticas, o movimento através da infinita rede de significados em potencial, na qual cada conjunto de escolhas constitui um ambiente para outro conjunto mais amplo. Ou seja, para Halliday & Hasan (1985), o texto é visto como uma troca social de significados, reforçando assim seu aspecto semiótico.

Essa é uma noção importante e constituirá uma forte base para as análises que apresentaremos nesta pesquisa. No entanto, abaixo, segue uma visão de outro campo da linguística que também muito se preocupa com o estudo do contexto para a construção de significados e para a interpretação. Trata-se de uma corrente denominada *Pragmática*. Mesmo sendo esse um estudo que tomou de empréstimo os conceitos do campo da Linguística Textual, tornou-se apropriado neste espaço o uso de alguns conceitos vindos da Pragmática como base complementar a essa parte teórica e para reforçar os pressupostos já abordados até aqui.

Essa explanação é de extrema importância, visto que até mesmo Halliday & Hasan deram a devida atenção a esse aspecto pragmático afirmando que o tipo de linguagem abordada nessas concepções é muito mais “uma linguagem pragmática”. Eles confirmam isso por meio da passagem que diz que “é a língua em ação, a qual torna impossível a compreensão de uma mensagem ao menos que você entenda o que está ao redor” (1985, p. 6, tradução nossa).

2.4. Noções Pragmáticas Complementares

Parece indiscutível quanto o estabelecimento bem como o entendimento do sentido de um texto dependem de fatores pragmáticos, até mesmo como ferramentas de interpretação e análise, e essa é uma abordagem que remete a vários fatores, tais como: tipos de atos de fala, contexto de situação, interação e interlocução, intenção comunicativa, características e crenças do produtor e do receptor do texto, etc., como também os já citados (conhecimento partilhado e de mundo, inferências). Tudo isso diz respeito da influência do pragmático na construção de sentido de um texto, e, assim, na tradução não será diferente, pois teremos que lidar também com o pragmático para chegarmos a uma análise mais apropriada.

Desse modo, tentaremos aqui levantar uma reflexão sobre a importância dessa corrente da Linguística (que é muito recente) para uma análise textual mais completa e para podermos relacionar melhor o linguístico com os fatores pragmáticos do contexto de situação. Então, usaremos como base complementar para esta parte alguns pressupostos da pragmática (especificamente a “dependência de contexto”) na análise das traduções deste trabalho.

Longe de ser uma simples operação linguística, a tradução tem de dar conta da dinâmica da comunicação em suas intenções e funções diferenciadas. Se a tradução favorece o acesso a outras leituras de mundo, enriquecendo a rede de intertextualidade, de interdisciplinaridade e de interculturalidade entre os povos, ela também suscita a reflexão sobre o estatuto do texto traduzido. Todavia, isso acarreta pensar sobre a necessidade de conciliar a fidelidade ao original com o desejo de adaptação ao contexto da nova língua. Isto é, traduzir é recontextualizar um pensamento original.

Sabemos, entretanto, que esse processo não está isento de ideologias e motivações diversas que vão além das simples questões de origem linguística, especialmente se considerarmos que a produção de significados se dá por leitura e interpretação, o que caracteriza essa atividade como um fenômeno subjetivo.

Sendo assim, veremos que, na prática, o pensamento original poderá ser “trocado” ou ficará em segundo plano, por assim dizer, se o tradutor tiver novas intenções e fizer escolhas que conduzirão o leitor alvo a uma dada interpretação.

Este, por sua vez, dependerá de uma série de conhecimentos partilhados e conhecimento de mundo para poder inferir o sentido. Mas, no entanto, é sempre bom lembrar que esse sentido não é “estável”, ele sofrerá, ao longo das diversas leituras, muitas transformações.

Nos Estudos Pragmáticos e dentro da tradição fregeana, o significado de uma frase era normalmente equiparado às suas condições de verdade, ao passo que em abordagens mais recentes, o significado de uma sentença é identificado com seu potencial para mudar de acordo com o contexto, isto é, a natureza dependente do contexto atribuída à interpretação passa a ser relevante.

Na interpretação, são estabelecidas condições em relação tanto a um modelo de mundo quanto a alguns outros parâmetros que fornecem informações contextuais, como o tempo e o lugar do proferimento, sua fonte e seu destinatário e outras características possíveis da situação de proferimento. De acordo com Groenendijk e Stokhof (1995, p.112) “a interpretação não apenas depende do contexto, mas também cria o contexto”. Então, fica evidente que a dependência do contexto é um dos pontos centrais nas várias abordagens pragmáticas (o estudo da linguagem do ponto de vista dos seus usuários), sendo que o contexto é uma noção essencial para a pragmática.

Dada a amplitude em que o termo *contexto* é usado nas concepções pragmáticas, adota-se neste estudo o conceito mais genérico, ou seja, a ideia de contexto como tudo aquilo que circunda os interlocutores, como ambiente circundante que é criado pelos discursos da sociedade onde operam os usuários, e as diferenças individuais irão restringir ou ampliar o acesso a esses discursos, chamados por Mey (1993) de a *Fábrica da Sociedade*. No entanto, esse ambiente é dinâmico e estende-se para esta ou aquela direção de acordo com o que é dado ou escolhido a cada momento pelos participantes da interação. Em si, o contexto é uma abstração e os indivíduos estarão focalizando a sua atenção e levando em conta os fatores situacionais (rituais próprios da interação, fatores sociais e culturais), psicológicos, crenças e propósitos.

A noção explicitada acima é de extrema importância para a compreensão do que ocorre no ato tradutório, já que, ao traduzir textos como ação comunicativa, muitos tradutores levam em conta a dimensão pragmática do contexto. Dessa forma, é necessário adicionar elementos sócio culturais relacionados a noções básicas da Pragmática (especialmente sobre contexto) para uma análise mais ampla da

Tradução e também dos problemas de Tradução. Nessa concepção, o texto é encarado como um processo, visto serem a leitura e interpretação um processo que envolve um emissor e um receptor. Assim, na Tradução será sempre relevante todo esse entorno que envolve os elementos contextuais nos quais os indivíduos desse processo estão inseridos.

Sendo assim, é importante saber que tradutores profissionais estão sempre levando em consideração o fato de que tanto o texto dito *original* como o traduzido são produzidos para um leitor que possui necessidades, expectativas, etc. e de que há uma intenção comunicativa por trás desse processo.

Em resumo, para uma reflexão eficaz sobre a tradução em termos contextuais, torna-se prudente essa passagem por concepções pragmáticas, pois várias teorias exponenciais do sentido procuraram guardar uma noção de sentido *literal ou independente do contexto* e isso se estendeu aos Estudos da Tradução. Porém, como já mencionado, a Pragmática pressupõe o sujeito em discurso, e isso coloca em cena o usuário do signo. Há signos que são interpretados somente em relação aos objetos da situação em que o usuário faz uso da linguagem. Portanto, é desse modo que consideraremos aqui o ato tradutório, ou seja, considerá-lo-emos de acordo com seu contexto situacional.

Barnstone (1993, p.21) diz que o ato de ler envolve uma tradução interpretativa da mesma maneira que a tradução formal envolve uma leitura interpretativa. Em outras palavras, “traduzir é ler e interpretar” resume Barnstone. Isso nos faz refletir que todo texto pode se expandir em uma série de novos textos, se partirmos do pressuposto de que a interpretação varia de acordo com o leitor e com seu contexto situacional.

Nesse sentido, todo texto, quando é criado, já se torna *independente*, e suas possíveis interpretações vão ganhando vida à medida que esse texto esteja inserido em novos contextos históricos e sociais associados às suas funções nos seus mais diversos usos.

Certo é que, quando se trata de construção textual, estamos lidando com construção de sentido (através da interpretação) e, dessa maneira, a valorização das relações de sentido implica a valorização do contexto em que o texto foi empregado. Conforme essa abordagem contextual da pragmática, um enunciado é estudado levando-se em conta informações sobre o emissor e o receptor, o

conhecimento que compartilham, a situação em que se encontram e o curso que normalmente seguem os acontecimentos em cada tipo de interação verbal.

No que diz respeito ao papel do tradutor, ao tomarmos a tradução sob esse prisma, chegaremos à conclusão de que, diferentemente do escritor original, o tradutor é um tipo de escritor *especial* que cria seu próprio texto, mas não a partir de suas próprias ideias, mas a partir de outro texto, e, assim, levará sempre em conta o contexto do público-alvo. Ao leitor final cabe a tarefa de interpretar novamente o texto que fora interpretado antes pelo tradutor.

A autora Marta Rosas, em sua obra sobre tradução de humor, aborda muito bem essa questão da construção de sentido focada na interpretação. Por causa disso, o estudo se torna muito amplo, pois se remete a todo um conjunto de fatores e mecanismos que irão direcionar a leitura. Observa-se isso na passagem abaixo:

Quando entra em cena a questão da produção de sentido, automaticamente entra em jogo a **interpretação**, fator essencial ao estudo do humor e da tradução. Hoje se admite que a interpretação seja condicionada por contingências culturais, econômicas, sociais, ideológicas, históricas e por toda sorte de idiosincrasias. Esse enfoque – que pressupõe a vinculação dos produtos da atividade intelectual a uma variedade de fatores, em detrimento da eleição exclusiva de um critério único, posteriormente alçado ao *status* de “verdade” inquestionável; fatores que, ademais, estão sujeitos a constante mudança – não pode deixar de remeter à noção de *comunidade interpretativa*. (2002, p.20, grifo da autora)

Na verdade, é indiscutível que o estudo teórico da linguagem e do texto se encontra na interseção da rota de diversos campos, dentre eles o da Pragmática. De modo a entender melhor essa justificativa, é viável outra passagem de Marta Rosas:

Se a tradução é uma prática (para deixar de lado o dilema da indefinição histórica entre “ciência” e “arte”) que tem na linguagem tanto seu ponto de partida quanto de chegada, decorre que a validade de seu estudo teórico depende igualmente dessa perspectiva multidisciplinar. (2002, p.15)

E, por causa dessa característica multidisciplinar, fala-se aqui de concepções pragmáticas como uma noção complementar a essa parte teórica. Assim, todas essas noções juntas ampliarão os instrumentos de análise para esta pesquisa.

Capítulo 3. Considerações sobre a Metodologia

Esta é uma pesquisa que propõe um estudo de abordagem qualitativa que visa descrever a tradução enquanto processo de produção textual e compreender como esse processo dinâmico é experimentado por grupos sociais da cultura alvo, especificamente estudantes de língua inglesa do Ensino Médio.

Realizar-se-á uma tentativa de buscar explicações coerentes para os fenômenos que ocorrem durante o processo tradutório, não os isolando, mas estudando-os dentro de um contexto de situação, pois se buscarão pistas de textualização, retextualização e contextualização. O intuito é de promover um melhor entendimento a respeito dos vários fatores e elementos de produção textual que influenciaram as decisões tomadas pelo tradutor e verificar como o texto considerado Retextualização poderá ser visto e aceito pelo público alvo, ou seja, pelos alunos do Ensino Médio.

Desta forma, o estudo terá um caráter descritivo-exploratório, cujas observações serão feitas a partir de uma análise textual entre os textos envolvidos nesse processo, ou seja, o texto de partida (também chamado de original) e o texto de chegada (o texto traduzido).

Na concepção da metodologia para a montagem do *corpus* deste trabalho e de sua posterior análise, a influência principal foi a vontade de trabalhar com textos já traduzidos e que fossem utilizados por estudantes brasileiros de língua inglesa do Ensino Médio.

Assim, para compor o *corpus* que permitisse cumprir os objetivos propostos, levamos em consideração o fato de que, segundo a concepção de Travaglia, a hipótese de Retextualização é independente da tipologia textual¹⁶. Por isso, há uma variação de gêneros textuais nas análises em questão.

Totalizando, serão cinco análises cujos textos escolhidos originais estão escritos em inglês e suas traduções (já publicadas) estão em português. Isso implica que o nosso trabalho aborda primordialmente a *Tradução Interlingual*. Porém, é imprescindível destacar também a *Tradução Intersemiótica* – embora esta não seja

¹⁶ Isso porque, segundo Travaglia, os mesmos elementos textuais que usamos para analisar a Textualização também serão usados para a análise da retextualização. Sendo assim, a hipótese da autora – a de que a retextualização considera os mesmos ingredientes de formação textual tidos na textualização anterior – é independente dos tipos e gêneros textuais.

analisada com terminologia apropriada, visto não ser este o objetivo central do trabalho – já que nos textos apresentados observamos que o recurso visual é muito latente. Portanto, é evidente que não se pode negar que o aspecto semiótico de um texto atinge diretamente a construção do sentido, sendo assim, estamos cientes dessa importância embora essa não seja a prioridade desta pesquisa.

Para uma melhor descrição do *corpus* destacamos três critérios para a seleção dos textos: 1) ter finalidade didática; 2) ser voltado para alunos brasileiros de língua inglesa do Ensino Médio; e 3) tratar-se de tradução interlingual (de uma língua para outra) cujo texto original esteja escrito em inglês e cuja tradução seja feita em português.

A partir da comparação entre textos, faremos, então, a análise do processo de produção textual (do original) e de (re)produção textual chamado Retextualização (da tradução). Nessa comparação, serão destacados os elementos de construção textual a partir de pistas apresentadas nos textos, como exemplo, pistas de contextualização, escolha lexical, conhecimento partilhado e de mundo, bem como os fatores de textualidade. Para isso, consideraremos os sete critérios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981), os escritos de Halliday & Hasan (1989), alguns aspectos pragmáticos e a concepção de Retextualização preconizada por Travaglia (2003).

A partir dessa análise buscaremos identificar os critérios influenciadores do texto traduzido e conduziremos uma discussão de como esse texto poderá afetar o ensino de língua inglesa numa escola de Ensino Médio, caso ele seja utilizado. A discussão será embasada na influência do uso de tais critérios para que o objetivo do texto traduzido seja alcançado em determinada situação de comunicação, no caso, a sala de aula. O capítulo seguinte traz as análises mencionadas.

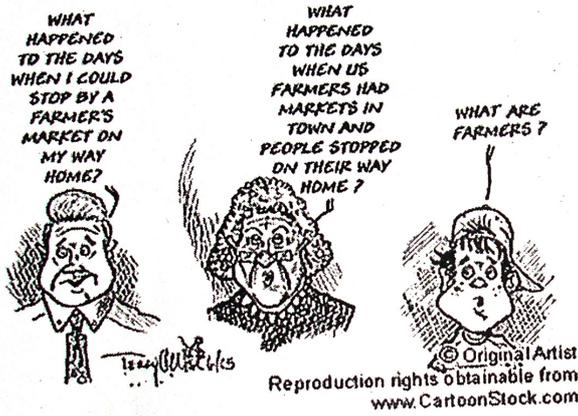
Capítulo 4. Da Teoria à Prática

Primeira análise

A primeira análise deste trabalho é uma questão de vestibular da UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense - RJ), ocorrido em dezembro de 2008. Nessa questão, aparecem três charges escritas em inglês, seguidas de suas respectivas traduções para o português brasileiro (intituladas pelo elaborador como “tradução livre”). O objetivo principal da questão era promover uma reflexão sobre os problemas atuais da agricultura, visto ser essa parte da prova de conhecimentos específicos da área de agricultura. A prova foi disponibilizada por uma candidata do vestibular da UENF para o curso de Agronomia e, mesmo procurando o elaborador, não foi possível mais informações sobre a elaboração da questão. Segue abaixo a questão proposta:

Questão 43

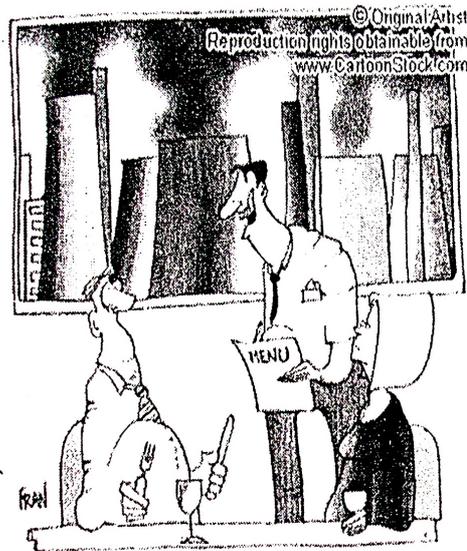
Observe as charges a seguir retiradas do site www.cartoonstock.com. Há uma tradução livre ao lado de cada charge.



Homem: O que houve com aquele tempo quando, no caminho de volta para casa, eu podia parar meu carro diante de uma “feirinha” de fazendeiros?

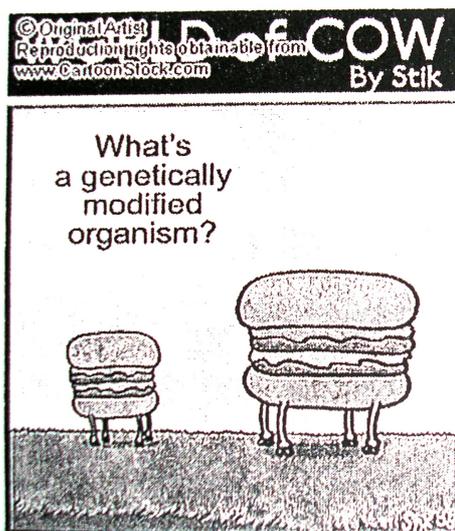
Senhora: O que houve com aquele tempo quando nós fazendeiros tínhamos “feiras” na cidade e as pessoas, quando iam para casa, paravam seus carros para comprar nossos produtos?

Menino: O que são fazendeiros?



ALL OUR PRODUCE IS LOCAL ... I'D RECOMMEND THE BATTERY CHICKEN BAKED IN HYDROGENSULPHIDE WITH POLYMORPHENE

Todos os nossos produtos são locais... Eu poderia recomendar o assado de frango em bateria de hidrogeniosulfido com polimorfina.



O que são produtos geneticamente modificados?

As situações descritas nas charges nos remetem a problemas atuais da agricultura, EXCETO:

- a) À modificação de alimentos por meio da engenharia genética e riscos que isso pode acarretar à saúde humana.
- b) À ação de grandes companhias do setor e dos lucros advindos dessa atividade.
- c) Ao conjunto de transformações ocorridas nas atividades agrícolas nas últimas décadas e à tendência à tecnificação de processos e produtos.
- d) Aos processos de industrialização e transformação nos hábitos de consumo de alimentos.
- e) Às tendências à diversificação e expansão do emprego no setor primário.

(resposta certa: letra E)

Será explicitada aqui uma análise sobre como alguns dos critérios citados nos pressupostos teóricos acima parecem mais influenciar as escolhas do tradutor e sobre como tais escolhas interferem na interpretação (produção de sentido).

Para começar, partimos em busca do *site*¹⁷ proferido no título da questão, na tentativa de colher mais informações sobre o estilo das *charges* e *cartoons* contidos nele. Constatamos que se tratava de um endereço eletrônico americano que vendia seus *cartoons* e charges, não sendo possível a aquisição deles sem pagamento. Esse aspecto tornou-se interessante, pois daí não foi possível encontrar as charges que aparecem nesta questão, pois elas já haviam sido vendidas.

Partindo, então, para uma rápida descrição das imagens contidas nas charges escritas em inglês, sem considerar suas retextualizações, observamos que cada uma delas pertence a um autor diferente, ou seja, elas apresentam estilos gráficos diferentes, bem como o estilo verbal.

Levando em consideração o aspecto semiótico¹⁸, relacionado às imagens, percebe-se que o primeiro autor sempre apresenta uma imagem “envelhecida” em seus trabalhos, com personagens caracterizados por uma roupagem mais antiga. Por exemplo, percebemos essa característica também na primeira charge da

¹⁷ Este *site* oferece charges e *cartoons* de vários cartunistas diferentes.

¹⁸ Semiótica no sentido preconizado por Halliday & Hasan (1985) como mencionado na parte de *pressupostos teóricos* deste trabalho. Neste aspecto, a semiótica trata de todos os sistemas de signos (de significados).

questão de vestibular. Já o autor da terceira charge¹⁹ apresenta sempre charges relacionadas ao mundo das vacas, como podemos observar o título “*world of cow*” (algo como: o mundo das vacas). Observamos, na imagem, dois hambúrgueres representando vacas no pasto. Em relação à segunda charge, o autor parece querer abordar um mundo moderno e cinza, isto é, a poluição e o estrago ao meio ambiente como resultado da modernização. Temos então uma rápida reflexão acerca das imagens como componentes semióticos que muito influenciarão na leitura das charges, na verdade são aspectos marcantes tanto para a interpretação em inglês como na tradução.

De fato, o que percebemos é que as três charges foram produzidas com propósitos diferentes. Tendo isto em mente, vemos que a primeira parece querer mostrar que, com a modernização, houve uma desvalorização da figura do agricultor (ou fazendeiro), visto que as novas gerações nem sequer reconhecem essa figura na sociedade.

Ao usar a expressão inicial “*what happened to the days...*” o texto nos remete a uma época longínqua, que existia há algum tempo, mas que agora não existe mais. E, ademais, essa ideia é concretizada com a imagem da senhora e do homem com seus estilos antiquados, e o menininho com uma representação mais moderna, que poderia ser indicada pela imagem do boné para trás. A ironia desse texto está justamente na escolha da pergunta: “*What are farmers?*”, ou seja, a pergunta quebra o sentimento de nostalgia apresentado pelos dois primeiros personagens no uso da expressão inicial (“*What happened to the days..?*”).

Vemos que a coerência e a situacionalidade do primeiro texto se dá por uma realidade existente em uma região onde as pessoas não valorizam mais o trabalho de agricultores, não havendo mais espaço para eles no mundo moderno. Parece que essa é uma realidade presente no país de origem dessa charge, no caso os Estados Unidos. Ou seja, nos quesitos coerência e situacionalidade, a charge demonstra se encaixar no contexto de situação desse país. Observa-se, também, que a intenção do autor é de fazer uma crítica e chamar a atenção para esse aspecto.

No segundo texto em inglês, vemos que a ironia está justamente no início, quando eles utilizam a expressão “*all our produce is local*”, isso porque, quando

¹⁹ Ele apresenta-se como “Stik”.

falamos de produtos naturais e orgânicos, geralmente ouvimos esse tipo de afirmação como propaganda.

Outra escolha especial é a expressão “*Battery Chicken*”, pois é esse um termo técnico vindo do inglês, também utilizado em português para representar um tipo de criação de frangos. É necessário destacar, em relação a esse termo, que não se trata de uma expressão que qualquer falante comum entenderia, mas sim de um termo técnico utilizado por um grupo.

Nessa charge a intencionalidade parece estar ligada a essa crítica e à ironia em relação ao que comemos, ou seja, comida industrializada, porém essa comida está cheia de componentes químicos altamente prejudiciais à saúde. Em relação à coerência e à situacionalidade essa é, sem dúvida, uma charge que se encaixa tanto à realidade do país de origem quanto ao nosso, visto o legado do mundo globalizado.

Na leitura da terceira charge, observa-se uma “conversa” entre um hambúrguer e outro (que estariam representando vacas). Quando um pergunta ao outro “*What’s a genetically modified organism?*”, percebe-se que a ironia se faz com a formação da pergunta feita por um hambúrguer menor, que poderia ser interpretado como um organismo que não fora geneticamente modificado, por isso o seu tamanho “inferior”. Daí, conclui-se, a julgar pela imagem, que o outro (hambúrguer/vaca/personagem) fora geneticamente modificado, justificando assim seu aspecto maior e mais vistoso. Isto indica, mais uma vez, quanto o aspecto semiótico interfere na interpretação e está diretamente ligado à construção de sentido. Esta charge representa também uma realidade existente no mundo moderno de muitos países, como o de origem da charge e o nosso.

Agora, para uma reflexão mais completa, iremos analisar toda a questão, considerando os textos em inglês e as retextualizações, bem como a elaboração da questão como um todo.

Desse modo, torna-se um imperativo destacar a intencionalidade como o critério primordial para a elaboração da questão e, conseqüentemente, da tradução, já que se trata de uma questão de vestibular. Tendo em vista o entorno sócio comunicativo e a situação em que se dá a comunicação, a intenção de quem produziu o texto traduzido foi decisiva nesse processo. Isso significa que o tradutor (e talvez o elaborador da questão) o fez com a intenção de levar o candidato do vestibular a uma reflexão sobre os problemas atuais da agricultura. Mesmo se o

tradutor não for quem preparou a questão completa, quem o fez deve ter, no mínimo, pedido ao tradutor que “guiasse”, por meio de seu texto traduzido, o vestibulando a essa reflexão.

É importante lembrar que Adam (1999, p. 41) observa que, até os anos 80, a Linguística Textual tratava o texto em suas propriedades co-textuais e, a partir dessa década, já define o texto como um evento comunicativo, tal como o fazem Beaugrande e Dressler (1981), deslocando o foco para a questão pragmática com a análise da intencionalidade e, particularmente, da situacionalidade. Vai-se do co-texto ao contexto. Halliday & Hasan (1985) também atribuem essa importância ao contexto.

Assim, voltando à análise do critério contextual intencionalidade, é importante observar que, ao lermos as três charges em língua inglesa e lermos suas traduções e em seguida a questão completa, fica claro que as intenções dos autores das charges (dos textos originais) podem ter sido diferentes das do tradutor e das do elaborador da questão, portanto os critérios pragmáticos não serão os mesmos. Se considerarmos o gênero ‘charge’ como um gênero que se caracteriza comumente por ironizar, criticar, satirizar e/ou provocar humor a partir de algum tema ou aspecto da sociedade, vemos que a temática das charges pode guiar-nos para posicionamentos reflexivos diversos, isto é, a intenção “original” desses textos pode ter sido fazer crítica e chamar atenção sobre outros problemas enfrentados pela humanidade que não necessariamente (e somente) os da agricultura.

As charges por si mesmas podem nos levar a contextos e interpretações diversas. A tradução, então, torna-se aí como um guia para o vestibulando, o qual vai conduzi-lo a uma reflexão específica sobre a agricultura (considerando que o estudante vai ler primeiro a questão toda antes de respondê-la), reflexão essa que, conseqüentemente, o levará à alternativa correta.

Ao falar de intencionalidade como um princípio de textualidade que se destaca nessa questão de vestibular, devemos pensar em outro princípio relevante que surge em consequência dessa intencionalidade: é o princípio da aceitabilidade, pois levamos em conta o que o preparador dessa questão “intencionou” e como os vestibulandos “aceitaram” aquele resultado. Assim, destacam-se esses dois princípios em ação, a intencionalidade e a aceitabilidade como determinantes nessa tradução. Na verdade, a aceitabilidade, enquanto critério de textualidade, parece

ligar-se a noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade, como lembrou Beaugrande (1997, p.14).

Outro fator que deve ser destacado aqui é o da situacionalidade que, segundo Beaugrande (1981, p.15), “refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental, etc.) em que ele ocorre”. Para completar essa ideia, cita-se Marcuschi, que defende que “a situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual” (2008, p.129). Nesse sentido, imaginemos que a questão analisada ocorre dentro de uma situação controlada e orientada, e, assim, conseqüentemente, a tradução também ocorre nas mesmas circunstâncias.

No entanto, se a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários, poderíamos afirmar que a primeira charge pode ter fugido a essa proposta. Isso porque, no Brasil, cultivamos a cultura de comprar em “feirinhas” de produtos rurais, e isso ocorre mesmo em cidades maiores.

No entanto, se pensarmos também na coerência do ponto de vista do leitor, como propõe Marcuschi, quando afirma que “a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si [...] mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto” (2008, p.127), veremos que, ao refletirmos sobre a coerência, juntamente com a situacionalidade, é possível inferir significado ao enunciado da primeira charge e, também, entender o discurso. Porém, o problema parece estar na situacionalidade já que, tendo em vista a situação cultural do nosso país, é estranho pensar em muitas pessoas que não conheçam e não saibam o significado da palavra “fazendeiros” (farmers) e/ou nunca tenham visto uma “feirinha” de produtos rurais. A partir desse elemento de textualidade (a situacionalidade), é possível refletir melhor sobre essa questão e chegar à conclusão de que ela poderia causar certa estranheza aos estudantes, especialmente porque a maioria dos que estavam fazendo tal prova tinham conhecimentos de agronomia, e muitos, provavelmente, fossem provenientes do meio rural.

Analisando dessa forma, podemos dizer que a primeira charge, que originalmente está escrita em inglês e que vem de um site estrangeiro, deve estar adequada à situação de seu país de origem, ou seja, ela representa um problema atual da agricultura local, condizendo com a realidade à qual pertence. No entanto, a escolha dessa charge, como representação de uma realidade brasileira, foge a essa

percepção, pois é fato que, aqui no Brasil, ainda cultivamos essa cultura e de que, provavelmente, os estudantes que prestavam o vestibular não se sentiriam familiarizados com essa crítica.

No que concerne ao fator de intertextualidade, sabe-se que atualmente há muitas discussões e estudos quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, já que nenhum texto se acha isolado e solitário. Nesse sentido, afirma-se, portanto, que há intertextualidade nos textos traduzidos em questão, mesmo porque, como afirma Marcuschi (2008, p.130), “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”.

Segundo Koch (1991, p.530), num sentido amplo, a intertextualidade é uma “condição de existência do próprio discurso”. Podemos destacar, então, a intertextualidade enquanto fator que influencia na escolha do gênero e como “condição de existência do discurso”, de acordo com o que afirma Koch, e, também, como condição de existência da própria tradução. Entretanto, não destacaremos, nessa análise, a intertextualidade como fator de maior influência.

A respeito da escolha vocabular na tradução, percebe-se que alguns vocábulos podem influenciar diretamente o grau de informatividade do texto, a julgar pelas possíveis interpretações do leitor-alvo. Na primeira charge a palavra “*farmers*” é traduzida em seu sentido literal (fazendeiros). No entanto, para algumas regiões do Brasil, essa palavra pode remeter a um sentido de “pessoa rica com muitas posses e uma grande fazenda” e que essa pessoa não precisaria vender, pessoalmente, seus produtos numa “feirinha”. Para algumas comunidades rurais brasileiras, a tradução mais apropriada poderia ser “produtor rural” ou “agricultor”, pois ambas representariam melhor os donos de pequenas propriedades rurais que vivem de comércio de “feirinhas” e de forma modesta. Este é, sem dúvida, um exemplo que comprova que as palavras não possuem um significado estático, elas são passíveis de conotação e de toda a sorte de usos e interpretações.

Na segunda charge, a expressão “*battery chicken*”, em seu sentido literal, faz referência à criação de frangos em pequenas e apertadas grades e, portanto, sob condições cruéis. “*Battery*” (numa terminologia técnica da agricultura) quer dizer “produção em série de frangos”. No entanto, na tradução em língua portuguesa, essa palavra aparece com um sentido de que o frango é “temperado” com químicas

nocivas à saúde. Pode-se afirmar que o sentido proposto pela tradução funcionou, pois realçou a ironia na afirmação de que todos os pratos servidos são de procedência local e, ademais, se nos remetermos ao visual da charge, observaremos o fundo estampado com uma imagem de poluição industrial. Sendo assim, mais uma vez pensamos em como a “intencionalidade” é um fator decisivo no ato tradutório.

Ainda sobre a escolha vocabular, na terceira charge, o tradutor ao usar a palavra “produtos” para traduzir “*organism*”, abriu margem para a interpretação de qualquer produto, não apenas o orgânico, pois “produto” designa um termo geral (produto orgânico, industrial, etc.), visto que os produtos não-orgânicos não podem ser geneticamente modificados. A melhor escolha, nesse caso, poderia ser a tradução literal desse termo, ou seja, a palavra “organismo”.

Nesse ponto da reflexão, parece que ocorreu o contrário: as escolhas vocabulares do tradutor interferiram na função de alguns fatores de textualidade, atingindo diretamente a construção de sentido pelo leitor-alvo.

Ao usar o termo “*battery*” como o “tempero” e a forma de preparo do frango, poderíamos pensar que, no inglês, a charge provavelmente tem um sentido dúbio e, ao lê-la, o estudante teria que compartilhar esse conhecimento com o autor, isto é, de que o termo remete a um estilo de criação de frangos em série, e também que a expressão “*battery chicken*” possui uma semelhança sonora com “*battered chicken*”, a qual se trata de uma forma de preparo de frango (tipo milanesa), em uma linguagem culinária. Percebemos que este trocadilho é exclusivamente fonético, visto ser a escrita diferente, mas, no entanto, funcionou como recurso para a construção do humor da charge, já que propõe um sentido duplo.

Essa questão mexe com o grau de informatividade do estudante, bem como com seu conhecimento partilhado. A informatividade diz respeito ao grau de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e de incerteza dos textos oferecidos. Logo, essa expectativa se concretiza para o vestibulando (leitor-alvo) quando ele lê toda a questão e volta aos textos traduzidos para “guiar” sua reflexão a fim de buscar respostas.

Por fim, dentro dos critérios ditos de conhecimentos linguísticos, isto é, dos conceitos diretos e esclarecedores a respeito da coesão e coerência, considera-se as três charges coerentes porque desenvolvem algum tópico, ou seja, referem conteúdos. São igualmente coesas porque se pode afirmar que os textos atendem a

determinados requisitos (de coesão de acordo com a Linguística Textual) de sequencialidade textual.

Dessa maneira, as charges analisadas constituem-se na textualidade requerida. No entanto, as retextualizações, apesar de serem textos coesos e coerentes, demonstraram algum desvio no que concerne à situacionalidade principalmente, o que, de alguma forma, poderia afetar a coerência. Talvez, a primeira charge não tenha sido a melhor escolha para representar uma realidade de um país cuja agricultura é uma prática constante, ou seja, essa charge não representa fielmente o nosso quadro nacional. Porém, as demais charges estão, sim, de acordo com os problemas atuais, que facilmente seriam reconhecidos pelos estudantes.

Ao usar esses critérios definidores da textualidade para analisar a tradução feita nessa questão, temos subsídios para avaliar se, de fato, tal tradução (retextualização) funcionou de acordo com a intenção pretendida, e se o ensino de inglês do nível médio dá suporte suficiente para o entendimento da questão.

Certamente, os estudantes, ao se depararem com tal questão, devem ter estranhado o uso da “tradução” numa questão como essa (de vestibular), pois essa prática não é muito comum nos livros didáticos de língua inglesa. Como veremos na parte 4.1 deste estudo, a tradução, de uma maneira geral, é muitas vezes utilizada de forma equivocada e não como recurso didático – essa afirmação é embasada na observação de materiais didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira para o nível Médio, e também na prática como docente nesta área. Adiante, discutiremos melhor essa abordagem.

Segunda análise

Se a tradução, como leitura ou interpretação, deixa de ser uma atividade que protege os significados *originais* de um autor e assume uma condição de produtora de significados, como preconizou Arrojo (1986), teremos que considerar, dessa maneira, que leitores ou tradutores ampliarão seu contato com os textos, quer seja mediados por suas circunstâncias e suas concepções, quer seja por seu contexto histórico e social.

Segundo Arrojo, “aquilo que consideramos verdadeiro será irremediavelmente determinado por todos os fatores que constituem nossa história pessoal, social e coletiva. Nesse sentido, é a história que dá luz à verdade, e não a verdade que serve de modelo para a história” (1986, p. 38).

A partir dessa reflexão, pensemos sobre a tradução da famosa frase filosófica de Shakespeare em língua inglesa *“To be or not To be”*. A princípio, de imediato, iremos traduzir para o português o que já sabemos: “Ser ou não ser”. Essa tradução se torna até involuntária para aqueles que já conhecem, mesmo que minimamente, essa frase. Assim, essas pessoas irão remetê-la à obra de Shakespeare *“Hamlet”*, cuja história aborda a tragédia do príncipe da Dinamarca.

Essa frase é frequentemente usada com uma intenção filosófica profunda e, sem dúvida, é uma das mais famosas frases da literatura mundial. Por isso, fica difícil pensar em um leitor que não a conheça ou que não a tenha ao menos ouvido. No entanto, mesmo se partirmos do princípio de que haja leitores de língua portuguesa que não conheçam Shakespeare e de que nunca ouviram tal frase, acredita-se que, se pedíssemos uma tradução imediata a esses leitores, sabendo que eles dominam o básico da língua inglesa, esta frase seria facilmente traduzida por “ser ou não ser”.

Até agora, o exemplo ainda não esteve inserido em condições contextuais específicas. Então, imaginemos uma peça de teatro que estivesse parafraseando ironicamente Shakespeare, provavelmente a frase se encaixaria em alguma abordagem de conflitos existenciais ou algo do gênero. A tradução continuaria a mesma.

Mudemos o cenário e imaginemos uma sala de aula composta por alunos brasileiros de Ensino Médio que, ao se depararem com o material didático escolhido pelo professor de língua inglesa, vissem essa questão:



(FERRARI e RUBIN, Inglês: volume único: ensino médio, 2000, p.12)

Esse contexto aconteceu de fato em uma escola pública Federal de Ensino Médio, e os estudantes referidos são alunos do 2º ano. Eles trabalharam com essa charge e discutiram sobre a tradução proposta e a intenção dessa tradução.

Pode-se afirmar que a maioria desses alunos, a princípio, pensou na obra de Shakespeare, já que os mesmos tinham esse conhecimento prévio. No entanto, algo os incomodava: era o fato de a tradução da charge fazer referência ao verbo “estar” também, o que não ocorre na obra original. Ou seja, essa foi uma criação do tradutor que teve uma intencionalidade fortemente marcada por um objetivo didático, isso é o que nos ocorre.

Os alunos foram questionados se eles entendiam o porquê dessa tradução com o verbo “estar” e com a mistura dos dois, *ser e estar*. A primeira resposta foi a de que o verbo *To Be* possui essas duas traduções imediatas, dois usos. Mas eles foram novamente questionados se havia alguma intenção nessa tradução proposital, já que na obra de Shakespeare a frase original não contempla essa possibilidade. A segunda resposta foi que o tradutor queria enfatizar as duas possibilidades de uso do verbo *To Be* e, também, porque o menino da charge representava um estudante que se confundia constantemente com esses dois usos.

Numa terceira pergunta, eles foram questionados se havia a necessidade dessa ênfase (as duas possibilidades de uso do verbo *to be*), uma vez que lhes fora ensinado. Os alunos reconheceram que essa necessidade era pertinente, pois a maioria deles só se lembrava da primeira tradução do verbo *To be* (*ser*).

Após essa reflexão sobre a charge, passou-se à discussão sobre o uso dessa tradução na sala de aula de língua inglesa, ou seja, sobre essa construção de sentidos novos baseada em um determinado uso contextual da língua. Todos entenderam a mensagem e concordaram com o fato de que o olhar do leitor é determinante para a produção de sentido no texto.

Não se trata aqui de uma abordagem pedagógica da tradução e nem se pretende discutir se essa é uma boa técnica de ensino de língua estrangeira, mas a intenção nessa abordagem é refletir sobre como essa questão foi aceita pelos alunos de língua inglesa e como eles a conceberam e a interpretaram.

Na verdade, quando um leitor *infe*re significados de um texto, sua interpretação não pode ser exclusivamente sua, da mesma forma que o escritor não pode ser o autor soberano do texto que escreve. Assim, “cada tradução proporciona uma leitura, uma interpretação, uma possibilidade fundada na disposição apresentada em cada linha com aquelas que o leitor decifrador traz para desvendar a palavra” (DePAULA, 2005, p.61).

Obviamente que a intenção de Shakespeare, ao que sabemos, era mostrar o conflito existencial em que se encontrava seu personagem em uma determinada época. Mas, ao parafrasearmos Shakespeare (e o fazemos o tempo todo) utilizando essa frase, tendemos a fazê-lo ora em um tom irônico, ora para inferir que também estamos em uma situação de difícil escolha e não sabemos que rumo tomar. Essas são as interpretações mais óbvias a que nos remetemos quando pensamos rapidamente nessa frase.

Contudo, não podemos dizer com total firmeza a intenção dos autores dos textos originais, pois essas intenções e esse universo serão sempre, inevitavelmente, nossa visão daquilo que possam ter sido.

Para ilustrar melhor essa concepção, a afirmação de Arrojo é ideal:

O foco interpretativo é transferido do texto, como receptáculo da intenção *original* do autor, para o intérprete, o leitor, ou o tradutor. Isso não significa, absolutamente, que devemos ignorar ou desconsiderar o que sabemos a respeito de um autor e de seu universo quando lemos ou traduzimos um texto. Significa que, mesmo que tivermos como único objetivo o resgate das intenções originais de um determinado autor, o que somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e de suas intenções. (1986, p. 41)

Entretanto, no que diz respeito a Shakespeare muito já se tem comentado e discutido sobre essa obra e, principalmente, sobre a frase “*Ser ou não ser*”, o que nos leva a conhecer seu cunho filosófico existencialista. Mesmo assim, ainda contamos com nossa habilidade interpretativa quando lemos a obra e/ou sua tradução.

Por outro lado, ao entendermos o contexto social e a função do texto usado aqui como exemplo, vimos que a intenção primordial parece ser didática. Mas, também há a questão da intertextualidade, que levanta a intenção de dúvida. Dúvida essa que também se estabelece na escolha de *ser ou estar* para a tradução do verbo *To be*. Dúvida que remete ao constante esquecimento dos alunos a respeito do segundo uso desse verbo. Para sabermos isso, temos que estar envolvidos com esse ambiente ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sabermos a abordagem histórica desse ensino no Brasil e na região em que se está atuando, os resultados e abordagens obtidos ao longo dos anos em que se ensina inglês para escolas públicas e uma série de outros conhecimentos partilhados. Provavelmente, o tradutor e criador da charge pensou em todo esse contexto situacional histórico socialmente marcado antes de traduzir e criar esse novo texto.

Então, diremos que o conhecimento prévio por parte do tradutor a respeito desse universo foi essencial para essa proposta de tradução, bem como o conhecimento partilhado por parte dos alunos para que a comunicação fosse estabelecida com sucesso.

A partir de agora, as próximas três análises serão textos e traduções retiradas de um mesmo livro didático²⁰, porém, embora as traduções estejam publicadas, elas não estão contidas no livro do aluno, mas somente no livro do professor como suporte didático²¹, quer dizer, todos os textos que estão no livro possuem uma tradução publicada no livro do professor.

²⁰ É a obra de LIBERATO, Wilson. **INGLÊS Doorway** – Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2004 (Coleção Delta). As traduções contidas nessa obra são feitas por Alexandre Gomes Camarú.

²¹ Essa característica é muito interessante mediante a constatação de que não existem muitos livros didáticos de língua inglesa que façam o mesmo, ou seja, que utilizem a tradução como recurso.

Terceira análise



The parent-teen challenge

Does your child know the kind of student you were? Your hopes and fears? What stresses you out? We put four parent-and-teen pairs to the test. Here's one of these pairs:

FATHER: Joe Anthony Nacca, 40, mechanic

SON: Joe Vincent Nacca, 15, tenth-grader

HOMETOWN: Woodbridge, Connecticut

1. What kind of student was your dad in high school?
JOE V. (son): He was smart, but he didn't apply himself and got some bad grades.
JOE A. (father): My grades were mostly B's and C's. I was more social than scholarly.
2. What kind of reputation did your dad have in school?
JOE V.: He was a little intimidating because, even though he was small, he was strong.
JOE A.: I was quiet.
3. What stresses out your dad the most?
JOE V.: That I ask him for money but don't work for it.
JOE A.: When my three kids – aged twenty, fifteen and eight – don't help around the house.
4. What does your dad have a hard time talking to you about?
JOE V.: Probably financial issues because I ask for too much money, and I don't have a job.
JOE A.: Work. He doesn't want to do any whether it's homework or yard work. It's always a conflict.

Comparing Notes

JOE A.: He guessed correctly about what kind of student I was, and he's doing the same thing – not applying himself. I've talked to him about this, but he's not interested in school right now. Joe is right that money is a touchy subject. If he worked, he could pay for his own things. I end up buying presents for his girlfriend! (Birthday, Christmas, Valentine's Day...)

JOE V.: I can't imagine my dad having a reputation for being quiet in high school because he talks constantly. It's not surprising that work is hard for him to talk about; I was going to get a job this summer, but it fell through. I'm planning to get one this school year.

(Michele Bender in *Ladies' Home Journal*, Oct. 2000, p. 74.)

O Desafio entre Pais e Adolescentes

Seu filho sabe que tipo de aluno você foi? Suas expectativas e seus medos? O que o deixa estressado? Colocamos quatro pares de pais e adolescentes em teste. Aqui está um desses pares:

Pai: Joe Anthony Nacca, 40, mecânico.

Filho: Joe Vicent Nacca, 15, aluno do primeiro ano do Ensino Médio.

Cidade Natal: Woodbridge, Connecticut

1. Que tipo de aluno era seu pai no Ensino Médio?

Joe V. (filho): Ele era esperto, mas não se aplicava e tinha algumas notas ruins.

Joe A. (pai): Minhas notas eram na maioria Bs e Cs. Eu era mais sociável do que estudioso.

2. Que tipo de reputação seu pai tinha na escola?

Joe V: Ele era um pouco intimidador porque, apesar de ser pequeno, era forte.

Joe A: Eu era quieto.

3. O que deixa seu pai mais estressado?

Joe V: Que lhe peço dinheiro mas não trabalho para isso.

Joe A: Quando meus três filhos – com vinte, quinze e oito anos – não ajudam na casa.

4. Que assunto é difícil para seu pai conversar com você?

Joe V: Provavelmente assuntos financeiros, porque eu peço muito dinheiro e não tenho um trabalho.

Joe A: Trabalho. Ele não quer fazer nenhum trabalho, seja a lição de casa ou o trabalho no quintal. É sempre um conflito.

Comparando Notas

Joe A: Ele adivinhou corretamente que tipo de aluno eu fui, e ele está fazendo o mesmo – não está se aplicando. Eu conversei com ele sobre isso, mas ele não está interessado na escola neste momento. Joe está certo ao dizer que o dinheiro é um assunto delicado. Se ele trabalhasse, ele poderia pagar por suas próprias coisas. Eu acabo comprando presentes para sua namorada! (Aniversário, Natal, Dia dos Namorados....)

Joe V: Não consigo imaginar meu pai tendo a reputação de ser quieto no Ensino Médio uma vez que ele fala sem parar. Não é surpresa que seja difícil para ele falar sobre trabalho; eu ia conseguir um emprego este verão, mas foi por água abaixo. Estou planejando arranjar um neste ano letivo.

(Michele Bender in Ladies' Home Journal. Outubro de 2000. p. 74)²²

²² Texto traduzido extraído do mesmo livro do texto original, porém este texto consta apenas no manual do professor (LIBERATO, 2004, p.24 – do manual).

O gênero textual deste texto é muito interessante, pois se trata de uma entrevista. Sendo assim, observamos algumas características da língua falada como o uso de constantes abreviações, por exemplo.

No entanto, esta é uma entrevista que se apresenta, primordialmente, de forma escrita em um livro didático. Talvez por essa intenção didática, o texto não traga gírias e expressões típicas de adolescentes, tão comuns na fala. Dessa maneira, sabemos que por se tratar de um texto que será utilizado em sala de aula do Ensino Médio há sempre questões vocabulares e gramaticais envolvidas. Observamos também o fato de que é uma entrevista já publicada, como podemos ver na referência. É claro que a temática é atual, pois mostra o relacionamento conflituoso entre pais e filhos, oferecendo assim uma reflexão para os estudantes.

Obviamente, trata-se de um texto que se apresenta coeso, isso se justifica também por essa característica didática e, ademais, se é uma entrevista já publicada (ou seja, foi uma retextualização da fala para escrita²³), conseqüentemente ocorreram os ajustes por causa da troca de modalidade, bem como o trabalho de revisão e editoração do jornal.

De início, observamos que a temática é coerente, com uma realidade local, pois no Brasil há também muitos conflitos entre pais e filhos adolescentes devido, também, entre outras coisas, ao fato de que os filhos não ajudam em tarefas domésticas. Essa é, na realidade, uma reclamação muito comum.

No entanto, o pai referido na entrevista gostaria que seu filho trabalhasse para obter seu próprio dinheiro e, dessa forma, sabe-se que, nos EUA (país de origem dos entrevistados), muitos adolescentes, de classe média baixa, trabalham e estudam ao mesmo tempo. Essa é uma prática comum – a de adolescentes que, mesmo estando ainda no Ensino Médio, já trabalham de alguma maneira para terem seu dinheiro.

Mas, pensando na idade do menino (15 anos) e comparando-o com os meninos de mesma idade, os quais ainda estão cursando o Ensino Médio no Brasil, os quais têm acesso a um material didático como esse e por isso constituem um grupo privilegiado de classe média, por exemplo, podemos constatar que, talvez, os estudantes referidos estariam apenas cursando seus estudos no período integral (por essa razão não estariam trabalhando). Pergunto-me se os adolescentes daqui

²³ A respeito do assunto ver: MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

(os que estão estudando no período diurno pertencentes às classes média e alta) já estão trabalhando, ou se os pais desses adolescentes (dos que estão referidos acima) não preferem que eles estejam indo bem na escola e estudando, para, quem sabe, irem para a Universidade?

Faço esse paralelo levando em consideração o “seleto” grupo que tem acesso a esse conhecimento, como o estudo de uma língua estrangeira, por exemplo. Será que esse texto seria bem situado em uma comunidade de estudantes brasileiros como o grupo em questão? Será que esses estudantes se identificariam ou se estimulariam a discutir o assunto, já que se veriam representados pelo adolescente da entrevista?

É evidente que no Brasil, bem mais que nos Estados Unidos, muitas crianças e adolescentes precisam trabalhar e não chegam a concluir nem mesmo o nível básico de estudos. Não é esse grupo que estamos abordando quando propomos a reflexão sobre esse texto, e sim o grupo de estudantes do período diurno, cujas responsabilidades são voltadas primordialmente aos estudos. Remetemos-nos a esse grupo, pois encaramos o fato de que, provavelmente, os adolescentes que já trabalham nem teriam acesso a textos como esses, visto que, talvez, eles nem estariam na escola no horário integral.

Provavelmente, os alunos levariam a discussão para o lado escolar, isto é, poderiam afirmar que os maiores conflitos entre eles e seus pais (e que representariam melhor um estudante de nível Médio numa entrevista como essa) ocorrem por causa das exigências destes para que eles estudem.

Todavia, esse texto pode ser utilizado para elucidar a diferença cultural entre os estudantes americanos e brasileiros, bem como as diferenças entre suas realidades familiares. Dessa forma, o grau de informatividade do texto seria desejável, visto que os alunos ganhariam essa “nova” informação, através da comparação de “frames”²⁴.

Conseqüentemente, o grau de informatividade do texto pode afetar diretamente o grau de aceitabilidade, pensando em como os alunos poderão reagir, identificando-se ou não com a situação apresentada no texto em inglês.

Observa-se que muitos livros didáticos de inglês para o Ensino Médio estão, por hora, preocupados em trazer textos com informações sobre a cultura da língua

²⁴ Entre os *frames* de conflitos estudantis brasileiros e americanos. Cf. explicitado na página 50.

ensinada (no caso, o inglês). Isso, por um lado, é produtivo e informativo. Por outro lado, corre-se o risco de criarmos um problema de aceitação, se pensarmos no grau de identificação do aluno brasileiro com a forma como a temática está sendo desenvolvida. Portanto, é importante trabalhar de forma equilibrada, trazendo também textos que retratem essa diferença universal entre as culturas e, assim, situem melhor os textos na realidade do país estrangeiro.

Parece que os componentes textuais pragmáticos que mais se destacam na construção de sentido desse texto em inglês, considerando um leitor brasileiro (adolescente), é a informatividade, devido ao que pode ser considerado como “dado” e “novo” para os estudantes daqui; e a aceitabilidade, que vai depender de como esses estudantes receberão o texto em questão.

Partindo para a análise do texto traduzido, verificamos também que algumas construções podem ser diferentes para o aluno brasileiro e podem até causar estranheza, como é caso, em inglês, de *“parent-teen”* e *“four parent-and-teen pairs”*, visto que, se essas construções não forem ensinadas *a priori*, não serão muito bem entendidas por eles.

Desse modo, o estudante que não estiver familiarizado com essa construção poderá ter dificuldades no entendimento. Também não há nenhuma nota explicativa no livro do aluno mostrando a correspondência da série do estudante americano *“tenth grader”* (aluno de primeiro ano do Ensino Médio). Essa informação só consta no texto traduzido para o professor, o que poderia ter sido explorado através da tradução para elevar o grau de informatividade do texto para o aluno. Esse pode ser um exemplo de como e quando a tradução pode ser uma aliada.

Da mesma forma que mencionamos a expressão *“tenth grader”*, temos também uma observação a respeito da expressão *“high school”*, cuja tradução está “Ensino Médio”. Novamente, essa informação se dá apenas para o professor e nenhuma nota explicativa foi feita, em nível de comparação, para o aluno.

Outro uso vocabular que não foi esclarecido, nem no texto em inglês nem na tradução, foi a nota representada por letras. Temos o fato de que não são todas as escolas brasileiras que utilizam médias representadas por letras, muitas utilizam representações por valores numéricos. Portanto, também seria interessante uma nota explicativa contendo essa conversão, já que o livro do professor também não possui esse dado. Para que o grau de informatividade fosse elevado com satisfação,

seria interessante que essas informações constassem no texto traduzido ou em nota à parte.

Ademais, em relação à escolha vocabular, no texto em inglês, aparece tanto a palavra “*job*” como “*work*” para a tradução de “trabalho” em português. Nesse caso, seria interessante, novamente, uma nota que esclarecesse a diferença entre os dois termos, já que “*job*” é tida como uma palavra contável, e “*work*” incontável, e, dependendo do uso de uma ou de outra, embora a tradução seja a mesma, a conotação pode ser diferente, isto é, a palavra “*work*” é usada num sentido mais geral, para descrever as atividades que alguém faz para ganhar dinheiro, ou qualquer tipo de trabalho como doméstico, por exemplo, ao passo que “*job*” indica o fato de alguém estar ou não empregado.

Na verdade, em português também temos as opções “*trabalho e emprego*” para “*work e job*” respectivamente. No entanto, observamos que esse recurso não foi utilizado.

Porém, o uso desses dois termos está igualmente coeso, mas na tradução não existe diferença alguma. Assim, uma nota de observação seria interessante. No inglês, o recurso de intercambiar entre “*job*” e “*work*” funcionou, já que não ficou repetitivo, fazendo com que a coesão se estabelecesse harmoniosamente, reforçando assim as conotações de que o menino não possuía um emprego e nem gostava de fazer nenhum tipo de trabalho. Ao passo que no texto retextualizado o recurso de intercambiar entre “emprego e trabalho” não foi utilizado.

Ainda observando o uso da expressão “*work*”, verifica-se que, na resposta para a quarta pergunta do texto em inglês, a elipse foi usada no seguinte extrato: “*He doesn’t want to do any [...]*” – “*any*” está se referindo a qualquer tipo de trabalho (doméstico, escolar, emprego, etc.). Não foi necessária a repetição da palavra “*work*”, pois a coesão foi estabelecida com o uso da elipse. No entanto, na tradução foi repetida a palavra “trabalho” três vezes, em um espaço entre duas linhas. Isso constitui um problema de coesão, tornando o texto, assim, repetitivo. Nessa parte, seria interessante manter o uso da elipse também no texto traduzido para garantir a coesão textual.

Mesmo considerando que no inglês existem duas palavras para expressar “trabalho” (*job e work*), a elipse foi sabiamente utilizada. Já no texto traduzido, a repetição foi preferida, nesse caso, está claro que a elipse seria a melhor opção como recurso coesivo.

No primeiro parágrafo da parte “Comparando notas” (na retextualização), outra vez fica evidente esse problema de coesão (repetição), visto que o pronome “ele”, referindo-se ao filho, aparece seis vezes em um espaço curto. Nesse caso, o recurso elíptico bem como outros mecanismos de coesão (como a substituição, por exemplo) poderiam ter sido utilizado na tradução para uma melhor estética do texto.

Por outro lado, ao nos voltarmos para o gênero textual (entrevista), vemos que é muito comum na língua falada essa repetição de termos já ditos. Essa é uma característica da fala. Então, ao compararmos com a mesma parte no texto em inglês, observamos a mesma repetição, ou seja, o pronome “*he*” repetido cinco vezes, sendo uma vez substituído por “*him*”. Porém, em inglês, dependendo da construção frasal, não se pode começar uma oração sem a presença direta do sujeito. Já em português a gramática funciona diferente, então a construção da coesão do texto em português, nesse caso, pode se valer de mais recursos elípticos do que o texto em inglês.

No entanto, no segundo parágrafo dessa mesma parte (Comparando Notas), esse recurso finalmente foi utilizado no texto traduzido. Em inglês temos “*I can't imagine [...]*”, e sua tradução está “Não consigo imaginar [...]”. Esse é um exemplo que elucida essa diferença coesiva gramatical, isto é, em inglês o pronome “*I*” tem que aparecer por convenções gramaticais, ao passo que, em português, o recurso elíptico no pronome “*Eu*” se encaixa perfeitamente.

Uma escolha bem acertada é a tradução do termo “*constantly*” por “sem parar”. Isso se deve ao fato de que essa expressão, em português, torna o texto de linguagem mais corrente e natural e essa é uma característica considerada desejável em uma boa tradução. Leva-se em consideração, também, que a palavra “constantemente” conota “continuidade”, ao passo que a expressão “sem parar” conota melhor o fato de ele falar muito.

Outra expressão observada é “*fell through*”, que quer dizer “falhou”. Ela foi bem retextualizada pela expressão idiomática “foi por água abaixo” e, ademais, esse seria um bom exemplo de como a tradução poderia ser utilizada na sala de aula para comparar o uso da língua em seus diversos aspectos conotativos e denotativos, dentro de cada comunidade de fala. Mas esse é um aspecto pragmático pouco trabalhado nas escolas.

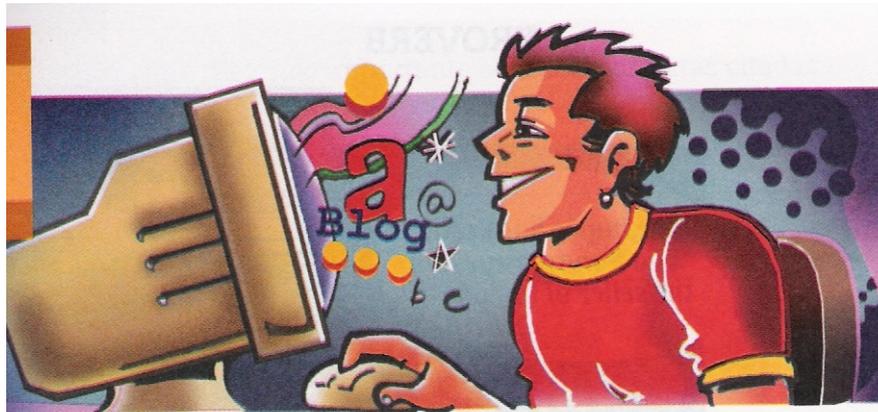
A tradução, no caso desse texto, poderia sim ter sido utilizada pelos alunos (e não só servir de recurso para o professor) de modo a enriquecer o grau de

informatividade do texto e, dessa forma, garantir melhor a aceitabilidade por parte dos alunos. Desse modo, o texto traduzido contribuiria com informações relevantes, como a conversão de séries e notas, bem como toda essa linguagem referente ao “*frame*” de escola.

Assim, poderia haver uma comparação entre as expressões escolares em inglês e em português, por exemplo, fazendo com que a tradução fosse um recurso a mais na interpretação do texto e, conseqüentemente, na criação do sentido extraído do texto. Isso, é claro, sempre tendo em mente o contexto de situação em que vive o público-alvo. É nesse sentido que a tradução é tida como Retextualização, isto é, representada por essa preocupação com a criação do ambiente circundante do leitor-alvo, ou seja, é um procedimento mais dinâmico que relaciona vários fatores de construção do sentido.

Ao contrário, percebe-se pouca preocupação com a estética do texto traduzido, ela é secundária nesse livro. Isso pode ser devido ao fato de que a tradução é utilizada apenas como material de apoio para o professor, e não como ferramenta didática para os alunos.

Quarta análise



Living in the blog-osphere

Welcome to the world of a half million (and counting) Weblogs, where anyone can instantly publish his passions and favorite Weblinks. And the fun has just begun.

Zack was an insecure kid who clowned around in high school and felt that no one really liked him. About a year ago he started a Weblog, or blog – an easy-to-maintain journal-like personal Web site where he could express his feelings and share his songs, poems and artwork with his classmates. “I thought that people would like me if they truly knew me,” explains Zack, now 18. As the journal became well known in the school, Zack saw the change he hoped for: “My friends found me.”

Zack, with 28 readers a day, isn’t part of Weblogging’s “A list,” an intricate mutual back-scratch society that includes clever curmudgeons, high-tech avatars and angry ankle-biters who ferociously snipe at traditional media. He is, however, a truer representative of the blogging boom that’s making people into instant publishers, newshounds and public diarists – and helping the Internet make good on some of its heady promises of personal empowerment.

Indeed, with a new blogger joining the crowd every 40 seconds, Weblogs are officially the explosion *du jour* on the Net. Most estimate the current number at a half a million Weblogs in the so-called Blog-osphere (the name given to the collective alternate universe consisting of all active Weblogs).

(Newsweek, Aug. 26, 2002, p. 42.)

(LIBERATO, 2004, p.44)

Segue abaixo a tradução desse texto publicada na parte do manual do professor:

Vivendo na blog-osfera

Bem-vindo ao mundo de meio milhão (e que continua crescendo) de **Weblogs**, onde qualquer um pode publicar instantaneamente suas paixões e **Weblinks** favoritos. E a diversão está apenas começando.

Zack era uma criança insegura que fazia palhaçadas no colégio onde cursava o Ensino Médio e sentia que ninguém gostava dele de verdade. Cerca de um ano atrás, ele começou um *Weblog*, ou *blog* – um site pessoal na *Web* – fácil de manter e parecido com um diário no qual ele podia expressar seus sentimentos e compartilhar suas músicas, poemas e trabalhos de arte com seus colegas. “Eu pensava que as pessoas gostariam de mim se elas realmente me conhecessem”, explica Zack, agora com 18 anos. À medida que o diário se tornava bem conhecido na escola, Zack viu a mudança que esperava: “Meus amigos me encontraram”.

Zack, com 28 leitores por dia, não faz parte da “lista A” de *Weblogs*, uma intrincada sociedade composta de pessoas que se ajudam mutuamente de forma interesseira, que inclui bárbaros espertalhões, *avatars* da alta tecnologia e criancinhas furiosas que atacam ferozmente a mídia tradicional.

No entanto, ele é um representante mais verdadeiro da explosão dos blogs que está transformando as pessoas em editores instantâneos, caçadores de notícias e escritores públicos de diários – e ajudando a Internet a cumprir uma de suas promessas principais de motivação pessoal.

Além disso, com um novo *blogger* (escritor de blog) juntando-se à multidão a cada 40 segundos, os *Weblogs* são oficialmente a explosão do momento na Net. Muitos estimam o número atual em meio milhão de *Weblogs* na chamada *Blog-osfera* (o nome dado ao universo alternativo coletivo composto de todos os weblogs ativos).

(Newsweek, 26 de agosto de 2002, p.42)

O texto em questão possui uma forte característica dissertativa, tendo, inclusive, sido publicado em uma revista jornalística (*Newsweek*), como podemos observar na referência abaixo dele.

Dada a popularização da Internet nos dias atuais, fica evidente que os alunos, certamente, sentir-se-ão familiarizados com o assunto e provavelmente terão muito que comentar e discutir sobre esse tema.

Considerando todo o entorno semiótico, vemos que o aparato visual pode ser considerado bem atrativo para os jovens atualmente. Já no título é possível ter, por meio da palavra-chave “*blog*”, a noção do que se trata o texto e essa é, sem dúvida, uma temática bem atual e de interesse dos adolescentes.

Sendo assim, o texto em inglês pode ter uma boa aceitabilidade, e não somente por causa do tema, mas também devido ao fato de que ele contém termos

da informática que são conhecidos pelos adolescentes e utilizados por eles em inglês, como exemplo: *blog, Weblogs, Weblinks, Web site, high-tech, Internet, Net*. Os estudantes provavelmente se sentirão familiarizados com esses termos e, assim, poderão sentir-se mais confiantes em relação ao restante do texto.

Obviamente que, para uma compreensão satisfatória desse texto, é necessário certo nível de “**conhecimento partilhado**”, para que o grupo de estudantes possa interagir e, dessa maneira, “aceitar” o texto, fazendo com que a comunicação tenha êxito. Na verdade, essa característica – a de que é necessário certo conhecimento partilhado para que haja uma boa interação – é inerente a qualquer texto, visto ser esse conhecimento que vai determinar a medida do interesse por parte do leitor-alvo.

No entanto, também é observado o uso de construções lexicais que podem causar estranheza por serem expressões idiomáticas, por exemplo: “*clown around*”, “*mutual back-scratch society*”, “*curmudgeon*”, “*ankle-biter*”. Como expressões idiomáticas do inglês, elas demandam procedimentos específicos de tradução, quer seja interlinguais, quer seja intralinguais, para uma melhor interação com o texto. Esse é um exemplo de como a tradução se encaixaria no trabalho com esse texto em sala de aula de língua inglesa.

A autora Stella Tagnin preconiza que “é imprescindível o domínio de expressões idiomáticas e convencionais da linguagem cotidiana”, isso porque “são elas, em boa medida, os ‘lubrificantes’ da interação social, garantindo uma comunicação mais ágil e eficaz” (1989, p. 7). Dessa maneira, entendemos que as expressões acima mereciam um trabalho mais específico com retextualizações para assegurar a comunicação.

De fato, a tradução de expressões idiomáticas está diretamente ligada ao pragmatismo da língua e é preciso reconhecer os aspectos particulares de cada comunidade de fala para qual se traduz algum texto.

No entanto, observamos que há uma expressão idiomática que foi devidamente trabalhada no texto traduzido, trata-se da descrição de “*Weblogging’s ‘A list’*” traduzida como “‘lista A’ de *Weblogs*” – que imediatamente vem acompanhada de sua explicação no texto, ou seja, uma retextualização intralingual. Essa pode ser considerada uma informação nova, porque nem todos podem ter esse conhecimento prévio, daí o texto pode ser considerado mais interessante ainda, já que o grau de previsibilidade diminuiria.

Porém, temos novamente que considerar que é necessário um bom grau de conhecimento partilhado para que haja a interação com esse assunto. Uma pessoa que não use o computador ou que nunca tenha ouvido falar sobre *blogs*, por exemplo, teria extrema dificuldade em compreender o texto, pois para essa pessoa esse conhecimento não faria sentido.

Todavia, o texto se apresenta coerente e também coeso, e isso por se situar bem no universo estudantil. Com isso, pensamos que ele terá um elevado grau de aceitabilidade. Em relação aos mecanismos textuais pragmáticos e também aos contextuais (coesão e coerência), entende-se que o texto traduzido apresenta os mesmo aspectos, isso graças à temática, que pode ser considerada universal, e também, devido ao gênero dissertativo.

No texto traduzido o título foi retextualizado tal qual: “Vivendo na blog-osfera”. É interessante observar o uso da palavra em inglês “*osphere*”, constituindo um neologismo provavelmente relacionado à “*atmosphere*” ou “*Stratosphere*”. Acreditamos que o sentido pretendido seja algo como “era”, “tempos”. Na verdade o uso do neologismo em inglês funciona tão bem quanto sua tradução literal para o português, causando assim o mesmo efeito de sentido.

Observa-se também que os termos citados antes (blog, web, net, etc.), como pertencentes à era digital, não foram retextualizados para o português, o que é perfeitamente entendido, visto que se constituem de neologismos da linguagem universal da Internet.

Há também um aspecto que é interessante observar na tradução, a ordem vocabular, já que em inglês as palavras são dispostas em determinada ordem e, quando passadas para o português, devem ser “ajustadas” para que se mantenha no texto a harmonia coesiva. Esse é o caso que se observa na tradução do extrato: “*an easy-to-maintain journal-like personal Web Site [...]*” por “*um site pessoal da Web – fácil de manter e parecido com um diário [...]*”. Essa ordem na tradução foi bem aplicada, tendo em vista a preocupação com a estética bem como a estruturação adequada da frase do texto em português.

Outra observação sobre neologismos pode ser feita em relação ao uso da expressão “*Avatars*”, que é utilizada em inglês e também não possui uma tradução imediata em português. De acordo com a linguagem digital, pode ser entendido como a representação gráfica de uma divindade hindu. Na verdade, o estudante/leitor e o professor/leitor terão que ter conhecimento partilhado suficiente

para dar conta dessas novas terminologias digitais que parecem surgir a cada instante, ou seja, aqueles pertencentes a esse grupo (essa esfera) provavelmente compartilharão desse conhecimento, o que é extremamente necessário para um entendimento completo do texto e para que haja a construção de sentidos desejável, o que estabelecerá a coerência e garantirá a situacionalidade do texto, bem como sua aceitabilidade.

Todavia, analisando a tradução de alguns termos, temos duas traduções interessantes para as palavras “*publishers*” e “*blogger*”. A primeira (*publisher*) foi traduzida literalmente por seu correlato “editores”. Porém, essa tradução poderá ser um pouco inapropriada, visto que uma possibilidade seria “autores instantâneos”, já que eles estariam atuando como autores e não como editores em seus blogs. Em inglês o verbo “*publish*” tanto pode significar “publicar” como também “editar”, porém em português esses verbos não funcionam igualmente – sendo autor quem escreve e publica, e editor quem revisa e/ou edita um texto. Deixando na tradução a palavra “editor”, o próprio professor, se não souber essa diferença, poderá transmitir a informação de forma equivocada para seus alunos (considerando que o professor irá utilizar o texto traduzido como ferramenta de informação para a discussão em sala de aula).

Também, tem-se o neologismo “*blogger*”, que permaneceu em inglês na retextualização, o que causou espanto, visto que em português existe um neologismo para esse termo (blogueiro). Então, por que o tradutor preferiu o termo em inglês? Se o livro utiliza a tradução como instrumento para o professor, por que não utilizá-lo em relação a essa palavra? Pode ser que o tradutor desconhecesse o termo em português, esse seria um conhecimento prévio do qual ele não se valeu.

Para finalizar, uma observação sobre o uso de uma expressão em francês que muito chama atenção: “*Du jour*”. Essa expressão estrangeira não recebeu nenhuma nota explicativa e no texto em português ela foi diretamente traduzida por “do momento”. Seria interessante utilizar novamente a tradução nesse caso com a exposição de uma nota ilustrativa para esse neologismo.

Enfim, nesse texto a tradução parece ter “seguido os passos” do texto original. Isso pode ser devido ao fato de ser um texto repleto de terminologias novas do mundo digital muito utilizadas pelos estudantes, e porque se adequa bem ao grupo pretendido, já que ele representa bem a realidade da juventude atual (da era digital)

Quinta análise



Goods move. People move. Ideas move. And cultures change

Once I started looking for them, these moments were everywhere: that I should be sitting in a coffee shop in London drinking Italian espresso served by an Algerian waiter to the strains of the Beach Boys singing “I wish they all could be California girls ...” Or hanging around a pub in New Delhi that serves Lebanese cuisine to the music of a Filipino band in rooms decorated with barrels of Irish stout, a stuffed hippo head, and a vintage poster announcing the Grand Ole Opry concert to be given at the high school in Douglas, Georgia. Some Japanese are fanatics for flamenco. Denmark imports five times as much Italian pasta as it did ten years ago. The classic American blond Barbie doll now comes in some 30 national varieties and this year emerged as Austrian and Moroccan.

Today we are in the throes of a worldwide reformation of cultures, a tectonic shift of habits and dreams called, in the curious argot of social scientists, “globalization”. It’s an inexact term for a wild assortment of changes in politics, business, health, entertainment. “Modern industry has established the world market. All old-established national industries are dislodged by new industries whose products are consumed, not only at home, but in every quarter of the globe. In place of the old wants we find new wants, requiring for their satisfaction the products of distant lands and climes.” Karl Marx and Friedrich Engels wrote this 150 years ago in *The Communist Manifesto*. Their statement now describes an ordinary fact of life.

(Erla Zwingle in *National Geographic*, Aug. 1999, p. 12)

(LIBERATO, 2004, p. 270)

Abaixo, o texto traduzido no manual do professor:

Mercadorias mudam. Pessoas mudam. Idéias mudam. E culturas se modificam.

Uma vez que comecei a olhar para eles, esses momentos estavam em todo o lugar: que eu poderia estar sentado em um café em Londres bebendo um expresso italiano servido por um garçom algeriano ao acordo dos *Beach Boys* cantando “Queria que todas pudessem ser garotas da Califórnia...” Ou passando o tempo em um *pub* em Nova Déli que serve comida libanesa ao som da música de uma banda filipina em salas decoradas com barris de cerveja irlandesa, uma cabeça empalhada de um hipopótamo e um pôster clássico anunciando o concerto *Grand Ole Opry* a ser apresentado na escola secundária em Douglas, Geórgia. Alguns japoneses são fanáticos por flamenco. A Dinamarca importa cinco vezes mais massa italiana do que fez dez anos atrás. A boneca loura americana Barbie vem agora em mais de 30 variedades nacionais e este ano surgiu como austríaca e marroquina.

Hoje, enfrentamos as vicissitudes de uma reforma mundial das culturas, uma mudança tectônica de hábitos e sonhos chamada, no curioso jargão de cientistas sociais, “globalização”. É um termo inexato para uma variedade selvagem de mudanças na política, nos negócios, na saúde e no entretenimento. “A indústria moderna estabeleceu o mercado mundial. Todas as indústrias nacionais estabelecidas no passado são desalojadas por novas indústrias cujos produtos são consumidos, não apenas dentro do próprio país, mas em cada canto do globo. No lugar de desejos antigos encontramos novos desejos, que requerem para sua satisfação os produtos de climas e terras distantes.” Karl Marx e Friedrich Engels escreveram isso há 150 anos em o *Manifesto comunista*. A declaração deles agora descreve um fato comum da vida.

(Erla Zwingle in National Geographic, agosto 1999, p.12)

Esse é outro texto com característica dissertativa, assim como o anterior, e também corresponde a um artigo publicado. Portanto, é extremamente rico em informação e, inclusive, percebe-se seu aspecto intertextual latente com diversas áreas como a Geografia, a Economia, a História, os Estudos Culturais, enfim, é um texto cuja temática dialoga com diversos assuntos e proporciona uma discussão abrangente.

Apesar de se tratar de um texto com um alto nível de informatividade e de intertextualidade, pode-se dizer que ele corre o risco de ser ou não bem recebido pelo público-alvo em questão, a não ser que avaliemos muito bem, primeiro, o entorno sócio cultural do grupo e também seus conhecimentos prévios e partilhados.

Conclui-se, então, que é necessária uma espécie de preparação antes do trabalho com o texto, para saber até que ponto os estudantes compartilham informações sobre globalização, comunicação, economia, livre-comércio, enfim, se

eles possuem a maturidade necessária para uma comunicação bem-sucedida como esse texto.

É claro que, se o texto for trabalhado em conjunto com professores de outras disciplinas, ao mesmo tempo em que os estudantes estejam conectados e familiarizados com o assunto, será mais adequado. Inclusive, a tradução desse texto poderia ser utilizada por um professor de outra disciplina (como a geografia ou história, por exemplo), sem que os alunos soubessem que se trata da tradução de um texto que será posteriormente estudado na disciplina de língua inglesa. Essa seria uma ótima oportunidade de prepará-los para o trabalho com o texto que viria na aula de língua estrangeira.

Esse recurso serviria até mesmo para que eles não se sentissem “culturalmente pobres” se não souberem, por exemplo, que “*Grand Ole Opry*” é um festival de música country americano que surgiu em Nashville e se tornou mundialmente popular; ou se não souberem quem foram *Marx* e *Engels*, e nem tenham ouvido falar em “*The communism Manifesto*”. Dependendo em que nível do Ensino Médio estão esses alunos, eles não saberão ainda nada sobre essas informações.

Muitas vezes, muitos estudantes brasileiros não se identificam com determinados textos em língua inglesa, ou apresentam algum tipo de resistência para interpretá-lo, por não compartilharem informações suficientes do texto. A ideia da utilização da tradução por um professor de outra disciplina antes da abordagem do texto em inglês poderia ser uma maneira interessante que os alunos teriam para discutir sobre tais assuntos, aprenderem sobre esse intenso processo de interligação entre todas as partes do mundo (*globalization*) e até mesmo para compreenderem como eles estão inseridos nesse processo e são afetados em sua vida social, econômica e cultural por causa dele.

A partir dessa discussão prévia, os alunos teriam tempo para entender melhor e internalizar esse conhecimento para torná-lo próprio e, depois, esse mesmo conhecimento se constituiria como “partilhado” durante a leitura do texto. Dessa forma, o grau de aceitabilidade seria levado em consideração pelo professor de inglês.

Através desse “intercâmbio” e do aspecto intertextual desse texto, é possível afirmar que, dependendo do grupo, de qual região ele é proveniente e qual o conhecimento que ele já possui sobre o assunto, é que se constituirá o sentido do

texto, pois esses aspectos irão determinar se ele irá se “situar” ou não, e, a partir daí, ser capaz de afirmar se está ou não coerente com o contexto social e cultural do grupo.

Para uma comunicação desejável entre essa tríplice “professor>texto>aluno”, é importante a adoção de uma abordagem pedagógica que também cativa o professor, isto é, para que ele também possa aprender com o texto, e para que ele se sinta familiarizado com a temática, bem como seus alunos. Nesse caso, a tradução será sim uma forte aliada, se o professor souber como utilizá-la.

O trabalho interdisciplinar é uma forma de interação mais abrangente que envolve um grupo muito maior, bem como atitudes mais dinâmicas. Essa característica enriquece o aprendizado da língua estrangeira.

É interessante pensar nas diversas maneiras nas quais a tradução poderia contribuir para uma melhor compreensão de textos no Ensino Médio. Essa alternativa nem sequer é pensada por muitos professores e/ou autores de livros didáticos para esse nível de ensino. Observa-se que a tradução é praticamente “barrada” na maioria dos casos do ensino de língua inglesa, ou ela é utilizada equivocadamente como tarefa para os alunos, e lhes é pedido que apenas “traduzam algum texto” como se essa fosse uma tarefa muito simples para eles.

Não estamos afirmando aqui que é necessário o desenvolvimento de um método específico de tradução para o nível médio. Trata-se, sim, de como, quando e por que a tradução pode ser utilizada como uma ferramenta a mais para o professor, não apenas na forma em que aparece na obra de Liberato (2004), mas por meio de diversas propostas como: notas explicativas e ilustrativas; para demonstração de mecanismos de coesão – uso da elipse, por exemplo -; e como forma de interação com outras disciplinas, como no texto mostrado nesta parte. Todas essas são formas de retextualizações cujas funções seriam auxiliar na construção do sentido do texto para os alunos e que garantiriam, assim, o “sucesso” na comunicação.

Os professores de língua inglesa podem e devem ser criativos no uso da tradução em sala de aula. O que acontece, muitas vezes, é que os professores acreditam que trabalhar com tradução é pedir aos alunos que traduzam os textos presentes no livro didático, e assim, tanto professores como alunos constroem uma visão de tradução como tarefa árdua e chata e não como ferramenta de aprendizado. Não é necessário pedir que os alunos realizem traduções, o que com certeza seria pedir muito a eles. Mas só o fato de fazê-los refletir, como foi o caso da

segunda análise²⁵, sobre o que o texto traduzido quer dizer, por que e como eles vão trazer essa descoberta para o aprendizado da língua. Isso já resultaria em uma boa dinâmica para a sala de aula de língua inglesa.

Desse modo, o professor que utilizasse esse material didático (LIBERATO, 2004), ou outro material que eventualmente também trouxesse textos traduzidos, poderia aproveitar essas traduções de uma forma mais dinâmica no sentido de valorizar o trabalho tradutório, sem que seja necessária a “marginalização” do texto traduzido e nem o desmerecimento com o ato de traduzir em si, que é tarefa para tradutores e não para alunos de Ensino Médio.

Essa “marginalização” a qual me refiro diz respeito ao fato de que, na obra de Liberato, o texto traduzido parece secundário, ou seja, sua importância é relativa, se o professor quiser se valer dele será uma ferramenta, mas se não quiser poderá nem utilizá-lo. Também levamos em consideração que os alunos não têm acesso a esse texto, o que ressalta esse aspecto de irrelevância. Seria muito mais proveitosa a utilização desses textos com técnicas e abordagens mais dinâmicas e intertextuais, como exemplificamos acima, até mesmo para uma maior valorização do trabalho do próprio tradutor dos textos dessa obra.

No entanto, voltando para a análise em questão, temos o texto traduzido marcado por escolhas vocabulares e construções textuais que tanto podem ajudar como interferir no entendimento do texto por parte do professor que irá utilizá-lo.

É importante ter em mente essa reflexão, pois já no título vemos que o tradutor optou por uma escolha acertada no sentido de alertar o professor. Em inglês o título apresenta os verbos “*move*” e “*change*” que, numa tradução imediata, ambos podem significar “mudar” (no caso da conjugação do título – mudam). Entretanto, no lugar de “*change*” no texto traduzido temos “modificam”, o que parece ser viável já que os verbos “*move*” e “*change*” possuem uma diferença semântica em inglês: “*move*” significa mudar no sentido de transferir de lugar; ao passo que “*change*” possui o sentido de modificação (transformar). Percebe-se que o texto em inglês usa propositalmente esse recurso semântico – o que poderia ser considerado um desafio para um tradutor desavisado – dando a ideia de que mudança cultural envolve todo um processo, e, quando ocorre a mudança, tudo se transforma para a formação do novo. Interpretando essa ideia pela leitura do título e tendo em mente a

²⁵ A charge do estudante parafraseando Shakespeare.

diferença de ambos os verbos, o tradutor parece ter adequado bem essa diferença de sentido na tradução.

Por outro lado, novamente, observa-se a presença de vocábulos que mereceriam uma nota para uma explicação pragmática do termo, é o caso, por exemplo, da palavra “*stout*”, cuja tradução está apenas como “cerveja”. Considerando que a palavra “*beer*” é um termo bem popular, caberia então uma nota explicando a diferença entre “*beer*” e “*stout*” – visto que esse último é um tipo de cerveja mais forte e mais escura.

Outra tradução que chama atenção é novamente o uso da expressão “*high school*”, que aparece em muitos textos do livro de Liberato, só que dessa vez a tradução está como “Escola Secundária”, um termo pouco utilizado e conhecido. Se antes fora traduzido como “Escola de Ensino Médio”, por que não houve uma padronização do termo?

Observa-se, porém, certa desarmonia na tradução do extrato “[...] *to the strains of the Beach Boys [...]*” por “[...] ao acordo dos Beach Boys [...]”. Talvez, uma opção seria “ao ritmo (ou ao som) dos Beach Boys”. Esse é um exemplo que representa o quanto é desejável que a tradução seja corrente e soe natural, e nessa parte não parece que isso ocorreu, visto que “*ao acordo dos*”, da forma como foi utilizada, não soa natural para o português brasileiro.

No entanto, o texto traduzido está tão informativo e intertextual quanto o texto em inglês. Porém, como afirmado antes, muitos conhecimentos prévios – ou a falta deles – poderão afetar o grau de aceitabilidade por parte dos estudantes do Ensino Médio, até porque eles poderão não se identificar com certas referências como “*Beach boys*” e “*Marx e Engles*”.

Todavia, se essas informações forem trabalhadas *a priori*, o texto proporcionará, inclusive, a oportunidade do desenvolvimento do espírito crítico em relação à identidade nacional e, até mesmo, levar os alunos a entender melhor a importância do inglês em relação a essa nação interligada, econômica, social e culturalmente falando. E, assim, é possível alcançar um dos objetivos dos PCN's a respeito da utilização da língua estrangeira como ferramenta de valorização da própria identidade nacional e cultural, e da própria língua materna.

4.1. O Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e a Retextualização

Travaglia (2003), no final de sua obra, propõe uma reflexão sobre “Retextualização e Ensino”. Em sua abordagem, a autora considera essa utilização sob dois aspectos: “o ensino da tradução propriamente dita, e o ensino de uma segunda língua com a utilização da tradução” (p. 179).

Para essa pesquisadora, o ensino de Tradução é um “trabalho com o texto enquanto um todo”. Essa ideia está bem traduzida na passagem abaixo:

Ensinar a traduzir será muito mais do que ensinar a decodificar ou transcodificar; é ensinar a trabalhar com o texto enquanto um todo e enquanto reunião de marcas ali colocadas pelo autor com o fito de dizer algo a alguém, num certo contexto e circunstância; é ensinar a ver as pistas e marcas colocadas pelo autor do original e sobretudo a assumir a leitura que delas se fizer; é ensinar a escolher na língua de chegada os elementos mais condizentes com a leitura que se fez do original; é ensinar a compor um novo/mesmo texto com os recursos da língua de chegada; é ensinar a **retextualizar**. (2003, p.180, grifo do autor)

Essa noção é primordial para entendermos a proposta da autora. No entanto, o que mais nos interessa neste trabalho é o segundo aspecto de “retextualização e ensino”, isto é, o ensino de uma língua estrangeira via tradução ou o uso desta como recurso auxiliar. Preferencialmente se visará aqui ao uso como recurso auxiliar, haja vista que nossa intenção não é desenvolver nenhum método de ensino baseado na tradução. O nosso objetivo é avaliar o uso de textos traduzidos como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa no Ensino Médio.

Há uma reflexão da professora Neuza G. Travaglia que é muito relevante a essa nossa proposta:

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras com a utilização da tradução é importante insistir no fato de que o estudante sempre “traduz”. A prática mostra que é impossível impedir o aluno de “traduzir”, de comparar, de aproximar o idioma materno do estrangeiro que está aprendendo, uma vez que já domina a língua materna, “pensa” nela e toda a sua vida está nomeada, qualificada, enfim, estruturada nela. Assim, ao invés de ter a tradução como “inimiga” do ensino de língua estrangeira, podemos fazer dela uma “aliada”. (2003, p. 182)

Parece que Travaglia “traduziu” bem o que ocorre com os estudantes de línguas estrangeiras. Não é justo querer que eles simplesmente adquiram uma

segunda língua em detrimento da materna. Essa não é proposta dos PCNs em relação ao Ensino Médio, é justamente o contrário, ou seja, tem que haver uma valorização da língua materna, e a abordagem do inglês nas escolas pode e deve contribuir para isso.

A tradução, como preconizou Travaglia, pode ser encarada como “aliada”, se for utilizada com criatividade e apreço pelos professores. A autora acredita que “se a comunicação só se faz por textos, pela textualização, o ensino de uma segunda língua será mais lógico e até mais natural com a utilização da retextualização” (2003, p. 182).

O que Travaglia (2003, p. 183) propõe como prática no ensino tanto de tradução como de uma língua estrangeira deve levar em conta:

- a) a capacidade do aluno de controlar fatores que afetam o traduzir enquanto retextualização, buscando na segunda língua recursos capazes de produzir efeitos de sentido semelhantes aos que os recursos utilizados na língua de origem produzem em textos dados em dadas situações de comunicação; ou seja, buscar elementos da segunda língua que enquanto marcas, contenham pistas e instruções relacionais e de sentido, capazes de levar à consecução da intenção comunicativa desejada;²⁶
- b) a competência comunicativa do aluno na segunda língua, quer dizer, sua capacidade de usar de forma eficiente e adequada os diversos recursos (linguísticos ou não) em diferentes situações de interação comunicativa, para a produção de efeitos de sentido pretendidos;
- c) que o processo comunicativo (a tradução em especial) é algo dinâmico, onde o sentido se constrói à medida que vai evoluindo e que cada texto é único e irrepetível. Assim o aluno deverá ser capaz de superar dificuldades e impasses que só a opção de leitura aceita e assumida explica e resolve.

Percebe-se que a abordagem de Travaglia constitui-se numa visão não normativa, complementada com profundas reflexões a partir de uma visão realista de pesquisadora e professora. Nesse sentido, consideramos de especial interesse a ideia dessa autora (2003, p. 183) de que “[...] o processo comunicativo e a tradução em especial é algo dinâmico, onde o sentido se constrói à medida que vai evoluindo e que cada texto é único e irrepetível [...]”, dado, é claro, seu posicionamento na Linguística Textual e sua visão da tradução como Retextualização.

A pesquisadora demonstra também que, ao acreditar que a intenção comunicativa é dinâmica e é construída à medida que o autor vai compondo seu texto, então o sentido também é reconstruído a cada leitura de cada indivíduo,

²⁶ Essa estratégia se aplica diretamente ao texto da segunda análise deste trabalho.

mostrando, assim, que sua visão da comunicação humana e do processo de tradução é complexa e sistêmica.

Alguns autores enfatizam essa preocupação em interagir a Tradução com o ensino de uma maneira geral, como é o caso de Alison Cook-Sather (2006), em sua obra *“Education is Translation”*, que traz uma redefinição radical das promessas e possibilidades dessa relação ensino/aprendizado. O autor preconiza que a educação pode ser entendida como um processo de tradução por intermédio do qual o aprendiz desempenha ambos os papéis de tradutor e de sujeito de sua própria tradução. Percebe-se nessa obra a influência de campos como a Antropologia, Literatura, Psicologia, Estudos da Tradução e Teorias da Educação. É uma proposta diferente da de Travaglia, porém é um exemplo de um estudo que explora várias experiências educacionais e proporciona reflexões necessárias com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino/aprendizado, tanto para o professor como para o aluno. Essa é uma visão diferente, no entanto, inovadora sobre tradução.

Uma pesquisadora que se destaca nos estudos de “Tradução e Ensino de Língua Estrangeira” é Lillian DePaula, que acredita que “longe de inibir a aprendizagem de uma língua estrangeira, a prática da tradução pode proporcionar uma maior compreensão das semelhanças e diferenças entre duas línguas, levando o aprendiz a realizar uma leitura mais aguçada das línguas em contato” (2005, p.57).

Para DePaula o pouco uso que se faz da tradução em sala de aula se constitui em um uso equivocado. Esse sentimento é percebido na passagem abaixo:

Enquanto o uso da tradução desponta em relevância nas áreas de estudos literários e culturais, na área pedagógica e no ensino de língua estrangeira, no entanto, ainda não é suficientemente considerada. Para uma grande legião de professores, a tradução é prática para ser rigorosamente evitada ou da qual se abusa para avaliar, punir ou simplesmente fazer que aconteça uma aula, com o professor passando um texto de nenhuma relevância, solicitando uma tradução e, sem mais ou menos discussão, despedindo-se até a próxima aula, quando a tradução nem sequer será retomada. (2005, p. 61)

A visão de DePaula é extremamente realista no que concerne ao ensino de língua inglesa, especialmente em escolas da rede pública de Ensino Médio, que preconizam o ensino de textos.

Portanto, como mostrado nos textos analisados neste trabalho, acreditamos que o uso da tradução no aprendizado de língua inglesa no Ensino Médio pode ser considerado uma rica estratégia para que os estudantes tenham a oportunidade de

avaliar e discutir as diferentes enunciações que serão produzidas em diferentes contextos de situação e cultural.

Entendendo melhor essas diferenças, os estudantes poderão se familiarizar mais com a língua inglesa, elevando assim o grau de aceitabilidade em relação aos textos propostos.

Apesar de tímidas propostas de atividades que utilizam a tradução²⁷, observamos que existem estudiosos no contexto pedagógico (professores, autores, e até estudantes) que sentem a necessidade de uma abordagem da tradução no ensino da língua estrangeira, talvez por se sentirem mais confiantes. Esses pesquisadores²⁸ enxergam na tradução a possibilidade de agregar valores ao ensino de uma língua estrangeira.

Capítulo 5. Considerações Finais

Neste estudo, apresentamos cinco análises em um *corpus* constituído de textos em inglês com suas traduções em português. Esta análise baseou-se na hipótese defendida por Neuza Gonçalves Travaglia de que a Tradução é uma Retextualização e seu processo deve ser explicado pelos critérios de textualidade. Para isso, usou-se, como base teórica, a classificação desses critérios feita por Beaugrande & Dressler (1981), os princípios textuais de Halliday & Hasan (1985), e fez-se uso de Concepções Pragmáticas atuais sobre a dependência do contexto na interpretação de um texto. Todas essas noções forneceram pistas para que realizássemos esse trabalho, isto é, tendo essas concepções teóricas em mente, foi possível uma interpretação mais adequada dos textos em inglês bem como de suas traduções.

Os resultados encontrados apontam para alguns critérios de textualidade como determinantes nas escolhas do tradutor (a intencionalidade e a aceitabilidade, por exemplo) e, também, o sentido como um elemento que vai ser sempre

²⁷ Como é o caso dos textos usados nas duas primeiras análises mostradas neste trabalho.

²⁸ Travaglia (2003); Cook-Sather (2006), DePaula (2005), para citar alguns.

reconstruído à medida que se façam novas leituras e de acordo com o conhecimento de mundo do leitor-alvo.

Também não se pode deixar de lembrar que a escolha vocabular vista nas traduções mostradas praticamente “interferiram” na função que alguns fatores desempenham, causando assim uma ação inversa do esperado. E, no caso dos textos analisados, essa ação interferiu diretamente no sentido do texto e sua intenção pretendida, o que pode acarretar, portanto, implicações para o ensino do inglês para o público-alvo (estudantes do Ensino Médio).

Em suma, concluímos que toda tradução é fiel às concepções textuais e teóricas da comunidade interpretativa a que pertence o tradutor e também aos objetivos a que se propõe. Assim também em relação às convenções contextuais que regem a tradução e que são estabelecidas a partir do momento em que se especificam os objetivos e circunstâncias desse texto.

A tradução não é uma atividade puramente mecânica, que pode ser exercida por qualquer pessoa que fale bem uma língua estrangeira. Traduzir não é permanecer no enunciado, mas sim elaborar um discurso de significados novos, produzindo outro texto.

Parece claro que, apesar das limitações inerentes a qualquer tradução, ela favorece uma maior aproximação entre os povos, e, por conseguinte, toda vez que lidamos com a cultura do outro, somos levados a refletir sobre nós mesmos com a relação a esse outro com quem dialogamos. Podemos também observar que o tradutor parece ter tido consciência sobre todo o contexto situacional socialmente e historicamente marcado dos alunos que utilizarão os tipos de materiais didáticos que apresentam tais traduções.

O que inevitavelmente acontece, a todo o momento e em toda tradução, é, como sugere o filósofo francês Jacques Derrida, “uma transformação: de uma língua em outra, de um texto em outro” (1985, p.87). Em seu trabalho de *desconstrução*, *desconstruir* não significa *destruir*, mas sim propor uma nova maneira de ler e interpretar, garantindo a pluralidade das múltiplas *verdades* em detrimento de um centro polarizador de uma *verdade única*.

A verdade é que a circulação de textos através da história se deu pelas suas traduções que, boas ou más, constituem parte integrante do acervo comum de textos, independentemente do recorte nocional que habitualmente se faz e que desconsidera as obras estrangeiras como peça integrante do sistema literário de

uma cultura. E foi por meio desse acervo comum de textos que pudemos chegar aos exemplos abordados neste estudo bem como fazer possíveis inferências, e isso graças à Tradução.

Capítulo 6. Bibliografia

6.1. Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salk; SABINSON, Maria Laura T.M. & GERALDI, João Wanderley. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de refacção textual.** Trabalhos em Linguística Aplicada. 1995. 25: 1-25.

ADAM, Jean-Michel. **A Lingüística Textual:** introdução à análise textual dos discursos. Revisão técnica, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. Vários tradutores. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução:** A teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.

BAKER, Mona. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. New York: Routledge, 2001.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da Tradução:** uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990, p.17.

BATALHA, Maria Cristina; PONTES JR., Geraldo. **Tradução.** São Paulo: Editora Vozes, 2007.

BARNSTONE, Willis. **The poetics of Translation.** New Haven: Yale University Press, 1993.

BEAUGRANDE, R.de & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics.** London: Longman, 1981.

BENEDETTI, Ivone C.; SOBRAL, Adail (Orgs.). **Conversas com Tradutores: Balanços e perspectivas da tradução**: São Paulo, Parábola Editorial, 2003, p. 34-43.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ : Vozes, 41ª Edição, 2004.

CATFORD, John Cunnisson. **Uma teoria lingüística da tradução**. São Paulo: Cultrix, Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1980. Tradução de *A linguistic theory of translation*, Oxford University Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1965.

COOK-SATHER, Alison. **Education is Translation: a metaphor for change in learning and teaching**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 2006.

COSTA, W.C. **The translated text as re-textualisation**. In: M. Coulthard (Ed.) *Ilha do Desterro: studies in translation / Estudos de tradução*. Florianópolis: Editora da UFSC (1992a).

COSTA VAL, M. da G. Texto, **Textualidade e Textualização**. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR, Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. Vol. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

DePAULA. Lillian V. Franklin. **Uma Pedagogia da Tradução**. In *Tradução e Comunicação*. São Paulo, n. 14, p. 57-65, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Torre de Babel**. Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002 [1985].

FAWCETT, Peter. **Translation and Language: linguistics theories explained**. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 1997.

FIAD, Raquel Salk & MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, Maria H. (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991, PP. 54-63.

FLORES, Valdir N.; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Lingüística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução de Marcos Malvezzi. 2.ed.rev. São Paulo: Madras, 2009.

GROENENDIJK, Jeroen; STOKHOF, Martin. Conference and Contextually restricted *quantification*. In M. Simons and T. Galloway, editors, *Proceedings of the fifth Conference on Semantics and Linguistic Theory*. Pages 112-129, Ithaca, 1995. CLC Publications.

HALLIDAY, M.A.K., & HASAN, Ruqaiya. **Language, Context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford University Press, 1985.

_____. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol.3. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005, 63-72. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A Coesão Textual**. 19 ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. DELTA, 1999, vol. 15, p.168 – 180.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.

MESCHONNIC, Henri. **Poética do traduzir, não tradutologia**. Trad. Do francês para o português por Eduardo Domingues. Belo Horizonte: Fale/UFMG/Viva voz,

2008. Versão eletrônica disponível em:
www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/publicacoes.htm . Acesso em 23 abril. 2009.

MEY, Jacobs L. *Pragmatics: an introduction*. Cambridge: Basil Blackwell, 1993.

MOUNIN, Georges. **Os problemas teóricos da tradução**. Trad. Do francês por Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975 [1963].

NIDA, Eugene. **Toward a Science of translation**. Leiden: J.B. Brill, 1964.

PAES, José Paulo. **Tradução: a ponte necessária**. São Paulo: Ática, 1997.

PAZ, Octavio. **Convergences: essays on art and literature**. New York : Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1987.

_____. **Traducción: literature y literalidad**. Barcelona: Jusquets, 1981.

RÓNAI, Paulo. **A Tradução vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981

ROSAS, Marta. **Tradução de Humor: transcribando piadas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 128p.

TAGNIN, Stella. *Expressões Idiomáticas e Convencionais*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução Retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. São Paulo: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003, 239 p.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

6.2. Bibliografia de apoio

Cadernos Temáticos: **Linguagem e Criatividade**: modos de ver e fazer. v.1. Brasília: Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. 2004.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Academia Brasileira de Letras. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

Dicionário de Linguística. [direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix. 2006.

Longman Dictionary of Contemporary English: the living dictionary. Longman: Pearson Education. 2004.

Orientações curriculares para o Ensino Médio. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008.

Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês. Oxford: Oxford University Press, 1999.

UENF. **Vestibular 2009, 1º e 2º semestres**. Caderno de Provas. 2008.