



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Fonte: <http://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/13>. Acesso em: 06 maio 2019.

#### REFERRÊNCIA

FERREIRA, Alice Maria de Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine (Org.). **Tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. 219 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/9788523012458>. Disponível em: <http://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/13>. Acesso em: 06 maio 2019.

Germana Henriques Pereira de Sousa  
Alice Maria de Araújo Ferreira  
Sabine Gorovitz

A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA

# ENSAIOS DE TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO



EDITORA  
  
UnB



A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA

**ENSAIOS DE TEORIA E  
PRÁTICA DE TRADUÇÃO**



**Fundação Universidade de Brasília**

**Reitor** Ivan Marques de Toledo Camargo  
**Vice-Reitora** Sônia Nair Bão

**EDITORA**



**UnB**

**Diretora** Ana Maria Fernandes

**Conselho Editorial** Ana Maria Fernandes – Pres .  
Ana Valéria Machado Mendonça  
Eduardo Tadeu Vieira  
Fernando Jorge Rodrigues Neves  
Francisco Claudio Sampaio de Menezes  
Marcus Mota  
Neide Aparecida Gomes  
Peter Bakuzis  
Sylvia Ficher  
Wilson Trajano Filho  
Wivian Weller

LOQUUNTUR  
TOBOPITB  
S  
PARLAKD  
ERBLAR  
ANGANGGO  
SPRECHEN  
DANIŞMAQ  
A PAGESULTI  
PRAAT

A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA

# ENSAIOS DE TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO

KO  
SNA  
BERBICAR  
U  
A  
M  
R  
O



***Equipe Editorial***

**Gerência de produção editorial**

Marcus Polo Rocha Duarte

**Revisão**

Beth Nardelli e Fernanda Gomes (Njobs Comunicação)

**Capa e diagramação**

Inara Vieira e Daniela Rodrigues (Njobs Comunicação)

**Supervisão gráfica**

Elmano Rodrigues Pinheiro e Luiz A. R. Ribeiro

Copyright © 2013 by

Editora Universidade de Brasília

Impresso no Brasil

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,

2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Fax (61) 3035-4230

Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)

E mail: [contato@editora.unb.br](mailto:contato@editora.unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

T 763 Tradução na sala de aula : ensaios de teoria e prática de tradução  
/ Alice Maria de Araújo Ferreira, Germana Henriques  
Pereira de Sousa, Sabine Gorovitz, [organizadoras]. –  
Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2018.  
219 p.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/13>>.

ISBN 978-85-230-1245-8.

1. Tradução – Didática. 2. Tradução – Estudo e Ensino. I.  
Ferreira, Alice Maria de Araújo, org. II. Sousa, Germana  
Henriques Pereira de, org. III. Gorovitz, Sabine, org.

CDU 82.035

---

# Sumário

## **Capítulo 1 - Espanhol, uma língua homogênea? .....17**

*Alba Escalante*

- 1.1 Sobre a unidade e diversidade: um discurso sustentado em políticas linguísticas .....22
- 1.2 Unidade/diversidade: algumas vozes .....24
- 1.3 O que fazer ante o desencontro? .....28

## **Capítulo 2 - Ensino de Tradução Jurídica .....33**

*Alessandra Ramos de Oliveira Harden*

## **Capítulo 3 - Existem dicionários de tudo e o tradutor sabe disso!?!? .....55**

*Alice Maria de Araújo Ferreira*

- 3.1 O dicionário metáfora de um mundo fragmentado!.....58
- 3.2 Tudo entra na forma dicionário, por isso, existem dicionários de tudo! .....60
- 3.3 Agora, falando sério! Os dicionários bilíngues e/ou interlinguísticos.....68
- 3.4 Para concluir o inacabado... .....71

## **Capítulo 4 - Traduzir: aspectos metodológicos e didáticos no ensino da tradução.....73**

*Ana Helena Rossi*

- 4.1 Diário de tradução: ferramenta para refletir sobre o processo de tradução .....76

## **Capítulo 5 - As relações perigosas na tradução.....91**

*Germana H. P. de Sousa*

- 5.1 Les *liaisons dangereuses*, a obra e sua recepção na França ..... 94
- 5.2 A análise de Rónai sobre as traduções feitas no Brasil.....105

5.3 Considerações finais.....	113
Anexos.....	116
<b>Capítulo 6 - A “tradução transparente” como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas .....</b>	<b>117</b>
<i>Jean-Claude Miroir</i>	
6.1 A tradução transparente .....	119
6.2 A intercompreensão entre as línguas românicas: português – francês .....	127
6.3 A aquisição do léxico como processo de tradução transparente .....	132
6.4 Considerações finais.....	136
<b>Capítulo 7 - Ensino de tradução: algumas reflexões sobre a prática de tradução no par espanhol-português .....</b>	<b>141</b>
<i>Júlio Cesar Neves Monteiro</i>	
<b>Capítulo 8 - Os dilemas do tradutor jurídico diante do texto que se detona .....</b>	<b>153</b>
<i>Mark Ridd</i>	
<b>Capítulo 9 - Projeto final de curso de tradução.....</b>	<b>169</b>
<i>Sabine Gorovitz</i>	
9.1 O pré-traduzir .....	172
9.2 O traduzir .....	181
9.3 O pós-traduzir .....	188
9.4 A questão formal do trabalho acadêmico.....	191
9.5 Considerações finais.....	197
Referências .....	198
<b>Capítulo 10 - Tradução intersemiótica: uma prática possível e eficaz nos cursos de tradução .....</b>	<b>199</b>
<i>Prof. Dr<sup>a</sup>. Soraya Ferreira Alves</i>	

# Apresentação

*Embora o cunho técnico haja sido limitado ao máximo, surge inevitável, em certos momentos, o toque da aridez. Tenho consciência de que o tipo de trabalho apresentado aqui se ajusta melhor à sala de aula, onde tudo ganha mais clareza devido aos recursos do gesto e da palavra falada, com o auxílio do fiel quadro-negro e seu giz de cor. Reduzidas à escrita, as análises perdem força; mas creio que ainda assim podem valer como registro dum tipo de ensino, e eventual ponto de apoio para professores e estudantes.*

*Antonio Candido. Na sala de aula: caderno de análise literária<sup>1</sup>*

Existem várias obras que tratam da passagem da teoria à prática da tradução, ancorando-se nas mais diversas abordagens, das correntes prescritivas às descritivas dos estudos da tradução, e/ou na análise das práticas tradutórias, quer seja para analisar (e avaliar) a obra traduzida (domínio da crítica de tradução), quer seja para levar o tradutor, profissional ou aprendiz, a perceber o texto a ser traduzido e daí refletir acerca das implicações das estratégias tradutórias que deverá convocar para cumprir a sua tarefa. As reflexões em torno da tradução e de seu fazer vêm, de fato, ocupando um lugar cada vez mais privilegiado no âmbito da pesquisa e produção acadêmicas. Para citarmos apenas alguns autores-chave, vale lembrar aqui os nomes de Antoine Berman, Susan Bassnett, Andre Lefevere, James Holmes, José Lambert,

---

<sup>1</sup> Antonio Candido. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Itamar Even-Zohar, Mona Baker, no domínio estrangeiro, e, no Brasil, os pesquisadores ligados ou não aos programas de pesquisa nacionais acerca da tradução, numerosos demais para serem elencados aqui, e grandes tradutores e pensadores da tarefa do tradutor, tais como Paulo Paes, Paulo Rónai, Haroldo e Augusto de Campos, entre tantos outros.

A obra que ora apresentamos é resultado da experiência em salas de aula do Curso de Bacharelado em Letras-Tradução, situado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução/ Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, cujo percurso acadêmico perfaz 31 anos. Essa rica experiência na formação profissional de tradutores, em um dos cursos pioneiros do Brasil neste campo, serve-nos de referência e embasamento para as *lições* que aqui descrevemos. Falamos em *lições e sala de aula*, palavras cujos conceitos foram amplamente estendidos graças às novas tecnologias de comunicação ligadas ao ensino, porque este se quer um manual para o aluno dos cursos de graduação que procura estratégias de abordagens de textos que o preparem para o exercício da tradução, e também pistas para a análise crítica da obra traduzida. Contudo, não se trata apenas disso. O estudante de línguas e literaturas estrangeiras modernas, ou aluno de Letras de um modo geral, ou ainda o aprendiz ou profissional de tradução poderão aqui encontrar alguns caminhos metodológicos para acercarem-se das questões envolvendo a prática e a crítica tradutórias, nos mais diversos âmbitos.

A didática da sala de aula – e as mais variadas lições ou esboços de lições aqui encontradas – procurou dialogar com o célebre e eficaz livro *Na sala de aula: caderno de análise literária*, de Antonio Candido, em que o crítico literário e comparatista brasileiro lê poemas, de modo único, aliando o método crítico desenvolvido por ele ao longo da vida, em que mostra, pelo exercício da prática, como a realidade social se configura em forma literária. Podemos nos valer aqui de seus comentários sobre

o texto, como objeto de estudo, ressaltando-se que, em Candido, trata-se de poemas como objeto de análise estético-crítica e, em nosso caso, de diferentes abordagens do texto para a tradução e de diversos pontos de vista acerca do fazer tradutório e de seu ensino. Diz Candido (2004, p. 5):

[...] procuramos sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns. Um destes pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos. Por isso, na medida em que *se estruturam*, isto é, são reelaborados numa síntese própria, estes elementos só podem ser considerados *externos* ou *internos* por facilidade de expressão. Consequentemente o analista deve utilizar sem preconceitos os dados de que dispõe e forem úteis, a fim de verificar como (para usar palavras antigas) a matéria se torna forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir.

Podemos dizer, sem risco de nos enganarmos demasiado, que a compreensão e a percepção prévias da estrutura interna do texto são imprescindíveis para o exercício da tradução, não importando qual seja sua tipologia, porque apesar da construção do sentido envolver fatores externos, estes deixam marcas no próprio texto. Para isso, o leitor-crítico deve considerar o texto inserido histórica e socialmente para encontrar o discurso. É nas marcas discursivas que aparecem a historicidade e a intersubjetividade do texto e onde as tensões socioculturais e políticas se revelam. Essa necessária imersão do texto no período e

na sociedade que o produziu não invalida a análise dos elementos formais que carregam particularidades rítmicas próprias das diferentes poéticas. Os elementos externos ao texto, no caso da obra literária ou ensaística, trazem elementos indispensáveis para o estudo e compreensão das transferências culturais, a obra traduzida podendo ser lida na sua *hibridez cultural*.<sup>2</sup>

A obra que ora apresentamos, *A tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução*, declina-se nas vertentes descritas a seguir e reúne os trabalhos de professores e pesquisadores do Curso de Letras-Tradução, da Universidade de Brasília (UnB), que possuem as mais variadas formações e desenvolvem pesquisa nos diferentes campos da tradução. Os estudos de tradução representam hoje um vasto campo de pesquisa e no mundo inteiro delineiam-se metodologias de pesquisa em torno da tradução, quer se pense em linguística aplicada, história e crítica literárias, literatura comparada, terminologia e lexicografia, intermedialidade, sem falar no recente e promissor domínio de pesquisa acerca das ferramentas de assistência ao trabalho do tradutor, entre muitos outros campos de estudos. A tradução como objeto em si deixou de ser pensada, desde os anos 1970, como a simples passagem de uma língua para outra, o que já representaria uma série de questões para a sua investigação, e passou a ser encarada como fenômeno cultural, e por aí, social e ideológico. O traduzir e o tradutor não ficam mais confinados aos antigos alfarrábios; consegue, ao contrário, uni-los aos mais modernos meios de comunicação e informação. Pensar os tradutores como mediadores culturais, como quis Goethe, faz hoje todo o sentido.

A variação é inerente à linguagem e os discursos que dão vida às línguas carregam marcas históricas, geográficas, socioculturais e subjetivas ou intersubjetivas. No entanto, essa constatação não

---

2 RISTERUCCI-ROUDNICKY, D. *Introduction à l'analyse des oeuvres traduites*. Paris: Armand Colin, 2008. (Collection "Cursus").

deixa a questão da variação linguística menos delicada para a prática da tradução, sobretudo, quando se trata de línguas faladas por milhões de sujeitos em diferentes continentes, como é o caso do par português-espanhol. O capítulo *Espanhol, uma língua homogênea?: algumas questões sobre o tratamento da diversidade no ensino da tradução do par linguístico português-espanhol*, proposto pela Prof.<sup>a</sup> Alba Escalante, objetiva, justamente, levantar essas questões no ensino da tradução/versão português-espanhol, em que, muitas vezes, o estudante brasileiro ou residente no Brasil é consciente da variação ligada ao fator geográfico, mas tende a esquecer as marcas sócio-históricas e subjetivas do discurso que está traduzindo.

Existem várias crenças em torno da figura do tradutor: semideus, onisciente, conhecedor da língua-cultura estrangeira como se fosse a dele, além de ter uma excelente cultura geral e ser uma pessoa informada... Com essas múltiplas habilidades e competências, o aprendiz de tradução se vê diante de uma tarefa impossível e frustrante. Assim, o capítulo *Ensino de Tradução Jurídica: dúvidas e estratégias em sala de aula*, elaborado pela Prof.<sup>a</sup> Alessandra Ramos de Oliveira Harden, levanta questões fundamentais ligadas ao ensino de tradução e à formação do tradutor aprendiz como: o que caracteriza o tradutor? O que alguém engajado nessa prática textual deve ser capaz de alcançar? Ou ainda, até que ponto deve ir o conhecimento do tradutor acerca da área específica que traduz? Apoiada em sua experiência de ensino de tradução jurídica em curso de graduação, a autora transcreve testemunhos de alunos acerca de suas expectativas e que revelam os medos e angústias diante da tarefa impossível. A autora, ainda, ilustra o problema enfrentado pelos alunos com o trabalho em sala de aula acerca de um texto da área jurídica e propõe um ensino centrado no aluno e não mais no texto a ser traduzido, de maneira a motivá-lo e levá-lo a refletir acerca das muitas peculiaridades da tradução. Aprender a lidar com a dúvida, com as decisões a serem tomadas e a pluralidade de respostas deve levar o estudante a perceber que os sentimentos de

medo e angústia são fatores fundamentais na formação do tradutor por beneficiar sua capacidade intelectual e decisória.

O dicionário é uma ferramenta comum para os tradutores. No entanto, a importância e a familiaridade dessa obra de referência e de aprendizagem são proporcionais ao nosso desconhecimento de sua história, de seu funcionamento e diferentes manifestações. Saber usar adequadamente essa ferramenta para poder escolher que tipo de dicionário consultar em função do texto a traduzir depende do conhecimento que temos de sua organização discursiva e da especificidade de cada obra lexicográfica e/ou terminológica. O capítulo da Prof.<sup>a</sup> Alice Maria de Araújo Ferreira, *Existem dicionários de tudo e o tradutor sabe disso!?*, propõe-nos refletir acerca das tipologias de tais obras, apontando para as diferenças de conteúdo independentemente da sua forma característica, a ordem alfabética. O tradutor em formação aprende a diferenciá-las e assim a aperfeiçoar sua consulta na busca de informações discursivas.

A tradução não implica apenas um traduzir, mas um *refletir* sobre esse *traduzir*. A construção da reflexão profissional e a conscientização das implicações que a atividade tradutória acarreta também devem ser objetivos do ensino de tradução para formação de um tradutor ético e consciente da sua função transformadora na sociedade. Esse é o tema do capítulo *Traduzir: aspectos metodológicos e didáticos no ensino da tradução*, da Prof.<sup>a</sup> Ana Helena Rossi. Ela apresenta os resultados de um ateliê de tradução realizado na França, visando ao ensino da língua portuguesa e à explicitação da problemática da tradução sobre a interligação de dois textos (o da língua fonte e o da língua meta). A autora relata sua experiência de ensino da tradução a partir de uma série de poemas de Ferreira Gullar e propõe a redação de um diário de tradução, deslocando, assim, a tradução da sua posição de objeto do *fazer* para o do *refletir*.

Com vistas ao ensino de uma metodologia de análise crítica de obras traduzidas, que sirva de embasamento e conduza ao

exercício da prática tradutória, a Prof.<sup>a</sup> Germana H. P. de Sousa propõe estudar a obra *Les liaisons dangereuses*, do escritor francês Choderlos de Laclos (n. 1741 – m. 1803), que, segundo afirma, vem sempre acompanhada de um *parfum de scandale*. Parte para isso do artigo *Laclos quatro vezes, para quê?*, do crítico e tradutor Paulo Rónai, que chama a atenção para as traduções dessa obra no Brasil em seu conhecido livro *Escola de Tradutores*. A análise empreendida pela Prof.<sup>a</sup> Germana no capítulo *As relações perigosas na tradução: o romance Les liaisons dangereuses, de Laclos, e suas traduções brasileiras* visa tirar proveito daquilo que Rónai chama de um tema para a *pesquisa, ou uma lição, numa possível escola de tradutores*.

Tomando, desta vez, a tradução como meio, e não mais como objeto e objetivo, o Prof. Jean-Claude Miroir, no capítulo *A “tradução transparente” como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas: o caso da língua francesa para aprendizes lusófonos iniciantes*, reflete sobre a *tradução transparente* enquanto motivação no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, tornando-a uma tarefa tradutória de contato. Com efeito, a intercompreensão das línguas ditas românicas e a atividade de tradução representam um contexto propício para reforçar a autoconfiança do aprendiz iniciante no aprimoramento do seu desempenho na compreensão escrita.

Refletir acerca da formação do tradutor e de sua capacitação na reflexão crítica, além de eleger a sala de aula como lugar privilegiado para a experimentação e a discussão acerca dos problemas da tradução, é o objetivo do capítulo *Ensino de tradução: algumas reflexões sobre a prática de tradução no par espanhol-português*, do Prof. Júlio Cesar Neves Monteiro. Para defender essas ideias, o autor argumenta a partir de sua experiência como professor de prática de tradução de textos econômicos no par de línguas espanhol-português. Assim, descreve a rotina da aula desde a escolha do texto a ser traduzido, o perfil do leitor, as questões ideológicas e práticas envolvidas no papel do tradutor como

agente transformador da sociedade, até o uso de ferramentas que auxiliam a atividade tradutória como os dicionários, os glossários especializados e a internet. Trabalhando com o par espanhol-português, o autor também alerta para os perigos que algumas crenças dos alunos podem acarretar: a transparência das línguas facilitaria a tradução, o domínio da língua estrangeira seria mais importante que o da língua materna, as dificuldades das linguagens especializadas centrar-se-iam no vocabulário, dentre outras.

No capítulo *Os dilemas do tradutor jurídico diante do texto que se detona*, o Prof. Mark Ridd afirma que a tradução jurídica deve ser tratada com certo cuidado, já que “é particularmente melindrosa no ambiente de um curso de formação em Tradução”, uma vez que o discurso jurídico é formado em grande parte por jargões e tem vieses técnicos, mas também antitécnicos; é sofisticado e em geral mescla “precisão técnica com arroubos estilísticos quase literários”. Afora isso, Ridd chama a atenção para outro fator, a vinculação cultural e social que estes textos estabelecem com a cultura de origem. Diante dessa constatação, Ridd ressalta que o tradutor de textos jurídicos deve ter cautela, sobretudo em “ambientes em que a tradução é sensível, por exemplo, na atuação do tradutor em processos judiciais na condição de perito”.

Todo o trabalho de tradução supõe estar diante de desafios a serem enfrentados: decisões devem ser tomadas; posicionamentos teóricos devem ser assumidos, experimentações de liberdades devem ser vividas. O capítulo *O Projeto final de curso de tradução*, da Prof.<sup>a</sup> Sabine Gorovitz, objetiva elencar as principais etapas do trabalho de conclusão de curso (TCC) no bacharelado em Letras-Tradução, momento em que o aluno enfrenta esses desafios enquanto futuro tradutor profissional. A autora descreve cada etapa do processo, exemplifica e orienta cada passo a ser dado pelo aluno sem, no entanto, esquecer, e daí lança um alerta, que o trabalho começa nas disciplinas de tradução ao longo do percurso

de formação com as leituras prévias, as análises e as críticas de traduções. Destaca ainda que o graduando deve construir sua própria trajetória porque esta se constitui sempre como “um caminho único que leva ao ato da tradução”.

E, por fim, o capítulo *Tradução Intersemiótica: uma prática possível e eficaz nos cursos de tradução*, da Prof.<sup>a</sup> Soraya Ferreira Alves, traz uma experiência vivida em sala de aula acerca da tradução intersemiótica, mais especificamente acerca da adaptação do conto de Dalton Trevisan *Uma vela para Dário* para um curta-metragem de mesmo nome. A experiência prática permite-lhe uma reflexão sobre o processo tradutório e dá espaço para uma discussão relativa às teorias contemporâneas focalizando a tradução de um sistema semiótico para outro. Essa discussão levanta questões fundamentais como: o ajustamento de linguagens, o posicionamento do tradutor, a diferença de olhares e a liberdade de interpretação, dentre outras. Assim, a partir de uma reflexão sobre a relação tensa entre os dois textos (o original e a tradução como reescrita), a autora propõe discutir as adaptações como ferramenta pedagógica nos cursos de tradução.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer aos colegas do Curso de Letras-Tradução, da UnB, o espírito de colaboração que levou à elaboração deste material, que, esperamos, possa cumprir seu objetivo, fazer o estudante refletir sobre as diversas facetas do fazer tradutório.

As organizadoras





## CAPÍTULO 1

# ESPAÑHOL, UNA LÍNGUA HOMOGÊNEA?

Alba Escalante





# Espanhol, uma língua homogênea?: algumas questões sobre o tratamento da diversidade no ensino da tradução do par linguístico português-espanhol

Alba Escalante

A variação linguística na tradução é um tema notadamente sensível. O tratamento crítico dessa questão é um tanto delicado porque, em lugar de respostas prontas, um trabalho verdadeiramente sério, além de requerer extrema minuciosidade, supõe a impossibilidade de soluções definitivas. Dito de outra forma, discorrer sobre o assunto da variação não implica chegar a um acordo. O tom desta proposta se sustenta na ideia da vitalidade inerente às línguas. Tratar a diversidade de uma língua que conta com mais de quatrocentos milhões de falantes, significa reeditar o babélico da tradução, mito originário do qual tentamos fugir constantemente, mas que reaparece da mesma forma para lembrarmos as complexidades do ato de traduzir.

Neste capítulo serão desenvolvidas algumas questões sobre a variação da língua espanhola no contexto da tradução no par linguístico português-espanhol. Mas, antes de continuar, é necessário fazer algumas precisões, já que o tratamento da tradução entre duas línguas ditas *próximas* supõe desfazer uma primeira ilusão, a sua proximidade.

A proximidade, como recurso metafórico para falar de relações entre duas línguas *familiares*, é um recorte que tende a extirpar o que há de mais vital nesses sistemas. Por isso, deparamo-nos com a falácia quando a vizinhança é permeada da agudeza

própria da tarefa de traduzir. Seguindo a mesma linha metafórica, podemos supor que essas línguas comportam-se como os irmãos de uma mesma família, similares só na hora de dormir.

Outro ponto a ser sublinhado é o fato de que a variação do espanhol implica aceitar que a outra língua do par, o português, não é uma língua homogênea. Entretanto, aqui, ocupar-nos-á o tema da variação da língua espanhola resumida numa pergunta bastante simples e familiar: como lidar, na situação de tradução, com o tema da variação da língua?

A primeira colocação refere-se à motivação deste capítulo. O aluno do curso de tradução espanhol, enfrentado à atividade de versão<sup>1</sup> de um texto, demonstra uma evidente preocupação sobre a variação da língua espanhola. É interessante notar que o assunto aparece quando, na discussão sobre as escolhas de tradução, a variação se faz patente. A diversidade de escolhas é uma característica típica da atividade tradutória, mas no caso que referimos, algumas das diferenças nas escolhas de tradução são visivelmente motivadas pela variação linguística na língua de chegada. Isso deixa claro como, no Brasil, o percurso de aprendizagem da língua espanhola, embora disto pouco se fale, conta com uma presença representativa das diversas áreas geográficas do espanhol. Essa representatividade deve ser elogiada e diz respeito aos avanços que, nesta área, têm surgido no contexto brasileiro, em especial, com a relativamente recente aproximação entre Brasil e os vizinhos hispânicos, no marco de uma virada política econômica cuja origem tem como pano de fundo a globalização, ideia bastante popular ainda que ambígua.

Voltando à questão da versão, algumas dificuldades podem ser apontadas quando o objetivo é chegar a produzir um texto escrito numa língua estrangeira, ou seja, aquela que seria a língua do Outro. A versão, colocada em paralelo com a tradução, sugere

---

<sup>1</sup> Entende-se como versão a atividade tradutória de um texto originalmente escrito em português (língua materna do aluno) que deverá ser reescrito em língua espanhola (língua de chegada).

a ideia do abandono de certa *zona de conforto*. Contudo, seria interessante pensar se é possível estabelecer espaços na tradução, ou se, contrariamente, a tradução é o espaço onde se materializa na sua ambiguidade. Ela seria o próprio e o alheio, o trânsito de fronteiras profundamente permeáveis, o hábitat de um lugar entre dois.

Um parâmetro para tratar a variação da língua espanhola pode consistir na diferenciação das chamadas zonas ou variedades geográficas. Esse mapeamento permite localizar algumas áreas considerando certos traços da língua (semântica, fonética e sintaxe). No entanto, os critérios que sustentam essa classificação são bastante limitados, daí que a sua utilidade seja somente de tipo orientativo. Além da localização geográfica, o fenômeno da variação apresenta uma série de nuances fundamentais, das quais temos menos evidências. O fenômeno da variação encontra-se atrelado a outras questões que não as de localização territorial com nome de país.

Entende-se traduzir como uma experiência que implica uma aproximação à linguagem, não só às línguas. Isto requer pensar na existência de um sujeito determinado por sua constituição sócio-histórica. Nesse sentido, vai por água abaixo qualquer tentativa de prescrição sobre o que conforma a chamada língua espanhola, e sua tradução.

Um argentino, nascido em Buenos Aires, que viveu a sua infância e juventude no meio dos embates da ditadura, terá uma forma de construir seu dizer das coisas do mundo diferente de outro sujeito nascido, na mesma época, em outras latitudes, embora compartilhem a mesma língua materna. Isto se faz evidente quando, em situação de interação, esses dois sujeitos, fazendo uso da mesma língua, constroem discursos marcados pela particularidade seja para expressar opiniões sobre questões cotidianas ou para proferir seus pontos de vista sobre assuntos mais delicados. Numa discussão sobre as contingências políticas atuais no mal denominado *mundo árabe*, a língua se encarregará

de demarcar, não só a diversidade de opiniões, mas também a diversidade de formas utilizadas na prática discursiva.

Para tratar desses assuntos, ainda que não de forma exaustiva, neste capítulo apresentarei questões gerais relacionadas à unidade e diversidade do mundo hispânico, ilustrando com alguns exemplos como isso se apresenta como discussão e tema a ser promovido na situação de tradução. Acredito que o reconhecimento do conflito dentro da comunidade de falantes de língua espanhola é uma via interessante para apresentar ao aluno um panorama mais claro.

Finalmente, esboçarei algumas recomendações que permitam ao estudante se orientar sobre um tema que vai requerer dele um trabalho constante e autônomo. Neste ponto é importante insistir na inutilidade de oferecer soluções prontas, já que além de ser um contrassenso, restaria qualquer importância à reflexão sobre o tema. Espera-se tratar o assunto numa perspectiva suficientemente ampla para convidar o leitor a fazer seu próprio percurso posterior.

## **1.1 Sobre a unidade e diversidade: um discurso sustentado em políticas linguísticas**

O que determina a aceitação de um determinado uso linguístico? É justamente a aceitação de uma comunidade, um Outro como garantia de que há, na intenção de comunicar, pelo menos, algum efeito. Nesse espaço que constitui o sujeito e a sociedade da qual ele participa, deve entender-se a língua espanhola dentro de uma genealogia própria, comum a um conjunto de países espalhados pelo mundo: uma pequena parte da Europa (Espanha), e do outro lado do oceano, em uma porção bastante ampla do continente americano, além das ilhas Filipinas. Entretanto, negar as particularidades de cada um dos países membros deste conjunto, geograficamente fragmentado,

significa ser refém voluntário da própria linhagem, espécie de Síndrome de Estocolmo da colonização.

Quais são as vias utilizadas para estabelecer o mapa sugerido pela repetida frase: unidade dentro da diversidade? Uma opção muito frequente se resume à compilação de palavras, obras dedicadas à variação da língua espanhola, os conhecidos dicionários de “ismos”, cuja utilidade não pretende ser negada. No entanto, seu uso está longe de ser uma alternativa adequada para atingir o problema de forma medular.

Seria muito simples pensar que se trata de decidir entre: *papagayo*, *papelote*, *cometa* ou *barrilete*, na hora de traduzir a palavra *pipa*. Pensemos nas implicações disso em se tratando de nomeações diferentes para uma brincadeira de criança. Por que haveria de ter nomes diferentes uma mesma atividade? O que aconteceria se um grupo de tradutores se reunisse para decidir uma equivalência para a palavra *pipa*? Como numa brincadeira de criança, alguém vai sair perdendo.

Exemplos desse tipo são inúmeros no cotidiano, basta sentar numa mesma mesa vários representantes dos países hispânicos para materializar a chamada unidade/diversidade. Fazemos do Outro um *alter-ego* e, ao mesmo tempo, traçamos diferenças. O paradoxo de falar uma língua e ser, por outro lado, portadores e transmissores de uma cultura que nos é própria, ora similar à de outro falante de espanhol, ora diferente.

De início, podemos concordar com a ideia da unidade dos falantes de espanhol. É fato que, de alguma forma, falamos a mesma língua. Moreno (2000), ao se referir ao sucesso das novelas mexicanas e venezuelanas, ou a existência da rede televisiva CNN, cujo espanhol “neutro?” permite um alcance maior na audiência, aponta às evidências dessa unidade. Mas sabemos que isso, no mundo globalizado, é sintomático. A necessidade de sermos um. Artifício criado, e por nós consentido, quiçá como medida de proteção numa sociedade que vê com desconfiança tudo aquilo que é diferente.

Mas essa unidade é também produto da ação continuada de grupos institucionais que visam ao consenso em relação à língua, entendendo que os acordos devem ser fruto de discussões prévias e não de imposições unilaterais, são as chamadas políticas linguísticas. Nessa linha o trabalho empreendido promove o desenvolvimento de ações para aumentar e solidificar bases comparativas entre culturas que compartilham a mesma língua, mas que possuem traços particulares. Uma perspectiva que aponta não só ao reconhecimento das semelhanças e das diferenças, mas que oferece argumentos explicativos, na tentativa de estabelecer mecanismos de validação ou invalidação. No entanto, muitas dessas iniciativas se limitam a criar novas justificativas para estabelecer a prescrição como alternativa única para atingir um objetivo determinado, geralmente político-econômico.

As metas estabelecidas no marco das políticas linguísticas não acontecem num espaço verdadeiramente dialético, do qual possam ser extraídos traços solapados, que permitem aprofundar as especificidades dessa unidade/diversidade tão discutida pelos especialistas e tão atrativa para os leigos.

A natureza lúdica das crianças possibilita que, embora a atividade seja chamada de formas diferentes, todos a compartilhem. Mas em se tratando de políticas linguísticas, o imperativo é o consenso a qualquer preço. O assunto não deve ser pacífico, afinal, o que está em jogo são outros interesses. Coisas de adultos.

## **1.2 Unidade/diversidade: algumas vozes**

Como já foi mencionada, a questão da diversidade ocupa a grande parte da comunidade de especialistas. Alguns trabalhos reúnem escolhas lexicais, aspectos fonéticos e gramaticais, numa perspectiva comparativa entre zonas de localização geográfica. Um exemplo deste tipo de trabalho é o de Moreno (ver quadro). Embora bastante aceito na comunidade de especialistas, esse

esboço limita-se a traços linguísticos, ignorando questões de ordem pragmática, entre outras. Trata-se de um mapa sinóptico bastante útil como orientação, mas de alcance limitado.

**Quadro 1:** Distribuição do espanhol em áreas geoletais

Áreas (denominação)	Regiões Representadas (exemplos de cidades)
Caribenha	San Juan de Puerto Rico; La Habana; Santo Domingo
Mexicana e Centro-americana	Cidade do México
Área Andina	Bogotá; La Paz; Lima
Área Rio Platense e del Chaco	Buenos Aires; Montevideú; Asunção.
Área chilena	Santiago
Castelhana	Madrid; Burgos
Andaluza	Sevilla; Málaga; Granada
Canária	Las Palmas; Santa Cruz de Tenerife

Fonte: Adaptado de Moreno (2000, p. 38).

Outras pesquisas estão dedicadas ao contraste entre o chamado Espanhol Peninsular e o Espanhol da América. Nessa linha, um exemplo referido ao léxico, citado por Haensch (2001; 2002) é o do termo *allanamiento (de morada)*. O que na Espanha é um delito (penetração ilícita do imóvel), na América conta com respaldo legal.<sup>2</sup> Numa situação de tradução a correspondência entre *invasão de domicílio* e *allanamiento de morada*, seria possível unicamente em se tratando de um texto destinado ao receptor peninsular, pois ambos compartilham o valor de ilegalidade. As repercussões de um erro de tradução neste caso são suficientemente evidentes, no entanto, o que deve ser colocado como advertência é que o dicionário da RAE<sup>3</sup> registra, exclusivamente, o uso peninsular.

2 [...] el allanamiento (de morada) es en España un delito (penetración ilícita en un inmueble...); en América, en cambio, allanamiento significa que la policía penetra legalmente en el domicilio de una persona (HAENSCH, 2001, p. 64).

3 Disponível em: <<http://buscon.rae.es/draeI/>>.

Haensch também esclarece que as diferenças léxicas não estão restritas aos espaços geográficos separados pelos oceanos, mas também entre os territórios localizados em zonas contíguas, e adverte que “não existe um ‘espanhol da América’ como um conjunto mais ou menos homogêneo, mas muitas variedades do espanhol com diferentes percentuais de coincidência e divergências frente ao espanhol peninsular”. (HAENSCH, 2001, p. 64)<sup>4</sup> Estes são fatos que repercutem de forma determinante nas áreas de tradução e ensino de espanhol.

Existe a pretensão de estabelecer níveis sobre a maior ou menor homogeneidade dos territórios continentais. Alguns linguistas espanhóis apoiam a hipótese de que, comparado com a Espanha, o espanhol da América é muito mais homogêneo. Outros se manifestam contrários a essa hipótese. Para estes últimos, a dita homogeneidade do espanhol da América é produto de um mito sustentado, ora no desconhecimento, ora na metodologia utilizada. O que parece estar claro é que a unidade do espanhol é maior em níveis linguísticos situados acima do padrão, isto é, onde não há outro tipo de variação: diatópica, diastrática ou diafásica.

No anuário de 1998 (MORENO, 2000), o Instituto Cervantes, instituição espanhola criada em 1991 e presente no Brasil desde o ano 2005, apresenta sua visão sobre a unidade/diversidade da língua espanhola ressaltando, dentre as principais características, a homogeneidade da língua, sua internacionalização e geografia compacta. As mesmas estão sustentadas, segundo argumenta o estudo, nas características físicas da língua (número vocálico e consonântico), a contiguidade territorial no caso da América hispânica e a possibilidade de comunicação numa comunidade plurilíngue por meio de uma língua veicular.

---

<sup>4</sup> “no existe un ‘español de América’ como un conjunto más o menos homogéneo, sino muchas variantes del español con diferentes porcentajes de coincidencia y de divergencia frente al español peninsular (HAENSCH, 2001, p. 64).

A ideia de unidade que percorre o âmbito institucional funda um discurso político que fará da diversidade uma ressalva da qual são apagadas as consequências históricas dos processos de colonização, e dos posteriores fenômenos de imigração ainda vigentes.

Outra menção que serve para traçar um panorama do estado da arte é a implantação dos *Congresos Internacionales de la Lengua Española*, promovidos pela Espanha, nos quais este debate é sistematicamente incorporado na agenda. Uma análise dos títulos e das intervenções revela como os representantes da América hispânica ainda lutam por sair da posição periférica de nação colonizada. Um exemplo disso é a existência do *Dicionário Panhispánico de Dudas*, e o anúncio do *Diccionario de Americanismos*, feito no ano 2007, na 5ª edição do evento, realizada na cidade de Cartagena (Colômbia). Essas obras contam com a participação ativa de um grupo representativo de membros das academias dos diferentes países da comunidade hispânica. A antiguidade desse problema ficou manifesta na intervenção do escritor venezuelano Oscar Sambrano Urdaneta quando, ao mencionar o importante humanista Andrés Bello,<sup>5</sup> fez questão de lembrar os mais de 150 anos que se passaram desde a publicação da sua obra intitulada: *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*.<sup>6</sup>

O relevo é sinuoso, por isso é necessário abrir o leque para apresentar outras perspectivas. Convenhamos que não se trata só de traduzir línguas. Assim, pesquisas como as de Briz (2004) de cunho sociolinguístico, dedicadas à atenuação da cortesia, discorre sobre a ideia amplamente estereotipada da descortesia dos espanhóis. Para isso, ele analisa a frequência

5 Andrés Bello (Caracas, 1781 – Santiago de Chile, 1865).

6 Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04694925499104944157857/index.htm>>. Acesso em: 3 out. 2008.

de atenuantes, elementos da língua que permitiriam revelar intenções de aproximação entre interlocutores em situações de conversação coloquial. O resultado desses estudos revela que, mesmo comparado com algumas regiões da América, o uso desses atenuantes permite afirmar que a espanhola é uma cultura que tende à aproximação. O mesmo traço estudado por Puga (1999) sobre o espanhol coloquial do Chile indica o excesso de cortesia interpretado como uma estratégia para disfarçar o que realmente se quer dizer, seja para evitar a confrontação ou para evitar ferir.

Essas pinceladas de encontros e desencontros sobre a língua nossa de cada dia, longe de estarem resolvidos, são peças emblemáticas da nossa constituição. A tradução poderá permitir acordos momentâneos e parciais, mas pela sua natureza subversiva, surgirá como espaço paradigmático para nos aproximar desse precioso fenômeno, o paradoxo da unidade/diversidade da língua espanhola.

### **1.3 O que fazer ante o desencontro?**

Generalizar é um exercício complicado, redutor, mas há generalizações necessárias e uma delas consiste em afirmar que em tradução qualquer coisa que pareça uma receita para traduzir deve ser vista, no mínimo, como exercício de ficção. Traduzir como uma experiência que implica a linguagem, eis uma generalização comprovada, mas esta não pode ser reduzida a uma lista de passos. Basta sentar ante um texto e começar a traduzir para saber disso.

Contrário às generalizações, as recomendações são um ponto de partida, elas servem para refletir na intimidade do quarto ou, melhor, para submetê-las a discussão com os pares, embora saibamos que no final não haverá acordos. Traduzir implica, também, uma leitura e uma escrita. Um tipo especial de leitura e de escrita.

O que destilam as palavras? Cultura, história, ideologia, subjetividade. Os sinais de alerta, sempre acesos, devem dobrar cuidados quando se tratar de questões que, pela sua natureza, impliquem uma menção de aspectos constitutivos da cultura: situações de interação, menções de cunho cultural ou formações discursivas sobre tempo, alimentação, ou clima, para mencionar algumas.

Devemos entender as normas editoriais como convenções, imposições das quais muitas vezes não podemos fugir. Isso não implica assumir como correto ou incorreto a escolha de *bosque* ou *selva* como tradução de *floresta*, ou que no caso de traduzir *salí sem guarda-chuvas e fiquei empapada*, a escolha verbal possa ser analisada tendo como único critério as relações de proximidade temporal. Existe algo mais subjetivo e ao mesmo tempo convencionalizado do que o curso do tempo?<sup>7</sup>

O texto literário, por outro lado, pode ser um caso paradigmático em que a variação poderia ser um fator que jogasse a favor. *Anacardo*, *cajuil*, *merey* como possíveis traduções de *caju*, apresentam uma versatilidade sonora compatível com o exercício de tradução que prima o som, o ritmo, um bom prato para ser degustado com tranquilidade.

Outros textos, nos quais se apresentam situações de interação, deveriam contemplar as questões da variação numa perspectiva pragmática. Mas cabe, também, advertir o risco de optar por uma direção estereotipada.

Independentemente do texto, a recomendação geral consiste em escapar aos limites do conhecimento dicionarizado da palavra para procurar o saber da linguagem. Esta tarefa abre uma possibilidade para que o aluno mergulhe no exercício de versão como um território de pesquisa sobre a língua. O fato de ser *nativo* não garante que o tradutor saiba se deslocar pelas

---

7 Duas opções de tradução passíveis de serem encontradas para traduzir essa frase são: a) *salí sin paraguas y me empapé*; b) *salí sin paraguas y me he empapado*.

irregularidades dos textos. Daí que o exercício de versão ou tradução seja também um exercício de apropriação.

Outro caminho consiste em ampliar as margens de pesquisa de políticas editoriais incluindo não só os grupos da Europa, mas especialmente os grupos constituídos por Brasil e outros países de América hispânica. Essa pode ser uma via de alcance para as demandas do mercado. Nesse sentido, o trabalho de tradutores bem preparados, reunidos em organizações representativas, permitiria o desenvolvimento de políticas e, em consequência, da revalorização da atividade. O tradutor, além de traduzir, deve ser um agente ativo no estabelecimento de políticas linguísticas.

Os problemas do servilismo na tradução não se limitam à ideia do autor. Há também uma posição servil à prescrição. O apego à tradição, estimulado por um suposto amparo oferecido, nega o que há de mais real na linguagem. Podemos ser aparentemente unidos, sim, pela língua, mas também separados pela linguagem, matéria-prima do ato de traduzir.

Reconhecer os limites dessa pretendida unidade implica aumentar os limites da desconfiança, ficar por dentro da discussão que acontece na comunidade de falantes da língua espanhola, vislumbrar nesses eventos de comemoração pública da língua o que há de repetição como estratégia para naturalizar categorias. As afirmações de unidade aparentemente descritiva são, de fato, os atos que a criam (DEL VALLE, 2007, p. 94).<sup>8</sup>

Falamos a mesma língua, e com ela ou por ela protagonizamos entendimentos e desentendimentos, mas é desses últimos, dos desentendimentos e da necessidade de esclarecimentos, que surgem os mecanismos que dão vida aos processos de troca discursiva albergados nas sociedades. Processos dinâmicos e sempre inacabados. É preciso sublinhar o risco de considerar os produtos elaborados sob o selo do *panhispanismo*, ou quaisquer

---

8 “Las afirmaciones de unidad aparentemente descriptivas son de hecho los actos que la crean” (DEL VALLE, 2007, p. 94).

etiquetas semelhantes, sem pretender subestimar o valor inerente, legado de uma suposta homogeneidade resumida em centenas de páginas impressas, produto da seleção de uns quantos, trajados de autoridades, que percorrem as cidades na caça de uníssonos. Entendemos o que está por trás das evidências de unidade é a própria diversidade, fenômeno cuja complexidade revela ideias, valores, pensamentos, sentimentos e demais ingredientes que o constituem em fonte infinita de pesquisa apoiada pelo exercício ético que compete a nós, operários da linguagem.

## Referências

- BRIZ, E. A. *Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada*. In: Bravo, D. y Briz, E. A. (coord.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel, 2005, p. 67-94.
- DEL VALLE, J. *La RAE y el Español Total. ¿Esfera pública o comunidad discursiva?*. In: *La lengua, ¿Patria Común? Ideas e Ideologías del Español*. Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2007, p. 81-96.
- HAENSCH, G. El español de América y el español de Europa. *Panacea@. Boletín de Medicina y Traducción*, v. 2, n. 6, p. 64-72. Dic. 2001. Primera parte. Disponível em: <[http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea6\\_Diciembre\\_2001.pdf](http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea6_Diciembre_2001.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. El español de América y el español de Europa. *Panacea@. Boletín de Medicina y Traducción*, v. 2, n. 6, p. 37-64. Mar. 2002. Segunda parte. Disponível em: <[http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea7\\_Marzo2002.pdf](http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea7_Marzo2002.pdf)>.
- MORENO, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros. 2000. (Cuadernos de didáctica del español/LE).
- PUGA, J. Elusión e insinuación: la atenuación en el castellano de Chile. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. v. 37, Jan, 1999, p. 123-138.



CAPÍTULO 2

# ENSINO DE TRADUÇÃO JURÍDICA

Alessandra Ramos de Oliveira Harden





# Ensino de Tradução Jurídica: dúvidas e estratégias em sala de aula

Alessandra Ramos de Oliveira Harden

O fortalecimento dos estudos de tradução e a ascensão da prática tradutória ao patamar de experiência que representa e revela as inquietações e divisões do homem e do mundo globalizado teve como consequência direta o aumento do interesse nas questões ligadas ao ensino de tradução e à formação do tradutor-aprendiz.

Trata-se de debates de cunho pedagógico e didático que tocam as mais fundamentais das perguntas: o que caracteriza o tradutor? O que alguém engajado nessa prática textual deve ser capaz de alcançar? As respostas a esses questionamentos estão atreladas a crenças socialmente construídas sobre o que seja o ato tradutório e o que ele envolve, e sobre o que é esperado do tradutor (OLIVEIRA, 2006; PAGANO, 2003). Da mesma forma, com o aumento da oferta de cursos preparatórios de tradução e interpretação, a reflexão acerca das competências e habilidades do tradutor está ligada a crenças a respeito do que se espera do professor de tradução e do aluno de tradução em sua interação em sala de aula.

Ainda hoje, aparentemente, resiste a crença da tradução como atividade que depende de conhecimento comparável ao de Deus, de acordo com o qual o tradutor deve ser praticamente onisciente. Seu trabalho deve refletir seu conhecimento detalhado das línguas com as quais vai trabalhar, em todos os seus aspectos (gramaticais, semânticos, pragmáticos etc.). O tradutor também deve conhecer, como se fossem a sua própria, a cultura estrangeira envolvida e refletida no texto-fonte, “os costumes, a história, a geografia, o folclore, as instituições do país de cuja língua traduz,

além de se munir da indispensável cultura geral” (RÓNAI, 1975, p. 30). Deve ainda estar apto a trabalhar com todos os instrumentos que lhe possam ser úteis, como internet, programas de memória que auxiliam a tradução e dicionários e glossários impressos e eletrônicos, que são atualmente uma condição *sine qua non* para qualquer um que se aventurar na profissão. Além disso, claro, o tradutor precisa estar bem informado sobre o que acontece ao seu redor, ou seja, precisa assistir aos programas de televisão (nunca se sabe quando vai se deparar com uma referência à novela das 8 em um texto de economia, por exemplo), ler jornais e revistas, ouvir músicas, ler os clássicos e a literatura contemporânea. Somada a todas essas obrigações, está o dever de fidelidade ao original: a tradução deve ser uma transcrição completa das ideias do original, manter seu estilo e fluidez (TYTLER, 2002, p. 209)<sup>1</sup>.

Sem dúvida, parece uma tarefa impossível e frustrante. Felizmente, a realidade mostra que a tradução se faz ainda que por meros mortais, homens e mulheres que realizam a cada dia o milagre de passar um texto de uma língua para outra, com graus variados de sucesso e aceitação. O acesso a informações de todo o tipo, oferecidas pela internet e o *santo* Google em especial, facilitou a vida dos tradutores, e os avanços dos Estudos da Tradução permitem relativizar noções como fidelidade ao original e equivalência, por exemplo. Mesmo assim, são altas as exigências, que se estendem a áreas de traduções mais técnicas, como a tradução de textos econômicos e jurídicos, por exemplo. Nesse caso, a pergunta se desdobra: é preciso que o tradutor seja um economista ou jurista? Até que ponto deve ir o conhecimento do tradutor acerca da área específica que traduz?

No tocante ao ensino de tradução, parece válido afirmar que as muitas exigências de saber que socialmente são aplicadas

---

1 Nas palavras de Alexander Fraser Tytler, em seu conhecido *Essay on the principles of translation*: “It Will follow, [...] [t]hat the style and manner of writing should be of the same character with that of the original”.

aos tradutores se tornam ainda mais perigosas quando dirigidas a alunos ou aprendizes de tradução. A suposta necessidade de conhecimento geral acerca de basicamente tudo e de saber tudo pode levar esses estudantes a desistir de tentar uma profissão para a qual obviamente nunca estarão capacitados. Além disso, gera nos alunos uma expectativa não raro injusta em relação ao professor, que muitas vezes se vê confundido com um dicionário, situação já descrita em texto clássico de Arrojo (1992).

Assim, a prática de tradução em sala de aula não é atividade autônoma e independente do ambiente cultural em que está inserida, uma vez que se desenvolve da forma permitida por essas crenças e pelos papéis assumidos pelas pessoas envolvidas (professor e alunos), os quais são definidos, novamente, pelas expectativas desses mesmos indivíduos. Como a discussão que desejo fazer aqui está voltada para a área de tradução jurídica, particularmente para o ensino de tradução jurídica inserido em curso superior de tradução, inicio com o argumento de que essa experiência de ensino-aprendizado tem provado ser bastante influenciada por significativa insegurança dos alunos quanto a sua capacidade de lidar com textos nessa área. Nesse sentido, são ilustrativos os testemunhos que transcrevo a seguir, dados por escrito por alunos de disciplina de prática de tradução de textos jurídicos acerca de suas expectativas para o semestre que se iniciava:

Aluno 1: Para ser bem sincera, essa matéria me dá medo, pois não entendo muito de direito.

Aluno 2: [...] você pediu que fosse feito um pequeno comentário sobre a sua matéria e preciso confessar que estou meio receosa. Para ser bem sincera, eu me sinto como se não fosse dar conta, pois o assunto é tão vasto e parece que não vou conseguir apreender o linguajar e os trâmites de tudo em duas línguas (e vários países).

Aluno 3: Sinto um desconforto em traduzir textos jurídicos pois é uma área que tem raízes históricas e filosóficas profundas, e talvez por isso tem-se um sistema tão complexo para organização de uma sociedade e suas leis. Toda essa base é desenvolvida nos cursos de direito em cinco anos (no Brasil), mas nós tradutores (*sic*) temos pouco tempo para inteirarmo-nos o mínimo no (*sic*) assunto para traduzir um texto [...] Enfim, a questão que me intriga é fazer uma tradução com incerteza do que estou escrevendo (*sic*) por isso acho que devemos ter um estudo prévio antes de entrarmos na tradução jurídica propriamente dita, desta forma acho que não temeríamos tanto fazer um trabalho nessa área.

Aluno 4: Minhas expectativas [para a disciplina] são:

- conhecer os sistemas jurídicos internacionais e brasileiro, além das respectivas instituições;
- conhecer os principais termos e elementos estrangeiros de Direito de países de língua Inglesa;
- estabelecer equivalentes dos termos e elementos de Direito de língua Inglesa para o Direito brasileiro;
- identificar as principais dificuldades e variações na tradução de termos e conceitos de Direito de países de língua Inglesa;
- identificar elementos e características próprias das duas línguas do discurso jurídico;
- ter conhecimento dos principais mecanismos e bibliografia para apoio na tradução de textos jurídicos;
- elaboração, seja formal ou informalmente (*sic*) de glossário jurídico inglês-português.

Os trechos transcritos são bastante reveladores. Fica clara, especialmente para os três primeiros alunos, a preocupação com o suposto desconhecimento acerca do direito e do discurso jurídico. Parece fazer parte do imaginário do aluno que ele tem a obrigação

de conhecer tudo o que está relacionado com os sistemas jurídicos para poder traduzir, o que obviamente gera certo temor. Um segundo aspecto interessante é o conteúdo que se espera aprender em um semestre de aulas de prática de tradução, que o Aluno 4 explicita. Embora o aluno em questão não estabeleça em seu texto o grau de profundidade com que deseja “conhecer os sistemas jurídicos internacionais e o brasileiro” e conseguir “estabelecer equivalentes dos termos e elementos de Direito” de língua inglesa para o português e para o direito brasileiro, trata-se de um desejo inalcançável e de uma expectativa que não resiste à realidade de sala de aula. Tem-se aqui, em material relativo a ensino de tradução de textos considerados técnicos ou pragmáticos, de exemplo claro, colocado nas palavras de aprendizes, do paradoxal e invencível dilema do tradutor: o desejo e, talvez, a necessidade de recuperar os sentidos do original, o que requer inclusive a reprodução do mesmo arcabouço de conhecimento do autor, em confronto com a impossibilidade de alcançar esse objetivo. É a transferência do distúrbio bipolar (em suas fases melancólica e maníaca) que aflige o tradutor (LAGES 2002) agora transferido para a sala de aula.

Diante disso, como fica o professor? Mais que alguém cujo papel é apontar impossibilidades, de um lado, ou prometer o céu do domínio pleno do texto estrangeiro, vejo o professor de tradução como alguém que deve incentivar os aprendizes a ver a atividade tradutória como espaço de negociação e reflexão, um exercício textual que não sobrevive apenas de respostas fáceis, mas tampouco se satisfaz com a desistência. Sempre é preciso travar, como ensina Drummond, a luta vã com as palavras e dar ao leitor uma solução.

Para a tradução de textos que exigem certa familiaridade com um discurso especializado, como é a tradução jurídica, a sala de aula é o local que permite que o aprendiz tome posse de ferramentas que tornarão possível seu sucesso (em maior ou

menor grau). O que se quer é o ensino centrado no aprendiz e não mais no texto em si, com a preocupação e o objetivo de permitir que esse aprendiz perceba e desenvolva as diferentes habilidades que formam a competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005). Trata-se de mostrar ao aprendiz a riqueza do processo intelectual por trás mesmo da mais simples tarefa tradutória, com o fim de desmistificar a tradução e dar a esse aprendiz mais segurança e confiança. Assim, o ensino de tradução deve levar o aprendiz a “compreender o processo intelectual por meio do qual determinada mensagem é transposta para outra língua, colocando esse aprendiz no centro da operação tradutória para que ele possa aprender essa dinâmica” (DELISLE, 1980, p. 16 apud HURTADO ALBIR, 2005, p. 35).<sup>2</sup>

Após muitos anos de docência em curso de tradução, trabalhando com o par inglês-português especialmente com tradução jurídica, concluí que há alguns caminhos mais propícios que outros no que se refere a alcançar o objetivo duplo de motivar o aluno e levá-lo a refletir sobre as muitas peculiaridades da tradução. Passo agora a compartilhar um pouco dessa minha experiência com os leitores e não há melhor forma de fazer esse exercício que basear a discussão em elemento essencial de qualquer aula de prática de tradução: o texto em língua estrangeira.

---

2 Tradução com base na tradução de Fábio Alves do texto em francês: “Enseigner à traduire, c’est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l’apprenti-traducteur au cœur de l’opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique”.

## THE COURTS

English law can broadly be divided into two branches: criminal law, which is concerned primarily with issues of law and order; and civil law which in general relates to private disputes where no crime is alleged. Although there is some overlap between these two branches, criminal and civil legal proceedings take place in different courts with different rules and procedure. Criminal proceedings are almost always commenced in a magistrates' court although the more serious cases are usually transferred to the Crown Court. Civil cases can be further subdivided into divorce and family matters on one hand, with other issues such as the sale of goods, housing, breach of contract and debt on the other. Civil and family business is usually heard in a county court, family court or divorce court with the High Court hearing only certain cases, for example where very large sums of money are involved. Certain everyday civil and family matters can also be dealt with by the magistrates' courts.

Different types of judges preside in these different courts and generally there is a right of appeal to a more senior judge against the decision of any court. Appeals may be heard in the Court of Appeal, although in many instances a preliminary appeal must be made in one of the other courts.

Many important areas of English law have their origins in *common law*. Some of the earliest *common law* rules still survive, though many have been supplemented or supplanted by statute. *Common law* rules are still being made today, though as a source of new legal rules, *common law* is less important than statute. Strictly speaking, the term *common law* is confined to rules which have been developed entirely by judicial decisions.

Extracts taken from SALMON, John. *How to represent yourself in court and win*. London: Kogan Page, p. 1 and Bradney, A. et al. *How to study law*, London: Sweet & Maxwell, 1991, p. 7

O texto anteriormente citado apresenta várias características que o tornam interessante para o trabalho em sala de aula. Na verdade, ele faz parte de um conjunto (sempre crescente) de textos semelhantes que tem lugar cativo nas minhas aulas de prática. A sua escolha para a tradução é motivada, até certo ponto, pela ementa da

disciplina Prática de tradução inglês-português – textos jurídicos, ofertada pela Universidade de Brasília (obrigatória para os alunos de Letras-tradução inglês): Textos jurídicos: a ordem constitucional; Instituições de Direito Civil, Comercial, Administrativo e Penal; Direito Internacional público e privado. Textos políticos: organização político-partidária.

O conteúdo excessivamente abrangente da ementa reproduz a visão do tradutor como detentor de conhecimento sobre-humano. Não é de surpreender, portanto, que os alunos fiquem assustados, conforme testemunhos reproduzidos anteriormente, já que a instituição parece esperar deles que aprendam a traduzir textos relativos a praticamente todo o ordenamento jurídico em apenas um semestre.<sup>3</sup> Para dar um toque de realidade à disciplina, o professor geralmente elabora seu programa para o semestre tentando contornar a abrangência da ementa mediante o uso de *por exemplo*:

Programa:

Os textos a serem traduzidos durante o semestre versarão sobre, por exemplo:

- sistema jurídico em países de língua inglesa;
- documentos jurídicos;
- acordos e tratados;
- documentos políticos;
- discursos;
- política internacional.

O trabalho do semestre é iniciado com a tradução de textos de suposta menor complexidade, que versam sobre os sistemas jurídicos de países de língua inglesa, como é o texto *The courts*, aqui apresentado. Na sua maioria, são textos de caráter didático, cujo objetivo é familiarizar o leitor com os muitos conceitos,

---

<sup>3</sup> A necessidade de revisão das ementas não passa despercebida aos professores da área de tradução. Há uma tendência de modificar as ementas com base nas ementas elaboradas para o curso de Tradução-espanhol, oferecido pela Universidade de Brasília a partir de 2009.

instituições e princípios dos sistemas jurídicos de língua inglesa, embora o trabalho com material que explique as diferenças entre os ramos de direito também tenha se mostrado útil. É importante que sejam textos autênticos, ou seja, preparados originalmente para o leitor de língua inglesa leigo em direito, e não para o ensino de inglês, por exemplo.

Vale ressaltar que, embora possam ser de compreensão mais fácil no que se referem à estruturação do discurso, esses textos exigem do aluno a reflexão sobre diferentes aspectos relevantes para a tradução. Claro, há sempre a possibilidade de o aluno, iniciante que é na tradução, tropeçar e ter dificuldade ao traduzir expressões de uso comum (no sentido de não se tratar de expressões características do discurso jurídico ou termos técnicos da área do direito), como *broadly* (l. 5) e *earliest* (l. 21), e mesmo de elaborar um texto em português cuja elegância está prejudicada pelo excesso de advérbios terminados em *-mente*. Esses *escorregões* podem acontecer e sua ocorrência dependerá do nível dos alunos enquanto redatores em língua portuguesa.

No entanto, não se trata de dificuldades que o professor deve desconsiderar. Elas podem servir como ponto de partida para a discussão com os alunos sobre registro e marcas características de textos jurídicos em inglês e em português. Com relação ao texto *The Courts*, por exemplo, o texto em inglês pode ser caracterizado como neutro, em termos de registro/formalidade, e chega a irritar o leitor brasileiro pela repetição de elementos lexicais (como ocorre com *common law*, no último parágrafo) e períodos curtos, que nos parecem um tanto infantis. Para uma cultura retórica como a brasileira, fortemente influenciada pelo cuidado extremo com a linguagem escrita e a busca da palavra rica, é quase natural sentir a pouca naturalidade de um texto em português que segue a mesma estrutura. Assim, é preciso que, nesse aspecto em particular, o texto se afaste do original e adquira cores próprias, mais aproximadas do verde e amarelo.

É, portanto, um aspecto cultural sobre o qual os alunos devem ser alertados, e pode ser uma boa ideia que eles se deparem com essas dificuldades logo nas primeiras semanas do curso. Assim, o texto pode ser usado como estratégia para o estudo das diferenças entre os discursos jurídicos, que têm suas raízes, é claro, na evolução histórica das culturas dos países envolvidos e também na história das culturas jurídicas anglo-saxã, de um lado, e romano-germânica, de outro (DAVID, 1996; 1997; REICHMANN, 2007; MERRYMAN; PÉREZ-PERDOMO, 2007).

Como o debate acerca das formas discursivas usados pelo direito em nações distintas não pode ser feito sem referência às culturas jurídicas a que essas nações se filiam, o aluno é levado a entrar em mais um rico universo ativado pelo texto. Entender a razão para a existência de discrepâncias e mesmo similaridades entre os sistemas jurídicos dá ao aprendiz a oportunidade de aprender mais sobre como língua, cultura e direito estão entrelaçados e isso faz dele um tradutor mais preparado. Não serve apenas para aumentar seu conhecimento de fatos e processos históricos, culturais e sociológicos, mas é uma forma de expandir sua visão acerca da tradução em si, especialmente acerca da tradução jurídica, e esse deve ser um dos objetivos de um curso superior nessa área.

Muitas vezes, há uma tendência de ver a tradução jurídica (e a tradução técnica ou não literária em geral) como processo desassociado de questões culturais ou ideológicas, e, por isso, é importante enfatizar para os aprendizes a ligação extremamente forte entre direito e uso da língua, relação reconhecida por muitos autores (TIERSMA, 1999; SYTIA, 2002; XAVIER, 2010). O fato inquestionável é que o direito é uma manifestação dos valores caros a determinada sociedade, e a sua linguagem (a linguagem ou o discurso jurídico) é o meio pelo qual essa manifestação se dá. Na introdução de obra que analisa detalhadamente a linguagem do direito nos Estados Unidos,

Peter Tiersma (1999) revela a relação íntima entre o direito e as palavras, em um comentário válido também para a linguagem usada na tradição romano-germânica:

Nosso direito é um direito de palavras. Embora sejam muitas as fontes de direito na tradição anglo-americana [ou anglo-saxã], todas consistem de palavras. A moral ou o costume podem ser tidos como subjacentes ao comportamento humano, mas o direito – praticamente por definição – só adquire existência por meio da linguagem. Assim, os que exercem as profissões jurídicas dão grande atenção às palavras que constituem o direito, na forma de leis escritas, regulamentos ou decisões judiciais (TIERSMA, 1999, p. 1, tradução nossa).<sup>4</sup>

Para Joseph (1995), língua e direito têm em comum o fato de serem indeterminados/indetermináveis, característica que o autor também associa à tradução. O autor advoga, com base em visão pós-estruturalista da tradução, maior intervenção do tradutor no texto jurídico, apesar do conservadorismo do direito e sua linguagem. Essa indeterminação, com a qual o profissional da tradução e do direito lida o tempo todo, só pode ser resolvida no texto por meio da interpretação feita pelo tradutor e em contextos específicos. Assim, o papel daquele que pensa sobre a tradução (que pode ser o tradutor consciente, o teórico da tradução, o professor e os alunos de tradução) é aceitar a impossibilidade de respostas prontas e soluções fáceis, especialmente no que se refere a tentativas de encontrar equivalentes linguísticos para o tipo de tradução para a qual

---

<sup>4</sup> Nas palavras do autor: “Our law is a law of words. Although there are several major sources of law in the Anglo-American tradition, all consist of words. Morality or custom may be embedded in human behavior, but law – virtually by definition – comes into being through language. Thus, the legal profession focuses intensely on the words that constitute the law, whether in the form of statutes, regulations, or judicial opinions”.

convergem universos em que a incerteza é inerente. O único caminho viável é “construir a ficção mais útil e efetiva para um dado momento e contexto” (JOSEPH, 1995, p. 15).

No caso do texto *The Courts*, essa necessidade de estabelecer um contexto de uso para que a tradução se faça possível ajuda a determinar, por exemplo, a melhor forma de transpor para o português os nomes dos tribunais citados no texto: *magistrates’ court* (l. 8), *Crown Court* (l. 9), *county court* (l. 12), *High Court* (l. 13), *Court of Appeal* (l. 18).

Os problemas para o aprendiz começam já com o título do texto. Embora não cause dificuldade para compreensão – afinal, todos entendem, grosso modo, o que são *courts* –, o termo *courts* exige cuidado. A tentação de traduzi-lo por *corte(s)* é grande, mas esse é um termo de uso um tanto restrito. Não temos um órgão judicial que receba *corte* em sua denominação e mesmo a expressão *corte marcial*, usada de forma leiga como referência ao juízo responsável pelo julgamento de crimes militares, não seria aplicável ao direito brasileiro, que conta com auditorias militares para resolver questões militares em primeira instância, em oposição às cortes marciais da justiça militar inglesa e americana (TÓLIO et al., 2005). *Corte(s)* é palavra usada em português do Brasil como sinônimo de tribunal ou juízo especialmente como recurso retórico, para evitar a repetição de *vara* ou *tribunal* e em unidades lexicais empregadas para demonstrar a devida deferência do autor, conforme ensina texto de dicionário enciclopédico jurídico:

Plácido e Silva (1982) assim resume as formas de tratamento a serem dispensadas a juízes e tribunais:

1. Supremo Tribunal Federal – Egrégia *Corte* Suprema. Colenda *Corte*, Egrégio Tribunal, Colendo Tribunal, Veneranda *Corte* Suprema de Justiça, Venerando Tribunal Superior.

[...]

3. Tribunais de Justiça – Egrégio Tribunal, *Corte Egrégia*, Venerando Tribunal de Justiça, Veneranda *Corte* de Justiça.” (ACQUAVIVA, 1998, p. 521)<sup>5</sup>

Vê-se, pois, que não se trata de uso neutro e de uma opção que dá ao texto traduzido um tom que não existe em inglês. É uma opção encontrada nos dicionários jurídicos bilíngues (GOYOS, 2006, p. 116), mas cujo efeito deve ser avaliado pelos aprendizes.

Há uma possibilidade, a tradução por *tribunal(is)*, que atrai muitos alunos e pode funcionar como *equivalente* de *court(s)* em determinadas situações. No entanto, *tribunal* traz em si também a ideia de órgão colegiado, o que poderia invocar, para leitores mais exigentes, a noção de competência recursal. Assim, embora essa opção não seja de todo errada e esteja contemplada em dicionários e em muitos textos escritos em português, pode criar no leitor uma ideia equivocada, já que *courts* inclui também os juízos singulares, que *tribunal(is)* deixa, *stritu sensu*, de fora.

Opções mais seguras que refletem bem o objetivo do texto seriam combinações que se referissem ao judiciário, como *O (sistema) judiciário (da Inglaterra)*, ou até *A Justiça na Inglaterra*.

Não é uma questão de classificar as opções como certas ou erradas, mas de discutir com os alunos quais são os pontos fortes e fracos de cada uma das escolhas. A decisão final, concretizada no texto traduzido, cabe ao aluno, que, após o debate em sala, pode decidir que risco está disposto a correr.

O julgamento acerca do grau de admissibilidade de uma opção tradutória ou outra é necessário em muitos outros momentos no texto, em princípio simples e de tradução fácil.

---

<sup>5</sup> Acquaviva cita aqui o renomado *Vocabulário Jurídico*, de Plácido e Silva, em edição de 1982.

Não há que se fazer aqui uma análise de todos os problemas terminológicos que *The courts* suscita. A equivalência ilusória entre os termos e expressões jurídicas já foi discutida por outros autores (JOSEPH, 1995; SMITH, 1995; GARRE, 1999; HARVEY, 2000; OLIVEIRA, 2002; BUCHIN; SEYMOUR, 2003; REICHMANN, 2007), mas vale a pena considerar mais um elemento que merece a atenção em sala de aula, que é a denominação dada aos órgãos do judiciário, que o texto apresenta ao leitor. Vamos usar *magistrates' courts* (l. 8) para ilustrar a discussão.

Uma breve pesquisa mostra aos aprendizes que um *magistrate* não é o mesmo que um juiz no Brasil.<sup>6</sup> Assim, surgem as primeiras perguntas: é necessário e relevante explicar e marcar essa diferença com uma opção literal e um tanto desajeitada como *tribunal de magistrados*? Ou essa informação pode ser deixada de lado e se perder em uma tradução baseada na função desse órgão jurisdicional e mais próxima da realidade brasileira, como em *juízo de primeira instância* ou *juizado especial*? A competência limitada desse tipo de órgão realmente o aproxima aos juízos de primeira instância do sistema brasileiro, mas, em certos aspectos, pode haver coincidência com a competência dos juizados especiais. Um problema adicional é criado quando se sabe que os *magistrates' courts* atuam, de maneira limitada, tanto na área cível quanto na área penal. Como lidar com toda essa informação se os textos disponíveis em português comprovam a dificuldade de encaixar os conceitos subjacentes a *magistrate* e a *court*? Na verdade, é fácil encontrar, na literatura referente

---

6 Nas aulas de prática que ministro na Universidade de Brasília, os alunos têm uma lista de itens bibliográficos cuja leitura é obrigatória ao longo do semestre. Esse material inclui, além de artigos sobre a tradução jurídica, textos acerca das diferenças entre as culturas jurídicas anglo-saxã e romano-germânica (DAVID, 1997; SOARES, 1999) e acerca do discurso jurídico (TIERSMA, 1999), e material em português sobre o sistema jurídico americano e inglês. A leitura ajuda os alunos a se prepararem para a discussão em sala e se informarem sobre as diferenças e semelhanças entre o direito no Brasil e o direito a que os textos a serem traduzidos estão associados.

ao direito inglês, *magistrates' courts* vertido como *Tribunal dos magistrados*, *Tribunal de magistratura*, *Tribunal de primeira instância*, *Tribunal de pequenas causas*, *Juízo especial criminal*, só para citar alguns exemplos.

De fato, o aprendiz tem justificativa para usar qualquer uma dessas opções, aparentemente já acolhidas por aqueles a quem o discurso jurídico é dirigido. Diante dessa abundância, que é mais um indício claro da equivalência tradutória problemática na área jurídica, um bom recurso para o exercício didático da tradução é estabelecer um público leitor para o texto que será preparado pelos alunos. É uma maneira de limitar o universo lexical que será empregado no texto, o que cria um ambiente mais propício e justo para o trabalho dos alunos e mesmo para a avaliação por parte do docente.

No caso de *The courts*, foi definido em sala que a tradução final de cada aluno, que foi elaborada após serem tratadas as questões levantadas neste trabalho e muitas outras suscitadas pelo texto (por exemplo, a tradução ou não da expressão *common law*, abundante no último parágrafo), deveria ser dirigida a público leigo, ou seja, pessoas como eles próprios, que não têm conhecimento aprofundado de direito e querem conhecer um pouco mais sobre o direito da Inglaterra. Trabalha-se, assim, com a tradução final vista como tarefa, uma solução para um problema: como preparar um texto em português que satisfaça a necessidade do leitor leigo sem confundi-lo ainda mais.

A escolha de leitorado específico para a tradução define sempre a estratégia e a postura do tradutor diante do texto, mesmo que esse profissional não se dê conta disso. No caso do trabalho feito com os alunos, a premissa do leitor ideal é feita abertamente, o que permite a esses tradutores-aprendizes o tratamento mais consciente das pressões criadas no texto. O exercício com *The courts* foi acompanhado por um pequeno comentário por escrito em que o aluno deveria explicar as suas escolhas e dar sua opinião sobre os efeitos que a definição do

público leitor teve na tradução, se é que teve algum. A seguir, alguns trechos dos comentários:

Aluno A: Acredito que saber quem é o público leitor da tradução realizada – pessoas leigas na área de direito e que não possuem conhecimento em língua inglesa – pude fazer escolhas mais conscientes, tais como as traduções dos nomes dos tribunais (*sic*). [...] [A] tradução do texto e, principalmente, as discussões em sala, me auxiliaram (*sic*) a compreender um pouco melhor parte do funcionamento do sistema judiciário inglês.

Aluno B: A escolha de uma tradução adequada para termos específicos da área como: *criminal and civil law, law and order, proceedings, commenced* e *right of appeal* foram facilitadas pela discussão feita em sala de aula, assim como o nome e descrição dos tribunais. Com relação a esses, optei por manter o nome em inglês, seguido por uma tradução literal entre parênteses (*sic*), acredito que dessa forma o texto se torna mais completo para leitores da língua portuguesa que queiram entender o sistema inglês. Devido a (*sic*) natureza prolixa do texto procurei evitar a repetição excessiva, mas, como se trata de um texto didático acredito que algumas dessas repetições servem a esse propósito (*sic*), por isso as mantive.

De maneira geral, os alunos demonstraram estar mais satisfeitos com o texto que produziram após as discussões em sala, que os forçaram a refletir sobre a tradução e especialmente sobre a noção da equivalência e a negociar significados e estratégias de tradução. Esse processo não está isento de tensões geradas pela defesa de uma ou outra opção pelos mais entusiasmados e pode até colocar o professor em posição pouco favorável. Em vez de soluções, o professor de tradução tem, muitas vezes, de reconhecer sua impotência. Geralmente, resta a ele apontar os problemas, a diferença, o múltiplo, a resposta que não é sempre a mesma, a dúvida perene.

O aluno, por sua vez, quer uma resposta definitiva, que supra suas necessidades sempre que o termo X aparecer, fato já registrado por outra professora de prática de tradução que relata ter tentado levar os alunos a tomarem suas próprias decisões, “embora tenha a sensação, às vezes, de que eles gostariam de ouvir que há uma resposta única e correta” (MARKS, 1997, p. 7).<sup>7</sup> Verificar a existência de outras soluções parece deixá-los inseguros, talvez por privá-los do sentimento de que podem controlar o mundo exterior, representado no significado do texto.

Há de se reconhecer, porém, que lidar com incertezas faz parte da vida do tradutor. A dúvida e a angústia que delas decorrem devem ser mostradas ao aluno como fatores que beneficiam sua capacidade intelectual e decisória, conforme afirma Gadotti:

A dúvida nos mete medo. Interrogar, determinar com exatidão, ir ver, situar-se, todos estes atos de liberdade, de decisão e de responsabilidade são terrivelmente angustiantes; angústia análoga àquela de uma criança que rompe o cordão que a liga a seus pais, a seus mestres, aos grupos dos quais ela faz parte, perdendo assim a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Esta angústia é inevitável; ela leva o selo da existência; nela se exprime a vertigem perante a liberdade e a finitude. Não se trata, nessas condições, de liquidar a angústia, mas de saber se o homem deve procurar evitá-la, fugir dela por qualquer saída ou se, em vez disso, deve aceitá-la aventurando-se a viver longe da terra firme. (GADOTTI, 1998, p. 18)

---

7 Texto em inglês: “I try to bring the students to make their own decisions, though sometimes I feel they want to be told there is a black-and-white answer.”

## Referências

- ACQUAVIVA, Marcus C. *Dicionário jurídico brasileiro Acquaviva*. São Paulo: Jurídica Brasileira, 1998.
- ARROJO, Rosemary. O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 99-105.
- BRADNEY, A. et al. *How to study law*. London: Sweet & Maxwell, 1991.
- DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Tradução de Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O direito inglês*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais – théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GOYOS JR., Durval de N. *Dicionário jurídico Noronha: inglês/português, português/inglês*. São Paulo: Observador Legal, 2006.
- HURTADO ALBIR, Amparo. *A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos*. Em PAGANO, A.; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.
- JOSEPH, John E. Indeterminacy, translation and the law. In: MORRIS, Marshall (Ed.). *Translation and the law*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995. p. 13-36.
- LAGES, Susana K. *Walter Benjamin: tradução e melancolia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

- MARKS, M. Teaching German-English legal translation to German students of translation. *Translation Journal*, v. 1, n. 2, out. 1997. Disponível em: <<http://www accurapid.com/journal/02wkshop.htm>, acesso em 26/abr/2011>.
- MERRYMAN, John H.; PÉREZ-PERDOMO, Rogelio. *The civil law tradition: an introduction to the legal systems of Europe and Latin America*. Stanford (CA): University Press, 2007.
- OLIVEIRA, Alessandra R. A equivalência possível: honestidade terminológica na tradução jurídica. In: BREZOLIN, A.; CERDEIRA, C.M.B. (Org.). In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO, 2., 2002, São Paulo. *Anais... São Paulo: Centro Universitário Ibero-Americano*, 2002. p. 129-136.
- OLIVEIRA, Alessandra. Crenças dos alunos em sala de aula: se a tradução fosse.... *Revista Línguas e Letras*, v. 7, n. 12, p. 81-97, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewArticle/892>>. Acesso em: 23 abr. 2011.
- PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-28.
- RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- REICHMANN, Tinka. Os desafios da tradução jurídica na área penal. *Revista CEI*, Brasília, n. 36, jan/mar 2007. p. 90-95.
- SALMON, John. *How to represent yourself in court and win: simple step-by-step advice*. London: Kogan Page, 1997.
- SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- SOARES, Guido F. S. *Common Law: introdução ao direito nos Estados Unidos da América*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999. (Capítulo 5 – A organização judiciária dos EUA, p. 83-96).

- SYTIA, Celestina V. M. *O direito e suas instâncias lingüísticas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.
- TIERSMA, Peter M. *Legal language*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1999.
- TÓLIO, Emerson L. M. et al. Análise comparativa do sistema penal militar norte americano e brasileiro. *Jus militar*. Disponível em: <<http://www.jusmilitaris.com.br/uploads/docs/analisecomparativa.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.
- TYTLER, Alexander Fraser. Essay on the principle of translation. In: ROBINSON, Douglas. *Western translation theory from Herodotus to Nietzsche*. Manchester; Northampton: St. Jerome, 2002. p. 209-212.
- XAVIER, Ronaldo C. *Português no direito*. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

LOQUUNTUR NGANGGO  
BOBOPITB SPRECHEN  
SIARAKO DANISMAQ  
PARAKO KA3ALI  
AZO A PAGSUI  
GOVORITI T PRA

**CAPÍTULO 3**

**EXISTEM DICIONÁRIOS DE TUDO  
E O TRADUTOR SABE DISSO!!??**

Alice Maria de Araújo Ferreira

HI KO SNAI  
BERBICAKA  
PUHUA  
PALEMLRO  
SVEFI



# Existem dicionários de tudo e o tradutor sabe disso!?!?

Alice Maria de Araújo Ferreira

*« Discours à fragmentation, mot à mot, nom par nom, de la définition à la citation, langage à l'élan interrompu, le discours du dictionnaire, le bon, celui qui se détourne de la littérature pour y retourner, cette dégustation de petites phrases unit les auteurs et les lecteurs dans une activité qui tient du fantasme, fantasme du savoir, fantasme du discours réel, suivi. » (MESCHONNIC, 1991, p. 23)*



**Figura 1:** Boîtes à lettres en carton vert, conçue pour l'Exposition internationale du surréalisme, Paris, Galerie Cordier, 1959-1960 – Paris, musée national d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou.

### 3.1 O dicionário metáfora de um mundo fragmentado!

“On cherche des mots, on trouve le discours. On cherche le discours, on trouve des mots” [procuramos palavras, encontramos o discurso. Procuramos o discurso, encontramos palavras] (MESCHONNIC, 1991, p. 9). Quem nunca precisou consultar a definição de uma palavra da sua própria língua ou em outra quando lia um discurso, seja ele literário, jornalístico ou técnico-científico? Claro que, nessas horas, apelamos para o que foi muito tempo chamado de *pai dos burros*, uma ferramenta linguística que recebeu o nome de dicionário. E, ao procurar nesse livro, deparamo-nos com um discurso; um discurso sobre a palavra, um discurso sobre a língua, um discurso sobre como projetamos língua sobre as coisas. No entanto, a importância e a familiaridade dessa obra de referência e de aprendizagem são proporcionais ao nosso desconhecimento de sua história, do seu funcionamento e suas diferentes manifestações.

Estamos tão habituados a essas obras, por nos parecerem tão necessárias, que acabamos esquecendo o monstro construído da linguagem que elas querem representar: uma coleção de termos isolados uns dos outros, ordenados ou desordenados em uma rima inicial. O dicionário faz de tudo para esquecermos que trata de palavras isoladas do discurso, e ilustra suas acepções com exemplos de uso, seguindo o preceito de Voltaire que um dicionário sem citações é um esqueleto. Com o discurso da definição, com o discurso dos exemplos, o dicionário é um discurso de discursos. Ele apresenta um conteúdo de conteúdos, os das palavras, os de uma cultura, os de uma representação dos sentidos e das realidades, mas ele apresenta, antes de tudo, uma forma: a forma dicionário. Essa forma consiste na elaboração de definições de componentes lexicais, e de instâncias de funcionamento: frases de dicionários, por vezes ilustrativas, por vezes redundantes ou, ainda, trechos de discursos reais.

O dicionário é arrogante pelo peso (viva os dicionários eletrônicos!) e pela pretensão de contemplar o todo inacabado de A a Z. A ordem alfabética não lhe é originária nem mesmo indispensável, mas serve, no início ou no fim da obra, de indicação formal. O desenvolvimento da forma dicionário, no século XVIII, é segundo Meschonnic:

L'aspect libre de l'épanouissement à la fois de la bourgeoisie et de l'individuation. À la conquête totalisante du monde, et des savoirs, répond la forme dictionnaire. Parce qu'elle casse l'ordre doctrinaire de l'organisation théologique de l'univers. Elle le fragmente et le traque. Par les renvois d'un article à l'autre. Et parce qu'avec l'ordre alphabétique elle est à la fois ouverte et fermée. (MESCHONNIC, 1991, p. 39)

[O aspecto livre do desenvolvimento da burguesia e da individuação. À conquista totalizante do mundo, e dos saberes, responde a forma dicionário. Porque quebra a ordem doutrinária da organização teológica do universo. Ela o fragmenta e o espreita. Pelas remissivas de um artigo para outro. E porque, com a ordem alfabética, ela é, ao mesmo tempo, aberta e fechada.]

Se a ordem alfabética se justifica pela comodidade que proporciona à consulta, ela começou como possibilidade para a liberdade de interpretação, início da individuação crítica. O levantamento de termos de um domínio é uma leitura atenta e crítica dos discursos dessa área de saber.

Há uma loucura na ordem alfabética. Dupla, nos diz Meschonnic: “une folie de la lettre, une folie de l'ordre» (1991, p. 40). [uma loucura da letra, uma loucura da ordem]. O alfabeto,

tomado como princípio de ordem da classificação das palavras, de todas as palavras, é uma ordem de palavras que se *sobreimpõe* à ordem ou à desordem do mundo:

L'infini, mis dans la totalité. Le macrocosme, inclus dans le microcosme. La disparate innombrable des choses n'est pas seulement enclose dans un ordre des mots, qui aurait un sens, elle est prise dans l'ordre des lettres, qui n'en a aucun. (MESCHONNIC, 1991, p. 40)

[O infinito, posto na totalidade. O macrocosmo, incluído no microcosmo. O disparate inumerável das coisas não é apenas incluso em uma ordem das palavras, que teria um sentido, ela é tomada na ordem das letras que não tem nenhum.].

Se o século XXI assiste a um ressurgimento da forma dicionário é que talvez seja a melhor metáfora para descrevê-lo: mosaico de palavras, galeria de espelhos dos sentidos, inventário de acasos. A forma dicionário nos parece a melhor maneira de dar conta da desconstrução que temos pela frente, amontoado de fragmentos do real, ou do que tomamos como real, justaposição de culturas e barbáries. Jacques Attali já anunciava: “Diverso e heterogêneo, festivo, bárbaro, feliz e enlouquecido, monstruoso, inviável, liberador e horrível, religioso e leigo... assim será o século XXI.” (2001, p. 23). Assim é o dicionário!

### **3.2 Tudo entra na forma dicionário, por isso, existem dicionários de tudo!**

A sociedade atual se caracteriza, apesar do desejo uniformizante da globalização, pela heterogeneidade manifesta. O período em que vivemos é resultado de um processo marcado

pela especialização cada vez maior nas mais diversas áreas do saber técnico-científico e de domínios dos mais diversos. Com isso, assistimos ao desenvolvimento crescente da terminologia e da lexicografia e do aparecimento de uma variedade de obras lexicográficas e terminológicas. No entanto, o mercado que descobriu esse *filão* não diferencia a particularidade discursiva de cada uma dessas obras e costuma dar o nome de glossário, vocabulário, dicionário ou léxico a um aspecto formal (a ordem alfabética) sem se ater ao conteúdo.

A diversidade dessas obras tem interessado, há muito tempo, os estudiosos das áreas de lexicografia e terminologia que buscam, a partir da análise dos seus conteúdos discursivos, propor uma tipologia. Segundo Bernard Quemada (1967), um dos primeiros estudos comparativos das diferentes obras lexicográficas francesas foi o de P. Barré, em 1842, no prefácio do *Complément du Dictionnaire de l'Académie française*.

O próprio Bernard Quemada, no seu livro *Les dictionnaires du français moderne* (1539-1863), publicado em 1967, propôs uma classificação que foi retomada por Jean e Claude Dubois em 1971 no livro *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. A distinção entre as obras lexicográficas se baseia no assunto e na natureza das informações apresentadas no dicionário. Assim, se distinguia:

- Os dicionários de coisas ou enciclopédias se interessam pelas realidades nomeadas por signos. Eles dão o máximo de informações sobre os objetos denotados pelos signos; informações técnicas, históricas. Privilegiam o universo das coisas em relação ao léxico da língua.
- Os dicionários de palavras ou dicionários de língua se interessam pelo funcionamento linguístico do termo, enumerando as características linguísticas do signo, ou seja, o sentido, os empregos, as categorias gramaticais, a pronúncia, a etimologia. Esses dicionários tentam

resolver problemas linguísticos diferentes (dicionários de sinônimos, de antônimos, de dificuldades, de palavras novas, de citações etc).

Nesta segunda categoria, podemos distinguir os dicionários monolíngues ou intralinguísticos e os dicionários bilíngues ou interlinguísticos. Os dicionários monolíngues apresentam uma tradução intralingual sob a forma de paráfrase, e os dicionários bilíngues sustentam o postulado que existe uma equivalência entre duas línguas levando em conta um casal de palavras e apresentam uma tradução interlingual sob a forma de equivalência em língua-meta. A função fundamental de um dicionário bilíngue é a de ser uma ferramenta de tradução, de compreensão de um texto ou de um discurso construído em uma língua diferente da língua do leitor.

A segunda classificação proposta por Quemada (1967) se baseia na quantidade ou na especialização. Fala-se, então, em dicionários *extensivos*, que tentam repertoriar todas as palavras da língua. E de dicionários *seletivos*, que se limitam a considerar um aspecto normativo da língua ou uma preocupação de especialização, como é o caso dos diferentes dicionários científicos, etimológicos, técnicos etc.

No entanto essa classificação não é compartilhada por todos os lexicógrafos. Alain Rey, Josette Rey-Debove, Louis Guilbert, dentre outros, reconhecem que os dicionários são muitas vezes heterogêneos – dicionários de língua dão exemplos enciclopédicos e as enciclopédias contêm informações linguísticas.

A aparição de um novo tipo de dicionário quebra essa divisão – o dicionário eletrônico e/ou informatizado. Esses dicionários utilizam uma série de bancos de dados textuais, resultados de um tratamento informatizado de corpora volumosos onde podemos levantar um grande número de contextos de uso do termo escolhido.

Quanto aos termos vocabulários e glossários, também não há um consenso na delimitação de cada uma. O *Office de la langue*

*française*, por exemplo, considera o glossário como uma obra que “define ou explica termos antigos, raros ou pouco conhecidos” (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 29). O termo glossário é frequentemente confundido com vocabulário. Essa identificação se explica pela polissemia do termo glossário como vemos na definição fornecida pelo *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*:

Glossário. [do lat. *glossarius*.] s.m. 1. vocabulário ou livro em que se explicam palavras de significação obscura; elucidário. 2. dicionário de termos técnicos, científicos, poéticos, etc. 3. vocabulário que figura como apêndice a uma obra, principalmente para elucidação de palavras e expressões regionais, ou pouco usadas ... . 4. léxico de um autor, que figura, em geral, como apêndice a uma edição crítica... (HOLANDA FERREIRA, 1986, p. 854)

Como podemos observar, o termo glossário é utilizado na linguagem corrente para designar tanto um vocabulário especializado quanto uma coleção de palavras-ocorrência de um discurso ou de um conjunto de discursos específicos manifestados.

Da mesma maneira, o termo vocabulário apresenta duas acepções e a segunda pode ser confundida com um glossário:

vocabulário:

1. refere-se ao conjunto de vocábulos de um universo de discurso;
2. designa um tipo de dicionário e, como tal, significa conjunto de vocábulos tratados lexicograficamente, isto é, definidos e organizados em forma de dicionário.

Outra proposta de tipologia das obras lexicográficas e terminológicas é a de Maria Aparecida Barbosa, que, a partir

da tripartição proposta por E. Coseriu – sistema/norma/fala – a autora faz a distinção entre dicionário, vocabulário e glossário, e suas unidades padrões: lexema, vocábulo e palavra. Ela destaca, nos estudos da lexicologia, lexicografia e terminologia, as questões relativas às relações de dependência, e correlações que se estabelecem, por um lado, entre dicionários de língua e sistema linguístico; por outro lado, entre vocabulários técnico-científicos e especializados e normas linguísticas e, ainda, entre glossários e fala ou discurso manifestado. Teremos então:

- O dicionário de língua se situaria no nível do sistema linguístico. Este contém (se exaustivo) o conjunto das unidades lexicais do universo lexical de uma língua, assim como os vocábulos correspondentes aos diversos universos de discurso.
- O vocabulário se situa no nível da norma. Ele recobre um ou mais universos de discurso. O conjunto de vocábulos considerado constitui um conjunto vocabulário, ou seja, um subconjunto do universo lexical. No caso das linguagens de especialidades, este conjunto de vocabulário corresponde a um conjunto terminológico, em que o termo é a unidade linguística padrão. Neste nível encontram-se os vocabulários técnico-científicos e especializados.
- O glossário se situaria, enfim, no nível da palavra. Ele reúne, segundo Maria A. Barbosa, as palavras-ocorrência de um texto específico.

Segundo a proposta de Maria Aparecida Barbosa, teremos esquematicamente:

**Quadro 1:** Tipologia das obras lexicográficas

TIPO DE OBRA	NÍVEL DE ATUALIZAÇÃO	UNIDADE-PADRÃO	CONJUNTO LÉXICO
Dicionário de língua	Sistema linguístico	Lexema	Universo léxico
Vocabulários	Norma linguística e sociocultural	Vocábulo	Conjunto vocabulários
Glossários	Fala ou discurso manifestado	Palavras	Conjunto ocorrências

Fonte: Barbosa (1995).

Onde,

- Os dicionários de língua se situam no nível do sistema, e sua unidade-padrão lexical é o lexema (Muller); o dicionário de língua tende a reunir o universo dos lexemas, apresentando, para cada um deles, os vocábulos que representam suas diferentes acepções.
- Os vocabulários técnico-científicos e especializados buscam situar-se em uma norma linguística e sociocultural, e têm como unidade-padrão o vocábulo, constituindo-se como conjuntos-vocabulários.
- O glossário *lato sensu* resulta do levantamento das palavras-ocorrências e das acepções que têm um texto manifestado.

Nesses termos, por exemplo:

- O dicionário de língua considera pertinentes as variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas.
- Os vocabulários técnico-científicos situam-se em uma perspectiva sincrônica (eventualmente, diacrônica), não lhes sendo pertinentes as variações diatópicas e diastráticas. Definem-se, contudo, por uma rigorosa perspectiva sinfásica, representativa de um universo de discurso.

- Um glossário, a seu turno, é sincrônico, sintópico, sinstrático e sinfásico.

Cumpra, pois, distinguir um vocabulário de um glossário, por um critério qualitativo-quantitativo básico: o vocabulário busca ser representativo de um universo de discurso – que compreende, por sua vez “n” discursos manifestados –, pelo menos; configura uma norma lexical discursiva; glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado, em sua especificidade léxico-semântica e semântico-sintática, em uma situação de enunciação e de enunciado, em uma situação de discurso exclusiva e bem determinada.

Dessa maneira,

- O dicionário de língua tende a recuperar, armazenar e compilar lexemas efetivos, de frequência, regular, integrantes de diferentes normas. *O thesaurus linguae* propõe-se a compilar lexemas de alta, média, baixa e ínfima frequência, de distribuição regular ou irregular entre os falantes, relativos a todas as variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas.
- O vocabulário técnico-científico/especializado deve recuperar, armazenar vocábulos de um universo de discurso, enquanto elementos configuradores de uma norma discursiva, ou seja, vocábulos de alta frequência e distribuição regular, restritos a uma *phasis*, que podem, eventualmente, relacionar-se a vários *topoi* e *strata*.
- O vocabulário fundamental deve recuperar vocábulos de alta frequência e distribuição regular entre os falantes-ouvintes, comuns e vários *topoi*, a vários *strata*, a várias *phasesi* (quando se trata do vocabulário fundamental de uma língua, ou, então, restritos a um *topos*, ou a um *stratum*, ou a uma *phasis* (quando se trata do vocabulário fundamental de uma região, de uma classe social ou de um universo de discurso), sempre definido como elementos pertencentes ao conjunto-intersecção de subconjuntos de um universo léxico.

- O glossário, no sentido em que aqui é empregado, deve recuperar, armazenar e compilar palavras-ocorrências de um *chronos*, de um *topos*, de uma *phasis*, ou, noutros termos, extraídas de um único discurso concretamente realizado.

Retomando um exemplo da própria autora, podemos observar a designação *discreto* como unidade-padrão de diferentes tipos de obras lexicográficas e os diferentes tratamentos:

### a) **Lexema**

Discreto (Do lat. *discretu*) Adj. 1. Reservado em suas palavras e atos. 2. Que tem ou revela discrição: homem discreto; procedimento discreto. 3. Que sabe guardar um segredo. 4. Prudente, circunspecto. 5. Recatado, modesto. 6. Que não se faz sentir com intensidade; brando: dor discreta. 7. Que não avulta sensivelmente; pequeno, diminuto: mancha discreta no pulmão. 8. Que exprime objetos distintos. ~ V. conjunto. (HOLANDA FERREIRA, 1986, p. 480).

### b) **Vocábulo**

Discreto adj.

fr. Discret; ingl. Discreet

1. Conceito não definido, discreto deve ser arrolado no inventário epistemológico\* dos indefiníveis.

A análise semântica desse inventário permite, todavia, interdefini-lo, isto é, inseri-lo na rede relacional de conceitos comparáveis. Assim, pode-se registrá-lo, na esteira de V. Brondal, como uma subarticulação da categoria quantitativa\* da totalidade, constituída pela oposição do integral

(*totus*) e do universal (*omnis*), articulando-se a integralidade, por sua vez, em discrição (que caracteriza uma grandeza\* como distinta de tudo aquilo que ela não é) e globalidade (que permite apreender uma grandeza na sua indivisibilidade).

2. Em semiótica, a discrição desempenha o mesmo papel que em lógica ou em matemática: serve para definir a unidade semiótica construída com a ajuda dos conceitos de identidade\* e de alteridade\* [...]

3. Em metalinguagem\*, discreto é sinônimo de descontínuo.

– Totalidade, Unidade, Descontínuo, Categoria.

(GREIMAS; COURTES. 1989, p. 124).

### c) Palavra

Discreto (ing. discrete). Diz-se de um elemento qualquer, como um traço semântico, que seja contável e, em consequência, descontínuo.

(LOBATO, 1977, p. 347).

A tipologia proposta por Maria Aparecida Barbosa tem a vantagem de delimitar o conteúdo de cada obra lexicográfica e/ou terminológica a partir do nível de atualização das palavras (da língua, enquanto sistema, ao discurso como manifestação intersubjetiva concreta).

## 3.3 Agora, falando sério! Os dicionários bilíngues e/ou interlinguísticos

Como vimos, podemos estabelecer uma distinção entre os dicionários monolíngues e bilíngues. O que nos interessa, agora, é a questão, sempre delicada, do dicionário dito bilíngue, já

que, mesmo de maneira escondida ou não confessada, é o mais utilizado pelos tradutores.

Um primeiro problema diz respeito à sua definição e sua delimitação: o que chamamos dicionário bilíngue?

A. Clas (1996) nos diz que:

les dictionnaires interlinguistiques sont ceux qui ont les entrées dans une langue source et les équivalents dans une langue cible (dictionnaires bilingues) ou dans plusieurs langues (dictionnaires plurilingues). Ils servent non seulement pour la traduction mais aussi pour la communication écrite parce que l'article en langue cible est un équivalent de l'entrée en langue source. (CLAS, 1996, p. 48)

[os dicionários interlinguísticos são aqueles que têm entradas em uma língua fonte e os equivalentes em uma língua meta (dicionários bilíngues) ou em várias línguas (dicionários plurilíngues). Servem, não apenas para a tradução, mas também, para a comunicação escrita porque o artigo em língua meta é um equivalente da entrada em língua fonte.]

A tipologia desses dicionários é parecida com a dos dicionários monolíngues ou intralinguísticos. Existem dicionários gerais (de língua) e dicionários especializados (técnico-científicos e outros domínios). Os mais usados são os dicionários gerais, que são compostos de duas partes: a primeira, língua estrangeira/língua materna e a segunda, língua materna/língua estrangeira. Para o dicionário ser bilíngue, as duas partes correspondem a obras diferentes e não se trata da inversão de uma para outra de maneira a respeitar a forma que cada língua dá ao conteúdo. Em geral a parte língua estrangeira/língua materna aparece primeiro por motivos comerciais, já que os usuários buscam antes a tradução de um texto em língua estrangeira.

No entanto, não basta termos a presença de duas línguas para o dicionário ser considerado bilíngue. É, segundo Carla Marelo (1996), a razão pela qual as duas línguas estão em contato, ou seja, a comunicação pela tradução, de duas comunidades que não compartilham a mesma língua. Existem dicionários nos quais as entradas e as definições pertencem a duas línguas diferentes e que, no entanto, não são considerados dicionários bilíngues. Por exemplo, um dicionário em que a entrada está em latim e a definição em português não é, obrigatoriamente, um dicionário bilíngue, pode ser um dicionário etimológico que fala em português da origem de palavras francesas que derivam de palavras latinas escolhidas como entradas.

Existem, também, dicionários compilados por antropólogos que explicam em português ou francês, ou inglês, o significado de palavras de línguas indígenas, ou africanas. Esses dicionários concebidos, sobretudo, para descrever línguas desconhecidas, têm uma função ambígua: eles buscam descrever essas línguas, e também podem ser usados para pessoas que querem se comunicar com falantes nativos dessas línguas e, então, são usados como bilíngues.

Os primeiros dicionários bilíngues que serviam para traduzir francês em latim eram utilizados como monolíngues. Foi o caso do dicionário *François-latin* de Robert Estienne (1539), no qual o próprio autor diz na introdução que ele visava ajudar as pessoas que queriam compreender as propriedades da língua francesa, porque naquela época não existiam dicionários monolíngues. O primeiro dicionário monolíngue francês – o *Tresor de La langue française* (1606), de Jean Nicot – foi compilado a partir da edição do dicionário de Robert Estienne, revisado e aumentado por Nicot e Dupuys.

Quemada (1967) sugere a denominação de semibilíngues por causa da utilização enquanto monolíngues. No caso de dicionários especializados, temos várias vezes uma parte mais desenvolvida que a outra, que é reduzida a uma lista de itens

com seus equivalentes na outra língua, sem verdadeiramente artigos lexicográficos. Por exemplo, nos dicionários bilíngues de informática temos, muitas vezes, uma parte inglês – língua X desenvolvida e uma parte língua X – inglês mais reduzida. Nesse caso, esses vocabulários costumam ser chamados de monolíngues com equivalência.

Como já dissemos, o objetivo de um dicionário bilíngue é servir de tradução para duas comunidades linguísticas, seja como dicionário de versão, seja como dicionário de tradução, mas essa bidirecionalidade continua difícil de ser atingida por causa tanto das especificidades morfológicas de cada língua, quanto pelo recorte particular que cada língua faz da realidade. Portanto, o lexicógrafo e/ou o terminólogo adotam, em geral, uma solução intermediária de maneira que os usuários possam compreender as diferentes informações semânticas. Mas, a maioria dos dicionários bilíngues tende a ser monodirecional, sem confessá-lo.

### **3.4 Para concluir o inacabado...**

O dicionário é uma ferramenta comum para os tradutores. Saber usar adequadamente essa ferramenta para poder escolher que tipo de dicionário consultar em função do texto a traduzir depende do conhecimento que temos de sua organização discursiva e da especificidade de cada obra lexicográfica e/ou terminológica. Nossa proposta aqui foi refletir acerca das tipologias de tais obras, apontando para as diferenças de conteúdo independentemente da sua forma característica, a ordem alfabética. Cabe ao tradutor em formação aprender a diferenciá-las e assim aperfeiçoar sua consulta na busca de informações discursivas.

## Referências

- ATTALI, J. *Dicionário do século XXI*. Tradução de Clóvis Marques. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3, 1995.
- BOUTIN-QUESNEL R. *et alii*, *Vocabulaire systématique de la terminologie*, Office de la langue française, Québec, 1985.
- CLAS, A. Problèmes de préparation rédactionnelle de dictionnaires bilingues spécialisés. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (Dir.). *Les dictionnaires bilingues*. Bruxelles: Duculot/Aupelf, 1996.
- DUBOIS, J.; DUBOIS, C. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Larousse, 1971.
- FERREIRA, A. M. A. *Para um vocabulário fundamental da obra de Milton Santos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- (GREIMAS, A.J; COURTES, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. *et al.* *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- LOBATO, L. M.P. (Org.) *A semântica na linguística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- MARELLO, C. Les diferentes types de dictionnaires bilingues. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (Dir.). *Les dictionnaires bilingues*. Bruxelles: Duculot/Aupelf, 1996.
- MESCHONNIC, H. *Des mots et des mondes: dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*. Paris: Hatier, 1991.
- QUEMADA, B. *Les dictionnaires du français moderne. Études sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*. Paris: Didier, 1967.



CAPÍTULO 4

**TRADUZIR: ASPECTOS METODOLÓGICOS  
E DIDÁTICOS NO ENSINO DA TRADUÇÃO**

Ana Helena Rossi





# Traduzir: aspectos metodológicos e didáticos no ensino da tradução

Ana Helena Rossi

Este capítulo apresenta os resultados de um ateliê de tradução realizado na França destinado a aprofundar o ensino da língua portuguesa, a partir das suas características, assim como a explicitar a problemática da tradução no que diz respeito à interligação de um texto de uma língua-fonte com um outro texto da língua-alvo. O corpus<sup>1</sup> utilizado para tal questionamento está publicado na coletânea organizada por Alfredo Bosi e que contém poemas dos seguintes livros do poeta Ferreira Gullar: *A luta corporal*,<sup>2</sup> *O vil metal*,<sup>3</sup> *Poemas concretos / neoconcretos*,<sup>4</sup> *Poema sujo*,<sup>5</sup> *Na vertigem do dia*.<sup>6</sup>

Tal trabalho colocou questões a respeito da tradução (OSEKI-DEPRE, 1999) que atualizamos a partir da experiência didática na sala de aula do curso de graduação em tradução do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Traduzir é uma atividade que demanda uma conscientização do próprio tradutor a propósito daquilo que ele elabora, isto é, o texto traduzido. Portanto, é de fundamental importância que o tradutor (bem como o aluno que estuda a tradução) objetive sua própria experiência de traduzir a partir de uma reflexão que deve ser levada em paralelo à tradução realizada.

1 GULLAR, Ferreira. *Melhores Poemas*. Seleção Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2000.

2 *A luta Corporal* (período 1950-1953) – *Nada vos oferto*; *Os jogadores de dama*; *O abismo da verdura*.

3 *O Vil Metal* (período 1954-1960) – *Ocorrência*; *O escravo*.

4 *Poemas concretos/neoconcretos* (período 1957/1960) – *Mar azul*; *A bomba suja*; *Não há vagas*; *No mundo há muitas armadilhas*; *O açúcar*; *Maió 1964*; *Notícia da morte de Alberto da Silva*; *No corpo*.

5 *Poema sujo* (1975) – *Quantas tardes numa tarde*.

6 *Na vertigem do dia* (período 1975-1980) – *Morte de Clarice Lispector*; *Traduzir-se*; *Arte poética*.

## 4.1 Diário de tradução: ferramenta para refletir sobre o processo de tradução

Ensinar a tradução em sala de aula significa transformá-la em objeto de ensino, tirando-a da área do *fazer* para situá-la na área do *refletir*. E isto é possível na medida em que orientamos os alunos de graduação a redigir o *diário da tradução* paralelamente às traduções realizadas, isto é, um *journal de bord réfléchí*.

Vejam os exemplos do *diário da tradução* de um dos tradutores do grupo que nos mostra claramente a dificuldade de objetivar a prática tradutória e suas resistências:

“Sou obrigado a concluir. Ana quer publicar no site da HISPAM as versões definitivas de nosso trabalho. Ela quer um texto de acompanhamento das traduções. Ele está aqui. No início, ela queria publicar todas as versões. Eu não estava de acordo. A primeira versão de uma tradução é muito íntima. Não é bonita. Cheia de erros de atenção, de absurdos, de contrassensos, de erros gramaticais, de concordância de tempo, de coisas das quais ficamos com vergonha de ter pensado nelas e mais ainda de tê-las escrito. É como roupa suja. Ninguém quer expor sua roupa suja. Eu não. Ainda tenho estima suficiente em mim para recusar. Então, vocês lerão apenas minhas versões definitivas. Das quais estou muito orgulhoso.”<sup>7</sup>

7 Ateliê de tradução de poesia brasileira, Marseille, agosto de 2007, publicado no site <www.hispam.info>.

Tradução nossa : Je suis obligé de conclure. Ana veut publier sur le site de HISPAM les versions définitives de notre travail. Elle veut un texte d'accompagnement des traductions. Il est là. Au départ elle voulait publier toutes les versions. Je n'étais pas d'accord. La première version d'une traduction, c'est très intime. Ce n'est pas beau. Plein d'erreurs d'inattention, d'absurdités, de contre sens, de faute de grammaire, d'accord des temps, de choses dont on a honte d'y avoir songé et encore plus de les avoir écrit. C'est comme du linge sale. Personne ne veut exposer son linge sale. Pas moi. Il me reste encore assez d'estime de moi pour refuser. Donc vous ne lirez que mes versions définitives. Et j'en suis fier

Esse exercício altera profundamente a natureza da tradução que se torna então um objeto de interrogação sobre o qual o aluno reflete e identifica critérios mais objetivos a partir da sua experiência. Nesse caso, o trabalho realizado mostrou que cada indivíduo tem uma relação particular com a tradução.

Vejamos o que diz outra tradutora, em seu *diário da tradução*:

“De meus primeiros passos nessa empreitada, posso dizer que procuro restituir em francês o que percebi em português. Eu não estou ao abrigo de interpretações erradas: às vezes, minha abordagem muito empírica do português me expõe a ter interpretações muito pessoais e erradas que eu adotei por não ter sido confrontada à situação de ser corrigida ou incompreendida por um interlocutor. Eu tenho, no entanto, uma certa ternura por esses ‘erros’ que evocam os usos infantis no momento em que uma criança adquire novas palavras experimentando-as. Não tendo anotado preguiçosamente os ‘problemas’ encontrados nesses primeiros trabalhos, eu estou incapacitada para apresentar um repertório sistemático. Jogando esses pensamentos na tela, eu descubro o interesse de preservar a memória das questões levantadas e das soluções encontradas.” *Tradução nossa*<sup>8</sup>

---

8 Ateliê de tradução, Marseille, agosto de 2007, publicado no site <www.hispam.info>.

« De mes tous premiers pas dans cette entreprise, je peux dire que je recherche à rendre en français ce que j’ai perçu du texte en portugais. Je suis pas à l’abri du faux sens: parfois, mon approche très empirique du portugais m’expose à des interprétations très personnelles, et fautives, que j’ai adoptées faute d’avoir été confrontée les concernant au renforcement négatif de la reprise ou de l’incompréhension d’un interlocuteur. Je garde toutefois une certaine tendresse pour ces «fautes» qui m’évoquent les usages enfantins lors de l’acquisition de mots nouveaux que l’enfant expérimente. N’ayant paresseusement pas noté les « problèmes » rencontrés lors de ces premiers travaux, je suis dans l’incapacité d’en dresser le répertoire systématique. En jetant ces quelques réflexions sur l’écran, je découvre l’intérêt de tenir la mémoire des questions rencontrées et des solutions apportées. »

Para o professor, essa reflexão didática construída em direção às dificuldades permite ao aluno evidenciar os critérios utilizados de maneira inconsciente. O que o professor faz em sala de aula é, portanto, alterar a natureza da tradução (da prática para a reflexão) para que os alunos possam refletir sobre ela. E para tal, é de fundamental importância refletir sobre o ensino da tradução e o que fazer em sala de aula.

O objetivo dessa contribuição é mostrar alguns caminhos didáticos ao estudante de Letras assim como a todos aqueles que queiram traduzir literatura (BASTOS, 2011) em função das seguintes questões básicas: O que é traduzir? Como se traduz? (BERMAN, 1984). Qual a compreensão que temos de uma tradução? Quais os passos para realizar uma tradução? Traduzir literatura significa traduzir um material *literário* que se caracteriza pela literariedade, isto é, um material situado entre ficção e realidade, e cujas fronteiras são flutuantes e dependem de como cada autor constrói essas fronteiras em sua narrativa.

Assim, tal material didático destinado ao aluno de graduação indicará as etapas fundamentais para realizar uma tradução com seus respectivos pressupostos tanto metodológicos quanto literários, linguísticos e culturais. E o primeiro pressuposto fundamental para o aluno fazer uma tradução relevante (DERRIDA, 2005), isto é, tornar-se um profissional competente com um domínio claro de sua atividade, é trazer à tona sua própria concepção da tradução, utilizando um instrumento heurístico que é o *diário da tradução* (BERMAN, 1984) realizado.

### **Um estudo de caso : o *Poema Sujo* de Ferreira Gullar**

Essa é a perspectiva colocada em prática por nós tanto na tradução dos poemas de Ferreira Gullar na França<sup>9</sup> quanto

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[www.hispam.info](http://www.hispam.info)>.

nas aulas de Prática de Tradução Português – Francês – Textos Literários,<sup>10</sup> onde são traduzidos trechos de obras clássicas literárias brasileiras para o francês, os quais são analisados a partir do método de análise comparativa.

No caso da tradução para o francês dos poemas de Ferreira Gullar, foram escolhidos poemas representativos de sua trajetória poética porque sua produção poética insere-se em movimentos estéticos caracterizados por uma linguagem peculiar. Para a tradução era de fundamental importância ter um *corpus* de 17 poemas que incluísse toda a linguagem poética de Ferreira Gullar.

Essas duas experiências de tradução mostram claramente que é de fundamental importância sistematizar o ensino da tradução, esclarecendo em primeiro lugar a metodologia no tratamento do texto na língua-fonte. Como traduzir sem ter o domínio do texto da língua-fonte? Nesse caso, a dificuldade era que os tradutores franceses traduziam do francês para o português. O que significa traduzir para uma língua que não é sua língua materna?

No caso da tradução dos poemas de Ferreira Gullar, os tradutores que participaram da experiência tinham um conhecimento heterogêneo da língua portuguesa, e eram franceses. Isso permitiu-nos compreender esse sentido que o fato de terem tido como língua materna a língua francesa não significava que eles tinham o mesmo conhecimento dessa língua.<sup>11</sup> Isso levou-nos a questionar quais as competências necessárias que um tradutor deve ter com respeito à sua própria língua materna. Esse conhecimento particular que o tradutor precisa ter não é do mesmo nível que aquele que o nativo de uma língua precisa ter para falar? Para se falar uma língua – e evitamos deliberadamente a questão da norma – não precisamos ter conhecimento de etimologia ou de filologia, ou de história da língua. Mas será que o tradutor precisa desse tipo de conhecimento?

---

10 Disciplina nº 142.417.

11 Voltaremos a essa questão a seguir.

Apesar da importância dessa descoberta no decorrer das aulas – verificada igualmente aqui no Brasil em sala de aula na UnB – que os nativos de uma língua não têm o mesmo conhecimento da língua materna em função da subjetividade de cada sujeito tradutor, foi de fundamental importância apresentar para os tradutores franceses a linguagem complexa do poeta Ferreira Gullar. Ela se caracteriza por uma língua poético-regional, principalmente em seu extenso poema *Poema Sujo*, onde o poeta revisita (DAMAZO, 1997) a sua infância na cidade de São Luís do Maranhão. Esse *retorno* do autor à sua infância implicou a utilização de todo um léxico específico da língua portuguesa do Brasil da década de 1930 – que pertence à trajetória biográfica do autor, e próprio de São Luís do Maranhão, tais como as inúmeras onomatopeias que imitam o barulho do trem: “IUÍ IUÍ IUÍ IUÍ IUÍ / iuí iuí iuí iuí iuí iuí iuí” (GULLAR, 1976, p. 32).

Como traduzir tais onomatopeias sabendo-se que as mesmas são um ato de criação cultural? Todo tradutor sabe que os cães não latem da mesma maneira em todos os países. Assim como o apito do trem não é o mesmo, pois não ouvimos os sons de maneira idêntica. Como traduzir então tal dificuldade, a não ser a partir de um conhecimento cultural onde se insere o texto traduzido, nesse caso, o Brasil, e mais especificamente da linguagem poética de Ferreira Gullar inserida na língua regional nordestina?

Para complicar um pouco mais, segundo a linguística, sabemos perfeitamente hoje que em uma mesma cidade existem socioletos, isto é, variantes de uma língua falada por um grupo social, uma classe social, por exemplo. Mas sem entrar totalmente nessa questão, podemos dizer que a linguagem de Ferreira Gullar é representativa de uma região brasileira – o Maranhão –, em um determinado momento histórico, as décadas de 1930 e de 1940, cuja complexidade insere-se também no fato de ele próprio ter transformado essa linguagem a partir de sua experiência de poeta.

Isso explicaria o fato – de fundamental importância para o tradutor – de que os nativos de uma mesma língua não realizam as mesmas representações de sua própria língua materna. Ou, melhor dizendo, os nativos de um país também elaboram sua própria língua/linguagem a partir da língua comum, que é um *habitus* sociológico. As experiências de linguagem de cada um de nós são distintas, e é fundamental identificá-las a fim de observar como as mesmas aparecem no processo de tradução. concepções. Por exemplo, a maneira como Paulo Rónai (1975) narra seu aprendizado da língua portuguesa ainda na Hungria, em Budapeste, demonstra a relação particular que ele tem com essa língua a ponto de ter dedicado sua vida ao estudo do português. Portanto, por que acreditar que traduzimos da mesma maneira? Porque escolhemos a profissão de tradutor? Porque traduzimos? Qual a importância das línguas em nossas vidas? Por que acreditar que todos temos uma relação idêntica para com as línguas?

Orientar o aluno para redigir seu próprio *diário da tradução* em paralelo às traduções implica trazer à tona tais representações sobre a própria língua, e sobre a ligação de sua língua nativa com as demais que ele aprendeu no decorrer de sua vida. Essa conscientização é possível se partimos dos problemas encontrados e das escolhas feitas no decorrer do texto, refletindo sobre elas.

### **Estranhamentos do tradutor**

Assim sendo, a redação do *diário da tradução* torna-se um instrumento metodológico fundamental para o tradutor não se esquecer dos problemas encontrados, nem das respostas dadas, nem das possíveis inter-relações existentes nas escolhas tradutórias. No caso da tradução de Ferreira Gullar, inúmeros questionamentos apareceram a partir da comparação dos poemas

traduzidos. Por exemplo, no poema *Nada vos oferto*,<sup>12</sup> a tradução da palavra *começo*, reiterada duas vezes, levantou um problema de interpretação do poema porque em uma das traduções, *começo* foi traduzido duas vezes por *début*, enquanto que na outra tradução, *começo* foi traduzido uma vez por *début* e a segunda vez por *commencement*. O que significa alterar o léxico na poesia em uma tradução? Será que devemos repetir o mesmo vocábulo se o autor o repetiu na língua original? E, no caso da poesia, o que dizer da métrica onde cada som constitui um elemento constitutivo do poema? Por outro lado, em termos de interpretação, como traduzir esses dois versos: “O rio corre e vai sem ter começo / nem foz, e o curso, que é constante, é vário”? O estranhamento começa em língua portuguesa e na própria leitura dos versos. O que significa um rio *constante* e *vário*? Qual é a imagem subjacente? Utilizar o método comparativo permitiu compreender que “o curso de um rio” não é o mesmo nos diferentes países (França e Brasil) e nas línguas (francês e português), embora, nesse caso, os tradutores tenham chegado a uma única proposta – encontrando um consenso sobre como qualificar o movimento do rio, que é assim apresentado: “Le fleuve court et va sans début ni embouchure, et le cours qui est constant, est multiple”. Por outro lado, como resolver situações em que o autor transgride deliberadamente

---

12 “Nada vos oferto/além destas mortes/de que me alimento//Caminhos não há/Mas os pés na grama/os inventarão//Aqui se inicia/uma viagem clara/para a encantação//Fonte, flor em fogo,/ que é que nos espera/por detrás da noite ?//Nada vos sovino:/com a minha incerteza/vos ilumino//Calco sob os pés sórdidos o mito/que os céus segura – e sobre um caos me assento./Piso a manhã caída no cimento/como flor violentada. Anjo maldito,/(pretendi devassar o nascimento/ da terrível magia) – agora hesito,/e queimo – e tudo é desmoroamento/do mistério que sofro e necessito.//Hesito, é certo, mas aguardo o assombro/com que verei descer de céus remotos/o raio que me fenderá no ombro.//Vinda a paz, rosa-após dos terremotos,/eu mesmo juntarei a estrela ou a pedra/que de mim reste sob os meus escombros.//Neste leito de ausência em que me esqueço / desperta o longo rio solitário:/se ele cresce em mim, se dele cresço,/mal sabe o coração desnecessário.//O rio corre e vai sem ter começo/nem foz, e o curso, que é constante, é vário./ Vai nas águas levando, involuntário,/luas onde me acordo e me adormeço.//Sobre o leito de sal, sou luz e gesso :/duplo espelho – o precário no precário./Flore um lado de mim? No outro, ao contrário,/de silêncio em silêncio me apodreço.//Entre o que é rosa e lodo necessário,/passa um rio sem foz e sem começo“.

a norma gramatical e a sintaxe, como no exemplo a seguir do poema *Os jogadores de dama?*: “Se te voltas, a verdura esplende / O rosto dos homens se / perdeu no chão das ruas Dura, nas folhas, o sol sem tempo” (GULLAR, 1983).

Em primeiro lugar, observa-se o jogo tipográfico próprio de um período da poesia de Ferreira Gullar com a utilização da letra maiúscula no meio da frase, que, de fato, não introduz uma nova frase, mas encaixa uma *frase* na outra. Não há ponto final para finalizar a frase, embora o poeta tenha utilizado versos livres que podem se aproximar de frases. Nesse caso, ilustraremos nossa ideia a partir de dificuldades que polarizaram a atenção dos tradutores outras(a prosódia das línguas portuguesa e francesa, a estrutura sintática, por exemplo). A primeira refere-se à utilização do verbo pronominal e do pronome em francês. Nesse caso, Ferreira Gullar separa-o do verbo. Em francês, existem duas possibilidades: a primeira é o *passé composé*, o que daria: *s'est perdu*, enquanto a segunda é o *passé simple*: *se perdit*. Observa-se a seguir que um dos tradutores (solução C) escolheu separar o pronome *s* do auxiliar *avoir* que inicia o verso seguinte. A segunda dificuldade é o sentido do verbo *voltas* logo no início do verso. Em francês, como traduzir, *retourner*, *tourner*, *revenir*? Qual é a proximidade semântica? Outra dificuldade refere-se a qualificar o *sol sem tempo* tal como escrito por Ferreira Gullar. Nesse caso, as discussões caíram logo no domínio cultural e sobre a norma em uma cultura, e, claro, a distância que uma língua aceita em relação à norma daquela mesma língua. Neste quesito, observamos que quando o tradutor não tem um critério objetivo para justificar sua escolha, ele tende a apresentar argumentos de natureza *cultural* que, no fundo, são revisitados pelos critérios de subjetividade individual.

Vejam as soluções propostas:

**Solução A:**

Si tu **reviens**, la verdure resplendit Le visage des  
hommes  
**se perdit** sur le sol des rues Dure, sur le feuillage, le  
soleil **sans**  
**temps**

**Solução B:**

Si tu **te retournes**, la verdure resplendit Le visage des  
hommes  
**s'est perdu** dans le sol des rues Il demeure dans les  
feuilles, le soleil **intemporel**

**Solução C:**

Si tu **te tournes**, la verdure resplendit Le visage des  
hommes **s'**  
**est perdu** dans le sol des rues Dans les feuilles, dure,  
le soleil  
**infini**

É importante salientar os casos em que houve consenso – o que raramente ocorre na discussão entre tradutores – pois muitas vezes a discussão pauta-se na maior ou menor distância em relação à norma linguística, questão dificilmente objetivável pois remete à visão subjetiva de cada tradutor. O consenso residiu na escolha, pelos três tradutores, do verbo *resplendir*.

## O tradutor traduz um texto ?

Acumular tais observações no *diário da tradução*, sistematizar as escolhas feitas –, e avançar na tradução do texto permite ao aluno perceber, passo a passo, seus *acertos* e *erros*, suas incongruências, que se traduzem pela falta de coerência e de coesão no texto traduzido. Dar diferentes respostas a uma situação idêntica destrói as redes de significantes subjacentes ao texto, os ritmos da prosódia entre uma frase e outra, entre um parágrafo e outro, destrói ou exotiza as redes de linguagem vernácula, as locuções, as imagens, os provérbios, apaga os registros de linguagem. Mas, ao mesmo tempo, como caracterizar uma situação de ordem cultural que é transmitida pela linguagem?

Relembramos que todo tradutor traz consigo sua ideia do que é a tradução, e do que significa traduzir. Tal concepção extremamente pessoal – fruto de inúmeras variáveis ligadas à sua própria trajetória, o contexto de aprendizado das línguas, sua formação acadêmica, e aspectos afetivos desenvolvidos em relação à uma língua-cultura – é, na maioria das vezes, inconsciente, manifestando-se no decorrer do ato de traduzir à revelia do tradutor.

Portanto, para questionarmos tais tópicos em sala de aula partimos da definição de *tradução*. O que significa *traduzir*? Em termos de senso comum, o termo possui dois significados comumente associados um ao outro: em primeiro lugar, traduzir significa a tarefa do tradutor, isto é, aquilo que ele faz, e em segundo lugar, o resultado dessa tarefa, isto é, o texto traduzido. Para refletir sobre esta questão, coloco as seguintes perguntas no quadro: Do que estamos falando? *De quoi parlons-nous?* *What are we talking about?* *De qué hablamos?* Quando o professor utiliza a palavra *tradução*, a que ele se refere? Quando o aluno utiliza essa mesma palavra, a que ele se refere? Essas são as primeiras questões colocadas no quadro.

Traduzir um texto significa em primeiro lugar ter um conhecimento lexical de sua própria língua e dos níveis lexicais

subjacentes ao texto. Porque as palavras não são apenas palavras. Palavras são conceitos, remetem a visões de mundo e a experiências históricas diferenciadas, além de níveis de narratividade diferenciados. Por exemplo, na tradução do texto do Erico Veríssimo, *Incidente em Antares* (1988), como pode um tradutor (ou aprendiz-tradutor) desconhecer termos como: *sesmarias, estância, verbatim, mascate*? O que cada um desses termos diz com respeito à própria língua portuguesa, e do conhecimento do autor que os utilizou? Sabemos que Erico Veríssimo também foi um tradutor da língua inglesa para a portuguesa. Que tipo de conhecimento ele acumulou das obras traduzidas de Edgar Wallace e de Aldous Huxley (e da língua inglesa do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX). Que rastros disso em suas traduções? Existe uma relação entre ser autor e ser tradutor? O que cada um dos termos acima diz a respeito de um estado da língua em um período histórico particular? Pode o tradutor desconhecer tais vocábulos?

A dimensão lexical aberta pela tradução leva o tradutor a tornar-se um conhecedor e um pesquisador de sua própria língua, a partir da pesquisa sobre o léxico do texto a ser traduzido para compreender a teia de relações observáveis entre as palavras e reconstituir no texto-alvo a teia de inter-relações para manter a relação de coerência do texto na língua-fonte.

Aqui a questão é compreender o universo intelectual do autor, assim como a linguagem que ele utilizou e construiu em sua obra. Uma das maneiras de entrarmos nesse universo é pela variável lexical. Se o tradutor desconhecer tais palavras utilizadas por Erico Veríssimo em sua narrativa, isso levará a uma tradução irrelevante? Nesse mesmo sentido, um tradutor pode desconhecer o projeto literário do autor? Erico Veríssimo introduz em sua narrativa um trecho do relato de viagem de um naturalista francês na região do Rio Grande do Sul. É exatamente nesse trecho, colocado entre aspas pelo autor, que aparecem as

palavras acima. Observa-se então uma dupla inserção, *une mise en abime*, de um texto narrativo com referências de história do Brasil dentro de um outro texto, que é a narrativa do autor, isto comumente aceito como sendo ficcional. Por que Erico Veríssimo introduz tal dimensão histórica referindo-se às “sesmarias”? Será uma hipótese plausível dizer que o autor inscreve a história da cidade de Antares dentro da história do Brasil? Não será por isso que vários personagens escrevem várias cartas ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil sem obter quaisquer respostas? Por outro lado, essa mesma hipótese de inserir a ficção dentro da perspectiva histórica explicaria sua trilogia, *O tempo e o vento*, onde o autor insere, dessa vez claramente, a história do Rio Grande do Sul dentro da história brasileira, assim como das relações interfronteiriças que o Brasil mantém – ou manteve – com o Uruguai e a Argentina?

Em resumo, o tradutor deve preocupar-se em primeiro lugar com seu próprio código linguístico e com o texto de sua língua materna – que muitas vezes ele acredita conhecer – situando-o dentro de uma perspectiva literária, histórica, linguística e sociológica, condição imprescindível para tentar encontrar respostas adequadas no outro código com o qual ele mantém relações complexas.

Esse tipo de leitura pode ser definido como uma leitura crítica da obra a ser traduzida. Por isso pode-se dizer que o tradutor também é um crítico literário, isto é, um leitor que possui uma leitura afiada e crítica do texto a ser traduzido, captando – entre outros – os diferentes níveis semânticos construídos no decorrer da narrativa. Será que o tradutor pode economizar tal esforço?

O segundo elemento fundamental é a relação do tradutor com a língua-alvo, e seu conhecimento a respeito. Muitas vezes, observa-se que o tradutor concebe a língua-alvo a partir da maneira como ele concebe a língua-fonte. Tal correlação não responde a critérios objetivos, mas pertence à mesma representação subjetiva

colocada em evidência pelo *jornal de tradução/diário de tradução*. Por exemplo, a maioria dos franceses acredita piamente ser a língua alemã mais *racional*, mais *objetiva*, mais *conceitual* do que a própria língua francesa. E quais as representações dos brasileiros a respeito da língua francesa? O que isso acarreta em termos de escolhas para a tradução?

Explicitar tais dificuldades e concepções implica desenvolver uma ética que diz respeito à futura atividade e à construção da reflexão profissional do tradutor. É também formar um profissional que tenha consciência de que a tradução é uma atividade que deve ser situada no cruzamento de vários campos teóricos, pois cada um deles confere distintas ferramentas para analisar e resolver os problemas aos quais todo tradutor é confrontado.

## Referências

- BASTOS Hermenegildo. A obra literária como leitura/ interpretação do mundo. In: \_\_\_\_\_. *Teoria e Prática da Crítica Literária Dialética*. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 18.
- BERMAN, Antoine. *L'Épreuve de l'étranger, Culture et tradition dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*. Paris : Gallimard, 1984.
- DAMAZO, Francisco Antonio Ferreira Tito. *Ferreira Gullar: uma poética do sujeito*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 1997.
- DERRIDA Jacques. *Qu'est-ce qu'une traduction relevante?* Paris: Cahiers de l'Herne, 2005. p. 79.
- GULLAR, Ferreira. *Poema sujeito*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Melhores poemas*. Seleção Alfredo Bosi. São Paulo: Global Editora, 1983.
- GULLAR, FERREIRA. *Melhores Poemas*. Seleção Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2000.
- OSEKI-DEPRE, Inês. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris: Armand Colin, 1999. p. 283.
- RONAI, Paulo. *Como aprendi o português*. Rio de Janeiro: Artenova, 1975. p. 156.
- VERISSIMO, Erico. *Incidente em Antares*. São Paulo: Globo Editora, 1988. p. 336.





## CAPÍTULO 5

# AS RELAÇÕES PERIGOSAS NA TRADUÇÃO

Germana H. P. de Sousa





# As relações perigosas na tradução: o romance *Les liaisons dangereuses*, de Laclos, e suas traduções brasileiras

Germana H. P. de Sousa

Com vistas ao ensino de uma metodologia de análise crítica de obras traduzidas, que sirva de embasamento e conduza ao exercício da prática tradutória, trata-se de estudar a obra, sempre acompanhada de um *parfum de scandale*, *Les liaisons dangereuses*, do escritor francês Choderlos de Laclos (n. 1741 – m. 1803). Vale ressaltar o importante percurso que essa obra traça no Brasil; digo *traça* no presente do indicativo porque *Les liaisons* acaba de receber, em 2008, nova edição, com tradução e posfácio de Francisco Cacciatore, pela LP&M, em detrimento de quatro outras já existentes no Brasil. Além dessas reescritas,<sup>1</sup> há também as adaptações para o cinema: Roger Vadim, 1959; Stephen Frears, 1988; Milos Forman, 1989. Paulo Rónai chama a atenção para isso no seu conhecido livro *Escola de Tradutores*, com o artigo “Laclos quatro vezes, para quê?” (1987). Aproveito a ocasião para fazer parte do que Rónai chama nesse texto de um tema para a “pesquisa, ou uma lição, numa possível escola de tradutores”<sup>2</sup>.

---

1 Expressão empregada por Lefevere, que entende a tradução, ou a adaptação, como um tipo de reescrita (LEFEVERE, 2007).

2 “Um exame comparativo das quatro traduções poderia ser incluído no programa da ainda inexistente escola de tradutores ou dar até matéria para uma tese de faculdade: seria tão instrutivo como todos os trabalhos de real mérito, que honram o ofício” (RÓNAI, 1987, p. 101).

Acompanhando o velho Mestre Rónai, um estudo em torno à crítica e tradução desse romance poderia ser organizado da forma que segue:

- 1) *Les liaisons dangereuses*: a obra e sua recepção na França:
  - Forma epistolar;
  - Recepção: *parfum de scandale* – contexto pré-Revolução Francesa;
- 2) A análise de Rónai sobre as traduções feitas no Brasil:
  - Paradigma de boa tradução: fidelidade?
  - Questão das apresentações da obra na edição brasileira:
    - i) Paratexto original, paratexto traduzido;
    - ii) Apresentação da obra para o público brasileiro: prefácio, posfácio, notas.
  - Tratamento:
    - i) Vós/tu, de Drummond;
    - ii) Você/senhor/tu (demais tradutores);
  - Tradução do Título da obra: Liaisons: Relações ou ligações?;
  - Referência às traduções anteriores.
- 3) A tradução de Drummond e a tradução de Cacciatore: análise dos textos de acompanhamento pela metodologia proposta por Risterucci-Roudnicky (2008).

## 5.1 *Les liaisons dangereuses*, a obra e sua recepção na França

Trata-se de proceder à análise da narrativa de *Les Liaisons Dangereuses*, de Choderlos de Laclos, mostrando como se dá a organização das vozes narrativas e a relação entre o narrador e os personagens do romance, pois, embora esteja em parte submetido às exigências do gênero, Laclos vai além dos modelos e, ao superá-los, cria um dos textos mais interessantes do século XVIII e do gênero epistolar.

O objetivo é levar o estudante de tradução a acompanhar a fama literária da obra estudada antes de partir para sua tradução. Ler, comparar, criticar as traduções existentes na cultura de chegada, para a qual se vai traduzir, leva o tradutor profissional e o aprendiz de tradutor a mensurar suas estratégias tradutórias e prever, na medida do possível, suas consequências.

Como herdeiro do Prévost de *Manon Lescault* (1730), do Rousseau da *Nouvelle Héloïse* (1761), dos filósofos Voltaire e Diderot, e do inglês Richardson (*Clarissa Harlowe*, 1747-1748), um dos iniciadores dessa voga do sentimento, considerado pré-romântico, Choderlos de Laclos cria um romance de urdidura perfeita que, desde a sua publicação em 1788, não para de surpreender. Escrito numa época em que o romance é o gênero mais marcante e mais flexível, justamente porque retrata personagens do meio burguês, coisa impensável na literatura clássica, esse tipo de romance valoriza a verossimilhança e a pureza de sentimentos (*la vertu*), o que corresponde ao gosto da época, reflexo da ascensão social da burguesia e de um consequente aumento do público leitor pertencente a essa classe social.

Por essas e outras razões, *Les Liaisons Dangereuses* (LD) é um texto que sempre foi objeto de um estudo cuidadoso por parte tanto de grandes escritores quanto de críticos literários, que se sentiram desafiados por essa obra, tais como Baudelaire, Giraudoux, Todorov, Roger Vaillant, para citar apenas alguns nomes.

Como um romance epistolar polifônico, LD tem vários correspondentes permanentes (Valmont, Merteuil, Tourvel, Cécile, Mme. de Volanges, Danceny, Rosemonde) e outros episódicos (Azolan, Pe. Anselme, Gercourt, la Maréchale, Bertrand e uma carta anônima), sendo 13 no total. Entre os diversos personagens, são trocadas 175 cartas, divididas em quatro partes, segundo os diferentes momentos em que se desenrola a ação. Esta acontece de 3 de agosto de 17\*\* a 14 de janeiro de 17\*\*, sendo que a 1ª parte vai de 3 de agosto a 10 de setembro, a

segunda de 2 a 26 de setembro, a terceira de 26 de setembro a 25 de outubro e, finalmente, a quarta vai de 29 de outubro a 14 de janeiro do ano seguinte, portanto, o período mais longo da ação.

O maior número de cartas é escrito pelos dois personagens principais, responsáveis pela dinâmica da construção do enredo: Valmont envia 51 cartas e recebe 37; Merteuil envia 28 e recebe 41 cartas, o que demonstra imediatamente a influência da Marquesa sobre os outros personagens (Cécile, Danceny, Mme de Volanges, e o próprio Valmont, todos agem de acordo com as armadilhas da terrível Merteuil). Entretanto, o número de cartas trocado entre a Presidenta de Tourvel e o Marquês é relativamente pequeno – Valmont envia 12 cartas e recebe 9 –, pelo fato de estarem juntos metade do tempo, no Castelo de Rosemonde. Ressalte-se, todavia, que o nosso libertino “vence” as defesas de Tourvel com apenas 12 cartas, pois segundo ele próprio afirma numa carta à Marquesa (carta XXXIV), as palavras ditas pessoalmente encontram uma defesa já armada, enquanto as cartas podem ser guardadas, relidas e, vagarosamente, o seu sentido vai penetrando *o âmago da presa*.

A estrutura narrativa é organizada em três instâncias segundo a tipologia de vozes presentes no texto. Num quadro mais externo à ação, há o *Avertissement de l'Éditeur*, que procura atestar o caráter ficcional do relato que então publica. Assim, dirige-se ao público leitor para livrar-se do peso da responsabilidade de garantir às cartas o caráter de autenticidade e de verossimilhança. Desse modo, trata a reunião de cartas de *romance* e põe em dúvida a palavra do Redator que diz ter reunido e estruturado a correspondência.

Ao fazer essas declarações, o Editor cria de imediato uma encenação em que se distancia do texto, ao mesmo tempo em que aguça a curiosidade do leitor que já começa a se questionar: verdade ou mentira? Preso nessa rede, o leitor segue adiante e passa para a segunda instância narrativa, *La Préface du Redacteur*.

Primeira voz encaixada, o Redator apresenta-se também em primeira pessoa, como o organizador dessa seleção de cartas:

Cet ouvrage, ou plutôt ce Recueil, que le public trouvera peut-être encore trop volumineux, ne contient pourtant que le plus petit nombre des Lettres qui composoient la totalité de la correspondance dont il est extrait. Chargé de la mettre en ordre par les personnes à qui elle étoit parvenue....<sup>3</sup> .

Define, então, rapidamente o seu papel: triar, selecionar, suprimir, além de introduzir notas explicativas quando se faz necessário para o entendimento, seja de citações, seja de elucidações quanto ao tempo e/ou espaço.

Do mesmo modo que o Editor, o Redator também assume um distanciamento crítico com relação às cartas (história e autores/personagens). Entretanto, procura advertir o leitor acerca da utilidade dessa leitura, encontrando nisso uma justificativa para a publicação – “c’est rendre un service aux moeurs que de dévoiler les moyens qu’emploient ceux qui en ont de mauvaises pour corrompre ceux qui en ont de bonnes”<sup>4</sup> –, enquanto, por outro lado, procede a uma análise do estilo cujo objetivo é discutir se a obra é, ou não, um “agrément”, uma distração, para o leitor.

Assim, a voz do Redator, por meio de suas notas, esclarecimentos, comentários, perpassa todo o texto, mas sempre a partir de um ponto de vista externo, aquele que cabe a um mero (como ele insiste em dizer) *organizador*; já distanciado no tempo com relação ao momento da escrita das cartas e, portanto, imune

3 Na tradução de Cacciatori (2008, p. 10): Esta obra, ou melhor, esta coletânea, que o público com certeza considerará demasiado volumosa, contém, no entanto, um número bem reduzido das cartas que compunham a totalidade da correspondência de onde foi extraída. Encarregado de colocá-la em ordem pelas pessoas a quem era destinada [...]. (p. 10).

4 Na tradução de Cacciatori (2008, p. 12): Penso que seria prestar um bom serviço aos costumes desvendar os meios utilizados por aqueles que os têm, mas para corromper aqueles que os têm bons.

ao sofrimento dos autores dessa correspondência, por exemplo, quando tece o seguinte comentário com relação à afirmação de Merteuil acerca da confissão de Cécile a um Padre (carta LI): “Le lecteur a dû deviner depuis longtemps par les moeurs de Mme de Merteuil, combien peu elle respectait la Religion....”.

Do ponto de vista da estrutura organizacional, o Redator é quem delega a voz aos personagens, autores e leitores das cartas, pois suprime algumas delas justificando-se de que não são tão necessárias à compreensão do enredo. Age, portanto, como um narrador onisciente que já conhece o enredo completamente, sem ousar intrometer-se em seu resultado.

Ora, em um romance epistolar polifônico, que tem vários correspondentes e, por isso, várias vozes narrativas, há tantos narradores quantas cartas existirem. Ademais, são cartas escritas em primeira pessoa e dirigidas a outra em particular, a carta pessoal sendo objeto, quase sempre, da prolongação de uma reflexão interior, de uma apreciação do mundo, do tempo e do espaço. Assim, é um depoimento, ao mesmo tempo, presente – reflexão do tempo da escrita sobre o fato passado e o sentimento presente desse fato –, e passado – relato de fatos e sensações ulteriores ao momento da escrita.

Trata-se, de acordo com Genette (1972), de uma narrativa intercalada, segundo a posição temporal, pois é contada entre os momentos da ação. É, portanto, o tipo mais complexo de narrativa porque se trata de uma narração de narração com várias instâncias; a história e a narração podem se intercalar de tal modo que a segunda possa interferir na primeira. Nesse caso, no romance epistolar, segundo Genette, a carta é ao mesmo tempo o veículo da narrativa e o elemento da intriga. Basta lembrar-se da querela entre Mme. de Volanges e Danceny, ao descobrir no quarto da filha as cartas enviadas por ele; ou ainda todo o jogo de Valmont para entregar suas cartas à Tourvel e à Cécile (carta XL).

Surge, então, a terceira instância narrativa, submetida à segunda voz do Redator. Nesta instância plurívoca, cada carta traça uma realidade, um ponto de vista particular e unívoco acerca dos fatos. Cada uma representa um eu em confronto consigo mesmo e com o mundo. Mas, apenas em termos, pois muitas dessas cartas projetam para o outro, o interlocutor, um retrato construído do *eu* que escreve, de forma a querer que o outro se impressione e tema essa representação. Não se pode negligenciar o fato de que a carta é um espelho, cuja imagem refletida pode ser composta por aquele que escreve. Nem sempre, a imagem refletida corresponde à realidade, sendo apenas um reflexo daquilo que se gostaria de ser. Esta é a natureza das relações entre Valmont e Merteuil, em que cada um tenta esconder do outro as suas fraquezas, que se resumem ao fato de terem cedido, um ao outro, o que lhes é mais caro, o coração, ou seja, por um breve momento, a felicidade de cada um deles esteve nas mãos do outro, e isso, um libertino não pode admitir, daí as tramas, o engodo, e a vingança fatal.

Isso faz também com que se tornem um para o outro, narratários privilegiados, pois podem se expor a comentários acerca dos demais personagens sem que estes sequer desconfiem. Além disso, podem permitir-se contar uma versão de sua própria história pessoal, como faz Merteuil na carta LXXXI, para explicar a Valmont, e ao leitor, sua estratégia para sobreviver no mundo dominado pelos homens.

Portanto, como em toda narrativa epistolar, com alternância de pontos de vista, a ação é dupla, ou seja, de um lado há uma ação real com várias intrigas e episódios secundários, de outro, uma ação verbal que é o relato da anterior e também seu próprio objetivo. A articulação dos dois tipos de ação é feita de um só movimento: uma acarretando a outra. Como pela lei do gênero epistolar a narrativa do fato é sempre posterior a ele e o conhecimento dele, ou seja, a recepção da carta é sempre diferida com relação a sua redação, foi necessário todo um ajuste de datas,

de forma a obedecerem às exigências da verossimilhança com relação ao tempo de envio e chegada das missivas. Por exemplo, as cartas trocadas entre Paris (Merteuil, Mme de Volanges) e o Castelo de Mme. de Rosemonde (Valmont, Tourvel) são mais longas para chegar do que as trocadas dentro de Paris ou no próprio Castelo.

Por outro lado, esse adiamento é usado em favor da manutenção do horizonte de expectativa, da ironia e do suspense com o qual se entretém o leitor. De fato, as cartas são agrupadas de forma a que as vítimas ignorem a natureza da situação na qual estão implicadas, e que, portanto, haja um intervalo entre uma intenção e sua realização. Assim, o leitor só saberá *a posteriori* a causa secreta de fatos que lhe pareceram surpreendentes. É o caso da fuga de Tourvel do Castelo para Paris, com a intenção de escapar do assédio de Valmont. Ora, enquanto este se vangloria a Merteuil do seu sucesso, a Presidenta foge na calada da noite sem que ele o imagine.

O resultado é patético, além de irônico, pois em outra ocasião, quando Rosemonde felicita Tourvel pela sua resistência, esta já sucumbiu ao fascínio de nosso libertino matador (carta CXXVI). O mais interessante é que o leitor é informado de tudo por intermédio do relatório constante de todas as ações, presentes nas cartas, o que dá a narrativa coerência e sucessão cronológica, sem o que as cartas não passariam de relatos fragmentários e episódicos de ações passadas, sem que houvesse ligação alguma entre eles, e assim, todo o arcabouço montado para conferir verossimilhança ao texto estaria por terra. Na verdade, em LD é o contrário que acontece, cada autor de carta assume a narração para acrescentar o seu tijolo na construção do entrecho.

Portanto, cada um é responsável por uma parte da instância narrativa, inclusive relatando discursos e ações de outros personagens, e até recopiando para seu narratário cartas que recebem ou enviam: Valmont e Merteuil falam de *bulletin*,

Valmont se vangloria de ser um excelente *historien*, sem contar que as cartas de Cécile a Sophie são cartas performáticas, cujo intuito verdadeiro é manter o leitor informado das suas aventuras com Valmont, Danceny e Merteuil, além de mostrá-la na ignorância do verdadeiro propósito dos dois libertinos, seu ponto de vista fazendo, portanto, um contraponto com o deles.

Esta multiplicidade de pontos de vista, outra lei do romance epistolar polifônico, é habilmente tratada em LD. Os correspondentes fazem, de um mesmo acontecimento, interpretações diferentes, criando efeitos de perspectiva. Talvez, o melhor exemplo seja o de Valmont escrevendo para Tourvel usando como púlpit, o dorso de uma cortesã (carta XLIII), e depois revelando este fato à Marquesa (carta XLVII), pois as duas versões do mesmo momento noturno, quando confrontadas, provocam no leitor um *frisson* de surpresa, revolta e deleite com a malévola habilidade do Marquês.

Há, portanto, em cada autor/personagem, uma duplicidade de *eus* de acordo com o receptor da carta: o Valmont de Tourvel não é o mesmo de Merteuil. Ali terno e persuasivo, aqui, cínico e mordaz. Os dois libertinos, ao escolher suas vítimas – jovens desprotegidas, devotas burguesas, jovens aristocratas sem fortuna – usam dessa duplicidade que a carta permite, esconder-se por trás da escrita, exercendo toda a sua arte retórica do convencimento, argumentação, persuasão, usando e abusando de citações e exemplos literários com o fim de criar uma aparência mais poderosa que a real. Entretanto, no final, por trás das máscaras, revelam-se apaixonados e vítimas de suas próprias armações – o descrédito, o banimento da sociedade, e a deformação física para Merteuil, o desespero que leva à morte para Valmont, castigos que destroem a ambos.

As cartas também contêm uma arte de como escrever cartas, revelando por aí seu poder e reforçando, metalinguisticamente, a veracidade da narrativa. Pode-se, então, afirmar que o “débat

sur la lettre contenu dans les lettres elles-mêmes et pas seulement dans la ‘Préface du Redacteur’ et dans ses notes” constituem, na realidade, o *roman dans le roman*’, tão discutido na literatura contemporânea. Por exemplo, Merteuil ensina a Cécile a escrever cartas de amor, Valmont dita as cartas de Cécile para Danceny, Merteuil comenta o estilo *pobre* de Tourvel, e assim por diante.

Em suma, com relação à união das três instâncias narrativas – Editor, Redator, autores/personagens – o que parece haver, na verdade, é uma organização que perpassa todas as cartas, orientando-as internamente – estilo e caracterização psicológica de personagens, conteúdo da intriga – e, externamente, ligando-as umas às outras, por meio da data do envio e da acusação de recepção quando da redação da resposta; da justificativa pela escrita da carta (busca de reconhecimento pelo outro, ócio, ou somente necessidade de contar); ou ainda, por meio do tempo calculado que cada uma leva para chegar ao destino. Há, portanto, uma organização maior responsável pelos encontros, desencontros e quiproquós resultantes dessa construção que faz girar o motor da narrativa.

Essa organização só poderia ser o resultado do trabalho do próprio autor-narrador, máscara do autor, que embora jogando com a verossimilhança, buscando atribuir autenticidade ao relato, mantém com o leitor, sub-repticiamente, uma discussão acerca do caráter do romance, como já foi dito anteriormente, tal como fizera Diderot em *Jacques, le fataliste et son Maître*.

A presença do autor-narrador também é demonstrada pelas marcas do saber reveladas por suas preferências literárias contidas no discurso dos personagens (cita constantemente Voltaire, Racine, Rousseau; Tourvel é uma leitora da *Clarisse*, de Richardson). Aliás, desde a epígrafe, “J’ai vu les mœurs de mon temps et j’ai publié ces lettres” (frase do prefácio da *Nouvelle Héloïse*), busca o abonamento de Rousseau, um dos mais influentes romancistas e pensadores do século XVIII.

Por outro lado, a presença do autor-narrador é demonstrada pelo conteúdo ideológico veiculado pelo romance. De fato, Laclos era um homem do seu tempo, inserido e comprometido com o que estava acontecendo naquela sociedade. A fase de transição da monarquia absoluta com a morte de Louis XIV, para o período da Regência do Duque de Orléans, foi caracterizada pela falta de moral e autoridade de seus seguidores conhecidos como *roués*, dos quais Valmont e Merteuil servem de exemplo. Entretanto, o romance foi escrito em 1788, já no período pré-revolucionário, a tomada da Bastilha datando do ano seguinte.

O autor tem, portanto, uma intenção clara que é demonstrada desde o subtítulo, que é dar uma lição aos homens de seu tempo, por isso castiga exemplarmente os dois libertinos, sobretudo a Marquesa, pois se pode dizer que Valmont entrega-se à morte por amor a Tourvel, enquanto entrega toda a correspondência a Danceny para que ele saiba e divulgue o verdadeiro responsável pela sua infelicidade, e pela dos outros personagens. Merteuil paga, então, por ter querido ser igual aos homens no que eles têm, para Laclos, de mais desprezível, a hipocrisia, a mentira e a capacidade de abusar das mulheres sem defesa. Por isso, em sua época, o romancista foi um defensor de uma educação para as mulheres, que lhes permitissem sair de sua condição de escrava do homem. É o que afirma no discurso *Des femmes et de leur éducation*, proferido na Academia de Châlons-sur-Marne, em 1783:

le mal est sans remède, les vices se sont changés en moeurs. Mais si au récit de vos malheurs et de vos pertes, vous rougissez de honte et de colère, si des larmes d'indignation s'échappent de vos yeux, si vous brûlez du noble désir de ressaisir vos avantages, de rentrer dans la plénitude de votre être, ne vous laissez plus abuser par de trompeuses promesses,

n'attendez point les secours des hommes auteurs de vos maux: ils n'ont ni la volonté, ni la puissance de les finir et comment pourraient-ils vouloir former des femmes devant lesquelles ils seraient forcés de rougir? apprenez qu'on ne sort de l'esclavage que par une grande Révolution.

Apesar de todas essas evidências e do público ter procurado efetivamente encontrar na sociedade inspiradores para os personagens desta obra (certa Mme. de Montmaurt, esposa de Henri-François d'Agoult, cujo Salão Laclos teria frequentado, seria Merteuil, uma certa Demoiselle de Blacons seria Cécile, o Visconde d'Agoult seria Valmont, e a Marquise de Blacons seria Rosemonde, todos habitantes da região do Voreppe, em Grenoble, onde morava o autor), é forçoso constatar que o real é em LD apenas um pano de fundo para a criação ficcional. Aliás, segundo afirma Roland Barthes em *L'effet de réel*, é impossível livrar-se do real para a composição do universo ficcional, pois este sempre parte dele, nem que seja para negá-lo.

O importante aqui, como em toda obra de arte literária, não são apenas as referências históricas retratadas no texto, mas como se dá seu entrelaçamento com os fatos ficcionais. O valor literário de LD está, portanto, além de qualquer semelhança com a realidade num sentido plano de mera constatação de veracidade. Ele reside na própria articulação discursiva, na construção interna, na movimentação do foco narrativo, habilmente conduzida ora para um personagem ora para outro, mantendo sempre o interesse do leitor, sem repetições e explicações desnecessárias. Está, sobretudo, na habilidade com que Choderlos de Laclos coloca em cena um autor-narrador, que, desde o *incipit*, prima por saber montar um entrelaçamento perfeito de vozes narrativas, suporte indispensável para a perpetuidade desse romance.

A percepção e compreensão, pois, desse entrelaçamento de vozes narrativas, além do conhecimento mínimo sobre os caminhos percorridos pela obra na cultura de partida, levam o tradutor e o crítico a executar com maior habilidade a sua tarefa.

## 5.2 A análise de Rónai sobre as traduções feitas no Brasil

No já citado artigo, *Laclos quatro vezes, para quê?*, Rónai traça um parâmetro de boa tradução: a fidelidade, e coloca Drummond como um dos “tradutores mais escrupulosos e mais fiéis” que conheceu” (1987, p. 100). Porém, não critica as demais traduções apenas com relação à fidelidade ao original, ou seja, esse não é o seu único critério de análise; tece mais comentários, na realidade, com relação à apresentação da obra para o público brasileiro. Por outro lado, aponta para o problema das retraduições e dos desencontros do mercado editorial com relação às traduções do que ele chama de “clássicos”. Diz a respeito tratar-se de “lamentável desperdício de esforço” as duas *novas* traduções, quais sejam, a de 1961, pela Difusão Europeia do Livro, que seria a terceira, e a de 1962, da Editora Vecchi, que seria a quarta. As duas primeiras, quase simultâneas, seriam aquelas de Drummond, da Editora do Globo, de 1947, e a de Osório Borba, pela José Olympio, também de 1947. Ressalta que as retraduições não levam em conta as primeiras.

Conforme mostrado acima, na longa explanação acerca do funcionamento interno desse romance, os paratextos que acompanham a obra original são parte constitutiva dela e não poderiam ser excluídas numa tradução, sob pena de se perder uma parte importante da organização narrativa, mas também do conteúdo narrativo. Todavia é o que acontece, como explica Rónai. Na tradução de Drummond,<sup>5</sup> para a Livraria e Editora do Globo, o Prefácio do

5 Obra consultada na edição da Coleção *Clássicos de bolso*, Ediouro, comprados os direitos da Livraria do Globo. Não há menção à data da reimpressão.

Tradutor figura após a Advertência do Editor e antes do Prefácio do Autor, o que faz pensar, segundo o crítico, e concordo plenamente com ele, que aquele é parte dos paratextos da obra original, o que causa certa confusão. Vale ressaltar ainda que, na verdade, o Prefácio do Tradutor não faz referência, como era de se esperar desse gênero textual, ao trabalho de tradução e às estratégias empregadas pelo tradutor. Serve de introdução à obra de Laclos, contextualizando o período de sua produção e situando-a no sistema literário francês.

Rónai analisa os paratextos<sup>6</sup> das obras traduzidas no Brasil, da forma como se apresenta nos quadros abaixo, que serve também como método de análise de obras traduzidas:

**Quadro 1:** Comparativo dos paratextos das obras traduzidas no Brasil

TRADUÇÕES \ ORIGINAL	ADVERTÊNCIA DO EDITOR	PREFÁCIO DO REDATOR	NOTA FINAL DO EDITOR	EPÍGRAFE/ SUBTÍTULO <sup>7</sup>
Drummond, Ed. do Globo	Sim	Sim (Prefácio do autor)	Sim (nota 55)	Sim (traduzidos)
Borba, J. Olympio	Omissão	Sim	Omissão	Omissão
Sérgio Milliet, Difusão Europeia do Livro	Sim	Sim	Sim	Omissão
Pessoa de Barros, <sup>8</sup> Editora Vecchi	Omissão	Omissão	Sim	Omissão

Fonte: RÓNAI (1987).

Como o quadro mostra, nem todas as traduções brasileiras, segundo análise de Rónai, obedecem ao padrão do original no que concerne a manutenção dos paratextos. Vê-se que a editora do Globo, junto com Drummond, preferiu traduzir *Préface du Redacteur* por Prefácio do Autor, o que retira o mistério em torno

6 Terminologia utilizada por Genette para estudar as margens do texto. Consultar Genette (1987).

7 Ver Anexo 1, em que está reproduzida a folha de rosto original do romance, com a presença do subtítulo e da epígrafe, um espelhando e complementando o outro.

8 Grimm, Os mais belos contos de fada de Grimm. Tradução de Maria Lúcia Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, [S.d]. Maria Stuart, *de Alexandre Dumas*. Tradução de Maria Lúcia Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, 1956.

das cartas. Ressalte-se que a epígrafe, considerada importante, pois remete à obra de Rousseau, já mencionada, tampouco reaparece nos textos. No de Drummond, a epígrafe é traduzida “Vi os costumes de meu tempo, e publiquei estas cartas”, tradução quase literal da frase de Rousseau, conforme se vê no Anexo 1. Nas demais traduções, constata-se a ausência dos importantes preâmbulos e o conseqüente prejuízo para a compreensão da plurivocidade da narrativa. Abaixo, veem-se os acréscimos aos paratextos originais:

**Quadro 2:** Paratexto da obra traduzida (acrécimos)

OBRA TRADUZIDA	PREFÁCIO	POSFÁCIO	NOTAS INSERIDAS
Drummond, Globo	Sim, de Drummond	Não	Sem indicação de autoria
Borba, Olympio	Sim, de Wilson Lousada	Não	Não mencionado na análise de Rónai
Sérgio Milliet, Difusão Europeia do Livro (com nome do tradutor)	Não mencionado na análise de Rónai	Não mencionado na análise de Rónai	Notas de Yves Le Hir, da edição francesa Garnier
Pessoa de Barros, Editora Vecchi	Não mencionado na análise de Rónai	Não mencionado na análise de Rónai	Não mencionado na análise de Rónai

Fonte: RÓNAI (1987).

Interessante destacar a questão das notas de tradutor, ou do autor, o que valeria por si só, um longo estudo neste caso. Segundo Rónai, o editor da Difusão Europeia do Livro simplesmente copia as notas da edição francesa sem ter o cuidado de adaptá-las à tradução. As edições de Borba e de Barros não são mencionadas por Rónai, e a de Drummond tem notas, mas não especificadas com relação à autoria.

**Quadro 3:** Comparativo dos títulos e ano da publicação das traduções

ANO DE PUBLICAÇÃO	EDITORA	TÍTULO EM PORTUGUÊS	TRADUTOR
1947	Globo	As Relações Perigosas	Carlos Drummond de Andrade – nome do tradutor na capa
1947	José Olympio	As Ligações Perigosas	Osório Borba <sup>9</sup>
1961	Difusão Europeia do Livro	As Relações Perigosas	Não consta o nome do tradutor na primeira edição. Acrescentado posteriormente: Sérgio Milliet? Sem nome do autor.
1962	Editora Vecchi	As Ligações Perigosas	Maria Lúcia Pessoa de Barros

Fonte: RÓNAI (1987).

Como se constata, as edições de Drummond e Milliet utilizam a mesma tradução, *Relações*, para *Liaisons*, enquanto as outras duas preferem *Ligações*. Qual escolher? Qual seria a mais adequada nesse caso? Segundo o dicionário eletrônico Petit Robert (2007),

*Liaison*, como substantivo feminino, no sentido de “Relation, communication entre des personnes”, tem uso anacrônico “vieilli”, em:

- (1588) Vieilli Action de se lier, fait d’être lié avec qqn; les relations que deux personnes entretiennent entre elles. *Liaison* d’amitié, d’intérêt, d’affaires. → lien, relation. Il a rompu toute liaison avec son ancien milieu.
- Au plur. (souvent péj.) *Fréquentations*. « Les *Liaisons* dangereuses », roman de Laclos.
- Au Mod. *Liaison* amoureuse, et absolt (1768) une liaison : relation suivie entre deux amants. “Elle cache depuis longtemps sa liaison coupable à

<sup>9</sup> Osório Borba traduziu TORRÉS. Henry. Pierre Laval: a França traída, Rio de Janeiro: José Olympio, 1941; DEUTSCHER, Isaac. *A Rússia depois de Stalin*. Rio de Janeiro: Agir, 1956. Biblioteca Nacional de Portugal: Disponível em: <<http://catalogo.bnportugal.pt/>>. *Escreveu: A comédia literária*, Rio de Janeiro: Alba, 1941.

l'époux candide qui a tout découvert" (D. Rolin).  
Avoir une liaison (avec qqn). è aventure. Liaison  
difficile à rompre. è attache, chaîne, engagement.  
Liaison affichée, notoire. è concubinage. "Cette  
liaison devint, au bout de six ans, un quasi-  
mariage" (Balzac).

Robert cita, portanto, o uso do termo usando o próprio título do romance epistolar em questão como exemplo, no sentido de "frequentações". Já o dicionário eletrônico Houaiss (2006), define este substantivo feminino, "frequentações", como "1 ato de frequentar; assiduidade; 2 convívio regular, habitual entre pessoas", o que parece levar à definição em francês. Não aponta, todavia, nenhuma sinonímia. Consultando no mesmo dicionário brasileiro o termo Relações, encontramos no singular Relação: "5.vinculação de alguma ordem entre pessoas, fatos ou coisas; ligação, conexão. Ex.: <havia evidente r. entre o crime da montanha e o da praia> <r. de parentesco>". Na lista de sinônimos aparece Ligação, como equivalente. Porém, mais à frente, no mesmo verbete, aparece a menção ao uso do termo no plural, Relações: substantivo feminino plural: "17. pessoas com as quais se cultiva trato de cortesia ou de amizade. Ex.: <aquela mulher mantinha boas r.> <uma pessoa de suas r. lhe disse isso>". O uso de Relações, no plural, corresponde, portanto, ao termo em francês no que tange às relações sociais. O adjetivo "dangereuses", perigosas, qualifica pejorativamente o substantivo, advertindo o leitor para isso. O substantivo feminino no singular Ligação, segundo Houaiss, significaria por "Derivação: sentido figurado: vínculo, união entre pessoas; afinidade de sentimentos, apego. Ex.: l. de amizade, de interesse". O uso no plural remete a algo completamente diverso: ligações, substantivo feminino plural: "15 curvas traçadas e ligadas no papel por quem aprende a escrever, como exercício para formar letras". Parece, portanto, apesar das semelhanças, que o termo Relações, no plural, é mais adequado

à tradução de *Liaisons*, no que se refere, sobretudo, ao teor da obra: o conjunto de relações nocivas à sociedade, ou ao convívio em sociedade, que pode trazer prejuízo para quem delas prezam.

**Quadro 4:** Comparativo dos pronomes e formas de tratamento

OBRA ORIGINAL (FRANCÊS SÉC. 18)	OBRA TRADUZIDA	TRATAMENTO
Vous/tu	Drummond, Globo	Vós/Tu
	Milliet, Difusão Europeia do Livro	Vós/Tu
	Pessoa de Barros, <sup>10</sup> Vecchi	Você

Fonte: RÓNAI (1987).

A tradução de Pessoa de Barros, conforme Rónai, com o intuito de *modernizar* a obra, usa o pronome de tratamento *você*, que é combinado a um *rejuvenescimento de estilo*, que implicou “quebrar os longos parágrafos do original, cujos períodos alongados e preciosos não se dissociariam da segunda pessoa do plural” (1987, p. 101).

Milliet, “profissional competente e honesto” (RÓNAI, 1987, p. 101), obedece à sintaxe do original, “trabalho algo pesado” (1987, p. 101). Ainda de acordo com o conceito de *boa tradução*, e o juízo estético emitido por Rónai, as traduções de 1961 e 1962 possuem “inegáveis qualidades”, porém não superam as anteriores, de 1947, de Borba, *texto leve e natural*, e *sobretudo*, a de Drummond (vai aí a preferência de Rónai), que “mantendo o sabor *Ancien Régime* do original, conseguiu ao mesmo tempo conservar-lhe a elegância e transpor as intenções matizadas de uma ironia às vezes quase imperceptível” (1987, p. 101). Certamente, o sabor *Ancien Régime* refere-se à transferência da forma de tratamento do francês para o português. Como mostro a seguir, há aqui a necessidade de uma análise mais acurada, até porque a tradução dos pronomes

10 Grimm, Os mais belos contos de fada de Grimm. Tradução de Maria Lúcia Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, [S.d]. Maria Stuart, *de* Alexandre Dumas. Tradução de Maria Lúcia Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, 1956.

personais é uma pedra no sapato do tradutor do francês para o português. Numa sala de aula de tradução, vale lembrar o modo de funcionamento do sistema pronominal desse par de línguas e estudar as questões que levanta sua tradução. Rónai passa ao largo da questão, já que considera um fator positivo na tradução de Drummond, *gage de fidélité* ao texto original. Mas será que essa hipercorreção, o uso do Vós, realmente confere ao texto traduzido por Drummond essa elegância?

Em primeiro lugar, vale lembrar algumas datas, *Les liaisons dangereuses* é um texto de 1782, foi publicado na Holanda, porque havia uma proibição pelo Chancelier Darguesseau de publicar romances na França. Assim, a edição é da livraria Durand e depois, em 23 de março do mesmo ano, sai pela Mercure de France. Deve ter sido escrito em 1781 até 1782, provavelmente. Já a tradução de Drummond, *Relações perigosas* (RP), data de 1947. Drummond escolhe traduzir o texto, reproduzindo a relação que existe em francês entre os pronomes pessoais de tratamento *vous* e *tu*. Assim, ele emprega os equivalentes linguísticos em português *vós* e *tu*. Para o tradutor de hoje, que trabalha na tradução de obras contemporâneas, a questão não se coloca. Mas e com relação à tradução de textos clássicos, como é o caso em tela? A forma de tratamento *Vós* é artificial para o leitor contemporâneo, e até para o de 1947, com certeza. O tom afetado das RP de Drummond provoca um distanciamento dos leitores brasileiros com relação ao texto, torna-os estrangeiros na relação com a própria língua. Pode-se supor que a escolha de Drummond era de instalar certa *couleur locale*, remetendo o leitor brasileiro ao século 18 francês. É interessante notar que essa seria uma *couleur locale* invertida, pois sabemos que o outro, o exótico nos textos europeus, somos nós. Outra possibilidade que poderia justificar essa escolha é que se trata de um romance epistolar, assim o tradutor pelo uso do *Vós* em português talvez tenha querido manter o tom formal das cartas. Ora, se estas eram as intenções do tradutor, acredito que eram desnecessárias, pois o estranhamento que o

texto literário deve provocar no leitor é já uma característica do próprio fenômeno literário. De sorte que esse, digamos, acréscimo de *dépaysement*, em vez de servir a uma maior compreensão do texto de Laclos, pode, ao contrário, dificultar a leitura e, portanto, a interação leitor/texto pelo artificialismo da construção de estilo (seria um equivalente talvez da expressão que Meschonnic emprega para a poesia: dominação estetisante e escritura *surlyrique*) (apud OSEKI-DÈPRÈ, 1999).

Ademais, essa obra será lida hoje inevitavelmente a partir de nosso ponto de vista, ou seja, este é um texto carregado de significado, pois é aceito por nós como texto canônico da literatura ocidental, com tudo o que isso representa, por exemplo, com relação ao fato de ser um testemunho de uma determinada época histórica. O estranhamento é intrínseco às circunstâncias históricas e literárias do texto de Laclos: a relação espaço-tempo da narrativa, o estatuto dos personagens, sua construção psicológica e, sobretudo, o próprio gênero literário. Não há, portanto, por que acrescentar mais um distanciamento à leitura. Certamente, contudo, pode haver uma intenção do tradutor em manter o leitor num estado de alerta com relação ao texto que lê. É o caso da tradução de Guimarães Rosa – *Primeiras Histórias* – realizada por Inês Oseki-Dépré (1999). A esse respeito, afirma que o

dépaysement sentido durante a leitura e que obriga o leitor a uma releitura para procurar a origem de sua perturbação ou para encontrar a chave do mistério provocado pela persistência de certas imagens ou impressões não se deve à evocação de uma realidade exótica, mas às técnicas de escritura tão poderosas quanto inovadoras e que ultrapassam os limites daquilo que é chamado de literatura. (OSEKI-DÈPRÈ, 1999, tradução nossa)

Trata-se, pois, de uma realidade em que o conceito de

literatura é questionado pela escritura do texto. Ora, não é o mesmo fenômeno que opera em LD. Por um lado, o cerne desse texto não está na escritura, mas no gênero e, sobretudo, na origem desses relatos: trata-se de história verdadeira ou falsa? E, por outro lado, a questão mais importante de LD é o retrato de certa sociedade francesa do século 18. Aliás, Drummond, em seu prefácio à edição brasileira de RP, fala acerca da importância do romance de Laclos e do choque que provocou sua recepção:

o pecado não está nas palavras, que são sóbrias e castas; nem propriamente na impudência da ação, autorizada por um sem número de precedentes mais ou menos literários. Está na intenção do autor, que nos convidou para um “divertissement” e nos oferece um espetáculo atroz [...]. Depõe contra as duas classes em luta, depõe contra o tempo, mas principalmente depõe contra a natureza humana.

O tradutor reforça a ideia de que o interesse da obra não está na escritura, mas no que retrata. Em RP, Drummond, como já dissemos, ao construir um estilo que é artificial e estranho para o leitor brasileiro, desvia-o do foco principal do texto. Todavia, há que se considerar outros aspectos da tradução de Drummond: a sua elegância, de fato, no que tange às estruturas internas, e que mereceriam uma leitura atenta por parte do crítico de tradução, no cotejo com o original; a tradução em si que permitiu ao leitor de 1947 ter acesso à obra de Laclos.

### **5.3 Considerações finais**

Tentei mostrar neste artigo os caminhos possíveis para a observação de uma obra literária traduzida, pelo viés de sua apresentação editorial, no nosso caso, ao público brasileiro. Parti de

uma proposta de Rónai, aventando a hipótese de uma possível escola de tradutores. É possível adiantar, sem medo de errar, que essa escola é a nossa sala de aula, a do Curso de Letras-Tradução, em que, muitas vezes, é preciso ir além dos teóricos e críticos para que seja factível o enfrentamento do que Berman chama o sistema-da-obra (2002; 2006). Cada obra sendo singular, sua reescrita também o seria, difícil seria pensar o contrário. A análise dos textos de acompanhamento e a implicação de certas estratégias tradutórias, como espero ter mostrado, possibilita que o estudante/aprendiz de tradução acerque-se mais completamente do texto a ser traduzido.

Já há alguns anos, no Brasil, vivemos um momento de efervescência editorial, com muitas traduções e publicações. Nesse novo *boom*, há a retradução de várias obras canônicas da literatura universal, dentre elas a dos romances franceses, cujas traduções merecem também novas edições, como aquela de *Germinal*, feita por Francisco Bittencourt (1937), que foi reeditada pela Martin Claret, e adaptada pela Companhia das Letras (Silvana Salerno).

De acordo com Benjamin, em *A tarefa do tradutor*,<sup>11</sup> a língua literária do escritor sempre terá um espaço no seu sistema literário nacional, enquanto a tradução está fadada à renovação. Esse é um consenso, porém vale acrescentar uma pequena ressalva. Acredito que nos casos das edições e traduções dos anos 40 feitas no Brasil, as traduções de clássicos realizadas por grandes escritores brasileiros, por mais que apresentem problemas, sinalizam para uma norma de tradução que tinha a ver com o momento histórico. Além do mais, essas traduções estão longe de ser esteticamente negligenciáveis, muito pelo contrário. Guardam um sabor também especial com relação ao nosso próprio sistema literário, embora haja nelas certo anacronismo, como é o caso dessas *Relações Perigosas*, vertida por Drummond.

---

11 Do original *Die Aufgabe des Übersetzers*, prefácio de Benjamin à tradução de Baudelaire. Possui inúmeras traduções no Brasil.

## Referências

- BARTHES, R. *L'effet de réel*. Littérature et réalité. Paris. Ed. du Seuil, 1982. (Coll. Points.).
- BERMAN, A. *A Prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Holderlin*. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: Edusc, 2002.
- CACCIATORE, F. As ligações perigosas. Tradução do original em francês *Les liaisons dangereuses*, Choderlos de Laclos. L&PM Pocket: Porto Alegre-RS, 2008, 1ª. Edição.
- GENETTE, G. Discours du récit. In: \_\_\_\_\_. *Figures III*. Paris: Ed. du Seuil, 1972. (Coll. Poétique).
- \_\_\_\_\_. *Seuils*. Paris: Ed. du Seuil, 1987.
- HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva: Rio de Janeiro, 2006.
- LEFEVERE, A. *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Bauru-SP: Edusc, 2007.
- OSEKI-DÈPRÈ. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Armand Colin: Paris, 1999.
- REY, A., REY-DEBOVE, J., ROBERT, P. *Le nouveau Petit Robert de la langue française* 2007. Le Robert: Paris, 2006.
- RISTERUCCI-ROUDNICKY, D. *Introduction à l'analyse des oeuvres traduites*. Paris: Armand Colin, 2008.
- RÓNAI, P. *Escola de tradutores*. 6. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

## Anexos



**Anexo 1:** Página de rosto do original em francês.

Fonte: Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86145580/f9.image>>.



## CAPÍTULO 6

# A “TRADUÇÃO TRANSPARENTE” COMO SENSIBILIZAÇÃO À INTERCOMPRENSÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Jean-Claude Miroir





# A “tradução transparente” como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas: o caso da língua francesa para aprendizes lusófonos iniciantes

Jean-Claude Miroir

*Por definição, a tradução entre povos é a reescritura em língua nacional de um texto em língua estrangeira. Toda reescritura, seja qual for a intenção que lhe dê origem, reflete uma certa ideologia e uma poética, cuja função é levar o receptor a reagir de uma dada maneira.*

(Lia Wylter)

## 6.1 A tradução transparente

A citação de Lia Wylter, em epígrafe deste trabalho, ilustra o conceito de *tradução transparente*, baseado na teoria da intercompreensão das línguas aparentadas, que representa, a meu ver, uma reescritura recíproca da língua nacional na língua estrangeira, e vice-versa. A *tradução transparente* seria uma *tradução recíproca* explorando os inúmeros recursos da transparência linguística entre as línguas românicas.

### 6.1.1 Análise de um conceito

O sintagma que inicia o título deste trabalho, a *tradução transparente*, reveste-se, por essência, de um caráter oximórico<sup>1</sup> cuja pertinência (ou não) deve ser esclarecida. Com efeito, à primeira leitura, a *tradução transparente* seria sinônima de *não tradução*, pois se na escrita há transparência entre a língua materna (LM)<sup>2</sup> e a língua estrangeira (LE), logo não precisa ter um processo tradutório, no caso a *LE é quase igual à LM*.

Se, no entanto, tal processo tradutório existisse, seria simples demais, portanto desmotivador e contraproducente para o aprendiz, pois a tarefa situar-se-ia abaixo do nível ou da *zona de desenvolvimento* do executor. Suelly Mello, em seu capítulo dedicado à *escola de Vygotsky* (2004),<sup>3</sup> apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento* do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), que, no caso deste estudo, contribui para reforçar o pensamento crítico do aluno (-leitor), bem como a linguagem (LE, mas também de LM), por meio de tarefas tradutórias devida e oficialmente inseridas na grade horária das aulas a serem ministradas pelo professor responsável.

A *zona de desenvolvimento real* corresponde a “apenas aquilo que a criança [o aprendiz em geral] era capaz de fazer de forma independente” (MELLO, 2004, p. 143), quanto a outra zona de desenvolvimento mencionada, ou seja,

[a] zona de desenvolvimento próximo<sup>4</sup> [...] se manifesta por aquilo que a criança [o aprendiz] ainda não é capaz de

1 O oximoro é uma figura de linguagem ou estilística “em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, *mas que, no contexto, reforçam a expressão*.” (HOUAISS, 2007, grifo nosso)

2 O uso de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE) objetiva frisar o ambiente de aprendizagem em vez da aquisição (L1 / L2).

3 Obra de referência nos cursos de Licenciatura da UnB.

4 Podemos encontrar na maioria da literatura em português a expressão traduzida como *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

fazer sozinha [o], mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente [...]. Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo. (MELLO, 2004, p. 143-144)

Mello acrescenta que

[s]e ensinarmos para a criança [o aprendiz] aquilo que ela [ele] já sabe, *não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento*. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ela [ele] possa fazer com a ajuda de alguém. (p. 144, grifo nosso)

Em suma, em segunda leitura, a *tradução transparente* é, segundo minha interpretação, sinônima de *tarefa tradutória de contato*, explorando, durante a fase inicial do ensino/aprendizagem de línguas (LE / L2), a transparência linguística que corresponde, de fato, à zona de *quase* semelhança – ou melhor, de parentesco filológico – entre LM e LE.

Vale ressaltar que esse advérbio *quase* tira aqui sua força argumentativa do processo didático na medida em que contribui para relativizar o sentimento de facilidade que pode tomar conta do aprendiz neófito nas primeiras horas de aprendizagem, porém o fracasso desestimula.

O papel do professor será conduzir o aprendiz a se conscientizar não só do fenômeno de intercompreensão entre línguas *irmãs*, como o português e o francês, mas também da importância da tradução (explícita ou não) no desenvolvimento contínuo do ensino/aprendizagem de LE e, conseqüentemente, no de LM.

Em seu artigo, intitulado *Tradução, consciência crítica linguagem e relações de poder no ensino das línguas estrangeiras*,

Mark Ridd (2005) apresenta quatro tipos de tradução que podem ser agrupados em duas categorias: as traduções que estão sob o controle irrestrito do professor e/ou da instituição de ensino/aprendizagem e as traduções sobre as quais não se pode exercer poder *coercitivo* nenhum.

Assim, as traduções da primeira categoria correspondem à *tradução explicativa* pontual, que “evita a perda de tempo com explicações mal sucedidas na língua estrangeira” (RIDD, 2005, p. 2); e a *tradução pedagógica*, que “estimula as faculdades críticas do aprendiz [...] que lida com comunicações significativas e contextualizadas” (p. 3). Quanto à segunda categoria de tradução mais introspectiva e fora de qualquer controle alheio, Ridd destaca a *tradução interiorizada*, que “ocorre o tempo todo na cabeça dos aprendizes”, pois “[n]inguém vai logo pensando na língua estrangeira – é humanamente impossível.” (p. 2).

Por fim, a *tradução subliminar* é um “tipo de tradução inconsciente, não controlada e não sujeita ao monitor do aprendiz que prolonga a interferência” (RIDD, 2005, p. 3). Essa última categoria demonstra a onipresença do ato de traduzir no âmbito da sala de aula e o *inatismo* do aprendiz (principiante) como locutor de uma *interlíngua* por ele forjada, porém nunca ensinada pelo professor (nativo ou não) detentor do *saber* e da *resposta certa* (herança do Método Gramática-Tradução).

A *tradução transparente* abre mais uma perspectiva de tradução que pode ser implementada em sala, tanto para enriquecer, consciente ou inconscientemente, LE quanto LM. De fato, percebi nas práticas de versão, no meio acadêmico, com ou sem o uso do dicionário, certa dificuldade em entender (ou parafrasear em LM) o texto fonte redigido na LM do aprendiz. Essa constatação empírica deverá ser considerada na elaboração das tarefas de *tradução transparente*. Por isso, basear-me-ei nos trabalhos de aquisição do léxico, em ambiente francófono, de Elizabeth Calaque (2002).

Faz-se necessário destacar também o papel de tarefas elaboradas no conceito de *tradução transparente* na transformação das relações professor/alunos logo nas primeiras aulas de/em LE. Essa dinâmica pedagógica, baseada na pedagogia diferenciada de Halina Przesmycki (1991), não se estabelece na base de uma mera *horizontalização* dos poderes, mas sim, em uma colaboração entre pares, associada a um melhor (des)empenho do professor na própria atividade de tradução. Nesse processo colaborativo, “o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança [o aprendiz], mas com ela [ele], atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança [do aprendiz].” (MELLO, 2004, p. 144).

### **6.1.2 Orientações pedagógicas: do projeto colaborativo à intercompreensão**

A ressalva de Mello (2004) corrobora a seguinte hipótese: o professor, dirigindo uma atividade de tradução, não deve impor sua própria tradução preestabelecida, mas sim, colaborar para valorizar as dos aprendizes e levá-los a negociar, em equipe, a melhor proposta possível naquela aula, daquele dia. Essa mudança de foco pedagógico pode ser ressentida por alguns professores como uma perda de controle sobre a turma, mas produz situações comunicacionais autênticas. O aprendiz comunica não só para comunicar de maneira artificial e estéril, para cumprir uma solicitação do professor que aplica um determinado método, mas também comunica para produzir, em sinergia, algo em colaboração com seus pares. Esse *algo* pode produzir efeitos sociais fora do âmbito da sala de aula, como divulgações de informações inéditas, previamente apresentadas em LE, após serem traduzidas para LM e revisadas, em última instância, pelo professor.

Assim, a tradução tornar-se-ia fruto de um projeto em equipe – até se os aprendizes preferem geralmente trabalhar individualmente – colocado à disposição de uma comunidade

externa, na base, por exemplo, de um projeto de extensão. No que diz respeito à tradução transparente, a exteriorização do trabalho pode se enquadrar numa campanha de sensibilização à intercompreensão das línguas – o português e o espanhol, línguas do Mercosul, ao exemplo da União Europeia com o projeto EuroCom[prehension],<sup>5</sup> desenvolvido pelo professor Horst G. Klein,<sup>6</sup> da J. W. Goethe-Universität, em Frankfurt, na Alemanha.

Naturalmente, nessa concepção de realização de projeto em equipe na sala de aula e na divulgação do produto desse projeto fora dela não há nada de novo, pois lembra a *pedagogia de projeto* de Célestin Freinet (1896-1966): “a sala de aula cooperativa é lugar de vida e as crianças [os aprendizes] ficam à vontade, pois nela realizam juntos projetos comuns.”<sup>7</sup> (LEGRAND, 1993, p. 12, tradução nossa).

Esse conceito objetiva estabelecer uma *verdadeira comunicação* horizontal, uma intercompreensão dos integrantes da sala de aula, independentemente dos ideais da *Abordagem Comunicativa* (AC). A diversidade e a eficiência das ferramentas tecnológicas comunicacionais contemporâneas, como celulares, smartphones, internet (MSN, Skype), Twitter, redes sociais (Facebook, Orkut), enriquecem implicitamente a comunicação horizontal, pois ela se torna instantânea, e rompem os limites físicos da sala de aula.

Todavia, a criação desse *verdadeiro* espaço de comunicação não passa, para Christian Puren (1995, p. 11), de “um artefato, uma situação de ensino/aprendizagem artificial que, precisamente por ser artificial, permite inventar e implementar inúmeros

5 THE VIRTUAL INSTITUTE OF EUROPEAN INTERCOMPREHENSION. Disponível em: <<http://www.eurocomprehension.info/>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

6 Cf. a sessão 2 sobre intercompreensão.

7 « [...] la classe coopérative est lieu de vie et les enfants s'y plaisent parce qu'ils y réalisent ensemble des projets communs. » (LEGRAND, 1993, p. 12).

dispositivos facilitadores.”<sup>8</sup> Conforme a definição dada por Puren (2009), um dispositivo é “o conjunto de parâmetros escolhidos e ‘dispostos’ conscientemente e racionalmente pelos próprios professores para os fins de aprendizagem.” (p. 8).<sup>9</sup>

Diante dessa multiplicidade de abordagens e suas relativas ineficiências, o especialista francês em didática de língua e cultura (PUREN, 1995, p. 10) admite a impossibilidade de se criar “um ensino ‘científico’ das línguas vivas”<sup>10</sup> e propõe, em contrapartida, “uma *didática complexa*, adaptada à complexidade do processo de ensino/aprendizagem da língua/cultura”<sup>11</sup> (p. 10). Esse posicionamento levou Puren a repensar o estatuto de LM e, por conseguinte, o da tradução em sala de aula:

[...] o lugar que cabe à tradução é, simplesmente, os lugares, múltiplos e variáveis, que os próprios atores do processo de ensino/aprendizagem decidem em conjunto, dia após dia, dispositivo após dispositivo, atribuí-lo de maneira responsável.<sup>12</sup> (PUREN, 1995, p.12, tradução nossa)

Nessa perspectiva de uma *didática complexa* – na qual, segundo Puren (1995, p. 11, tradução nossa), “tudo deve ser construído, portanto concebido, explicado, justificado, negociado

---

8 « [...] un artefact, une situation d’enseignement/apprentissage artificielle qui, précisément parce qu’elle artificielle [sic], permet d’inventer et de mettre en œuvre de multiples dispositifs facilitateurs. » (PUREN, 1995, p. 11).

9 « [...] ensemble des paramètres choisis et ‘disposés’ consciemment et rationnellement par les enseignants eux-mêmes aux fins d’apprentissage. » (PUREN, 2009, p. 8).

10 « [...] un enseignement ‘scientifique’ des langues vivantes. » (PUREN, 2009, p. 10).

11 « [...] «didactique complexe», adaptée à la complexité du processus d’enseignement-apprentissage de la langue/culture. » (PUREN, 1995, p. 10).

12 « [...] la place qui revient à la traduction, c’est tout simplement les places, multiples et variables, que les acteurs eux-mêmes du processus d’enseignement-apprentissage décident en commun, jour après jour, dispositif après dispositif, de lui fixer en toute responsabilité. » (PUREN, 1995, p. 12).

e controlado como o faz um engenheiro com seus projetos”<sup>13</sup> – a prática da tradução se estabelece a partir de um conjunto de dispositivos elaborados por professores devidamente formados e treinados. Percebe-se também que a *didática complexa* afasta da sala de aula o professor *meramente* nativo, que não possui formação adequada em *engenharia didática*.

Contudo, o próprio *aprendiz-cliente* e/ou seu representante legal (portanto, fora da sala de aula) podem exigir, por meio de pressões mercadológicas, o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula. Eles legitimam essa exigência na base da confusão, amplamente difundida na sociedade, entre a aquisição da língua (ou seja, a imersão em LE) e sua aprendizagem, o que, de certo modo, corresponde à (sobre)valorização do prestígio do professor falante nativo de LE que, frequentemente, impossibilita o uso da tradução explicativa e pedagógica, pois não (ou pouco) conhece a língua do aprendiz. Com efeito, Puren ressalva essa *impossibilidade* do uso da tradução (e versão) em sala de aula no contexto francês, mas, a meu ver, isso se aplica a qualquer país que recebe aprendizes do mundo inteiro:

Uma outra razão conjuntural, mas muito forte, influencia os especialistas franceses em didática de francês como língua estrangeira na França: a impossibilidade, no contexto deles, de conceber concretamente modos de construção de dispositivos usando a tradução, pois eles se referem a públicos de língua materna diversos. (PUREN, 1995, p. 9, tradução nossa)<sup>14</sup>

---

13 « [...] quand avec n'importe qui, mais au contraire que tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé comme le fait un ingénieur pour ses projets » (PUREN, 1995, p. 11).

14 « Une autre raison conjoncturelle mais très puissante joue sur les didacticiens de français langue étrangère en France: l'impossibilité où ils se trouvent de concevoir concrètement des modes de construction de dispositifs faisant appel à la traduction, parce qu'ils se réfèrent à des publics de langues maternelles différentes. » (PUREN, 1995, p. 9).

Reconheço essa situação aporética no que diz respeito à implementação da tradução, como quinta habilidade<sup>15</sup> em sala de aula linguisticamente “heterogênea”: de *elou* para que língua traduzir? Horst G. Klein ampliou, de forma significativa, essa restrição, quando desenvolveu no seu projeto de *EuroCom*<sup>16</sup> dispositivos para três seções interlinguísticas, representando as três principais famílias linguísticas europeias: i) *EuroComRom*: intercompreensão românica; ii) *EuroComGer*: intercompreensão germânica; iii) *EuroComSlav*: intercompreensão eslávia. Assim, com aprendizes, sem esquecer os professores, formados para a intercompreensão, a equipe poderá participar das tarefas tradutórias num multilinguismo consciente. Todavia, no caso deste estudo, baseia-se em um público homogêneo a LE (romana) ensinada no país de LM (romana) dos aprendizes.

## 6.2 A intercompreensão entre as línguas românicas: português – francês

### 6.2.1 A intercompreensão ou Eurocompreensão segundo Horst G. Klein (EuroCom)

A equipe de *EuroCom*, liderada por Horst G. Klein, objetiva, a partir de pesquisas empíricas sobre a aprendizagem, preparar os cidadãos europeus para se comunicar em suas respectivas línguas, na base da intercompreensão mútua: A fala/escreve LA para B, que *intercompreende* LA e responde para A falando/escrevendo em LB; por sua vez, A *intercompreende* em LB e responde para B falando/escrevendo em LA etc. Nessas práticas comunicativas, quando A/B se *intercompreendem*, há um processo cognitivo de

---

15 As quatro habilidades tradicionais são a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita. A quinta habilidade é a tradução.

16 EuroCom®, ou seja, EuroCompreensão, é o acrônimo para Intercompreensão Europeia nas três grandes famílias de línguas europeias: as línguas românicas, eslávicas e germânicas.

interpretação na recepção de LA/LB, portanto uma tradução interlinguística. Daí se estabelece uma horizontalização dos poderes: A e B são ambos *peritos* nas suas línguas. Vale ressaltar que a intercompreensão se torna eficiente após uma aprendizagem específica baseada no contato imediato entre as línguas aparentadas estudadas (podem ser mais de duas: LM/LE/L3...), o que, de certo modo, é uma imersão recíproca. O propósito é evidenciar as pontes que podem se estabelecer entre elas, não somente no plano linguístico e semântico, mas principalmente culturais, para aprender a desconstruir os respectivos estereótipos de um sobre o outro, frequentes nos cidadãos ou grupos sociais monolíngues:

EuroCom quer reduzir esta barreira causada pelo esforço de aprendizagem esperado, assim como eliminar a barreira das mentalidades, existentes sobretudo nos grandes Estados por assim dizer monolíngues. A sociedade e os sistemas escolares de tais Estados têm tendência a considerar o plurilinguismo como sinal característico de sub-desenvolvimento. (KLEIN, 2003)<sup>17</sup>

Precisa-se, então, implementar dispositivos didáticos e pedagógicos inovadores e motivadores para incentivar esse público, geralmente adulto, a (re)estudar línguas europeias. Nessa perspectiva, a EuroCom não parte do zero, mas trabalha logo no início com os principiantes, textos autênticos da(s) língua(s) estudada(s) para pesquisar as similaridades (léxico, estrutura sintática, relação som/grafia etc.): “Procurar elementos conhecidos no que nos é desconhecido é um processo que, além do mais, se serve da capacidade humana de transferir experiências vividas, significados e estruturas conhecidas para novos contextos.” (EuroComRom, 2003).

---

17 Fonte, em português: EuroComRom. Os sete passadores. Um acesso plurilíngue ao mundo das línguas românicas (Introdução). Disponível em: <[http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=pt&main\\_id=3&sub\\_id=2&datei=sieben.htm](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=pt&main_id=3&sub_id=2&datei=sieben.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2011.

Assim, EuroCom adotou o conceito dos *sete passadores*, ou seja, sete metas, para uma detecção otimizada dos elementos-chave contidos nos textos. A seguir, uma síntese desses dispositivos didáticos:

**Quadro 1:** Concepção dos sete passadores<sup>18</sup> / das sete peneiras

<b>Primeira peneira</b>	Vocabulário internacional [VI]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo: Palavras transparentes ou intercompreensíveis, especificamente, cultas de caráter internacional;</li> <li>• Origem: palavras grego-latinas que formaram a <i>República das Letras</i> europeias desde a época medieval e renascentista até hoje;</li> <li>• Um adulto pode reconhecer cerca de 5.000 dessas palavras;</li> <li>• Maior frequência em artigo de jornais sobre assuntos internacionais, por exemplo.</li> </ul>
<b>Segunda peneira</b>	Vocabulário panromânico [VP]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico compartilhado pelas línguas neolatinas;</li> <li>• São 500 palavras herdadas do latim.</li> </ul>
<b>Terceira peneira</b>	Correspondências de fonemas [CF]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do parentesco lexical ao nível do significado para estabelecer correspondências interlínguas: <i>nuit</i> &gt; <i>noite</i>; <i>lait</i> &gt; <i>leite</i>;</li> <li>• Consientização à lógica dessas regras interlinguísticas e suas inúmeras correspondências;</li> <li>• A arquitetura das línguas romanas se torna transparente.</li> </ul>
<b>Quarta peneira</b>	Grafias e pronúncias [GP]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As línguas romanas usam o mesmo alfabeto para transcrever a maior parte dos fonemas, porém alguns fenômenos gráficos dificultam as identificações interlexicais e intersemânticas;</li> <li>• Consientização à lógica das convenções ortográficas;</li> <li>• Algumas convenções de pronúncia se tornam transparentes.</li> </ul>
<b>Quinta peneira</b>	Estruturas sintáticas panromânicas [ESP]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização dos artigos, dos nomes, dos adjetivos, dos verbos, das conjugações etc. comuns às línguas românicas;</li> <li>• As especificidades de cada língua podem ser identificadas e se tornarem transparentes.</li> </ul>
<b>Sexta peneira</b>	Elementos morfossintáticos [EM]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos elementos de base que estruturam as palavras e a sintaxe das línguas românicas;</li> <li>• São os elementos mais frequentes de um texto, portanto tornam a leitura mais eficaz.</li> </ul>
<b>Sétima peneira</b>	Prefixos e sufixos [PS]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das palavras compostas separando a raiz dos afixos;</li> <li>• Os prefixos e sufixos latinos e gregos podem descodificar inúmeras palavras.</li> </ul>

Fontes: KLEIN, 2003; EuroComRom, 2003.

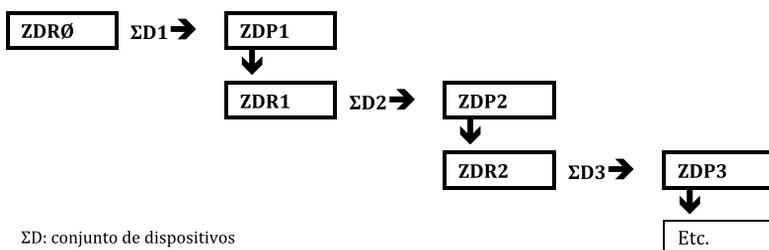
18 Tradução adotada pelo site EuroComRom, em língua portuguesa de Portugal, em português do Brasil, proporia: *peneira*. Em francês: *tamis*; em inglês: *sieve*.

Essa abordagem didática remete às motivações originais que levaram os povos a se comunicar por meio da tradução, o que representa um argumento de peso para reconsiderar a importância das atividades tradutórias em sala de aula. Assim, segundo Lia Wyler, a

[...] expansão da capacidade de comunicar, num primeiro momento, visou a facilitar a troca de bens materiais. Mais tarde viabilizou a troca de bens simbólicos entre povos distintos, desencadeando a transformação de línguas, hábitos e crenças, redefinindo áreas de influência política, reagrupando povos e civilizações. (WYLER, 2003, p. 1)

### 6.2.2 Orientações didáticas: da conscientização à intercompreensão

Na figura 1, a seguir, sintetizei as etapas que correspondem às zonas de desenvolvimento de Vygotsky e os conjuntos de dispositivos que permitem ao aprendiz evoluir da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR n) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP n+1).



ΣD: conjunto de dispositivos  
 ZDR: Zona de Desenvolvimento Real  
 ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

Fig.1

**Figura 1:** Etapas correspondentes às zonas de desenvolvimento de Vygotsky

Fonte: Elaboração própria.

Quando o aprendiz lusófono se situa na ZDRØ, não tem nenhum conhecimento prévio de LE (no caso, o francês), mas possui uma interlíngua implícita já constituída pela intercompreensão de *superfície* que existe entre LM e LE, porém que não foi ainda especificamente ativada para LE. Portanto, o primeiro objetivo da *tradução transparente* é de ativar a *intercompreensão de superfície*, por meio da conscientização das similaridades lexicais ( $\Sigma D1$ ) e, em seguida, da construção progressiva do sentido fundamentada em noções básicas de lexicologia – como prefixos, sufixos, radicais oriundos seja do latim, seja do grego – e seus valores semânticos ( $\Sigma D2$ ).

Primeiro conjunto de dispositivos ( $\Sigma D1$ ): ativar a *intercompreensão de superfície* → primeira peneira.

- Público: aprendizes iniciantes (ZDRØ);
- Objetivo da tarefa: ativar a *intercompreensão de superfície* entre LE e LM;
- Duração da tarefa: 1h30;
- Material: um retroprojeto;
- Seleção prévia dos documentos autênticos em LE de curta extensão: breves textos jornalísticos, sumários de revistas, orelhas de livros, bula de remédio, embalagens, panfletos, histórias em quadrinhos etc.;
- Distribuir dois ou três documentos autênticos para cada aprendiz. Buscar informações pontuais e específicas: listar todas as palavras que se parecem com as do português;
- Em binômios, organizar, segundo os próprios critérios dos aprendizes, as palavras, em *vis-à-vis* com sua suposta tradução em português, em uma transparência.
- Coletivização e análise das informações. Destacar as semelhanças, as regularidades, as partes constitutivas das palavras isoladas (prefixos, sufixos, radicais) → no fim da análise, o professor evidenciará as formas lematizadas.

- Em binômio, estabelecer as possíveis associações entre as palavras para formar unidades de sentido e suas respectivas traduções em português.
- Resultados esperados (ZDP1): apreensão do conceito de intercompreensão e das regularidades de superfície por parte do aprendiz.

## 6.3 A aquisição do léxico como processo de tradução transparente

### 6.3.1 O papel da aquisição do léxico segundo Elizabeth Calaque

Em sua obra *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire* [As palavras em jogos : o ensino do vocabulário], Elizabeth Calaque (2002, p.13) destaca a importância do ensino do léxico de LM na formação dos alunos em meio escolar formal. Com efeito, segundo depoimentos de professores franceses, seus alunos têm “graves lacunas de vocabulário constituindo para eles uma verdadeira deficiência em todas as disciplinas.” (p.13), lacunas lexicais em LM que destaquei anteriormente, em estudantes de graduação, nas práticas de versão na minha instituição (UnB). Daí a relevância da implementação de dispositivos didáticos referentes à aquisição do léxico, não somente como fase preparatória à tradução, mas também como atos tradutórios em si, intra e interlinguais, inseridos na cosmovisão dos aprendizes. Dessa forma, Calaque define seu quadro de trabalho, que pode se adaptar à tradução transparente, do seguinte modo:

O domínio da forma e do uso das palavras implica uma programação da aprendizagem no decorrer do tempo, que objetiva a construção progressiva da significação das

palavras a partir de uma ancoragem na experiência.<sup>19</sup>  
(CALAQUE, 2002, p. 13, tradução nossa)

Apoiando-se em uma pesquisa realizada por Delclaux e Bounoure (1991 apud Calaque, 2002, p. 14), com 2.300 alunos franceses,<sup>20</sup> Calaque destaca falhas no ensino por meio das queixas dos professores entrevistados a respeito de seus alunos: pobreza do vocabulário, até o mais usual; uso impreciso; derivações errôneas; confusão entre as categorias lexicais. Eles assumem uma parte da responsabilidade por esse fracasso, avaliando que “o reinvestimento das aprendizagens lexicais na leitura e na produção de textos fica frequentemente limitado.”<sup>21</sup> (p.13-14). Percebe-se que essas constatações encontram-se também nos cursos de línguas estrangeiras. Portanto, pode-se conceber um embasamento teórico e prático, no que diz respeito à aquisição do léxico, comum a LM e LE, por meio da tradução transparente intralíngua (LM ⇔ LM / LE ⇔ LE) ou interlíngua (LM ⇔ LE).

Assim, a tradução transparente é uma das múltiplas facetas do ato empírico de traduzir, e apoia-se sempre na comparação de um elemento existente A para estabelecer uma correspondência para chegar ao elemento almejado A (que contém parte de A) sem ajuda externa ao próprio *sujeito traduzante*,<sup>22</sup> como dicionários, internet etc. Ela é o fruto de uma necessidade motivada no *reinvestimento das aprendizagens lexicais na leitura e na produção de textos*, como a paráfrase, o resumo, a resenha, o fichamento, a

19 « La maîtrise de la forme et de l’usage des mots implique une programmation de l’apprentissage dans la durée, qui vise la construction progressive de la signification des mots à partir d’un ancrage dans l’expérience. » (CALAQUE, 2002, p. 13).

20 Dos quais 1.200 alunos de liceus clássicos (equivalente ao segundo grau no Brasil) e 1.100 alunos de escolas técnicas, ou seja, alunos de faixa etária equivalente (14-17 anos), considerados pelos professores, na França, difíceis e desinteressados.

21 « [...] le réinvestissement des apprentissages lexicaux dans la lecture et la production de textes demeure souvent très limité. » (CALAQUE, 2002, p.13-14).

22 Não necessariamente um tradutor.

dissertação, ou qualquer atividade de outras disciplinas que usam a língua como veículo comunicativo, em LM ou em LE.

Segundo conjunto de dispositivos ( $\Sigma D2$ ) → sétima peneira.

- Público: aprendizes iniciantes (ZDR1);
- Objetivo da tarefa: construção do sentido baseada em noções básicas de lexicologia, como prefixos, sufixos, radicais;
- Duração da tarefa: 1h30;
- Material: o material didático de *Les mots en jeux*, de Elizabeth Calaque (2002).
- Um fator chave da aquisição do léxico: a motivação.

Ainda se deve acrescentar um elemento subjetivo e imprescindível a qualquer aprendizagem bem-sucedida – a motivação do aprendiz, que, segundo Calaque, deve se encontrar no ambiente cotidiano do próprio aprendiz:

A atitude dos alunos em relação ao uso da língua é condicionada pelos diferentes fatores (idade, sexo, personalidade, origem social) e mais amplamente pela exposição a uma cultura e um ambiente cotidiano cujo impacto sobre os jovens não pode ser ignorado.<sup>23</sup> (CALAQUE, 2002, p. 15, tradução nossa).

Antes de prosseguir, vale ressaltar que o aprendiz não apresenta nenhum obstáculo para o ensino/aprendizagem, nem para fazer traduções em sala. O papel do educador é o de apresentar o interesse da tarefa a ser executada; ele deve *vender* para a turma o produto didático que elaborou.

Parafraseando uma metáfora empresarial de Christian Puren, comparando a sala de aula a uma firma que, de fato, não é tão longe da realidade, pelo menos para os cursos privados, o

---

23 « L'attitude des élèves par rapport à l'usage de la langue est conditionnée par différents facteurs (âge, sexe, personnalité, origine sociale) et plus largement par l'exposition à une culture et l'environnement quotidien, dont on ne peut ignorer l'impact sur les jeunes. » (CALAQUE, 2002, p. 15).

professor (*engenheiro em didática* e agora *marqueteiro*) deve criar necessidades (novas ou não) em seus aprendizes-clientes. Antes de tudo, deve aprender a conhecê-los.

Assim, para Calaque (2002, p. 15), o trabalho sobre a língua se faz por meio da própria língua do aprendiz, da sua própria cultura, “pode-se trabalhar a relação que eles têm com a língua explorando com eles sua própria língua e a mediática com a qual estão acostumados.”<sup>24</sup> Os alunos precisam se identificar com o que estão fazendo. Por isso, o educador busca entrar no espaço linguístico deles para trazê-los ao espaço linguístico almejado por ele, pela instituição ou pela própria sociedade. Essa operação de *marketing* embasa-se na intralingua – ou seja, uma variedade de LM, a língua de jovens e suas representações linguísticas – explorada para levá-la ao campo formal, por meio da tradução transparente.

Calaque (2002, p. 15) reforça que o aprendiz (jovem ou adulto) tem dificuldades para definir um conceito lexical que já conhece, por meio de uma paráfrase, porém define uma palavra com outra palavra mais ou menos sinônima:<sup>25</sup> “o sentido das palavras não é fixo, mas evolui em função dos conhecimentos adquiridos pelo sujeito<sup>26</sup>.” (CALAQUE, 2002, p. 16, tradução nossa). As representações linguísticas do próprio sujeito e a evolução da sua cosmovisão estimulam uma proliferação de opções muito proficuas (por exemplo, as sinonímias aproximativas, porém inúmeras e ricas) no processo tradutório, pois dinamizam a leitura do texto de partida (TP) e flexibilizam a escritura do texto de chegada (TC), dando-lhe certa maleabilidade.

---

24 « [...] on peut travailler sur leur [des jeunes] relation à la langue en explorant avec eux certaines caractéristiques de leur propre langage et du langage médiatique auquel ils sont habitués [...] » (CALAQUE, 2002, p.15)

25 Vale ressaltar aqui que tanto na aquisição do léxico quanto na tradução transparente não se busca a equivalência (noção ultrapassada).

26 « Le sens des mots n’est pas figé mais évolue en fonction des connaissances acquises par le sujet » (CALAQUE, 2002, p. 16)

Dessa forma, o texto traduzido destaca nitidamente o contraste entre as línguas (intra e inter) e, paradoxalmente, reduz o grau de interferência de LM na tradução, na medida em que o aprendiz-tradutor conscientiza-se das dicotomias, graças ao trabalho didático no qual se empenhou. Por isso, para aprimorar o conceito de tradução transparente, é preciso entender as relações contrastivas (e seus efeitos na leitura e na escritura) entre as diferentes variedades sociolinguísticas de línguas em LM (LM↔LM) ou LE (LE↔LE) e depois o papel social da LE dentro e fora sala de aula.

## 6.4 Considerações finais

A *tradução transparente* revitaliza o sentimento motivador para um (re)estudo das línguas. Assim, sendo implementada em sala de aula, ela se torna uma *tarefa tradutória de contato* diferenciada da tradicional relação hierárquica do texto de partida sobre o texto de chegada, por meio da exploração de dispositivos didáticos e pedagógicos específicos (KLEIN, 2003; CALAQUE, 2002).

A conscientização do fenômeno de intercompreensão valoriza o papel, político e didático, da tradução em sala de aula, tornando-se uma tarefa transformadora do microespaço social da sala, no qual os aprendizes analisam e traduzem textos autênticos em LE logo nas primeiras aulas: a dificuldade é *didatizada* por meio do conceito sociolinguístico do plurilinguismo (desvendado).

Com efeito, segundo o princípio filosófico de EuroComRom (KLEIN, 2003), “[n]enhuma língua estrangeira é uma terra absolutamente incógnita.” Ademais, o professor, perdendo seu *poder vertical*, sente-se mais à vontade para guiar seus alunos num contexto tradutório plurilíngue, pois eles não são mais colocados numa situação próxima do zero linguístico, respeitando, assim, as *Zonas de Desenvolvimento* (real e proximal) propostas por Vygotsky. Além disso, a língua LM é amplamente valorizada, bem como a de

todos os integrantes da turma, caso a instituição receba estudantes do mundo inteiro: “Nas cabeças dos aprendizes de uma segunda, terceira ou quarta língua, todas suas línguas conversam sem parar entre si”<sup>27</sup> (KLEIN, 2004, p. 15, tradução nossa).

Afinal, conforme Calaque (2002) e Klein (2003; 2004), vale ressaltar a importância do papel da motivação dos aprendizes, jovens e adultos (e também dos professores), na aquisição do léxico, na intercompreensão e na tradução transparente. Esses processos e dispositivos baseiam-se na pesquisa linguística dirigida, portanto numa forma de autonomia que é imprescindível no ensino/aprendizagem das línguas e no ato tradutório, mantendo assim o “esforço intercompreensivo” (KLEIN, 2004, p.84, tradução nossa).

---

27 «Dans les têtes des apprenants d’une deuxième, troisième ou quatrième langue, toutes leurs se parlent sans cesse.» (KLEIN, 2004, p.15, grifo dos autores).

## Referências

- CALAQUE, Elizabeth. *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble (France): Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.
- KLEIN, Horst G. et al. *EuroComRom – les sept tamis*. Lire les langues romanes dès le départ. Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. Aachen [Alemanha]: Shaker, 2003. Disponível em: <<http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. *EuroComRom – les sept tamis*. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen [Alemanha]: Shaker, 2004. v. 6.
- LEGRAND, Louis. Célestin Freinet. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, v. 23, p. 407-423, mars-juin 1993. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinetf.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vytgosky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.
- PRZESMYCKI, Halina. *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette, 1991.
- PUREN, Christian. Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes*, Paris, n. 1, p. 7-22, 1995.
- \_\_\_\_\_. Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? In : CONFERENCE DONNEE AU COLLOQUE CYBER-LANGUES, 2009, Reims. *Anais eletrônicos...* Reims: Cyber-langues, le 25 août 2009. Disponível em: <<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?rubrique45>>; <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, Denize Elena Garcia da (Org.). In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, 1. 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, IL, 2005. (Atas do VII ENIL).

WYLER, Lia. *Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica de tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 11.



**CAPÍTULO 7**

**ENSINO DE TRADUÇÃO: ALGUMAS  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE  
TRADUÇÃO NO PAR ESPANHOL-PORTUGUÊS**

Júlio Cesar Neves Monteiro



# Ensino de tradução: algumas reflexões sobre a prática de tradução no par espanhol-português

Júlio Cesar Neves Monteiro

Ensinar tradução no par espanhol-português em nível universitário de graduação compreende, de modo geral, os mesmos desafios de ensinar tradução em qualquer par de línguas que se possa considerar. Naturalmente, para cada par de línguas analisado, surgirão algumas especificidades; não é diferente quando se fala da tradução do espanhol para o português. Nesse tipo de tradução, o que normalmente se apresenta como primeiro elemento é a comparação estrutural das duas línguas. Como são duas línguas que apresentam profundas semelhanças do ponto de vista sintático, morfológico e lexical, é inegável que exista um alto grau de transparência.

Traduzir do espanhol para o português, porém, não é um processo mais simples por causa dessa transparência, e os alunos percebem isso. Logo surgem outras questões, apontadas por eles mesmos e, em certa medida, suscitadas pelo senso comum, tais como a linguagem especializada, o uso de dicionários, glossários e memórias de tradução. Abordarei essas e outras questões mais adiante.

Um ponto importante dessa reflexão: é possível ensinar tradução? Nesse caso, o que e quanto se pode ensinar em sala de aula? O professor de prática de tradução pode ensinar os alunos a utilizar os meios dos quais dispõe um tradutor para a execução do seu trabalho. Deve, principalmente, desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, a capacidade de defender as escolhas que fez, ou seja, fazer com que o aprendiz supere os

limites do fazer intuitivo e defenda, de modo coerente e embasado em reflexão teórica, o resultado de seu trabalho.

A função do professor é trabalhar textos, apontar caminhos, fazer sugestões. O professor de prática de tradução não ensina passo a passo o que se deve fazer diante do texto a ser traduzido, até porque não há uma sequência de passos (ou procedimentos, ou estratégias, ou como queiram chamar os teóricos) definida e que se deva observar rigidamente. Ele é, de certo modo, um crítico de traduções. Opina, dá sugestões, aponta erros e inconsistências. O que diferencia o professor do crítico é que aquele acompanha a elaboração da tradução e, diferentemente deste, ajuda a resolver os problemas que a tradução possa apresentar.

Será verdade, então, o que reza o velho ditado segundo o qual “El traductor nace, no se hace”? Como defensor da formação universitária do tradutor, não posso concordar com o ditado, pelo menos não de forma absoluta. Não tenho meios de afirmar que o tradutor *nace*, mas posso argumentar que há, sim, aptidões a serem trabalhadas em sala de aula. Nossos alunos têm aptidões diferentes; alguns, inclusive, dar-se-ão conta de que suas aptidões os levam a caminhos diferentes dos da tradução e desistirão ao longo do curso. Os que concluírem o curso chegarão, ao final de sua formação, a estágios diferentes de competência.

O tradutor *se hace*, então? Eu diria que sim, e esse processo começa na formação universitária e continua ao longo de toda a vida profissional. Parte do fazer-se tradutor tem seu *locus* privilegiado na sala de aula, onde a experimentação e as discussões preparam o caminho futuro, e aqui entra o professor, que *ajuda a fazer* o tradutor nessa etapa. Outra parte do fazer-se tradutor reside na experiência, no acúmulo de práticas laborais reais. Em sala de aula de prática de tradução e na vida profissional, vale o expresso por outro ditado: “practice makes perfect”.

Nada diferente, portanto, da formação de qualquer profissional. O tradutor não é nem um predestinado nem um

molde vazio. O aluno de tradução pode ter mais ou menos aptidões e pode receber uma formação profissional que lhe dê mais ou menos qualificação para o desempenho futuro da profissão.

A fim de esclarecer alguns dos comentários acima e para fazer outras observações, julgo ser pertinente a descrição das rotinas da aula de prática de tradução espanhol-português. Usarei, a título de exemplo e para ilustrar alguns pontos específicos, excertos do texto *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2010 – Resumen* utilizado com alunos da disciplina Prática de tradução de textos econômicos espanhol-português ministrada no curso de Tradução Espanhol-Português da Universidade de Brasília.

O texto mencionado é um documento produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), tem cerca de 8 mil caracteres e não sofreu nenhuma adaptação. A escolha do texto pelo professor foi motivada pela presença de termos próprios da macroeconomia (um dos elementos a serem cobertos na disciplina, segundo a ementa) e pela possibilidade de se utilizar o texto por inteiro. Também houve a possibilidade de cotejar as traduções propostas pelos alunos com a tradução realizada para o português pela própria Cepal.

A aula de prática de tradução começa na seleção de textos. Quais são os critérios de escolha de textos para essa aula? É recomendável escolher textos reais, não adaptados, os quais devem refletir o conteúdo previsto na ementa da disciplina e também o tipo com que os alunos terão contato no mercado de trabalho. Naturalmente, a partir do momento em que é levado para sala de aula, esse texto ao qual chamamos real passa a funcionar como elemento didático, o que implica uma série de decisões a serem tomadas pelo professor para que tal texto atinja, na sala de aula, os objetivos pedagógicos previamente estabelecidos.

Uma decorrência natural do uso do texto real como material didático é a necessidade de se arbitrar as condições para a produção da tradução desse texto. É preciso estabelecer algumas

condições para que os alunos produzam uma tradução funcional, o que exige pensar em um cliente com um perfil definido que possa ter encomendado a tradução, pensar nos leitores que fariam uso dessa tradução e imaginar o contexto em que ela seria divulgada e recebida. Tudo isso mais a questão linguística e mais as questões que se apresentarem ao longo do trabalho e que não foram previstas pelo professor quando da preparação de sua aula (mas que certamente surgirão).

Como parte do tratamento do texto em sala de aula, é importante também fazer a discussão, com os alunos, das condições de produção, distribuição e consumo do texto a ser traduzido em seu contexto de origem. Isso significa, por exemplo, averiguar se quem produziu o texto foi um indivíduo ou uma instituição, uma vez que produzir um texto que reflete sua própria voz como sujeito histórico acarreta escolhas que divergem em graus variados daquelas presentes em um texto produzido por um indivíduo ou uma equipe para dar voz aos interesses e objetivos de uma instituição. Em princípio, a tradução deveria seguir o mesmo *tom* do texto original, salvo circunstâncias radicalmente diferentes no contexto de chegada.

A questão dos meios de distribuição do texto também é relevante para a discussão em sala de aula e para a tomada de decisões por parte do tradutor-aprendiz. Saber se o texto é um livro ou capítulo de livro, se foi publicado em periódico, se sua divulgação se dá por meio impresso ou digital, ou por ambos, é informação que pode interferir de modo significativo na abordagem do texto a ser traduzido.

O texto utilizado para ilustrar os argumentos apresentados neste capítulo foi distribuído de duas formas: por via impressa e por via digital. Existem três versões do texto: em inglês, em espanhol e em português. A tradução dos alunos para o português, partindo do texto em espanhol, foi pensada como possível alternativa para o texto em português disponível no site da Cepal.

Há, também, que se verificar com que objetivos o texto foi produzido e qual público deveria atingir. O texto traduzido pode ter objetivos e público diversos na comunidade de chegada. No caso dos textos trabalhados na disciplina de prática de tradução de textos econômicos, o público estimado pode ser composto por leitores de jornais especializados, economistas ou estudantes de economia.

O texto da Comissão, em sua versão *on-line*, provavelmente atinge mais o público especializado na área, embora seu fácil acesso possa também atrair leitores não especialistas que simplesmente queiram se inteirar mais das questões atinentes ao órgão. O fato de o texto estar disponível em três idiomas dá dimensão do alcance pretendido pela instituição. Cabe lembrar que o professor comunicou o uso acadêmico do texto à Cepal e que, como parte da montagem do provável cenário de distribuição e consumo da tradução dos alunos, foi combinado que o texto resultante seria enviado à Cepal, para conhecimento e possível análise.

A discussão dos elementos elencados anteriormente permite a abordagem de questões ideológicas e práticas e é um passo para a discussão sobre o futuro papel dos alunos como tradutores, um lembrete de suas responsabilidades profissionais e de seu papel como agentes transformadores da sociedade.

A extensão do texto varia de acordo com os objetivos do professor. Um texto mais curto, sobretudo na etapa inicial da disciplina, permite ao aluno percebê-lo como uma tarefa factível, pois dá ao aluno a oportunidade de fazer um levantamento mais rápido de suas prováveis dificuldades e o ajuda a começar a perceber a relação entre extensão do texto, grau de dificuldade (que, na verdade, independe da extensão do texto) e o tempo a ser gasto na tradução. Um texto mais extenso, em etapas posteriores, tem a vantagem de expor o aluno a uma quantidade maior de texto a ser traduzido em um prazo igual, ligeiramente superior ou, em alguns casos, até inferior ao prazo dado para a tradução

de textos de menor extensão. O texto da Cepal trabalhado com os alunos possui extensão média-longa, considerando a carga horária da disciplina (quatro horas-aula semanais).

No caso de um texto de uma área específica, o aluno tende a acreditar que deve se tornar um especialista da área. A prática em sala de aula o faz perceber que ele deve dominar as ferramentas que levem ao bom uso do vocabulário específico de cada área, e saiba que dicionários e glossários, quando utilizados corretamente, são de grande valia. Cada vez mais, é possível contar com o auxílio da internet para fazer uma varredura de textos semelhantes aos que o aluno tem que traduzir, o que reduz em muito a angústia da ausência, em seu repertório linguístico, do vocabulário especializado. Do mesmo modo, as memórias de tradução são recurso valiosíssimo para cortar caminho no cipal técnico.

Outros dados, porém, vão surgindo com bastante força: a prática faz com que o aluno perceba que o conhecimento das línguas com as quais trabalha é essencial para o sucesso de qualquer tarefa de tradução. Mais ainda: a prática de tradução deve levar à reflexão linguística, ao melhor desempenho possível em seu próprio idioma (o que, dito em sala, ainda costuma espantar os alunos, que creem que seu sucesso depende do bom domínio da língua estrangeira, uma vez que já *dominam* a sua própria, não restando mais nada a aprender dela). Por fim, o aluno percebe que o texto não é inerte, que é social, cultural e ideologicamente motivado, e que a observação desses aspectos é fundamental para a realização de uma tradução eficaz.

Até aqui, o que foi dito poderia ser aplicado a qualquer situação de prática de tradução, independentemente do par linguístico. Consideremos, agora, algumas situações no par espanhol-português que podem lançar luz sobre as rotinas de ensino de tradução. Seguem alguns exemplos de questões que surgiram na tradução do texto da Cepal.

Exemplo de estrutura diversa:

Con todo, es difícil que la situación planteada pueda corregirse de manera duradera, sin una mayor coordinación a nivel internacional de estrategias que contribuyan a cerrar los desequilibrios globales, lo que, sin embargo, parece un objetivo bastante lejano.

Em que *pueda corregirse* tem, como tradução mais adequada, *possa ser corrigida*. O aluno deve perceber que, embora estrutura semelhante à do espanhol exista em português, as diferentes formas de voz passiva apresentam, nas duas línguas, uso distinto. É tarefa do tradutor eliminar as marcas que provoquem ruído, que deixem transparecer decalques sintáticos ou lexicais em sua tradução. Essa é uma tarefa mais sutil quando se trabalha nesse par específico de línguas e, por isso mesmo, deve merecer atenção redobrada do aluno e do professor.

Exemplo de transparência de vocabulário técnico:<sup>1</sup>

La mayor parte de los países de Centroamérica y el Caribe, en cambio, volvió a sufrir un impacto negativo con pérdidas netas debido al alza de los valores de sus importaciones, lo que agravó situaciones previas de los balances externos. Estos efectos negativos se vieron parcialmente contrarrestados por cierta recuperación del turismo y de las remesas enviadas desde los países desarrollados por los trabajadores emigrados.

No obstante, diversos factores comenzaron a configurar, a partir del segundo semestre de 2010, un escenario menos optimista en la economía internacional que,

---

<sup>1</sup> Aquí, apresenta-se o trecho em língua espanhola seguido da tradução proposta por aluno em sala de aula, reproduzida com sua autorização.

sumado a la disminución del impulso proveniente del gasto público y al agotamiento de la capacidad productiva ociosa, augura un menor dinamismo de las economías de América Latina y el Caribe en 2011. La CEPAL proyecta que la tasa de crecimiento de la región disminuirá al 4,2% en 2011, alrededor del 3% de crecimiento del PIB por habitante.

A maioria dos países da América Central e do Caribe, no entanto, voltou a sofrer um impacto negativo com perdas líquidas devido ao aumento dos valores de suas importações, agravando assim a situação anterior dos saldos externos. Esses efeitos negativos foram parcialmente compensados pela recuperação do turismo e por trabalhadores emigrantes que voltaram de países desenvolvidos.

Entretanto, diversos fatores começaram a definir, a partir do segundo semestre de 2010, um cenário menos otimista na economia internacional que, junto à diminuição do impulso proveniente de gastos públicos e o esgotamento da capacidade produtiva ociosa, espera um crescimento mais lento nas economias da América Latina e do Caribe em 2011. A Cepal espera que a taxa de crescimento da região diminuirá 4,2% em 2011, em torno de 3% de crescimento do PIB por habitante.

O exemplo acima mostra que, para a tradução de textos econômicos no par espanhol-português, o vocabulário técnico costuma ser transparente, com a presença dos mesmos vocábulos em ambas as línguas (com as devidas adequações à representação ortográfica de cada idioma). Permanecem no texto do aluno, porém, equívocos de interpretação do texto original. Note-se que o aluno, em vez de escrever em seu texto que as divisas são

enviadas dos países desenvolvidos por trabalhadores emigrados de países menos desenvolvidos, afirma que *os trabalhadores emigrantes [que] voltaram de países desenvolvidos*. É bem provável que, nesse caso, o tempo despendido na consulta aos termos técnicos tenha suplantado o tempo gasto na reflexão sobre o texto como um todo.

O exame da prática de tradução no par espanhol-português parece indicar, pelo menos em uma análise preliminar, que as questões tradicionalmente apontadas como fonte das dificuldades dos aprendizes, como os termos técnicos e usos especializados de língua, são de fato barreiras a serem superadas, mas carecem da magnitude que se atribui a elas. O que cabe investigar é que papel essas questões efetivamente desempenham no sucesso ou insucesso do aprendiz e o peso que o professor de prática de tradução dará a elas em suas aulas. O que foi apresentado ao longo deste capítulo aponta para a necessidade de resistir à atenção excessiva aos aspectos lexicais e centrar esforços na preparação de tradutores capazes de refletir criticamente sobre as línguas com as quais trabalham, para o uso social dos textos que traduzem e para seu papel como ser historicamente situado. Bem ou mal, com maior ou menor sacrifício, pode-se sempre chegar aos termos técnicos necessários para a tradução de um texto. Mais difícil é prescindir do local privilegiado de experimentação, de discussão, que é a sala de aula de prática de tradução.



LOQUUNTUR NGANGGO  
BOПИТЬ SPRECHEN  
SIARAKO DANİŞMAQ  
PARAKAZΩ KA3ALLI  
GOVORITI PAGA PRA

HABBLAKO  
ERBLAKO  
PARAKAZΩ  
GOVORITI  
PAGA PRA

**CAPÍTULO 8**

**OS DILEMAS DO TRADUTOR JURÍDICO  
DIANTE DO TEXTO QUE SE DETONA**

Mark Ridd

HI KO SNAI  
BERBICAKA  
PUHUAMA  
PALEMLUO  
SVEFI



# Os dilemas do tradutor jurídico diante do texto que se detona

Mark Ridd

A tradução jurídica é particularmente melindrosa no ambiente de um curso de formação em Estudos de Tradução. O discurso jurídico é, ao mesmo tempo, técnico e antitécnico, eivado de jargões com uma fraseologia rebuscada ou antiquada – quando não anacrônica. Ele busca uma sofisticação por vezes contraproducente do ponto de vista da clareza e da precisão. Requer, portanto, domínio discursivo que mescle precisão técnica com arroubos estilísticos quase literários.

Por outro lado, em forte contraste com a universalidade da tradução técnica, a tradução jurídica milita na comunicação entre contextos e sistemas particulares, nacionais, locais, com nítido vínculo cultural com a realidade sociocultural da qual brotam: não se traduz entre línguas, mas, sim, entre sistemas jurídicos. Claro está que o tradutor necessita de conhecimentos jurídicos que extrapolem o meramente linguístico. As diferenças ou a incompatibilidade entre os sistemas e seus institutos exigem do tradutor muita cautela, ainda mais em ambientes em que a tradução é sensível, por exemplo, na atuação do tradutor em processos judiciais na condição de perito. O desencontro entre os sistemas dificulta sumamente a tomada de decisões de natureza estratégica, como as relativas à domesticação ou à estrangeirização.

Além disso, o que serve como procedimento na tradução de textos acadêmicos ou jornalísticos sobre assuntos jurídicos mostra-se inapropriado na tradução de um documento jurídico (leis, contratos, acórdãos, certidões, cartas rogatórias etc.). No caso

dos primeiros, há amplo espaço para a intermediação do tradutor e aceitação ou até demanda de notas explicativas. No dos últimos, esse espaço é exíguo, quando não inexistente. Igualmente, o *status* do tradutor (oficial ou não) e o propósito (ou *skopos*) da tradução alteram significativamente a equação da tarefa.

A tradução jurídica, portanto, expõe com muita clareza as múltiplas pressões que incidem sobre o tradutor e o texto a traduzir. Por isso mesmo, oferece uma experiência muito rica ao tradutor em formação. Concomitantemente, contudo, apresenta dificuldades específicas de contextualização para o ensino e a aprendizagem em ambiente essencialmente laboratorial. Exercícios de tradução jurídica enfrentam o desafio posto pela multiplicidade de sistemas no interior de uma mesma língua. Basta dizer que na Grã-Bretanha convivem três sistemas jurídicos distintos bastante diversos entre si.

Por questão de espaço, irei me ater aqui a três aspectos relevantes ou dilemas na tradução de um acórdão relativo ao julgamento de uma apelação criminal no Tribunal de Justiça do Distrito Federal, publicado no *Diário da Justiça* em maio de 1984.

O primeiro dilema diz respeito ao instituto em si. Um *acórdão* – substantivação (esdrúxula?) de *[eles] acordam*, colhida da frase de abertura de todo acórdão (“acordam os juízes...”) ou conservação de uma forma arcaica de *acordo* – é, segundo o *Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras Jurídicas* (SIDOU, 1997, p. 25-26): “Peça escrita que contém o julgamento proferido por tribunal, nos feitos de sua competência originária ou recursal”. No entanto, somente se vê empregado para tratar de uma sentença ou decisão de um órgão colegiado, “Sentença, decisão de uma instância superior”,<sup>1</sup> comumente em nível de recurso, o que o distingue da decisão tomada por um juiz singular em primeira instância.

---

1 Segundo o Dicionário On-Line de português disponível em: <<http://www.dicio.com.br/acordao/>>.

No mundo jurídico anglo-saxão não existe um termo próprio para a decisão de uma turma de juízes, distinto da sentença de um juiz singular; os dois são referidos como *ruling*. Para indicar essa distinção, seria possível traduzir *acórdão* por *collegiate ruling*,<sup>2</sup> mas trata-se de uma criação e não da utilização de um termo existente na terminologia jurídica. A solução sugerida pelo dicionário de Marcílio de Castro (CASTRO, 2010, p. 21) – “appellate decision; decision of the appellate court” – ignora o fato de que a decisão pode ser originária e não proveniente de nível de apelação. As opções dadas pelos dicionários de Maria Chaves de Mello e de Durval de Noronha Goyos Jr. tampouco são de muito proveito: “judgment; judgment in error; decision” (MELLO, 2008, p. 14) e “decision held [*sic*] by any higher court; sentence; judgement” (GOYOS Jr., 1992, p. 264), pois não indicam tratar-se de decisão colegiada. Acrescenta-se que, conforme o *Dictionary of Law*, de Collin, uma *decision* é “a judgment in a civil court”, (COLLIN, 2005, p. 85), o que vedaria seu uso para um acórdão criminal. O glossário jurídico de Luanda Victorino (2009), por sua vez, simplesmente desconhece o termo.

O segundo dilema aparece logo na ementa, o resumo do acórdão: “Estupro. Violência ficta. Provada a autoria e verificada a menoridade da vítima, uma criança de 11 anos, configurado está o crime de estupro pela violência ficta.” Trata-se, pois, de um caso de estupro pela violência ficta (ou presumida em razão da incapacidade de consentimento da vítima ao ato sexual praticado, tendo ou não penetração). Os conceitos em si não oferecem dificuldade: *rape; presumed violence*. O problema se configura pela inexistência de um crime denominado *rape by presumed violence*. A tradução mais comum, nesse caso, é *statutory rape* (uma espécie particular de estupro conforme definida pela lei, em oposição ao estupro que o cidadão comum conhece sem necessidade de

---

2 Em inglês, um *ruling* é “a decision made by someone with official authority such as a judge, magistrate, arbitrator or chairman” (COLLIN, 2005, p. 266).

auxílio da definição legal). Esse é o equivalente dado por Marcílio de Castro (2010, p. 216) e por Maria Chaves de Mello (2008, p. 81), que fornece como opção *forcible rape*. *Estupro pela violência ficta* não consta dos dicionários de Noronha ou Victorino.

Mas o que vem a ser *statutory rape*? Segundo o *Black's Law Dictionary*, uma espécie de Bíblia jurídica da língua inglesa, *statutory rape* é:

The unlawful intercourse with a female under the age of consent[,] which may be 16, 17 or 18, depending upon the state. The [authorities are] not required to prove that intercourse was without the consent of the female because she is conclusively presumed to be incapable of consent by reason of her tender age. (BLACK, 1979, p. 1.266)

Isso parece corresponder ao caso do acórdão em tela e é corroborado pelo *West's Encyclopedia of American Law* (2008), que diz:

Statutory rape is different from other types of rape in that force and lack of consent are not necessary for conviction. A defendant may be convicted of statutory rape even if the complainant explicitly consented to the sexual contact and no force was used by the actor. By contrast, other rape generally occurs when a person overcomes another person by force and without the person's consent.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/Statutory+Rape>> Acesso em: 25 jul. 2010.

A adequação da tradução, no entanto, é apenas aparente, pois, como esclarecem Gerald e Kathleen Hill (1981), *statutory rape* é:

[...] sexual intercourse with a female *below the legal age of consent, but above the age of a child*, even if the female gave her consent, did not resist and/or mutually participated. In all but three states the age of consent is 18, and the age above which the female is no longer a child varies although 14 is common. [...] Intercourse with a female child (below 14 or whatever the state law provides) is rape, which is a felony. (HILL; HILL, 1981, grifo nosso)<sup>4</sup>

Ou seja, por se tratar de estupro de uma criança de 11 anos, não pode ser classificado como *statutory rape*, sendo mais bem definido como *child abuse* na forma de *carnal abuse*. O Black's define *child abuse* como uma “form of sexual attack which may or may not amount to rape” (BLACK, 1979, p. 217), o que é bastante abrangente. Já *carnal abuse* é descrito como:

An act of debauchery of the female sexual organs by those of the male which does not amount to penetration; the offense commonly called statutory rape consists of carnal abuse. An injury to the genital organs in an attempt at carnal knowledge, falling short of actual penetration. *Carnal knowledge of a female child of tender age includes abuse*. (BLACK, 1979, p. 193, grifo nosso)

---

<sup>4</sup> Verbete disponível em: <<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/Statutory+Rape>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

A solução mais adequada, portanto, parece se traduzir *estupro pela violência ficta* por *carnal abuse*, o que não resolve o problema da ementa, que nomeia outros elementos: estupro e violência ficta. Uma possibilidade para todos, menos os tradutores públicos, seria traduzir da seguinte forma: *Rape. Presumed violence. [Carnal abuse]*. Todavia, dá para perceber que o caldo pode facilmente entornar. No corpo do texto do acórdão, quando não se é obrigado a traduzir os componentes *estupro* e *violência ficta*, daria para traduzir *estupro pela violência ficta* (como no caso de *A espécie é de violência ficta definida no art. 224, letra a, do Código Penal*) por *statutory rape by carnal abuse*: “This is a case of statutory rape by carnal abuse as defined in the Criminal Code, Art. 224, letter ‘a.’”

O terceiro dilema, e, a meu ver, o mais interessante, relaciona-se a um descontrole discursivo que se instala no texto em função de uma argumentação absurda do advogado de defesa, mas que é engatilhado por um erro crasso de concordância salientado pelo relator do acórdão. Para que a análise seja compreensível, reproduzo a seguir a íntegra do texto do acórdão:

### **Apelação Criminal nº 6.241**

Apelante – L.R.R.

Apelados – L.G.M. e Justiça Pública

Relator – Desembargador Juscelino Ribeiro

Turma Criminal

Estupro. Violência ficta.

Provada a autoria e verificada a menoridade da vítima, uma criança de 11 anos, configurado está o crime de estupro pela violência ficta.

### **Acórdão**

Acordam os Desembargadores da Turma Criminal do Tribunal de Justiça do Distrito Federal (Juscelino Ribeiro, Elmano de Farias e Joffily) em negar provimento. Decisão unânime, de acordo com a ata do julgamento.

Brasília (DF), 31 de maio de 1984.

### **Relatório**

*Des. Juscelino Ribeiro* (Presidente e Relator) – Contra L.R.R. foi ajuizada queixa-crime, acusando-o da prática de tentativa de estupro contra a menor C.A.M. A inicial foi oferecida pelo representante legal da ofendida, através de procurador regularmente habilitado, e foi recebido com o despacho de fl. 39 verso.

O acusado confessou detalhadamente a prática do delito na fase do inquérito policial, mas retratou em Juízo, quando de seu interrogatório (fl. 48 e 48v).

O órgão do Ministério Público, à fl. 43 verso, manifestou-se pelo prosseguimento da ação.

Na instrução foram ouvidas quatro testemunhas (fls. 56/58), vindo em seguida as alegações finais das partes, bem como a sentença de fls. 69/72, condenando o réu à pena de 2 (dois) anos e 4 (quarto) meses de reclusão pela infração dos arts. 213, c/c 12, II, e 224, todos do Código Penal.

Inconformado, apelou o réu com as razões de fls. 78/79, contrariadas pelo autor (fls. 81/86).

O representante do Ministério Público manifestou-se pela manutenção da sentença e no mesmo sentido foi o parecer da douta Subprocuradoria Geral (fl. 91).

É o relatório.

## Votos

*Des. Juscelino Ribeiro* (Presidente e Relator) – Pretende o apelante a sua absolvição ao fundamento de que “para caracterização desse delito (estupro) são indispensáveis (*sic*) a presença de dois elementos – a conjunção carnal e a violência”. E disserta: “Para que houvesse o estupro, não só seria preciso que o agente fosse homem e a vítima mulher, mas e principalmente a ocorrência de uma união sexual normal” e diz mais que “a violência física, como integrante característica de estupro, há de ficar indubitavelmente provada, sem o que não haverá crime” – veja-se fls. 78/79.

Ora, parece que o apelante, ao redigir suas razões de apelo, estava manuseando outros autos que não estes, ao alegar que a hipótese não é de crime consumado mas tentado, quando não há sequer considerar ruptura do hímen como se pretendeu.

Também ausente a figura da violência física para identificar o crime, eis que a vítima é uma criança de 11 anos de idade.

A espécie é de violência ficta definida no art. 224, letra a, do Código Penal.

E, para configurar o crime de estupro, a lei se contenta com a grave ameaça, dispensando mesmo a violência (art. 213 do CP).

A prova colhida na instrução foi mais do que suficiente para indicar o apelante como autor do crime.

A pena foi aplicada razoavelmente.

Nego provimento ao apelo.

*Des. Elmano de Farias* (Revisor) – De acordo.

*Des. Joffily* – Acompanho o Relator, para confirmar a exemplar sentença do Juiz Romão Cícero.

## Decisão

Negou-se provimento. Decisão unânime.

O que nos interessa diretamente aqui é, em primeiro lugar, o problema do erro catalisador do caos: “Pretende o apelante a sua absolvição ao fundamento de que ‘para caracterização desse delito (estupro) são indispensáveis (*sic*) a presença de dois elementos – a conjunção carnal e a violência”. Em função de diferenças de ordenamento sintático entre português e inglês, o erro que tanto irrita o juiz some na tradução: “The appellant seeks acquittal on the grounds that ‘two conditions (carnal knowledge and violence) must be satisfied for this to qualify as rape.” Não há como manipular o texto para que o erro se reproduza em inglês, pois não seria plausível – como o é em português, dado o foco semântico no plural *dois elementos* – a ocorrência de um erro de concordância nesse contexto sintático. Com o sumiço do erro, impiedosamente frisado pelo *sic*, desaparece o quesito textual desencadeador do destempero discursivo que passa a comandar o voto do irado relator. Pior, a ironia que ele descarrega sobre o advogado de defesa (“e disserta”, “e diz mais” “parece que o apelante [...] estava manuseando outros autos que não estes”) fica difícil de enxergar na ausência do gatilho da desembargadora fúria.

Em situações normais de tradução, seria essa uma hora adequada para lançar mão de uma nota explicativa que indicasse que, na petição citada, na língua original do texto, havia um erro de concordância verbo-nominal não passível de reprodução na tradução, e que esse erro fora destacado pelo relator por intermédio de um *sic*. Em se tratando de um documento, no entanto, não cabe recurso a notas explicativas, ainda mais porque isso levaria à cobrança por texto não constante do documento original com o qual a tradução há de ser cotejada. Reside aí o dilema. As mãos do tradutor estão relativamente atadas. Não retratar o ocorrido, porém, equivale

a desconsiderar aspecto fulcral para o pleno entendimento do texto e como ele se desenvolve ou, melhor dizendo, desintegra-se na sequência.

A ausência do catalisador obriga o tradutor a carregar mais na tinta quando o relator destila sua ironia, pois, sem o erro, ela é menos perceptível. Pode-se obter esse efeito com o uso de palavras mais formais e rebuscadas, como *furthermore* ou *indeed*, que ajudarão a contrastar com o pobre texto do coitado do advogado exposto. Trata-se, pois, de uma estratégia de compensação que, novamente, pode se ver frustrada pela exigência de semelhança imposta na tradução de documentos. Ainda por cima, o texto nos dá pouca oportunidade para exercitar a compensação e, portanto, persiste o perigo de que o leitor deixe de captar o subtexto do desembargador, plenamente perceptível para quem lê em português.

Cabe, pois, notar que, a partir desse ponto, o texto do relator é redigido em parágrafos cada vez menores e lacunares enquanto a redação beira o incompreensível. O terceiro, quarto e quinto parágrafos do voto do relator deveriam formar um só, pois o assunto é rigorosamente o mesmo. Ademais, o quinto se inicia com a conjunção *e*, contrariando as mais elementares normas de redação formal em português.

No segundo parágrafo do voto, já se instaura a confusão conceitual, pois o estilo elíptico do relator torna o entendimento confuso: “[...] alegar que a hipótese não é de crime consumado mas tentado, quando não há sequer considerar ruptura do hímen como se pretendeu.”. Se tivesse incluído a palavra *razão*, a compreensão seria facilitada: “alegar que a hipótese não é de crime consumado mas tentado, quando não há [razão] sequer [para] considerar ruptura do hímen como se pretendeu.”. Mesmo assim, é possível ser mais claro ainda na redação da tradução: “...it would appear the appellant was referring to some other docket for he argues this is a case of an attempted,

not a consummated crime, although rupture of the hymen is irrelevant here, contrary to his claim.”

De forma semelhante, o estilo elíptico do próximo parágrafo exige bastante do leitor: “Também ausente a figura da violência física para identificar o crime, eis que a vítima é uma criança de 11 anos de idade.”. Nesse caso, até o verbo principal do período foi suprimido: “Também [está] ausente a figura da violência física para identificar o crime, eis que a vítima é uma criança de 11 anos de idade.” O que isso significa é que “Tampouco precisa haver violência física para configurar o crime, pois a vítima é uma criança de 11 anos de idade”, ou seja, a violência é ficta, presumida, subentendida na assimetria de uma relação sexual entre um adulto e uma criança, que não reúne condições de resistência aos avanços do primeiro.

Embora não chegue a repetir o erro do advogado, o fausto desembargador claramente perde o controle emocional e redacional por causa da indignação que um recurso absurdo e escamoteador lhe provoca. O advogado de porta de cadeia merece o pito. O leitor, e por tabela o tradutor, é que não devia pagar o pato.

Resumo da ópera: os dilemas parecem mais potentes que as soluções. Para tradutores em formação, isso pode ser fator de desalento. Acredito, todavia, que aprender a traduzir é aprender a ter jogo de cintura diante do imprevisto e do inesperado. Essa é uma lição facilmente aprendida pelo intérprete, porque aceita-se que a comunicação oral seja imperfeita, que o desempenho nem sempre corresponda à competência.

Na seara da expressão escrita, contudo, parece prevalecer uma presunção de perfeição. Infelizmente, ela subjaz às análises na literatura dos Estudos de Tradução, honrosa exceção feita a Peter Newmark, que insiste na importância de o tradutor empregar seus conhecimentos linguísticos e da realidade extratextual para observar possíveis defeitos textuais, possivelmente corrigi-los e se comunicar a contento com os usuários das traduções. Nesse sentido, é salutar a

abordagem de estudiosas como Susan Sarcevic<sup>5</sup> e Giuliana Garzone,<sup>6</sup> que empregam uma ótica funcionalista na análise da tradução jurídica. Não há razão para presumir que a escrita prime pela excelência – e qualquer tradutor com um mínimo de experiência sabe que a realidade da expressão escrita está longe disso – nem para desanimar diante do texto que desanda. Contanto, claro, que ainda seja possível captar o que se pretendia dizer.

A beleza da tradução, sua sutil sedução, está precisamente no desafio que lança da travessia do rio caudaloso que se interpõe entre o texto e sua tradução, entre o texto travado no contexto que o nutre e o receptor imprevisível que ela pode nutrir. A tradução jurídica torna essa realidade mais visível, mais palpável, mais perigosa. Podemos afirmar como Riobaldo que “o real não está na saída *nem na chegada*: ele se dispõe para a gente é no meio da *travessia*”. O tradutor em formação há de aprender que nem sempre a resposta é o que conta, malgrado o conforto mental que propicie. Quem se aventura pelas veredas da tradução jurídica logo se toca que “Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer *outras maiores perguntas*”. Espera-se que os dilemas abordados na tradução desse acórdão que se detona sirvam para registrar isso em cartório.

---

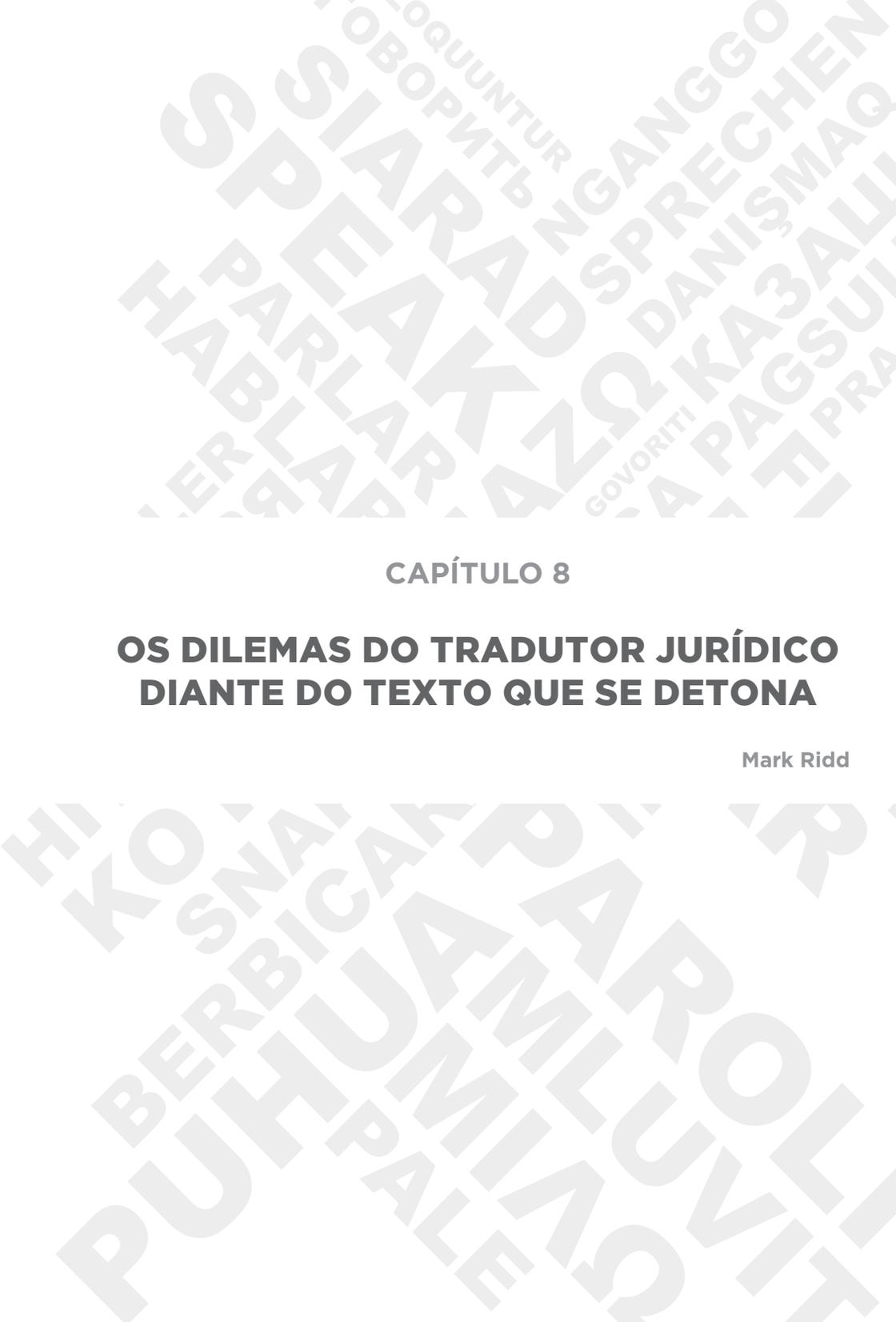
5 ŠARČEVIČ, Susan. *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International, 1997; ŠARČEVIČ, Susan. Legal translation and translation theory: a receiver-oriented approach. In: GREJUT (ed.) (2000): *La traduction juridique: histoire, théorie(s) et pratique / Legal translation: history, theory/ies and practice*. Genève: École de Traduction et d'Interpretation, Université de Genève, 2000, p. 329-347.

6 GARZONE, Giuliana. The translation of legal texts: a functional approach in a pragmatic perspective. *Textus* (Translation Studies Revisited), v. 2, n. XII, p. 393-409, 1999; GARZONE, Giuliana. Legal translation and functionalist approaches: a contradiction in terms? In: GREJUT (ed.) *La traduction juridique: histoire, théorie(s) et pratique / Legal translation: history, theory/ies and practice*. Genève: École de Traduction et d'Interpretation, Université de Genève, 2000, p. 395-414.

## Referências

- BLACK, H. C. *Black's law dictionary*. 5. ed. St. Paul: West Publishing, 1979.
- CASTRO, M. M. de. *Dicionário de direito, economia e contabilidade: português-inglês/inglês-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- COLLIN, P. H. *Dictionary of law*. 4. ed. London: Bloomsbury, 2005.
- GOYOS JR., D. de N. *Noronha's legal dictionary/Noronha dicionário jurídico: English/ Portuguese, Portuguese/English*. São Paulo: Ed. Observador Legal, 1992.
- HILL, G.; HILL, K. *The people's law dictionary*. New York: MJF Books, 1981.
- MELLO, Maria Chaves de. *Míni dicionário jurídico português-inglês / inglês-português*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2008.
- SIDOU, J. M. O. (Org.) *Dicionário jurídico: Academia Brasileira de Letras Jurídicas*. 4. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- VICTORINO, Luanda G. *Glossário jurídico: inglês-português, português-inglês*. Barueri (SP): Disal, 2009.
- WEST'S ENCYCLOPEDIA of American law. 13v. 2. ed. 2008. Disponível em: <[http://ebookey.org/West-s-Encyclopedia-of-American-Law-2nd-Edition-13-Volumes-\\_161998.html](http://ebookey.org/West-s-Encyclopedia-of-American-Law-2nd-Edition-13-Volumes-_161998.html)>.





CAPÍTULO 8

**OS DILEMAS DO TRADUTOR JURÍDICO  
DIANTE DO TEXTO QUE SE DETONA**

Mark Ridd



# O Projeto final de curso de tradução

Sabine Gorovitz

No contexto acadêmico, o projeto final de curso de tradução é o trabalho que encerra o percurso do aluno. Por isso, reúne os diferentes desafios encontrados ao longo do curso, tanto práticos quanto teóricos. Trata-se de uma tradução mais abrangente e de longo prazo (o projeto é produzido em um ou dois semestres) em que, pela primeira vez, o aluno escolhe seu texto e sua supervisão de acordo com as afinidades e preferências que ele finalmente identifica depois de haver transitado por diversas tipologias e gêneros textuais.

Como se trata de um texto completo e não de trechos ou parágrafos extraídos de um texto maior, o aluno enfrenta o texto que ele escolheu traduzir como uma totalidade; suas decisões serão, portanto, aplicadas de forma coerente durante toda a sua tradução.

O trabalho de projeto final, que vincula de forma explícita reflexão teórica e prática da tradução, deve ser previamente organizado e articulado de acordo com critérios a serem definidos no início do trabalho, antes de iniciar a tradução, e a serem aplicados durante todo seu ato tradutório.

O presente artigo objetiva elencar as principais etapas desse trabalho maior, evidenciando as dificuldades gerais que uma iniciativa desse porte pressupõe. Além disso, apresenta algumas tentativas de sistematização no intuito de instrumentalizar o graduando na construção de uma metodologia de tradução e pesquisa.

## 9.1 O pré-traduzir

### 9.1.1 A escolha do texto

Como foi colocado anteriormente, em seu trabalho de projeto final o aluno é levado, pela primeira vez, a escolher o texto que ele irá traduzir. Tal escolha deve ser justificada, pois representa seu primeiro desafio, em que ele se depara com a necessidade de definir seu domínio de predileção em termos de prática de tradução: *por que quero traduzir esse texto?*

Se para alguns alunos essa definição se impõe como uma evidência, para outros ela pressupõe uma avaliação de todo o percurso acadêmico: *o que eu gosto de fato de traduzir?* Para responder a essa pergunta, não basta observar em que tipologia textual o aluno se saiu melhor em sua prática de tradução. De fato, muitos se sobressaem em áreas que não são obrigatoriamente aquelas com as quais têm mais afinidade. Além disso, na maioria dos casos, os alunos são seduzidos por diversos aspectos do ato tradutório: pesquisa terminológica, reflexão teórica voltada para a tradução de textos literários, abordagem comparada dos sistemas jurídicos, o mundo das imagens, para citar apenas alguns exemplos.

Cada gênero textual e seus diversos desafios em termos de tradução possuem seus encantos. Ademais, muitas vezes, a escolha é fruto do acaso: atender a uma solicitação (da família, de um professor, de um amigo etc.) pode ser o fator determinante da eleição do texto a ser traduzido. Outro fator que parece prevalecer é o fato de traduzir um texto que ainda não foi traduzido para o português, ou seja, o fator funcional da escolha (prestar um serviço à comunidade).

Não há receitas para fazer uma escolha *acertada*. O que deve nortear essa definição é a clareza do que cada tradução implica em termos de desafios. Para tanto, o aluno deve ter clareza em relação ao trabalho que está por trás da sua escolha.

Optar por um texto literário, por exemplo, significa convocar sensibilidades e competências diversas em torno de um texto que irá abranger uma multiplicidade de gêneros, estilos e registros próprios à literariedade. Uma das singularidades do texto literário é a relevância do estilo e da forma que comparecem como o próprio conteúdo. Assim sendo, no ato da tradução prevalece a identificação e interpretação de marcas estilísticas como componente essencial do significado. Embora, por oposição, o próprio conteúdo da tradução não literária consista em estabelecer estratégias de construção de equivalências terminológicas e semânticas, de forma a alcançar a maior *proximidade* linguística possível em relação ao texto de partida, a tradução de texto literário também almeja uma equivalência que não se limita à aproximação linguística: a conotação, o efeito estético e tantas outras variáveis estilísticas são fatores essenciais a serem levados em conta nesse processo tradutório.

Na prática da tradução literária, o aluno irá, portanto, usar sua sensibilidade e criatividade no intuito de produzir efeitos similares ao da obra de partida: a compensação, por exemplo, é uma dessas estratégias de obtenção de equivalência. Assim, ao traduzir um poema rimado, o tradutor pode compensar a ausência ou a dificuldade em obter as mesmas rimas na língua de chegada por meio de aliterações e assonâncias que criam uma musicalidade nova.

Além disso, ao criar um vínculo entre dois contextos culturais (o da obra literária de partida e o da obra de chegada), a tradução tem implicações tanto literárias (estilísticas, linguísticas, históricas, socioculturais etc.) quanto ideológicas.

Essa opção pela tradução literária pressupõe também que o aluno estabeleça, de forma permanente, uma relação estreita entre escrita criativa e tradução: desenvolver o seu próprio estilo, encontrar soluções inovadoras, fazer do seu imaginário e de sua subjetividade os protagonistas do ato tradutório

talvez seja um dos maiores desafios para o recém-tradutor. A criatividade individual pressupõe um nível de autoconfiança que somente se consolida com a clareza em relação aos limites não apenas da interpretação (para citar ECO, 2004) mas da própria tradução. Essa intuição dificilmente será ensinada; contudo, pode ser guiada e fundamentada na atenta leitura e análise do texto original. Aqui se depreende a essencial complementaridade interdisciplinar entre o ensino e a aprendizagem da tradução literária e o ensino e a aprendizagem das diversas literaturas, culturas, estilísticas e retóricas. Qualquer programa de tradução literária em um nível superior implica a capacidade prévia e/ou simultânea de analisar e avaliar um texto, de modo que seja possível proceder com eficiência à sua transposição para outra língua.

O que deve nortear o trabalho de tradução literária é definir e identificar padrões estéticos e descobrir algo aparentemente implícito no texto para alcançar na recriação aquilo que tanto marca o texto de partida: os traços a serem hierarquizados referem-se tanto à musicalidade, ao ritmo e às representações quanto às construções sintáticas e semânticas, que dão forma à literariedade do texto de partida.

Outra especificidade do processo de tradução literária são as múltiplas escolhas que decorrem da ambiguidade que caracteriza os textos literários, que leva muitas vezes o tradutor a optar pela simplificação, restringindo a pluralidade semântica do termo ou do trecho.

Portanto, é esse trabalho preparatório de reconhecimento e de avaliação dos recursos estilísticos que norteará a tomada de decisões: eleger aquilo que se deseja preservar ou comprometer, no intuito de construir um sistema subjetivo de equivalência e de simetria entre o texto de partida e a tradução.

De fato, a tradução é fruto da resolução de uma tensão, até poder-se-ia dizer do equilíbrio instável entre duas ações

aparentemente simples: reter na língua de chegada algo de peculiar da língua de partida, criando estranhamento e hibridismo, e naturalizar, ou seja, apagar os rastros da língua de partida, que se desfaz e é substituída por outra.

Embora sejam essas as posturas teóricas vigentes, os conceitos de estética literária variam de acordo com os fatores contextuais que determinam uma obra ou um conjunto de obras. Cada texto remete às suas próprias normas de leitura e de interpretação, e, portanto, de tradução. Por isso, o tradutor inaugura permanentemente estratégias baseadas na compreensão precisa e na interpretação eficiente das singularidades do texto. Essa competência vem tanto da intuição quanto de uma abordagem racional e de um conhecimento profundo dos sistemas literários.

O texto técnico: a primeira etapa é a da familiarização do tradutor com a área de que trata o texto (o que não implica um conhecimento profundo dos domínios com os quais o tradutor trabalha). De fato, o desafio não é apenas identificar uma tradução adequada para determinado termo a partir de dicionários bilíngues ou de glossários que circulam na internet: o tradutor deve criar um sistema de equivalência a partir de uma pesquisa terminológica detalhada, embasada em um entendimento das peculiaridades de cada comunidade linguística em relação à área em questão.

Mas o fundamental é saber onde e como encontrar as respostas às suas dúvidas e as informações pertinentes relativas a cada questão abordada pelo texto de partida. Isso significa saber pesquisar na internet e na literatura disponível, manter um diálogo com um profissional da área e dominar a tipologia específica dos textos da área.

Antes da tradução, é essencial elencar os termos inusitados e pesquisar esses termos nos dois idiomas, embora somente se alcance uma equivalência dos termos técnicos no decorrer da tradução, pois a construção desse sistema de equivalência

específico depende da tradução de outros termos e de uma apreensão global e progressiva no texto.

Embora se trate de um texto técnico, o tradutor irá enfrentar um desafio estilístico. De fato, o texto técnico tem como função principal informar, mas isso não significa que não possua estilo. Portanto a tradução solicita também a criatividade e a utilização dos recursos linguísticos em toda sua riqueza para tornar o texto, além de fluente, específico, conciso, coeso, coerente e objetivo.

Texto jurídico: como definir os traços que fazem do texto jurídico um caso particular? Parte-se do pressuposto de que a função do texto constitui sua característica, seja ela comunicativa, informativa, conativa, imperativa etc. Para muitos linguistas, a função referencial seria a função predominante da linguagem humana; todas as outras seriam apenas uma consequência do contexto ou do destino do texto, seja ele traduzido ou não. Se circunscrevermos o texto jurídico essencialmente à lei e ao contrato, fica claro que o texto exerce essencialmente uma função de regulação: são logo taxados de textos imperativos ou normativos. Mas, para tanto, a redação jurídica se instrumentaliza com os mais variados recursos linguísticos, do mais narrativo ao mais técnico, passando pelo descritivo, prescritivo etc. Seja como for, a unidade de base em tradução é o próprio texto e não sua terminologia. Embora obedeça a uma estrutura particular, é preciso ultrapassar a vinculação do texto jurídico à sua função exclusivamente normativa.

Além disso, a tradução deve valer-se da comparação de dois sistemas para chegar ao que se poderia chamar de equivalentes funcionais entre termos, frases, ideias e textos. De fato, são os efeitos jurídicos que importam. Como os sistemas jurídicos diferem quanto a seus efeitos, apesar dos esforços de harmonização dos direitos nacionais e, conseqüentemente, dos bancos terminológicos, é necessário ter um entendimento global de cada um deles, de suas semelhanças e assimetrias. Além disso,

o bom senso e a inspiração do tradutor acabam guiando as decisões, contanto que sejam coerentes e pertinentes e capazes de servir à função do texto.

Textos sensíveis: a tradução é uma empreitada delicada. Para além das transferências linguísticas e culturais que se produz, existe um conjunto de fatores a serem levados em consideração, entre os quais a história do texto, seu impacto na vida espiritual e social dos indivíduos ou dos povos, sua influência sobre a produção cultural em várias áreas do saber e do sentir e as eventuais traduções anteriores que exerceram um papel na definição das expectativas e das reações.

Como em toda tradução, embora a tentativa seja sempre a de preservar um grau de similaridade entre duas *entidades*, em que uma é derivada da outra, efetua-se inevitavelmente um deslocamento, uma transferência. Trata-se de um processo particular de linguagem que pressupõe uma relação, e mais, uma teia complexa de relações. Nessa passagem, o desafio é definir um regime de equivalência entre os fenômenos e entidades, em que a própria natureza dessa relação está em jogo. De fato, o sentido não é estável. Ele é o resultado de um percurso interpretativo que ocorre em determinado contexto sociocultural e histórico e se constrói a partir das experiências coletivas e individuais de cada leitor ou grupo de leitores, os horizontes compartilhados por grupos de receptores. Nessa perspectiva, peculiarmente no que concerne aos textos sensíveis, o objetivo fundamental é chegar a um texto capaz de respeitar os efeitos que o texto de partida desencadeou sobre os leitores. Isso implica uma estratégia de adaptação tanto linguística quanto cultural e uma pesquisa minuciosa das características desse público e de suas reações frente ao texto.

O *status* dos textos sensíveis faz toda a dificuldade de sua tradução: embora seu objetivo seja promover o seu acesso e a divulgação a um público que não domina a língua de determinado culto, esses textos são objetos de crenças e, portanto, de interdições

e normas. Existe logo uma grande desconfiança em relação às traduções produzidas. De fato, as escolhas que um leitor efetua em sua tradução revelam inevitavelmente um ponto de vista, uma ideologia. Embora as escolhas possam ser sistematizadas e aplicadas de uma forma global, há sempre por trás de toda produção discursiva mecanismos inconscientes em ação.

Textos atípicos: muitos alunos em seu final de percurso optam por traduzir um texto cujo gênero não se insere em uma categoria tradicional, como publicidades, roteiros, legendas de filmes, histórias em quadrinhos, músicas etc. Nesse caso, um dos desafios é inaugurar uma fundamentação teórica, pois essas subcategorias foram pouco estudadas e conceituadas. Na maioria das vezes, faz-se necessário criar pontes entre ferramentas teóricas oriundas de outras áreas e demonstrar criatividade.

### **9.1.2 A investigação aprofundada do contexto de publicação e da autoria**

Uma vez determinada a escolha, é preciso preparar a tradução. Essa preparação pressupõe uma investigação profunda do contexto de publicação ou de surgimento do texto de partida, que abrange elementos e fatores de toda ordem.

O autor do texto, caso seja nomeado – o que não é o caso em textos de lei ou ainda em textos fundamentalmente técnicos (manuais, bulas de remédio, receitas etc.) – deve ser entendido em seu contexto de produção: a época em que ele escreveu, o seu local de fala, o seu público-alvo, o sistema literário em que ele se inscreve etc. Toda época e todo espaço são definidos por uma série de fatores (históricos, sociais, políticos, econômicos, suas relações com outros tempos, outros espaços etc.).

O texto, nessa perspectiva, também deve ser avaliado à luz dessas delimitações. Diversas questões norteiam então essa análise: qual a função do texto nesse contexto determinado?

Onde ele foi publicado? Com que outros textos ele dialoga? Qual a repercussão em sua comunidade leitora?

Essas informações situam a obra a ser traduzida, e é a partir dessa delimitação que se podem identificar marcas e traços pertencentes a esse contexto. Somente então é possível avaliar se essas particularidades são transferíveis para o novo contexto de produção. De fato, todo ato de fala se inscreve em uma comunidade interpretativa com seus padrões e seus hábitos de recepção, suas normas muitas vezes altamente prescritíveis.

O público-alvo é o terceiro protagonista da trilogia: situar quem é ou quem foi o leitor do texto de partida é uma condição para se interpretar o papel do texto e suas características formais. Um estudo da recepção se faz, portanto, necessário para avaliar a relação existente entre as prerrogativas do texto e o horizonte de expectativas que ele suscita.

### 9.1.3 A caracterização do texto

Uma criteriosa análise anterior possibilita delimitar o foco da avaliação, ou seja, o texto em si e suas características formais: partindo de sua inserção temporal e espacial (do cotexto), é possível determinar com mais acuidade sua tipologia e hierarquizar suas marcas. A pergunta é: “o que, de fato, caracteriza o texto levando em conta seu contexto de produção e de recepção?”. Além disso, existe nessa delimitação formal a questão do estilo do texto e do estilo do autor. Partindo das marcas linguísticas que o leitor reconhece enquanto determinações do texto (léxico, formas morfosintáticas, multimodalidade, construção textual, lógica interna do texto etc.), o tradutor poderá tomar suas decisões iniciais.

Por fim, é preciso proceder a uma investigação, análise e crítica das eventuais traduções já existentes: descobrir se o próprio texto foi traduzido para a língua em que o aluno deseja lê-lo; se existem traduções desse texto para outras línguas; se textos da

mesma autoria foram traduzidos; e ainda se existem textos afins, da mesma área, escritos na língua de chegada. Esse arcabouço textual facilitará bastante as definições terminológicas, teóricas, estilísticas, funcionais e o entendimento da recepção.

#### **9.1.4 Definição dos objetivos do texto traduzido e do seu público-alvo**

Uma das questões fundamentais para se iniciar uma tradução é definir qual a função do texto traduzido, seus objetivos principais e a quem ele se dirige preferencialmente: de fato, o contexto de inserção do texto de partida nunca é o mesmo do texto traduzido. Ainda que os objetivos permaneçam similares, a tradução pressupõe sempre uma adaptação: efetua-se uma passagem de um tempo para outro, de um espaço para outro, de um local de fala para outro, de um leitor para outro etc.

A tradução de um texto de amplo alcance e de vulgarização científica pode se tornar um artigo a ser publicado em uma revista especializada visando a um público reduzido de peritos, ou vice-versa; um texto literário inserido em uma coletânea pode vir a ser publicado para atender às necessidades de um currículo escolar; um texto jurídico nacional que normatiza determinado domínio da vida humana de uma comunidade pode ser apenas objeto de consulta em outro país; um roteiro cinematográfico que coordena a produção de um filme (direcionado para um leitor específico na figura do diretor) pode também ser traduzido para atender a novas prerrogativas, como ser inserido na internet e se tornar um objeto de leitura para um público mais amplo etc.

Existe sempre uma readequação e uma atualização que solicitam, da parte do tradutor, seu bom senso e sua criatividade de modo a alcançar os novos alvos e o novo papel ao qual o texto traduzido irá se prestar.

## 9.2 O traduzir

### 9.2.1 As delimitações iniciais: público-alvo, objetivos e função do texto de chegada e seu contexto de inserção

Ao iniciar sua tradução, o tradutor deve ter plena consciência dos fatores em jogo na inserção funcional do texto que ele irá produzir. Espaço, tempo, função, público-alvo etc. são variáveis determinantes para a tomada de decisão ao longo do ato tradutório.

O tradutor deve situar-se e situar seu texto de acordo com elementos definidos: quem é meu leitor preferencial? Em que meio e em que veículo meu texto será publicado? Com que objetivo? Quando? O que está em jogo? etc.

Além disso, como já foi mencionado anteriormente, o tradutor provoca sempre um deslocamento: ele transporta o texto para outra esfera e essa passagem tem consequências. Ao mudar de leitor, o texto também muda de estatuto e seu impacto nunca será o mesmo.

De fato, cada comunidade compartilha um conjunto de valores fundamentais (o certo e o errado, o adequado e o inadequado, o admissível e o inadmissível, o aceitável e o censurável etc.). Essas normas, de acordo com Gideon Toury (1995), produzem dicotomias que caracterizam os comportamentos e as representações em um determinado tempo e espaço, ou em uma determinada situação de interação, e se manifestam em relações e sistemas de regulamentação muito rígidos.

O tradutor, quando traduz, coloca em contato dois sistemas linguísticos e dois sistemas culturais, ou seja, dois sistemas de normas e representações, em que há sempre uma tensão. No processo de tradução, todas as decisões são orientadas por essas normas que determinam padrões e regularidades textuais dos quais não se pode fugir.

Isso se impõe ao tradutor tanto de forma preliminar quanto ao longo do processo tradutório. Para tanto, o tradutor recorre a uma série de estratégias e de fontes extratextuais que compõem sua bagagem literária, seu horizonte de expectativas. A diferença em relação ao leitor monolíngue é que ele projeta um duplo olhar, para frente (o texto que ele produz) e para trás (o texto que ele interpreta). Nesse embate, sua atitude é sempre contrastiva e mediadora. É preciso encontrar um caminho de apaziguamento, chegar a um acordo que resultará na tradução.

O tradutor, no entanto, tem acesso a uma série de índices que podem facilitar seu trabalho de definição e de delimitação; são os chamados *paratextos* (GENETTE, 1982): os títulos, subtítulos, epígrafes, dedicatórias, prólogos, prefácios, posfácios, advertências, notas prévias, nome de autor e de tradutor (ou a ausência de um ou de outro ou de ambos), capas, contracapas, orelhas, introduções, notas editoriais, notas de rodapé, ilustrações, notas do tradutor, notas finais, apêndices, anexos, publicidade, informações bibliográficas e legais, ou quaisquer outros sinais que acompanham fisicamente o texto e mantêm com ele uma relação direta ou indireta.

### 9.2.2 As marcas do texto

Existem diversos índices de caracterização textual: como vimos, toda leitura é guiada pelo contexto, pela situação textual (ele pode se valer de uma certa autonomia ou ser extraído de um conjunto maior, como um jornal, uma revista, um arquivo, uma coletânea de contos ou de poemas etc.), pela situação de comunicação, pelo emissor, pelo destinatário (suas intenções, seus conhecimentos, suas expectativas: quem escreve? Para quem? Para quê? E como isso se manifesta? Onde e quando?).

O conteúdo: as informações presentes no texto, os personagens, os eventos, os fatos, os locais, os tempos etc. constituem aquilo que se poderia considerar como matéria-prima do texto.

O gênero textual: ele está organizado em referência a um ou vários modelos e paradigmas. São as características que permitem delimitar a sua tipologia, ou seja, seu tipo de escrita que funciona em determinada comunidade e seguindo determinados parâmetros.

A superestrutura do texto: a organização espacial e lógica dos blocos de ideias se manifesta sob a forma (relação entre as frases e entre os parágrafos, coerência interna do texto, coesão etc.). Trata-se da sua dinâmica interna, sua lógica funcional, (cronológica, narrativa, descritiva etc.).

Além disso, cada frase é construída em referência a regras lexicais (escolha dos termos), morfológicas (variações de gênero, número, tempo etc.) e sintáticas (estrutura da frase e relação entre os sintagmas que a compõem). Trata-se da linguística textual, que determina tanto a escolha da enunciação (marcas de pessoa, de sistema temporal, de referências espaciais etc.), os encadeamentos, o papel dos modalizadores (advérbios, conectivos), o campo semântico e sua progressão por meio do léxico, o que a pontuação traduz etc.

Faz-se necessário, portanto, identificar os índices e traços linguísticos que particularizam o funcionamento do texto e que são sempre significativos: marcas de relação (principais concordâncias e relações pessoas/terminações verbais), determinantes (os termos mais carregados de significação, a significação da pontuação), as sílabas, os sons e sua relação, os casamentos e as combinações, os diversos elementos não verbais, como a paginação, as ilustrações e a interação dos elementos verbais e não verbais.

### **9.2.3 As etapas da tradução: entre a língua de partida e a língua de chegada**

Todo tradutor cria paulatinamente sua própria metodologia de tradução. Essas estratégias são variáveis de acordo com a natureza do trabalho e do texto. Mas existe sempre uma desconstrução singular no momento da tradução em que o texto

deixa de estar em uma língua e ainda não chegou até a outra (uma interlíngua). A expressão se encontra em determinado momento a meio caminho entre uma e outra língua, como se a tradução, enquanto processo paulatino de metamorfose, tivesse cristalizado naquele momento elementos da língua de partida na própria língua de chegada, ou como se algo de uma tivesse se instalado na outra. Toda sabedoria do tradutor se manifesta então na capacidade de desconfigurar esses rastros e reconstruir um texto outro em uma língua outra.

A tradução cria uma ponte não somente entre duas mensagens, mas entre dois pensamentos. Nessa reconstrução, a passagem de uma língua para outra pressupõe perdas e ganhos. Esse mecanismo mental que consiste em nomear uma realidade por meio dos constituintes de outra inaugura um vínculo entre dois modos de comunicar, um vínculo dialógico entre duas línguas, dois meios de expressão, dois imaginários e duas culturas sempre assimétricas. Portanto, ao traduzir, o tradutor aproxima duas ou mais culturas, fazendo emergir a diferença por meio das múltiplas interferências linguísticas e culturais inerentes à sua atividade.

Concretamente, a busca de equivalentes e de correspondentes coloca o tradutor em situação de negociação: um *estica e puxa* em que se deve chegar a um ponto de equilíbrio. O mais difícil é saber em que momento parar: encontrar a distância pertinente entre uma língua e outra mediante a acomodação aos significados inaugurais carregados pela língua de chegada. Frente às diferentes conotações induzidas pelas divergências socioculturais de comunidades linguísticas distintas, ocorre a migração das ideias em que a carga cultural da língua de partida se sobrepõe à da língua de chegada. É nesse hibridismo que reside o ato tradutório: saber mesclar e sobrepor sem ficar entre as duas mensagens, entre as duas línguas, embora o próprio da tradução seja de conservar traços de um *antes* e de um *depois*.

Cada tradução exige um grau maior ou menor de familiaridade com seu leitor. Essa é uma decisão consciente que deve se aplicar de forma coerente à totalidade do texto. Há sempre uma infinidade de maneiras de se traduzir um texto. De fato, o ato do tradutor se situa sempre em determinado ponto de um eixo delimitado por dois polos – a atitude do *sourcier* (voltado para o texto de partida) e a do *cibliste* (MESCHONNIC, 1999) (voltado para o alvo da leitura). Enquanto a postura do *sourcier* toma o partido da língua fonte, tentando preservar, dentro da língua de chegada, as suas peculiaridades, a atitude do *cibliste* toma o partido inverso, tentando produzir um texto naturalizado que apaga a língua de partida e, com isso, os rastros da tradução.

No primeiro caso, a tradução colore o texto com notas híbridas, cria um estranhamento que tira seu leitor do lugar ao gerar um movimento que desestabiliza o sistema da língua; por oposição, o outro produz uma língua familiar e sem desvios. Nenhum tradutor assume fundamentalmente uma ou outra postura: essa decisão muda com as variações próprias a cada texto e a cada objetivo textual.

#### 9.2.4 As ferramentas de consultas

Diversas são as ferramentas de consultas às quais se tem acesso. Além de poder consultar e basear-se no trabalho concluído e disponibilizado pelo terminólogo (dicionários, repertórios, vocabulários, glossários etc., impressos ou virtuais), o tradutor pode efetuar sua própria pesquisa, direcionando-a peculiarmente. É preciso ter em mente que quanto mais especializada for a área do texto, menos os repertórios disponíveis serão úteis. Além disso, eles cristalizam elementos linguísticos extremamente fluidos e cuja atualização é praticamente diária.

A familiarização com o assunto tratado pelo texto é um pré-requisito que antecede a busca por unidades lexicais. Embora

o tradutor se dote paulatinamente de uma bagagem técnica geral, a cada tradução ele se aprofunda sincronicamente em um determinado campo semântico.

A pesquisa terminológica se efetua tanto como etapa preparatória de uma tradução quanto ao longo do processo tradutório, e pode se prosseguir uma vez concluída a tradução, tendo como resultado um repertório referente ao texto e incluído ao final como instrumento de auxílio à leitura.

Trata-se de uma pesquisa pontual de termos, de denominações de conceitos e objetos. De acordo com Galisson e Coste (1976, p. 559), é “o conjunto dos termos que remetem aos conceitos ou objetos aferentes a uma determinada área de conhecimento ou de atividade humana”.<sup>1</sup> Poder-se-ia inferir que esse processo particulariza preferencialmente o trabalho de tradução técnica. Mas se constata que, até mesmo nas obras mais ficcionais da literatura, o processo de pesquisa terminológica é incontornável. De fato, toda obra literária conta uma história que, ainda que totalmente inventada, ocorre em determinado contexto, o qual, por mais imaginário que seja, continua sendo um arranjo de elementos e objetos existentes no mundo real. Ela descreve realidades, o que exige do tradutor uma busca terminológica (a exemplo de traduções de textos extremamente marcados temporal ou espacialmente, como *Grandes Sertões Veredas* (ROSA, 2001) ou *Macunaíma* (ANDRADE, 1928), citando apenas esses exemplos). De fato, a pesquisa terminológica é um procedimento que se inscreve intrinsecamente e se subordina ao ato tradutório de textos de toda natureza.

Para efetuar esse trabalho, o tradutor tem hoje à disposição recursos extremamente acessíveis e ricos, capazes de fornecer resultados em tempos mínimos e a baixo custo. Aquilo que outrora se resolvia por meio de contatos telefônicos repetidos, de deslocamentos

---

<sup>1</sup> “ensemble des termes qui renvoient aux concepts ou objets afférents à un domaine particulier de connaissance ou d’activité humaine” (tradução nossa).

sistemáticos (bibliotecas especializadas, locais de trabalho de especialistas etc.), hoje se resolve em frente do computador.

Existem diversos *softwares*, de acesso gratuito ou não, para executar a busca e tratamento terminológicos: Sphinx, System Quirk, Chamblom Terminology Extractor, TermStar etc. No próprio departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB, o Professor René Strehler confeccionou o RepLET (STREHLER; GOROVITZ, 2011).

### 9.2.5 A interdependência entre a prática e a teoria

Um dos maiores desafios do projeto final é explicitar o vínculo entre a prática da tradução de determinado texto e os conceitos aos quais essa prática remete. Essa ponte se torna mais óbvia à medida que a tradução avança. De fato, por trás de toda prática existem decisões que remetem a conceitos mais ou menos definidos na mente daquele que traduz.

As teorias constituem um ponto de referência inelutável no trabalho do tradutor. A questão é entender como se produz essa passagem entre a prática e a explicitação dos conceitos que essa mesma prática pressupõe. Trata-se de interrogar os fundamentos do ato tradutório de determinada obra ou texto e suas referências teóricas. O ato da tradução afina a compreensão ainda superficial do processo signifiante que antecede a mensagem. De acordo com Antoine Berman (1995), a observação de componentes tradutórios intertextuais, conotativos, metalinguísticos etc. é o objeto da crítica das traduções: em outras palavras, traduzir representa um ato em que se pode acompanhar a conclusão de um processo semântico; ele revela seus rastros ou pelo menos seu ponto de partida. Pode-se, nesse ato, apreender o sistema de reformulação e de repetição, esclarecendo tanto o texto de partida quanto o de chegada e o próprio processo que se deflagra entre os dois.

A postura do traduzir sem entender, pautada pela intuição

e pelos atos inconscientes, deve dar lugar a uma abordagem combinada de prática e teoria. É preciso analisar a própria prática sobre os textos e sua recepção, pois o atuar bilíngue se manifesta nas profundezas de cada idioma. O traduzir revela sobreposições, explícita e esclarece pontos obscuros da produção linguística.

Por mais complexo que seja o ato tradutório, a teorização é sempre possível. Nessa tentativa, depara-se com as divergências entre as posições dominantes que podem parecer inconciliáveis, inclusive porque o próprio conceito de teoria diverge de um pensador para outro. Seja como for, é preciso sistematizar os fatos para prevê-los e controlá-los. No momento em que ele busca uma adequação na tomada de decisões, o tradutor evidencia o vínculo existente entre a teoria e a prática (seja ela decorrente da teoria linguística, hermenêutica, sociolinguística, cognitiva, funcionalista, desconstrutivista etc.). Ele traduz teorizando uma relação de texto a texto. O maior desafio é conseguir identificar qual a questão mais premente. Qual o desafio maior de determinada tradução? Quais as questões em jogo? Como abordá-las? Que tipo de atitude frente ao texto? O que está em jogo?

## **9.3 O pós-traduzir**

### **9.3.1 A revisão e a análise crítica do trabalho realizado: o relatório de tradução**

Uma vez concluída a tradução, inicia-se o trabalho de releitura e de crítica do texto que dela resultou. A revisão é uma tarefa de avaliação que necessita um distanciamento impossível durante o processo tradutório.

Além disso, toda tradução implica uma crítica. Ao reavaliar suas decisões à luz da totalidade do texto, o tradutor se depara com uma série de inconsistências e impertinências a serem

corrigidas para se obter um resultado coerente. Pela releitura é possível reconhecer e avaliar a pertinência das relações semânticas e formais que foram estabelecidas entre os dois textos (sentido, polissemia, estilo, estética, intensidade, ritmo, movimento etc.).

No confronto analítico e comparativo do texto de partida e da tradução produzida, efetua-se uma leitura de conciliação por meio de uma abordagem contrastiva global e microestrutural, inventariando e relatando os nós que foram desfeitos para chegar a um nível de semelhança tanto formal quanto semântico. Ao fazer isso, o aluno irá explicitar o seu próprio processo de tradução, seu percurso individual, suas estratégias de acordo com aquilo que foi julgado adequado e pertinente em função de critérios que também devem ser explicitados nessa análise: ao evidenciar os fatores que ele elegeu como determinantes, o tradutor esclarece os princípios e conceitos que nortearam suas decisões de forma a justificar suas escolhas e torná-las um ato consciente e ajuizado. É uma maneira de dar consistência a sua tarefa e de provar que o resultado não é apenas fruto do acaso e da intuição, mas sim, um trabalho racional e motivado por critérios previamente estabelecidos e defensáveis. Dessa forma, quando a tradução for objeto de análise (e inevitavelmente de crítica), o tradutor terá em mãos um arcabouço argumentativo capaz de contrariar as acusações mais ferrenhas e justificar as soluções que ele propôs. É preciso também sempre manter uma postura comparativa, em que as opções de tradução são permanentemente relacionadas às peculiaridades do texto de partida, para não serem rotuladas de arbitrárias e subjetivas.

Esse trabalho, *a posteriori*, dará lugar a um relatório de tradução que funciona como um caderno de bordo. Obviamente, esse diário é produzido paralelamente à tradução, à medida que surgem os desafios, sejam eles estilísticos, terminológicos, normativos, culturais etc.

### 9.3.2 A criação de um repertório

Os termos que apareceram no decorrer do processo tradutório são elencados em um repertório, eventualmente com suas devidas traduções/definições/explicações.

O trabalho de pesquisa terminológica, tanto aquele que antecedeu a tradução como o que acompanhou o seu processo, deve resultar em um repertório bilíngue que tem diversas funções: se por um lado ele é o relato e o resultado do trabalho de busca lexical, por outro, ele alimenta o banco de dados terminológico que todo tradutor deve implementar ao longo de sua prática.<sup>2</sup> Existem diversos tipos de repertórios, de acordo com a necessidade de explicitação dos termos que caracterizam o texto traduzido e de acordo com aquilo que se pretende fazer com esse material.<sup>3</sup>

O glossário: existem pelo menos quatro tipos de repertórios chamados glossário; o primeiro modelo de glossário foi herdado da Idade Média, quando se agrupavam as glosas para formar um glossário (unidades lexicais raras ou desconhecidas). Outra maneira de elaborar glossários é dar, para cada unidade lexical da nomenclatura, apenas um ou dois exemplos do seu contexto de uso. Ao contrário da versão precedente, esse tipo de glossário informa também a categoria gramatical de cada entrada. O terceiro modelo de glossário caracteriza-se essencialmente pela presença da definição da unidade lexical ou terminológica tratada. Seus artigos contêm remissivas e, eventualmente, um contexto de uso do termo. O último modelo de glossário é bastante semelhante ao primeiro. A diferença é que ele não se limita a termos raros.

---

2 Hoje o tradutor pode contar com ferramentas extremamente eficientes: são as memórias de tradução constituídas com o auxílio de softwares como *Word Fast*, *Déjà Vu*, *Sword Fish*, *Trados* etc.

3 Definições extraídas do *Manual do RepLET acompanhado de elementos de lexicologia e de terminologia* a ser publicado por René G. Strehler e Sabine Gorovitz (Brasília: Editora Thesaurus).

O léxico: a princípio, o léxico constitui uma simples lista de unidades lexicais ou terminológicas de determinada área. Cada termo é acompanhado de seu equivalente em outra(s) língua(s), e eventualmente de uma definição. Esse tipo de repertório auxilia particularmente o trabalho dos tradutores. Provavelmente por influência do inglês, esses tipos de repertórios também são chamados de *glossário*.

O vocabulário: trata-se de um repertório referente a determinada área do conhecimento ou a uma atividade específica. Deve apresentar as definições das unidades terminológicas tratadas e, eventualmente, a categoria gramatical a qual pertence. O vocabulário pode ser mono-, bi- ou plurilíngue.

## 9.4 A questão formal do trabalho acadêmico

Como todo trabalho acadêmico, o projeto final deve respeitar uma forma e contemplar elementos que explicitem a maneira como cada aluno construiu seu processo racional.

A estrutura do projeto, embora deva obedecer aos padrões do trabalho acadêmico, será estabelecida em concordância com o orientador. Geralmente, ele deve conter:

- Uma introdução, que constitui a apresentação do texto, além de justificar a escolha do aluno, delimitar os objetivos do trabalho, a metodologia que ele construiu para dar conta da tradução. Essa introdução deve contextualizar tanto o texto de partida e sua autoria quanto o texto traduzido.
- Uma parte teórica e uma revisão de leitura ou relatório: essas duas partes podem ser imbricadas uma na outra ou serem explicitadas de forma separada.
- O texto traduzido.
- Considerações finais.
- Bibliografia.

- Glossário (opcional).
- Anexos (opcional).
- Outros (opcional).
- Texto fonte (separadamente).

#### 9.4.1 Recomendações formais<sup>4</sup>

Para a formatação do texto, recomenda-se Times New Roman, tamanho 12 com espaçamento 1,5. A paginação deve ser feita no canto superior direito das folhas, a contagem começando na *introdução*.

As seções principais do projeto devem ser iniciadas em nova página.

Citações longas (mais de três linhas) e notas de rodapé devem ser digitadas em espaço entrelinha simples (fonte 10).

As referências devem ser recuadas 2 tabs, digitadas em tamanho 11, espaço entrelinha simples, com entrelinha simples separando-as.

A capa deve conter os seguintes itens centralizados:

- Nome da instituição.
- Nome do instituto.
- Nome do curso.
- Título do projeto.
- Tipo de projeto.
- Nome do autor.
- Nome do orientador.
- Data: mês e ano.

A dedicatória é apresentada no canto inferior direito da página.

Agradecimento (opcional) no canto inferior direito da página.

<sup>4</sup> A compilação de normas aqui apresentada foi extraída do *Manual de apresentação do Projeto Final de Tradução* elaborado pela Professora Cynthia Ann Bell dos Santos (Org.) em 2009 e acessível na página web a ser consultada: <[http://www.let.unb.br/bellsantos/documentos/Projeto\\_trad\\_manual.pdf](http://www.let.unb.br/bellsantos/documentos/Projeto_trad_manual.pdf)>.

Epígrafe (opcional) no canto inferior direito da página.  
Sumário

#### 9.4.2 Citações bibliográficas e outras normas

Citação no texto: para que o leitor possa localizar a referência correta, o autor deve usar a referência simplificada, que inclui sobrenome, ano e página.

Citação indireta: ao usar qualquer ideia de outro autor, mesmo reconstruída (citação indireta), deve-se fazer referência a ele. Por exemplo: De acordo com Berman (1995, p. 20) ... Os autores (PAGANO; MAGALHÃES; ALVES, 2000, p. 25) descobriram ...

Citação direta curta: a citação direta até três linhas deve ser indicada entre aspas dentro do texto, “sem alterar-se o tamanho da fonte nem destacá-la com negrito, itálico ou sublinhado” (RAUBER; SOARES; FÁVERO et al., 2002, p. 51).

Citação direta longa: a citação longa (mais do que três linhas) deve ser digitada em espaço entrelinha simples, com fonte 11, recuada da margem esquerda 4 tabs, sem aspas, separado dos textos anteriores e posteriores com espaço entrelinha duplo. Por exemplo:

Na citação indireta o pesquisador faz uma paráfrase, ou seja, apresenta apenas as idéias do texto pesquisado, reconstruindo-as com suas próprias palavras. A citação indireta não deve consistir numa apropriação das palavras de outro autor, mas numa reconstrução original da idéia do texto consultado. Ressalva-se que neste caso, também é necessário que se indique a referência bibliográfica simplificada (autor, ano e página) para que o leitor saiba de onde foi tirada a idéia representada (RAUBER; SOARES; FÁVERO et al., 2002, p. 51).

Citação de citação: às vezes não é possível acessar o texto original de uma citação, então se faz a citação de citação, usando a expressão apud (citado por). Por exemplo: ... (RIDD, 2000 apud WELKER, 2003, p. 149).

Citação em língua estrangeira: Rauber; Soares; Fávero et al. (2002, p. 55), apresentam os seguintes comentários referentes a este assunto:

Sobre citações diretas em língua estrangeira a NBR 10520 não faz menções, mas sugere que seja facultativa sua apresentação na língua original ou traduzida. Se a citação foi apresentada na língua original, a tradução do texto citado deve aparecer em nota de rodapé. Se o pesquisador traduziu o texto, ao pé da página deve constar o texto no idioma original. O texto estrangeiro deve ser apresentado sempre com itálico. As palavras estrangeiras que aparecem no decorrer [...] [do texto] devem ser grifadas em itálico [...].

Supressão e acréscimo em citações. A supressão deve ser indicada por [...]. O acréscimo deve ser indicado por [palavra]. Como exemplo, ver a citação direta no item anterior.

Notas explicativas: devem ser enumeradas continuamente ao longo do texto, no rodapé das páginas, fonte 10, entrelinha simples, separadas do texto por uma linha.

Referências devem ser digitadas em espaço entrelinha simples, com entrelinha simples separando as referências, e alinhadas à margem esquerda. As regras de formatação seguem as normas da ABNT. Seguem exemplos de tipos de referências que contemplam diversas variáveis: obra publicada por um autor ou em autoria compartilhada, autoria institucional, artigo, capítulo de livro, como apresentar um título e seu subtítulo,

algumas abreviações utilizadas tipicamente em referências – Editor (Ed.), Organizador (Org.), Coordenador (Coord.), Compilador (Comp.) ou outros –, a questão das línguas de publicação, as traduções, dissertações e teses, publicações em periódicos, jornais etc.:

GILE, Daniel. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

HATIM, Basil; MASON, Iam. *The translator as communicator*. London: Routledge, 1997.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. *Traduzir com autonomia*. São Paulo: Contexto, 2000.

RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio (Coord.); FÁVERO, Altair Alberto et al. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 2. ed. rev. e ampl. Passo Fundo, RS: Universidade de passo Fundo, 2002.

BAKER, Mona (Ed.). *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ROBINSON, Douglas. *Becoming a translator: an accelerated course*. New York. Routledge, 1997.

BASSNETT, Susan. *Translation studies*. rev. ed. London: Routledge, 1991.

SNELL-HORNBY, Mary. Communicating in the global village: on language, translation and cultural identity. In: SCHÄFFNER, Christina (Ed.). *Translation in the global village*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

OLIVEIRA, Alessandra Ramos. *A equivalência ilusória: reflexões sobre o ensino de tradução jurídica*. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

STREHLER, René G. Aspectos tradicionais de unidades fraseológicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 2, n. 2, p. 139-148, dez. 2003.

SQUARISI, Dad. Dicas de português. *Correio Braziliense*, Brasília, 12 dez. 2004. Caderno C, Cultura, p. 4.

- Documento acessível via computador, E-mail, CD-ROM:

NOGUEIRA, Daniel. Into English. *Translation Journal*. v. 4, n. 4, out. 2000. Disponível em: <<http://www accurapid.com/journal/>>. Acesso em: 16 dez. 2004.

RIDD, Mark. *Sugestão para as datas das bancas*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[bellsantos@hotmail.com](mailto:bellsantos@hotmail.com)> em 15 dez. 2004.

MICROSOFT Encarta 98 Encyclopedia for Windows 95. [S.l.]: Microsoft Corporation, 1998. 1 CD-ROM.

- Tradução do original, tradução de tradução

ROBINSON, Douglas. *Construindo o tradutor*. Tradução de Jussara Simões. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2002.

SAADI. *O jardim das rosas*. Tradução de: Aurélio Buarque de Holanda. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001. Versão francesa de Franz Toussaint. Original em árabe.

JONES, Alexander (Ed.). *The Jerusalem Bible*. London: Doubleday, 1966. Versão francesa de École Biblique de Jerusalém. Original em grego e hebraico.

- Outras normas

Se a publicação não tiver a data, proceder da seguinte forma:

[1980] data certa, não indicada

[1980?] data provável

[1980 ou 1981] um ano ou outro

[ca. 1980] data aproximada

[198-] década certa

[198-?] década provável

[19--] século certo

[19--?] século provável

[entre 1975 e 1983] use intervalos menores de 20 anos

Se houver repetição de autor ou entidade na lista de referências, a repetição é substituída por uma linha de seis espaços.

## 9.5 Considerações finais

O projeto final é um trabalho extenso de tradução e de pesquisa acima da atividade tradutória que foi desenvolvida. É um estudo que deve ser realizado anteriormente, durante parte da formação acadêmica: leituras prévias, análise de traduções e de críticas de traduções, consultas prévias de repertórios etc. Esse trabalho é desenvolvido nas disciplinas de tradução ao longo de todo o percurso de formação do futuro tradutor, que deve construir seu arcabouço teórico individualmente, sua trajetória pessoal que será sempre um caminho único até o ato da tradução.

## Referências

- ANDRADE, M. *Macunaima*. São Paulo: Eugênio Cupolo, 1928.
- BERMAN, A. *Pour une critique des traductions: John Donne* (Oeuvre posthume). [S.l.]: Gallimard, Bibliothèque des idées, 1995.
- ECO, U. *Os limites da Interpretação*. 2. ed. São Paulo Perspectiva, 2004.
- GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976. p. 559.
- GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: 1982, p. 10. (Editions du Seuil. Collection Essais).
- MESCHONNIC, H. *Poétique du traduire*. Paris: Verdier, 1999.
- ROSA, G. J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- STREHLER, R.; GOROVITZ, S. *Manual do RepLET: acompanhado de elementos de lexicologia e de terminologia*. Brasília, Thesaurus, 2011.
- TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdã; Filadélfia: John Benjamins, 1995.



## CAPÍTULO 10

# **TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL E EFICAZ NOS CURSOS DE TRADUÇÃO**

Prof. Dr<sup>a</sup>. Soraya Ferreira Alves





# **Tradução intersemiótica: uma prática possível e eficaz nos cursos de tradução**

Prof. Dr<sup>a</sup>. Soraya Ferreira Alves

Este capítulo pretende descrever experiência realizada em sala de aula com alunos da graduação em Letras a fim de explicitar como a tradução intersemiótica ou adaptação, aqui mais especificamente da literatura para o cinema, constitui-se em uma valiosa ferramenta no ensino da tradução, uma vez que explicita a estética e a linguagem inerente às diversas artes, bem como as escolhas e as consequências dessas escolhas ao se traduzir um texto de um sistema semiótico para outro. Para tal, iniciamos com uma breve reflexão sobre os estudos da tradução na contemporaneidade a fim de contextualizarmos a tradução intersemiótica. Em seguida, descreveremos a experiência e os resultados obtidos.

Frente ao adensamento da hibridação cultural advinda da era da informação e da globalização impostas e expostas na contemporaneidade, novas abordagens teóricas e metodológicas começam a surgir em relação aos estudos da tradução. Assim, diferentemente de teorias que encaravam a tradução como um processo a ser prescrito, passa-se a vislumbrar a tradução como um processo a ser descrito, abrindo-se espaço para o cotejo com questões sociais, políticas, históricas e psicológicas, bem como incluindo em suas abordagens as pressões ideológicas advindas dos meios de produção, distribuição e comercialização das traduções.

As traduções, então, passam a ser entendidas como um processo de semiose infinita,<sup>1</sup> em que o texto traduzido ganha força não como cópia, não como segundo, mas como um processo de recriação, reescritura e que, segundo Lefevere (1992), leva em consideração aspectos como quem e por que reescreve, sob quais circunstâncias e para quem reescreve. Além disso, a reescritura seria o modo pelo qual um leitor não profissional leria as obras originais, como resumos, resenhas, críticas, montagens teatrais, adaptações filmicas etc.

Assim, o texto de partida e o de chegada estabelecem um diálogo tenso a partir de comprometimentos ideológicos em jogo, uma tarefa impossível, mas necessária, como pensa Walter Benjamin (2001).

Jakobson (1991) contribuiu muito para a difusão de um novo conceito sobre tradução, descrevendo-a de forma mais abrangente e distinguindo três modos diferentes para interpretação de signos – teoria posteriormente sistematizada por Plaza (1987), com base na semiótica peirceana:

- 1) Tradução Intralingual: é a tradução dos signos verbais por outros signos do mesmo idioma.
- 2) Tradução Interlingual: é a tradução dos signos verbais em signos de outra língua.
- 3) Tradução Intersemiótica ou transmutação: é a tradução de signos verbais em sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 1991, p. 64-65)

---

1 Para Lúcia Santaella, “[...] a semiose, ou cadeia de significado, na teoria dos signos de Charles Peirce, é constituída pela relação triádica e dinâmica entre o signo, o objeto e o interpretante, sendo que o signo é um conteúdo apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória, pelo pensamento e liga o objeto (aquilo que ele, signo, representa ou substitui) a um interpretante (efeito que o signo produz no intérprete, ou seja, a potencialidade do signo em sugerir, significar, mas que já está inscrita no próprio signo)” (SANTAELLA, 2002, p. 7-8).

Dessa forma, traduzir é reescrever um texto no mesmo idioma, em um idioma estrangeiro ou até mesmo em outro sistema semiótico, como uma pintura traduzida em poemas ou livros, ou como na adaptação de uma obra literária para o cinema. O significado de tradução é então ampliado e está agora diretamente relacionado com estudos semióticos. A obra literária e os sistemas midiáticos, no momento em que existem para significar, representam atividades semióticas. Para se compreender o caráter de cada um desses sistemas, é necessário entender os aspectos a eles inerentes, ou seja, que tipos de signos são empregados e como é a sua organização.

Portanto, a análise de uma adaptação sob a perspectiva da tradução intersemiótica deve levar em consideração os signos literários usados na realização do texto e sua relação com o signo midiático, produto da operação semiótica desempenhada. Na prática da adaptação, os elementos visuais, sonoros e verbais referem-se ao verbal da obra literária.

No momento em que a adaptação audiovisual derivada de uma obra literária produz signos que traduzem signos dessa obra, são acrescentadas, necessariamente, marcas que não estavam presentes no livro aos novos signos criados. No instante em que a obra literária e sua adaptação se apresentam como signos um do outro, cada signo é entendido como uma transformação do outro, uma tradução.

Com base nessas ideias, a passagem de um sistema verbal para um não verbal constitui-se como um processo tradutório em que trabalhamos com dois signos: o traduzido, que é a obra literária em si, e o tradutor, que é a tradução para a mídia, em forma de novela, documentário, videogames, quadrinhos, cinema ou outros.

Deve-se levar em conta que essas traduções ou adaptações são feitas a partir de obras nem sempre originadas de uma mesma cultura ou época, o que traz a necessidade de se pensar, além das estratégias usadas para a adaptação de um sistema semiótico a

outro, a questão da tradução de signos culturais, que precisam ser reconhecidos pelos espectadores da cultura de chegada dessa tradução, já que, como qualquer ato de interpretação, o ato tradutório está inserido no presente e, portanto, traz consigo toda a influência do momento.

A tradução já traz inscrita, em si, a diferença de olhares, e a tradução intersemiótica enfatiza essa diferença por propor estratégias de representação que são traçadas por meios semióticos diversos e que, portanto, geram processos que são fruto da articulação de diferentes interpretações. Como explica Xavier (2003, p. 62), com relação à adaptação da literatura para o cinema, “[...] livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar, que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro”.

O que de fato ocorre na adaptação é a necessidade de ajustar as linguagens. Por vezes, é preciso eliminar ou resumir alguns elementos da obra literária devido à extensão da adaptação, ou para destacar aspectos que o diretor considera mais importantes. Pode-se excluir ou resumir elementos como: personagens (muitas vezes apela-se até mesmo para a fusão de personagens), descrições detalhadas de ambientes e paisagens (substituídas pelas próprias imagens), diálogos (a linguagem corporal dos atores muitas vezes pode substituir falas), reflexões excessivamente abstratas e ações.

A análise de traduções intersemióticas mostra que o posicionamento do tradutor diante de determinadas partes do texto difere de outras escolhas feitas pelo mesmo tradutor. Em certos momentos, ele pode optar por se aproximar mais do texto de partida, em outros, prefere, com as inúmeras técnicas audiovisuais de que dispõe, afastar-se, reduzindo ou ampliando as ideias da obra literária. Como explica Robert Stam (2000), a adaptação seria formada de uma rede de referências intertextuais

e transformações, na qual textos originariam outros textos em um processo sem fim de reciclagem, transformação e transmutação.

Para Lages (2002), na verdade, o tradutor deve ter liberdade para realizar seu trabalho de traduzir, pois, ao fazê-lo, ele está criando um novo produto, o que o leva a responder pela sua obra. Como explica Seligmann-Silva (2005, p. 206), “a política da tradução antimimética destrói a noção de um original estanque, cristalizado e imune à ação do tempo e da interação entre culturas.” Essa visão da tradução como não tendo a tarefa de ser fiel a um original, mas a de pensar no próprio original como um texto dinâmico, sujeito a diferentes interpretações, ajuda-nos sobremaneira na nossa empreitada de propor adaptações como ferramenta pedagógica nos cursos de tradução.

A seguir, será descrita uma experiência desenvolvida na disciplina de Tradução Intersemiótica ministrada no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, durante o semestre de 2009. Foi realizado um curta-metragem adaptado do conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan.

A adaptação de *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan para o curta-metragem homônimo: o realismo conciso do cotidiano grotesco

A obra de Trevisan prima por seu realismo conciso, que valoriza os mínimos incidentes de um dia a dia sofrido e angustiado e ilumina o real de tal forma a levá-lo à beira do cômico e do grotesco. Alfredo Bosi, na antologia *O conto brasileiro contemporâneo* (2006), chama a atenção para o fato de que, nos contos de Trevisan, a concisão é uma obsessão do essencial que parece beirar a crônica, “mas dela se afasta pelo tom pungente ou grotesco que preside à sucessão das frases, e faz de cada detalhe um índice do extremo desamparo e da extrema crueldade que rege os destinos do homem sem nome na cidade moderna”.

O conto escolhido para a adaptação é um relevante exemplo da escritura de Trevisan, pois descreve o que se passa com Dario

durante um dia em que se sente mal, é roubado e morre sem que ninguém o ajude. Passantes que se revezam assistem, durante horas, a sua agonia, aparentemente movidos apenas pela curiosidade, sem traços de piedade. Pretensamente, parecem querer ajudar, mas sua solidariedade se esvai rapidamente, devido ao peso do homem ou aos trocados que devem desembolsar, evidenciando, assim, a realidade urbana das grandes cidades.

*Uma vela para Dario* foi escolhido entre outras sugestões de alunos, mas todos se impressionaram com a crueza e o humor negro do conto e reconheceram, no seu próprio dia a dia urbano, seu teor ácido e sarcástico. Uma das alunas havia sugerido que adaptássemos um poema de Augusto dos Anjos, a quem apreciava muito. Ficamos, a princípio, entre o conto e um dos seus poemas, mas qual não foi nossa surpresa ao percebermos que um não excluiria o outro, e que poderíamos incorporar um dos poemas ao filme, complementando a história, como será comentado adiante.

Começamos, então, a refletir sobre a adaptação: qual espaço representar? Como construir o cenário? Quais personagens? Como apresentá-los? Que tipo de figurino? Que signos culturais gostaríamos de expor, de questionar? Ampliaríamos algum aspecto?

Decidimos, primeiramente, que não manteríamos os mesmos personagens do conto, a exceção de Dario, do policial que atende a um chamado, mas não toma conhecimento do caso; e do menino de rua, que no final coloca uma vela na mão de Dario já morto. Como eram todos jovens, não achamos pertinente caracterizarmos cada um como uma velha senhora, um homem gordo, um rapaz de bigode etc. Pensamos que, como são habitantes de uma cidade qualquer, transeuntes anônimos, do tipo que anda pelas ruas todos os dias, sem nenhuma importância específica para o conto, seria melhor mantermos os tipos de cada aluno. Assim, caracterizamos os alunos/atores como um casal, moças com roupa de ginástica, moças e rapazes comuns. Apenas procuramos seguir a indicação de que Dario

era pesado, o que importa muito na conservação do traço de humor da história. Para esse papel, então, foi escolhido um aluno alto e forte, apesar de ser jovem e o Dario do conto já ser um senhor.

Procuramos, também, vestir o nosso Dario como um jovem executivo, portando objetos que indicariam sua posição, como relógio de pulso, MP3 e celular. No conto, Dario porta um guarda-chuva, um relógio de pulso e um cachimbo. Ambos vestem terno e gravata. Esse fato é importante para se mostrar, gradativamente, como ele vai sendo esquecido e ficando sem seus pertences e peças da vestimenta.

A escolha do lugar para a ambientação da história foi muito discutida e se constituiu como ponto norteador para as outras escolhas adaptativas. Nesse sentido, houve consenso – o curta-metragem concentraria a ação em uma praça, que poderia ser de qualquer cidade, e incorporaria exatamente os incidentes do cotidiano, dando à história um tom tragicômico, além do que seria mais fácil para nós, amadores, concentrarmos nossas ações. Após várias discussões, decidimos pela praça da igreja de Nossa Senhora de Fátima, local bastante conhecido em Fortaleza, mas, ao mesmo tempo, não muito diferente de qualquer outra praça.

O dia que marcamos para nossas filmagens foi dia 14 de abril, dia seguinte ao dia da santa, que se comemora mensalmente. Daí surgiram questões como se deveríamos filmar a imagem da santa ou não; dar um caráter de crítica religiosa ou não. A princípio, decidimos por não envolver questões religiosas, pois esse não era o foco do conto nem o nosso. Essa decisão, porém, alterou-se no momento das filmagens, como também será explicado adiante.

A partir dessas considerações, passamos para a confecção do roteiro. Para entender como se faz um roteiro, é interessante recorrer a especialistas no assunto, como Doc Comparato em *Da*

*criação ao roteiro* (2000) e Syd Field em *Manual do roteiro* (2001). Para Comparato,

A especificidade do roteiro no que respeita a outros tipos de escrita é a referência diferenciada a códigos distintos que, no produto final, comunicarão a mensagem de maneira simultânea ou alterada. Neste aspecto tem pontos em comum com a escrita dramática – que também combina códigos –, uma vez que não alcança sua plena funcionalidade até ter sido representado. A “representação” do roteiro, no entanto, será perdurável, em função da tecnologia da gravação. (COMPARATO, 2000, p. 19)

Na definição de Syd Field, roteiro “é uma história contada em imagens, diálogo e descrição, dentro do contexto de uma estrutura dramática” (2001, p.14). Field explica, também, que todos os elementos de um roteiro são importantes para a construção e estruturação de uma história audiovisual,

Uma história é um todo, e as partes que a compõem – a ação, personagens, cenas, sequências, Atos I, II, III, incidentes, episódios, eventos, música, locações, etc. – são o que a formam. Ela é um todo. Estrutura é o que sustenta a história no lugar. É o relacionamento entre essas partes que unifica o roteiro, o todo. (FIELD, 2001, p. 15)

Para ele, ainda, um roteiro é dividido em três partes: apresentação, confrontação e resolução. Basicamente, poderíamos dizer que na apresentação se estabelece o conflito; na segunda parte, qual o resultado do conflito; e na final, como o conflito se resolve.

Nosso roteiro segue esses direcionamentos e apresenta, especificamente, três elementos: a descrição das cenas (e dos locais de gravação); a sequência das ações; e as falas dos personagens.

Dois alunos incumbiram-se de fazer o roteiro, que recebeu três tratamentos. Cada modificação procurava atender às sugestões dos colegas e às minhas.

Foi organizada oficina sobre a estrutura de uma realização cinematográfica, dada por uma das alunas que fazia curso de cinema. Após a oficina, a classe foi dividida em equipes que cuidariam da pré-produção, da arte (figurino, cenário), filmagem, atores, apoio, pós-produção e montagem. Os ensaios foram feitos na sala de aula, que era ampla, e no dia da filmagem, já no local escolhido.

É importante dizer que os equipamentos que usamos nos foram emprestados por meio de participação em edital lançado pela instituição municipal Vila das Artes, local onde a referida aluna estudava cinema. Conseguimos uma câmera semiprofissional e um microfone externo, bem como a ajuda de um técnico. Porém, o empréstimo era de apenas um dia. Assim, filmamos todas as sequências ao longo desse único dia. Também pudemos dispor da ilha de edição da Vila das Artes e do *software Final cut*. Tanto as filmagens quanto a edição foram feitas pela aluna Marina Mapurunga.

Vale ressaltar, porém, que em experiência semelhante, feita com outros alunos da UECE, o equipamento de que dispúnhamos era bem mais simples: uma câmera mini-DV com microfone embutido e, para edição, um computador com boa memória e o *software Adobe Premier*. Já realizei, também, produções mais caseiras utilizando uma câmera digital e fazendo a edição no *Windows Moviemaker*, que tiveram resultados muito bons.

Com isso, reforço a ideia de vários outros professores e pesquisadores, de que é possível fazer um trabalho de qualidade, mesmo amador, com recursos básicos. O importante é ter, como dizia Glauber Rocha, “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”.

Uma importante escolha que fizemos, levando em conta a linguagem cinematográfica, foi a de incorporar o ponto de vista de Dario no início do filme, antes de apresentá-lo ao espectador e antes que este pudesse vê-lo. Dessa forma, o filme inicia com a visão de alguém que espera para atravessar a rua enquanto o sinal não abre. Com o sinal verde, esse alguém atravessa, entra em uma praça e a partir daí a câmera fica cambaleante, instável, indiciando movimentos pelos quais se pode inferir que o personagem não está bem. Os sons da cidade contribuem para aumentar a perturbação que ele parece sentir. O espectador também acaba participando da vertigem de Dario, e a intenção nesse momento é causar-lhe um incômodo nauseante. Esse incômodo, porém, é o que se quer causar com o filme em si.

Ao se aproximar de um banco da praça, a câmera gira e causa a impressão de que a pessoa sentou-se. Movimentos para cima e para baixo indicam respiração ofegante. Nesse momento, um rapaz se aproxima e a imagem vai desaparecendo, até a tela escurecer e só se ouvir a voz do rapaz perguntando: “Cê tá bem, cara?” As figuras 1 a 6 a seguir ilustram essas cenas:



**Figura 1**



**Figura 2**



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

Após a tela com o título do curta, que aparece e desaparece com recursos de *fade*, assim como a figura do rapaz, aparece então, pela primeira vez, Dario, sendo deitado no banco da praça e recebendo socorros do moço, enquanto os transeuntes se aglomeram à sua volta, como mostram as figuras 7 e 8:



Figura 7



Figura 8

Como dito anteriormente, foi escolhido para o papel de Dario um homem forte, um tanto pesado, para contribuir com o ar tragicômico da situação. Foi realmente difícil levá-lo, mesmo para quatro rapazes, quando decidiram enfiá-lo em um taxi e retirá-lo após o motorista perguntar quem pagaria a corrida, o que pode ser visto nas figuras 9 e 10:



**Figura 9**



**Figura 10**

A partir daí, começa o martírio de Dario, que é largado sobre sacos de lixo e de quem só sabemos o nome quando uma transeunte revista seus bolsos, abre sua carteira e encontra sua identidade, como vemos nas figuras 11 e 12:

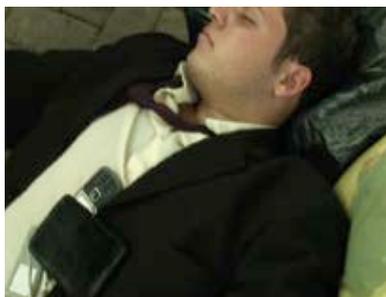


**Figura 11**



**Figura 12**

Ao revistar os bolsos de Dario, porém, a moça deixa à mostra seus pertences que, ao longo do dia, vão desaparecendo, inclusive as peças de seu vestuário, como se percebe na sequência apresentada pelas figuras 13 e 14:



**Figura 13**



**Figura 14**

Signos culturais e cotidianos foram incorporados ao filme à medida que interagíamos com eles em nosso dia na praça, durante as filmagens. Assim, podemos ver um mendigo deitado em um banco da praça, o vendedor de din-din que anuncia seu produto e que olha para uma moça que passa, um homem de bicicleta, como se vê nas figuras 15 e 16:



**Figura 15**



**Figura 16**

Outros signos foram construídos por nós, como uma mulher com celular, e um rapaz com MP3 (talvez até mesmo o de Dario). Preocupados com seus aparelhos, ignoram Dario que está no chão ao lado do banco onde estão sentados, como mostra a figura 17:



**Figura 17**

Voltamos agora à questão religiosa e nossas escolhas com relação a esse tema. No conto não há menção a uma santa, nem de onde o menino de rua tira a vela para colocar nas mãos de Dario na cena final. Mas estávamos na praça da igreja e, ao sondar o ambiente para escolher os locais de filmagem, resolvemos que o menino iria pegar a vela de um altar improvisado aos pés da imagem de Nossa Senhora de Fátima, introduzindo, assim, uma sequência em nossa história sem nenhum cunho religioso. Porém, ao nos depararmos com a enorme e grotesca estátua da santa, de pés muito grandes e desproporcionais e com as muitas pequenas reproduções dessa mesma imagem, jogadas aos seus pés, todas degoladas, quebradas, sujas, misturadas com terra e tocos de vela, não nos furtamos em incorporá-las ao grotesco da história como mais um exemplo do desdém com que a vida, a fé e as relações em geral são tratadas, o que pode ser constatado pelas figuras 18 e 19:



**Figura 18**



**Figura 19**

Decidimos, também, dar um sentido mais amplo ao elemento vela, que tem origem nos pés da santa, como já evidenciado, resquício do dia anterior, e o menino a pega e a deposita na mão imóvel e dura de Dario. Sua chama parece quase se apagar, mas volta, num último sopro, até apagar de vez, indicando a morte de Dario (figuras 20 a 23).



**Figura 20**



**Figura 21**



**Figura 22**



**Figura 23**

Por fim, devemos falar do poema escolhido para finalizar o filme. *Versos íntimos*, de Augusto dos Anjos, poema muito conhecido, estabeleceu uma ligação direta com o conto, enfatizando a desesperança, o anonimato, a falta de compaixão e solidariedade. Ele é lido por um aluno/ator, Klístenes Braga, durante o tempo que dura a chama acesa da vela. Seu final coincide com o apagamento da chama, bem como o efeito de um sino de igreja soando, parte da trilha sonora original composta também por um aluno, Davi Lázaro.

Espero ter evidenciado, aqui, que os sujeitos tradutores fazem escolhas segundo suas razões. A adaptação como tradução lança um olhar crítico sobre a obra de partida e, ao adaptá-la para um meio não verbal, percebe-se a necessidade de estar atento aos aspectos estéticos pertinentes a ambos os meios.

Nesse sentido, acredito que o diálogo entre os variados meios semióticos seja um valioso recurso a ser utilizado nos cursos de tradução. Sem dúvida, não é um trabalho simples, nem fácil, mas muito produtivo e útil na medida em que se desenvolva cada uma das etapas de forma consciente e procure extrair dos alunos o máximo de explicações e justificativas para suas escolhas.

## Referências

- BENJAMIN, A. W. A tarefa-renúncia do tradutor. In: HEIDERMAN, W. (Org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Tradução de Susana Kampff Lages. Florianópolis: UFSC, 2001. v. 1.
- BOSI, A. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COMPARATO, D. *Da criação ao roteiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FIELD, S. *Manual de roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Tradução Álvaro Ramos. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In: \_\_\_\_\_. *Lingüística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 1991. p. 63-72.
- LAGES, S. K. Teoria da tradução e melancolia. In: BENJAMIN, W. *Tradução e melancolia*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 65-97.
- LEFEVERE, A. *Translation, rewriting & the manipulation of literary fame*. London; New York: Routledge, 1992.
- PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SELIGMANN-SILVA, M. *O local da diferença*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.
- STAM, R. Beyond Fidelity. In: NAREMORE, J. *Film Adaptation*. New Brunswick; Nova Jersey: Rutgers University Press, 2000.
- TREVISAN, D. Uma vela para Dario. In: \_\_\_\_\_. *Vinte contos menores*. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- XAVIER, I. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, T. et al. *Literatura, cinema, televisão*. São Paulo: Senac; Itaú Cultural, 2003.

## Ficha Técnica

Direção: Soraya Ferreira

Roteiro: Marina Mapurunga e Caio Marinho

Produção: Ana Paula Hilário

Produção executiva: Marina Mapurunga

Assistente de produção: Aline Moura e Caio Marinho

Direção de fotografia e operadora de câmera: Marina Mapurunga

Som direto e trilha sonora: Davi Lázaro

Direção de arte: Ana Karoline Sabóia e Karoline Matos

Edição: Marina Mapurunga e Soraya Ferreira

Elenco por ordem de aparição:

Rapaz solidário 1: Caio Marinho

Dario: Carlos de Souza Júnior

Mulher preocupada: Rakell Leiry

Rapaz solidário 2: João Francisco Dantas

Transeunte 1: Ana Karoline Sabóia

Transeunte 2: Ana Paula Hilário

Transeunte 3: Keila Maciel

Transeunte 4: Madara Ferreira

Transeunte 5: Ana Karolina Bezerra

Transeunte 6: Henriqueta Queiroz

Rapaz solidário 3: Robson Tavares

Rapaz solidário 4: Jivago Oliveira

Taxista: Taxista

Transeunte 7: Karoline Matos

Moça que olha os documentos: Aline Moura

Moça que liga para a polícia: Carla Sunnale

Rapaz no banco: Davi Lázaro

Vendedor de din-din: vendedor de din-din

Homem de bicicleta: Homem de bicicleta

Mulher do celular: Soraya Ferreira

Policial: Gerson Boaventura

Menino de rua: Yuri Lázaro

Leitura do poema *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos:  
Klístenes Braga

Apoio: Bruna Leão e Walquiria Sales

Apoio técnico: Casa de Cinema / R. Nunes

Coprodução: Rede Olhar Brasil / Vila das Artes/ Prefeitura  
de Fortaleza





A obra que ora apresentamos, *A tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução*, é resultado da experiência em salas de aula do Curso de Bacharelado em Letras-Tradução, situado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução/Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, cujo percurso acadêmico perfaz trinta e um anos. Essa rica experiência na formação profissional de tradutores, em um dos cursos pioneiros do Brasil neste campo, serve-nos de referência e embasamento para as *lições* que aqui descrevemos. Falamos em *lições* e *sala de aula*, palavras cujos conceitos foram amplamente estendidos graças às novas tecnologias de comunicação ligadas ao ensino, porque este se quer um manual para o aluno dos cursos de graduação que procura estratégias de abordagens de textos que o preparem para o exercício da tradução, e também pistas para a análise crítica da obra traduzida. Contudo, não se trata apenas disso. O estudante de línguas e literaturas estrangeiras modernas, ou aluno de Letras de um modo geral, ou ainda o aprendiz ou profissional de tradução poderão aqui encontrar alguns caminhos metodológicos para acercarem-se das questões envolvendo a prática e a crítica tradutórias, nos mais diversos âmbitos.

