

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ÁREA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O ENSINO DA TRADUÇÃO : UMA NOVA CONCEPÇÃO DIDÁTICA

Maria Lucia Machado de Lorenci

Porto Alegre, janeiro de 2001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**O ENSINO DA TRADUÇÃO : UMA NOVA CONCEPÇÃO DIDÁTICA**

Maria Lucia Machado de Lorenci

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de mestre na área de Aquisição da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre, janeiro de 2001.

Catálogo na publicação:  
Maria Cristina Bürger, CRB - 10852  
Vera Maria Araújo Pigozzi de Araújo, CRB – 10275

L868E Lorenci, Maria Lucia Machado de  
O ensino da tradução: uma nova concepção didática  
/Maria Lucia Machado de Lorenci. - Porto Alegre: 2001.  
86 f.

Dissertação (Mestrado em Aquisição da Linguagem) -  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras,  
Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, BR-RS, 2001.  
Orientador: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

1. Tradução: Ensino. I. Título

CDD 418.02

La didactique de la traduction est un genre difficile, car il s'agit de formuler les méthodes d'enseignement d'un savoir-faire, et non pas des méthodes devant permettre ou faciliter la transmission d'un savoir.

Danica Seleskovitch

La teoría y la práctica son, en efecto inseparables en la enseñanza de esta disciplina ( traducción ). La teoría sola es estéril, y la práctica sin teoría, rutinaria y ciega.

Valentín García Yebra

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Marília dos Santos Lima pelo apoio e por ter acreditado em mim, quando nem eu acreditava.

À minha família e meus colegas pelo incentivo.

Às “filhas” Mônica e Cleci pela ajuda e apoio de sempre.

Aos meus alunos que motivaram este trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objeto a Didática do Ensino da Tradução. Partindo do pressuposto que tradução pode ser ensinada, pretende, através dos postulados teóricos de DELISLE e HURTADO, chegar à concepção da melhor abordagem didática para esse ensino. Considerando a realidade organizacional e didática de um curso de formação de tradutores, analisa a sua situação atual e oferece sugestões para a otimização do seu trabalho, levando em conta a opinião de estudantes e professores que a ele estão vinculados.

Neste trabalho, a perspectiva escolhida foi a do Ensino por Objetivos de Aprendizagem, desenvolvida por meio do Enfoque por Tarefas de Tradução.

Inicialmente faz-se uma revisão bibliográfica sobre o ensino da tradução e suas perspectivas em âmbito nacional e institucional; em seguida, retomam-se várias tendências didáticas dessa área de estudo e chega-se ao posicionamento por uma nova proposta didática que encare a tradução como processo mental peculiar, ou seja, um conhecimento procedimental - o saber como - que fundamentado em princípios teóricos que serão fixados pela prática, é processado de forma essencialmente automática. Esses princípios, oriundos da psicologia cognitiva, encaminham o trabalho para a proposição de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

O estudo realizado propiciou o surgimento de diversas questões sobre a situação do ensino da tradução, em sentido amplo, mas principalmente no Bacharelado em Tradução da UFRGS. A reflexão que a partir daí se faz resulta em sugestões sobre procedimentos didáticos que poderão subsidiar esse curso, não só nos seus aspectos pedagógicos, mas também na sua estrutura organizacional.

## **ABSTRACT**

This work has as its object Translation Teaching Didactics. Assuming that translation may be taught, we intend to reach the conception of the best didactical approach to this subject, according to DELISLE and HURTADO's theoretical proposals. Considering organizational and didactical reality in a translation course, this research analyses its current status and provides suggestions for the optimization of its results, taking into account the opinion of students and professors who are linked to this course. The perspective chosen in this research was that of Teaching Aiming at Learning, developed through the focus on Translation Projects.

Initially, we performed a bibliographical review on translation teaching and its perspectives in both national and institutional scopes; then we gathered information from several didactical tendencies in this field of study and we finally established a parameter for a new didactical proposal, which faces translation as a particular mental process, that is, a procedural process – the know how – that, based on theoretical principles that will be fixed by practice, is processed in an essentially automatic manner. These principles, originated from cognitive psychology, led the research to the proposition of new teaching and learning possibilities.

The study performed gave way to the appearing of several issues about the situation of translation teaching, in the broad sense, but mainly in the course of Translation at UFRGS. Thinking that may be done from then on results in suggestions on didactical procedures that may subsidize this course, not only in its pedagogical aspects, but also in its organizational structure.

## **SUMÁRIO**

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>8</b>
<b>1 O Ensino da Tradução</b>	<b>8</b>
1.1 Breve histórico sobre a Tradução	8
1.2 Âmbito de estudo	9
1.3 A consolidação da nova disciplina	13
1.4 Enfoques teóricos da Tradutologia	14
1.5 A tradução profissional	15
1.6 O Tradutor	16
1.7 A tradução na academia	18
1.8 O ensino da Tradução no Brasil	20
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>23</b>
<b>2 A didática da Tradução</b>	<b>22</b>
2.1 O processo heurístico da tradução	23
2.2 Perspectivas didáticas da Tradução	27
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>36</b>
<b>3 Proposta Didática</b>	<b>36</b>
3.1 Saber que/saber como	37
3.2 Uma nova didática	39
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>44</b>
<b>4 DA TEORIA À PRÁTICA</b>	<b>47</b>
4.1 Distanciamento entre Teoria e Prática no ensino de Tradução	47
4.2 O ensino da tradução na UFRGS	49
4.3 O Currículo atual	50
4.4 Análise do resultado dos questionários	56

<b>CAPÍTULO V</b>	<b>56</b>
<b>5 SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM MAIS EFICAZ</b>	<b>56</b>
5.1 Tarefas de tradução	56
5.2 A elaboração da unidade didática	58
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO A:</b> Modelo do questionário respondido pelos alunos	74
<b>ANEXO B:</b> Resultados Globais	76
<b>ANEXO C:</b> Esquema do processo heurístico da tradução	79
<b>ANEXO D:</b> Disciplinas curso Bach. Letras-Hab. Trad.: Português e Espanhol	80

## INTRODUÇÃO

Parece haver uma forte convicção entre os que trabalham em Cursos de Formação de Tradutores de que é nesses cursos que serão formados os melhores e mais eficientes profissionais que, no desempenho de sua tarefa, distinguir-se-ão daqueles tradutores que existem no mercado e que não fizeram cursos, nem tiveram uma preparação acadêmica formal.

Importantes teóricos da tradução também reconhecem a importância da formação acadêmica e consideram que se ela não é garantia de uma superioridade profissional (pois há bons tradutores que não têm uma preparação formal), pelo menos para os que a têm ela pode significar economia de tempo e trabalho.

A esse respeito declara enfaticamente Marianne Lederer (1984), que

*“Nem sempre a tradução precisa ser aprendida para ser praticada correta e até excelentemente. Quantos tradutores exercem brilhantemente sua profissão sem terem passado por uma escola de tradução! Com a experiência, após hesitações e reveses, o bom tradutor consegue estabelecer um método satisfatório (p. 145).*

Em seguida, reconhece e admite que

*“Não se deve, no entanto, subestimar a redução importante no período de aprendizagem pela experiência que um bom ensino da tradução proporciona. Os diplomados das escolas de tradução dignas desse nome se lançam na profissão com uma vantagem inestimável - o método - que lhes permitirá evitar muitos erros.” (p.145)<sup>1</sup>.*

Em relação ao assunto, García Yebra (1977) comenta assim:

*“Admito que há pessoas a quem, com efeito não pode ser ensinada esta arte. Mas essas pessoas, infelizmente, também não podem aprender por si mesmas. E as que são capazes de aprendê-la por si mesmas, sem professores,*

---

<sup>1</sup> Esta e todas as outras traduções são de responsabilidade da autora

*por força da prática e da experiência, [...] aprenderiam-na mais facilmente, e talvez em grau mais elevado, se tivessem bons mestres.” (p.32)*

Ainda a esse respeito, Mounin (1982) manifesta, reconhecendo, portanto, o valor da preparação acadêmica:

*“A convicção de que o perigo que ameaça, ainda hoje, os tradutores, é o autodidatismo na formação, o artesanato sem perspectiva na prática, a rotina e a teorização dos pequenos detalhes descoordenados na reflexão.” (p. 19)*

Por último, quase como uma consideração final, registramos a opinião de Paulo Rónai (1987) quando afirma que tradução se ensina, mas

*“Para ensiná-la é preciso juntar à vasta experiência de um profissional qualificado a capacidade didática de um exímio professor.” (p. 53)*

Vemos, portanto, que mesmo aqueles que a vêem com alguma restrição, acabam por reconhecer o valor da formação acadêmica. Então, por que mesmo os diretamente envolvidos na formação de tradutores, com frequência têm a sensação de que, no desenrolar dos cursos, o embasamento teórico que seria um elemento diferenciador não tem sido proporcionado aos estudantes? Em que aspectos os cursos não têm se mostrado eficientes ?

Procuramos respostas na literatura disponível, mas os autores de textos sobre tradução a que tivemos acesso muito pouco se ocuparam do tema “ensino da tradução”. A pouca literatura de que dispusemos foi, na sua maioria, de correntes européias ou canadense, as chamadas “Escola de Paris” e “Escola Canadense”. Talvez a peculiar situação dessas duas regiões, a Europa vivenciando a realidade da Comunidade Européia e o Canadá, país bilíngüe, explique a preocupação com a formação de tradutores. Nós, que começamos a sentir também os efeitos do fenômeno Mercosul, principalmente aqui no Rio Grande do Sul e, notadamente no que se refere ao binômio Português/Espanhol, precisamos estar atentos ao assunto do ensino de tradução.

Esse foi um dos motivos que nos moveram a realizar este trabalho.

Na verdade esses questionamentos que nos inquietam há bastante tempo, de

certo modo, começaram a aclarar-se após o V CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) que aconteceu em 1998, aqui na cidade de Porto Alegre.

Durante o congresso, participamos do curso “La adquisición de la Competencia Traductora”, oferecido pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Amparo Albir Hurtado, professora da Universidade Autônoma de Barcelona e pesquisadora na área de Ensino da Tradução. A partir desse curso temos, sistematicamente, refletido e ponderado sobre a metodologia de ensino de tradução que costumamos desenvolver no Bacharelado em Tradução da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Muitas vezes, angustia-nos a sensação de que estamos reprisando na academia as situações que são vivenciadas pelos tradutores leigos (aqueles que não têm formação acadêmica). Para realizarem traduções, uma depois da outra, sem o necessário embasamento teórico e a indispensável análise reflexiva sobre o fazer tradutório, não seria necessário que os estudantes viessem à universidade. Se eles aqui chegaram é porque estão buscando algo mais, e cabe a nós, professores, propiciar-lhes as condições adequadas para que, ao terminarem o curso, levem consigo a segurança de um bom preparo profissional.

É preciso bem mais do que exercícios práticos e a introjeção de uma sistemática de trabalho para a realização de uma tradução precisa. Gehring (1984) comprova isso, ao aplicar questionário a um grupo de tradutores aos quais ela chama “profissionais”, em contraposição aos estudantes de tradução. Diz a autora:

*“no que se refere aos dados obtidos, com o questionário submetido aos tradutores profissionais, esses comprovaram [...] a existência de uma sistemática de trabalho [...] que consiste em: a) leitura prévia do texto todo antes de iniciar a tradução; b) segmentação do texto em unidades menores [...]; c) revisão do texto traduzido, através do cotejo entre o original e a tradução mais a revisão ortográfica” (p.121).*

Gehring (1984) afirma, em outro ponto de seu trabalho, dessa vez referindo-se aos alunos de tradução, que ao analisar os resultados dos questionários aplicados a estes, verificou que o “treinamento das etapas do ato tradutório, a longo prazo, assegura a adequada transposição do conteúdo contido no texto em LP (língua de partida) para o texto em LC (língua de chegada)” (p. 123).

Torna-se evidente, portanto, que, pela repetição, os alunos chegam aonde se pretende. Mas, não é verdade que, mesmo sem o estudo formal da matéria, os tradutores profissionais, por si próprios também chegam lá? Onde fica, então, a “redução importante do período de aprendizagem [...] que um bom ensino de tradução proporciona”, segundo Lederer? (1984, p.145).

Pensamos que o problema deve-se essencialmente a dois aspectos: a dissociação entre teoria e prática e a falta de um método didático mais eficiente.

Eis porque as propostas de trabalho da Dra. Hurtado despertaram nossa atenção. Ela propõe justamente uma abordagem especial, para uma aprendizagem peculiar.

No seu curso, a Dra. Hurtado abordou várias questões pertinentes a esse ensino, principalmente no que se refere à Didática da Tradução. Utilizou proposições já consagradas no campo do ensino de línguas, como as que tratam dos Objetivos de Aprendizagem (ver seção 3.2.1) e do Enfoque por Tarefas (ver seção 3.2.3), baseando-se em princípios da Psicologia Cognitiva (ver seção 3.1.) que permitem compreender a natureza do processo tradutório e de que modo esses procedimentos didáticos poderiam ser adaptados ao ensino da tradução.

De acordo com sua proposição, os princípios da Psicologia Cognitiva permitem identificar a natureza peculiar do processo mental envolvido na Tradução, como um conhecimento essencialmente operativo, um “saber fazer” (Anderson, 1983), que consiste em saber percorrer as etapas do processo tradutório, sabendo resolver os problemas de tradução à medida que forem surgindo.

Posteriormente, tivemos acesso a vários textos teóricos da referida professora, e a outros sugeridos por ela, que nos permitiram ampliar os aspectos, já tratados em seu curso, que estavam incubados em nossa mente, aguardando um momento como o deste trabalho, para serem retomados com a finalidade de analisá-los ponderadamente, através de um estudo mais específico e detalhado de aspectos do ensino da tradução, principalmente os que têm a ver com sua didática.

Foram, portanto, questões como essas que nos impulsionaram a realizar este trabalho que pretende ser, ao mesmo tempo, um breve repassar da situação do ensino

da tradução (particularizando de forma mais específica o Bacharelado em Tradução da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e uma reflexão sobre o processo do ensino da tradução, com especial atenção à análise dos procedimentos didáticos mais adequados.

Começamos pela elaboração de um questionário em que levantamos as questões que nos pareciam pertinentes:

- qual era a abordagem das diferentes cadeiras do curso (teórica, prática ou teórico-prática);
- se o aluno era conscientizado de que há uma teoria que perpassa pela prática tradutória e, em que momento do curso isso acontecia;
- como os alunos viam e sentiam o currículo do curso.

Montamos um documento com doze questionamentos os quais foram, posteriormente, aplicados a alunos matriculados nas cadeiras de Estágio Supervisionado de Tradução, ou seja, alunos já em fase de conclusão do curso.

Então, partindo das respostas obtidas nos questionários, com base na nossa experiência profissional, nas opiniões de outros professores da área e nas observações feitas por muitos outros alunos com quem temos conversado durante todo os anos de trabalho junto ao Bacharelado em Tradução da UFRGS, foi que partimos em busca da literatura disponível e empreendemos o presente estudo, que partiu das seguintes hipóteses:

1 - Há um grande distanciamento entre a teoria e a prática da tradução nos cursos que objetivam preparar os tradutores para exercerem sua função adequadamente.

2 - Os estudantes sentem falta de um melhor aproveitamento da disciplina Tradução: Teoria e Técnica que cursam durante um semestre do curso.

Este é um estudo ao mesmo tempo descritivo e reflexivo. **Descritivo** porque procura, através da análise dos dados e informações sobre o estágio atual dos estudos da tradução, tanto em âmbito mais geral, como no da UFRGS, descrever sua evolução. **Reflexivo** porque pretende que tal análise seja suficientemente crítica para

poder apontar algumas sugestões e propostas de melhoria ao currículo do Bacharelado da UFRGS. No entanto, consideramos essencial incluir outras opiniões sobre aspectos técnicos, metodológicos e didáticos do curso (cf. questionários incluídos no anexo A), neutralizando, assim, o caráter de subjetividade do estudo proposto.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo fazemos um breve histórico sobre a tradução, desde as primeiras manifestações e seus primeiros teóricos; analisamos a tradução como disciplina e seu âmbito de estudo; discutimos a tradução profissional e o papel do tradutor e examinamos a introdução dos cursos de tradução nas universidades brasileiras.

No segundo capítulo abordamos o ensino da tradução, sua didática e o processo heurístico<sup>2</sup> da tradução; discutimos brevemente os processos mentais envolvidos na tradução; consideramos as perspectivas didáticas da tradução; as novas concepções didáticas e o ensino por objetivos de aprendizagem.

No terceiro capítulo ampliamos os pontos da proposta da professora Hurtado que nortearam o nosso trabalho: a sua proposta didática que tem como base o ensino por Objetivos de Aprendizagem, através do método do Enfoque por Tarefas, levando em consideração o tipo de conhecimento envolvido na tradução, o operativo (procedimental).

No quarto capítulo discutimos o divórcio entre teoria e prática nos cursos de tradução. Analisamos o ensino de tradução na UFRGS e o currículo do Bacharelado em Tradução e fazemos uma análise dos resultados dos questionários aplicados a alunos do curso.

No quinto capítulo fixamos nossa atenção nos procedimentos didáticos propriamente ditos: os objetivos de aprendizagem e o enfoque por tarefas de tradução para, em seguida, partir para a noção de Unidade Didática (UD) e elaboração de uma unidade modelo.

Finalmente, são apresentadas as conclusões e implicações deste estudo

---

<sup>2</sup> Método de ensino que consiste em que o educando chegue à verdade por seus próprios meios.

## CAPÍTULO I

### *1 O Ensino da Tradução*

#### **1.1 Breve histórico sobre a Tradução**

Se traduzir é uma das atividades mais antigas da humanidade, seu ensino sistematizado, através de cursos especializados, no entanto, é muito recente. Os primeiros movimentos, bastante incipientes, surgiram no período após a Primeira Guerra Mundial e incrementaram-se durante a Segunda, em razão das exigências do progresso técnico e tecnológico de todas as formas de comunicação: navegação aérea, tráfego terrestre, rádio, telefone, televisão. Também a movimentação das tropas, colocando os soldados em contato com populações de diversas línguas propiciou um avanço e uma maior preocupação para com os problemas de comunicação, incentivando não só o interesse pelo ensino de tradução, como também pelo desenvolvimento de novos métodos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na verdade, podemos dizer que o interesse pela didática da tradução como uma nova disciplina data de época mais recente ainda. Foi na década de 80 que surgiram os trabalhos mais importantes na área da didática da tradução. Um dos primeiros foi o de Jean Delisle (1980), onde estão reunidos os trabalhos de diversos autores canadenses. Em seguida, surgem outras obras significativas, praticamente uma depois da outra: Claude Tatilon (1986), Christine Durieux (1988) e Seleskovitch (1989), até hoje consultadíssima pelos interessados em interpretação.

Posteriormente, o mesmo Delisle (1993) publicou um trabalho onde já há o esboço de uma pedagogia da tradução e os aspectos teóricos aparecem incorporados aos procedimentos didáticos.

Na Alemanha, aparecem, posteriormente, os trabalhos de Christiane Nord (1996) com preocupações didáticas, principalmente na área de avaliação, propondo categorias de erros de tradução.

Daí em diante, cada vez mais os aspectos pedagógicos da tradução vêm preocupando os estudiosos da área. A cada ano, em um lugar ou outro, congressos, encontros e publicações têm como tema central esse assunto.

Na sua maior parte, esses primeiros trabalhos são filiados às escolas canadense e de Paris. E é interessante registrar que praticamente todos os autores mencionados anteriormente são também professores de tradução e, portanto, suas obras são produto da experiência e reflexão sobre o seu trabalho didático.

Esse início foi um momento muito rico para os estudos tradutológicos, apesar de que, inicialmente, as abordagens tivessem caráter mais empírico e lhes faltassem o necessário rigor científico e a sistematização didática.

## **1.2 Âmbito de estudo**

As primeiras manifestações em defesa de um tratamento mais sistemático da Tradução (como as de Mounin, 1963; Catford, 1980) situavam-na no âmbito da lingüística. Atualmente, vários autores não têm dúvidas em considerá-la como do campo da lingüística aplicada.

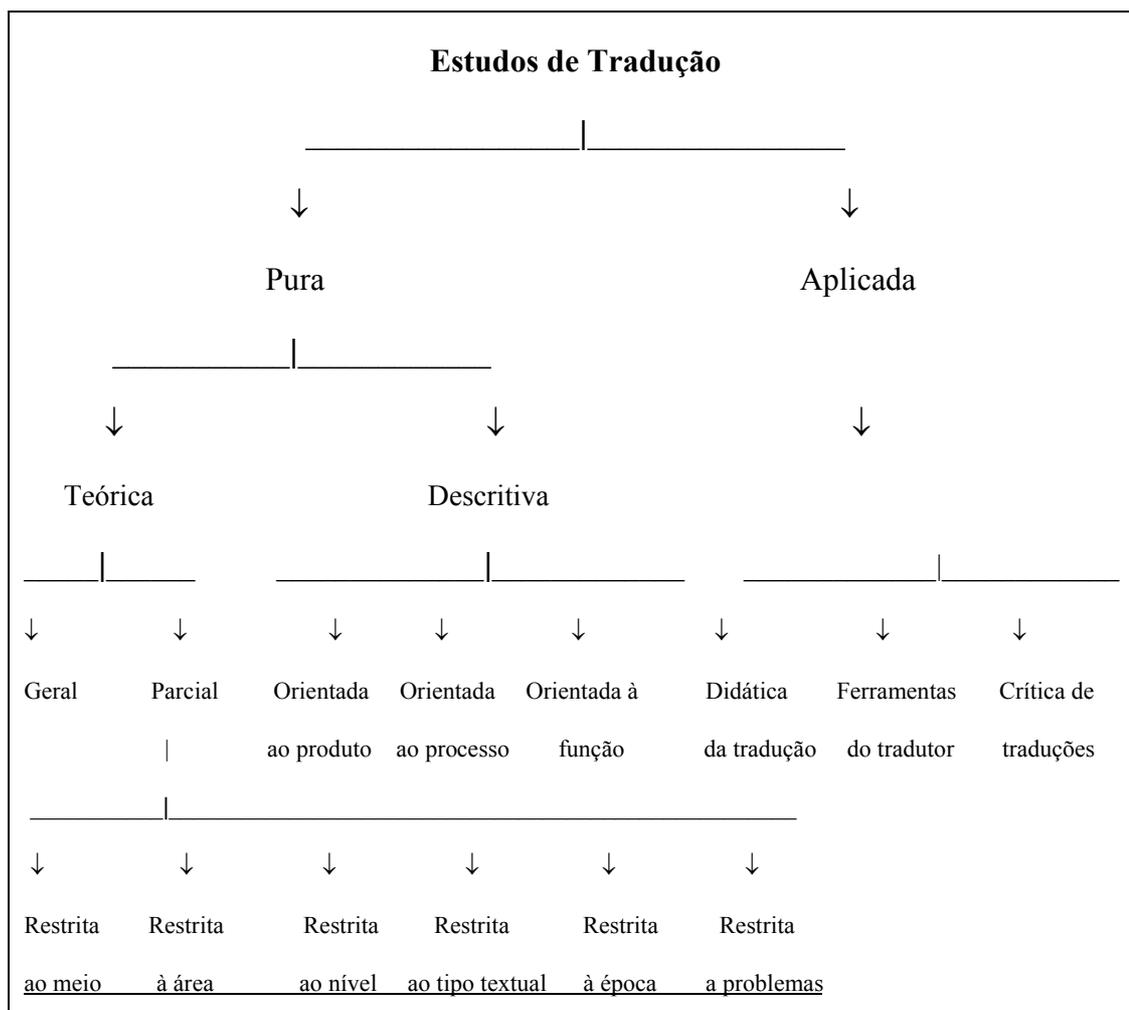
Mesmo considerando que tenham razão os pesquisadores que situam o estudo da Tradução no campo da Lingüística, será de grande interesse apreciar o que Holmes (1988 apud HURTADO, 1994) destaca em relação à disciplina. Considera Holmes que na Tradutologia<sup>3</sup> há um ramo “puro” e outro “aplicado”, que abrangeriam, respectivamente, os estudos teóricos e descritivos e os estudos

---

<sup>3</sup> Disciplina teórica que surge nos anos 60 e só recentemente se consolida; tem âmbito de estudo muito vasto porquanto sua prática abrange campos muitos diversos.

aplicados.

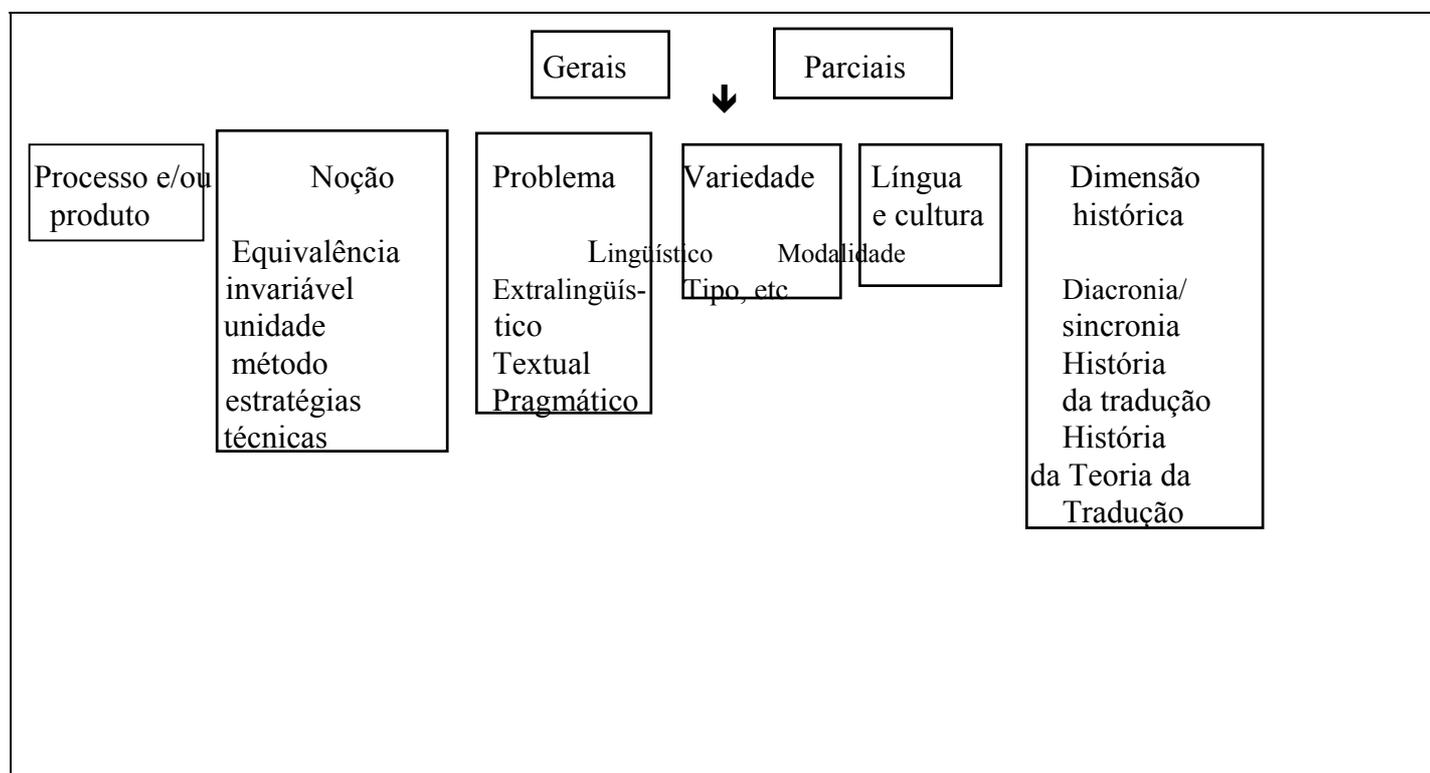
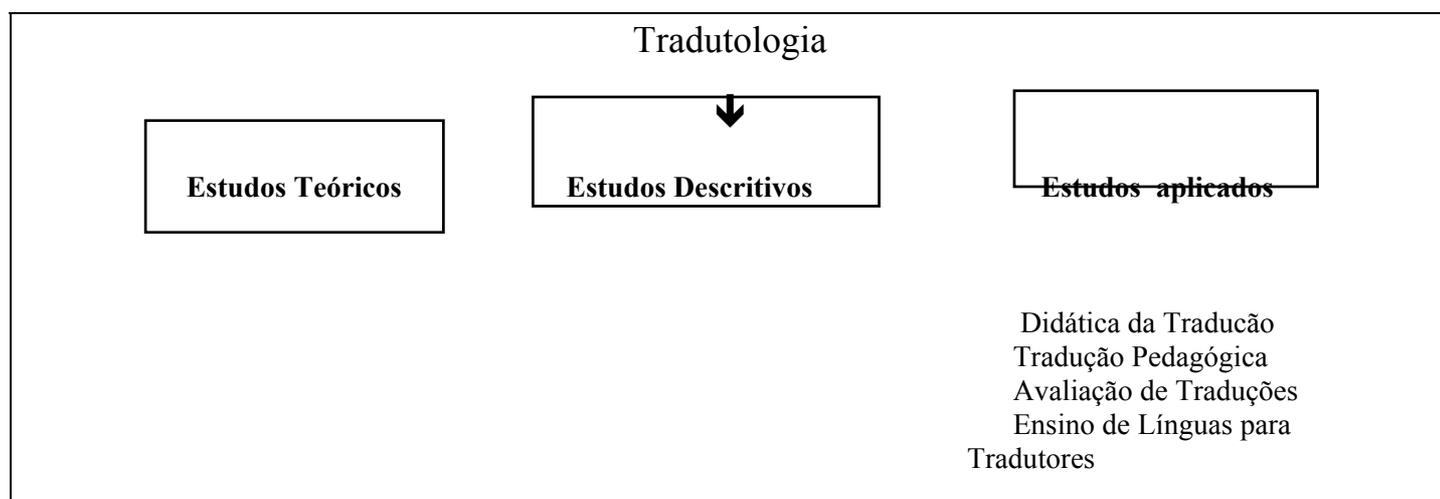
**QUADRO 1:** Âmbito de estudo da Tradutologia segundo Holmes



Apesar de, basicamente, concordar com a classificação proposta por Holmes, Hurtado (1994) questiona que talvez a separação que ele propõe entre os estudos descritivos e teóricos seja um tanto rígida, posto que circunscreve aos estudos teóricos alguns objetos de análise (como as variedades de tradução, por exemplo) que em sua opinião exigem, inevitavelmente, uma descrição prévia do seu funcionamento. Ela propõe que se considere que há um *continuum* entre os estudos descritivos devido à necessidade e importância desses estudos para a disciplina.

Hurtado Albir destaca ainda que, em relação aos estudos descritivos e teóricos, há certa confusão, na classificação de Holmes, entre elementos que são diretamente objetos de estudo (a tradução como produto, como processo, variedades de tradução) e enfoques teóricos que podem analisar tais objetos de estudos (centrados na função). Por isso, propõe uma reformulação à proposta de Holmes e o seguinte esquema:

**QUADRO 2:** Âmbito de estudo da Tradutologia



Os três segmentos (estudos teóricos, descritivos e aplicados) interrelacionam-se e podem variar, segundo o grau de abstração, de parciais a gerais. Os estudos descritivos estão colocados no centro porque são a base da disciplina, uma vez que é através deles que se obtêm os dados empíricos para os estudos aplicados e teóricos. Hurtado propõe que sejam consideradas seis variáveis objetos de estudo, que podem ocorrer, tanto nos estudos teóricos, como nos descritivos ou, ainda, nos aplicados:

Variáveis dos objetos de estudo da Tradutologia - Hurtado (1999)

1. o processo e/ou o produto;
2. a noção que analisa: equivalência invariável, unidade, método, estratégia e técnica;
3. o problema concreto que estuda: lingüístico (siglas, nomes próprios, etc.), extralingüístico (referentes culturais), textual (conectores, tipologias, etc.), pragmático (funções da tradução, etc.);
4. a variedade de tradução analisada: tradução à vista, interpretação consecutiva, tradução técnica, tradução literária, tradução profissional ou pedagógica;
5. as línguas e culturas implicadas na análise;
6. a dimensão histórica: estudo diacrônico ou sincrônico, história da tradução ou da tradutologia.

Cabe ainda uma referência especial ao pioneirismo de Holmes que, além de definir e caracterizar a disciplina “Tradutologia” visualizou seus possíveis estudos aplicados, área onde a pesquisa recém iniciava de forma muito tímida. Hoje, apesar de incipientes, se comparados com os de outras disciplinas afins, os estudos de Tradutologia abrangem e se distribuem em quatro áreas: 1- a tradução na didática de línguas, 2- a crítica e avaliação de traduções, 3- a didática da tradução e 4- o ensino de línguas para tradutores e intérpretes.

Neste trabalho interessam-nos preferencialmente os itens 3 e 4, com a ressalva de que os estudos sobre interpretação, por suas características peculiares e por não estarem incluídos no curso da UFRGS, não serão abordados por nós.

### 1.3 A consolidação da nova disciplina

Como já vimos, foi na década de 80 que surgiram alguns dos trabalhos mais importantes e representativos dos modernos estudos sobre tradução que passaram a tratá-la como uma nova disciplina, com entidade própria. Um dos pioneiros, J. Delisle (1981), em sua obra mescla os aspectos teóricos com a didática da tradução e estabelece uma pedagogia metódica para o seu ensino.

Nessa obra Delisle aponta os problemas epistemológicos e metodológicos que serão suscitados pela entrada da Tradução nos cursos universitários como disciplina autônoma:

*“Procura-se ainda em que área inclui-la: a lingüística aplicada? a psicolingüística? a semiótica? a literatura comparada? a didática de línguas? a psicologia cognitiva? a etnologia? a ciência da comunicação? tantas possibilidades exploradas ou a explorar e nenhuma se revelou por si só, plenamente satisfatória.”(p. 15)*

No entanto, outros importantes teóricos admitem a inquestionável natureza lingüística da formação do tradutor. Autores como Vazquez Ayora (1963) e Ladmiral (1972) foram dos primeiros a considerar a tradução como do campo da lingüística aplicada e a declarar sua inegável autonomia e independência como disciplina.

Mounin (1982) ao reafirmar sua posição favorável à formação acadêmica do profissional da tradução questiona-se:

*“no fundo, qual pode ser o aporte indiscutível da lingüística à nossa profissão [...] numa época como a nossa em que a formação de tradutores está se tornando uma formação em massa, quem pode afirmar que noções de lingüística [...] não facilitarão essa formação? Não fariam compreender de maneira mais clara o ‘onde’ e o ‘por quê’ das dificuldades contra as quais, a todo momento, têm que lutar os estudantes de tradução - e mesmo os tradutores experientes?”(p. 17).*

A resposta a esses questionamentos impõe-se naturalmente: é evidente que os conhecimentos lingüísticos são importantes para os futuros tradutores (estudantes), mas são imprescindíveis aos formadores de tradutores (professores). Sem o socorro efetivo da lingüística estes não terão o domínio da situação de ensino nem poderão

organizar adequadamente o material que recolherão ao longo de suas experiências e vivências, para transmiti-lo metodicamente àqueles.

#### **1.4 Enfoques teóricos da Tradutologia**

Todos esses aspectos que são considerados variáveis importantes da tradução podem ser apreciados a partir de diferentes enfoques metodológicos e através de diversos métodos de pesquisa.

A Tradutologia pode ser analisada e focalizada a partir de outros enfoques além do enfoque lingüístico que é o que se emprega com maior freqüência. Hurtado considera que há cinco grupos de enfoques atuando nas análises de tradução: o lingüístico, o textual, o comunicativo e sociocultural, o psicolingüístico e o filosófico e hermenêutico.

O enfoque lingüístico é o que incide nos aspectos lingüísticos da tradução, descrevendo e comparando línguas. São representativos dessa corrente os estudos de Vázques Ayora (1977).

O enfoque textual é o que considera a tradução a partir de uma ótica textual e apoia-se nos estudos da lingüística do texto e da análise do discurso. Representativos dessa tendência são Reiss e Vermeer (1996).

O enfoque comunicativo e sociocultural é o que enfatiza a importância do destinatário, da recepção, da finalidade da tradução e dos elementos culturais da mesma, considerada como ato de comunicação que inclui todos os aspectos pragmáticos. Seguem essa tendência, entre outros, Nida (1976) e Nord (1996).

O enfoque psicolingüístico é o que centra a atenção no processo mental realizado pelo tradutor. Representam essa corrente Lederer (1984) e Seleskovitch (1989), entre outros.

E, por último, é preciso considerar o enfoque filosófico e hermenêutico que é aquele que focaliza a natureza da tradução. É representado por Steiner (1975) e Derrida (1985), por exemplo.

A partir desses enfoques, Hurtado propõe um sexto, aquele que consideraria os princípios fundamentais do funcionamento da tradução de uma forma mais ampla e abrangente, considerando-a como processo mental, como operação textual e como ato de comunicação complexo: o **enfoque integrador**, que será um dos norteadores desse trabalho no momento de propor uma metodologia didática para o ensino da tradução.

### 1.5 A tradução profissional

O ensino da tradução tem como objetivo final formar tradutores aptos a enfrentar o mercado de trabalho. Trata-se, pois, de desenvolver a **competência tradutora**, aqui entendida como sistema de conhecimentos e habilidades necessários para traduzir.

A aprendizagem da tradução exige uma formação específica que inclui o conhecimento prévio de línguas, mas vai além desse, diferindo, portanto, da formação daqueles que se preparam para o ensino de línguas estrangeiras e que têm, como objetivo final, o conhecimento aprofundado das línguas. Há toda uma série de habilidades e conhecimentos específicos que o tradutor deve dominar em ambas as línguas entre as quais vai estabelecer “pontes” e que não são, necessariamente e na mesma medida, indispensáveis ao professor de línguas.

O ensino da tradução como disciplina autônoma é relativamente recente, apesar de que a tradução, propriamente dita, sempre esteve presente nas instituições acadêmicas. A tradução, no entanto, não era vista como um tema independente de estudo, mas como subsidiária a outras áreas do saber, ou ainda, como meio de aperfeiçoamento lingüístico. Era a tradução pedagógica.

Foi só a partir da Segunda Guerra Mundial, quando se fez necessário rever os conceitos em relação a tradutores e intérpretes, que a tradução adquiriu autonomia e passou a ser encarada como um tipo diferente da tradução pedagógica: a tradução profissional que, tanto nos seus fins, como nos seus métodos de formação, tem características especiais.

Ladmiral (1972) traça um paralelo entre ambas:

A tradução pedagógica, ou tradução como exercício pedagógico constitui-se numa estratégia pedagógica. É um meio para chegar a um determinado fim, por exemplo, testar a competência de algum aprendiz de língua estrangeira. Por outro lado, a tradução profissional, ou tradução propriamente dita, tem em si mesma o seu próprio fim, pretende produzir um texto-alvo para ser publicado e lido. Sua função é dispensar de ler o original.

A partir delas, surgem novas modalidades de tradução, como: a interpretação consecutiva e simultânea, a dublagem, a subtitulação e a tradução automática, por exemplo.

O mercado da tradução amplia-se notavelmente e se estende a todas as áreas do conhecimento. A tradução especializada (científica, técnica, jurídica, econômica, administrativa, etc.) cada vez mais é requisitada. Multiplicam-se as traduções no ritmo em que se desenvolvem as tecnologias. Como consequência, produz-se uma definição da profissão de tradutor que passa, assim, a ser reconhecido como profissional, apesar de que, até agora, a sua carreira não tenha sido regulamentada aqui no Brasil.

## **1.6 O Tradutor**

A crescente importância das traduções para os diversos ramos profissionais e da ciência propiciou um reconhecimento geral de que, para garantir a qualidade dessas traduções, houvesse um maior cuidado na preparação dos profissionais que delas se encarregariam. Por ser uma área que apresenta extrema heterogeneidade entre os seus profissionais, não só em relação ao nível de formação, mas também no que se refere ao tipo de especialização que cada um tem, é que se torna tão necessária uma preparação formal que vise anular essas diferenças.

Na realidade é, de certo modo, contraditório que em países como o nosso, com tão alto grau de dependência das traduções para ter acesso às informações e novas teorias, tão pouca atenção fosse dispensada ao preparo do tradutor. Segundo

Venuti (1986 apud Wyler, 1995), a atividade do tradutor no Ocidente tem-se caracterizado pela invisibilidade, o que talvez explique essa situação. Wyler, a partir desse ponto de vista constata que, no Brasil, onde as traduções representam de 60 a 80% de tudo que se publica, há milhares de tradutores transpondo para o português as informações do primeiro mundo nas mais diversas áreas (literatura, teatro, cinema tecnologia, etc.) que “no entanto, são textual, física e psiquicamente invisíveis à maior parte da população do país.” (p.15)

Muitas vezes as pessoas, mesmo os leitores mais assíduos, parecem não perceber que estão lendo traduções, a não ser que encontrem problemas de compreensão. Ou seja, o tradutor só é notado se o seu trabalho não for bem feito. Até os próprios críticos literários apenas mencionam o tradutor se tiverem ressalvas a fazer ao seu trabalho. Muito raramente se lê uma crítica elogiosa ao tradutor.

Outras vezes, a invisibilidade do tradutor, no entender de Wyler, adviria de uma inibição em confessar que se lêem traduções, da preferência por se referir a livros e filmes pelo título original e da mania que têm muitos de introduzir na sua linguagem citações e piadas em língua estrangeira, mesmo naquelas em que não têm grande fluência.

Theodor (1976) diz que

*“Tradutor ideal é aquele que, dispondo de sólida cultura geral e excelentes conhecimentos lingüísticos de dois ou mais idiomas, vem a especializar-se em um campo específico. É importante ressaltar que esse tradutor não pode prescindir de boa formação universitária.” (p. 30)*

Theodor (op.cit.) preconiza ainda que não basta ser formado em línguas estrangeiras por alguma universidade para ser um bom tradutor. Esse bom tradutor precisa ter excelente formação específica, com estudos organizados especialmente para o ensino da tradução e, portanto, diferentes dos estudos filológico-lingüísticos do aprendiz comum de língua ou do estudante que se prepara para o magistério. O idioma para o tradutor deve ser focado no seu momento presente, os estudos devem voltar-se para os problemas da atualidade sócio-cultural do ambiente onde o idioma é falado, em contraposição à perspectiva histórica dos estudos filológicos. Em outras palavras, é preciso não confundir o ensinar a língua com o ensinar a

traduzir.

### **1.7 A tradução na academia**

Nos ambientes acadêmicos foi que surgiram, como resposta às necessidades do mercado profissional, os primeiros cursos para a formação adequada de tradutores. Sentiu-se que era o momento de que essa profissão seguisse o curso que muitas outras já haviam seguido em situações semelhantes: “passar do empirismo à ciência”. (Mounin, 1982, p.13).

Paralelamente ao auge da tradução como exigência do mercado e do aparecimento de cursos específicos na área de tradução, vai se produzindo uma renovação nos métodos de trabalho do tradutor, não só em relação às “ferramentas de trabalho” (gravadores, computadores, bancos de dados terminológicos e documentais), mas também no que se refere à própria noção de tradução. Cada vez mais é exigida uma tradução comunicativa que atenda às necessidades do seu destinatário.

Os estudos da Tradutologia oferecem o embasamento teórico para conhecer e compreender melhor o funcionamento da tradução e, também, o seu processo.

Um novo perfil vai se desenhando para o profissional da tradução.

Apesar de que, até hoje o número de cursos de formação de tradutores existentes não seja muito significativo, existe a consciência de que uma formação universitária específica é fundamental para evitar a multiplicação das traduções que transgridem as leis da convencionalidade e da idiomaticidade da língua, definida pelos falantes nativos. No trabalho de Gehring (1984), percebe-se a evidência de que mesmo os “tradutores profissionais” concordam com a importância da formação universitária, pois ao serem questionados “você acha que teria sido útil para você fazer um curso de tradução? Em caso afirmativo, o que poderia ser aprendido nesse curso?” Cinco dos seis tradutores pesquisados responderam afirmativamente e que gostariam de ter realizado um estudo aprofundado das línguas de partida e de chegada, de suas culturas e de lingüística, sem esclarecer, no entanto, que aspectos

de lingüística desejariam ter estudado. (p.66)

Delisle (1980), afirma que não é suficiente conhecer duas línguas para ser tradutor e que tal fato comprova como é falsa e simplista a crença dos “falantes nativos” ou os chamados “bilíngües” que se improvisam como tradutores profissionais acreditando estarem aptos a exercer essa tarefa. Aponta a criação das escolas de tradutores como um reconhecimento implícito de que o bilingüismo (a coabitação de duas línguas numa mesma pessoa) não é suficiente para garantir a qualquer um a competência de tradutor profissional. Vai mais longe: afirma que bilingüismo e tradução são “parentes próximos”, ambos são uma manifestação do contato de línguas, resultante da comunicação entre grupos lingüísticos. Porém, em relação ao bilingüismo, Delisle acredita que haja implicitamente a idéia de competência oral. Por outro lado, entende que o conhecimento “ativo de uma língua estrangeira não é exigência absoluta para a prática da tradução ou, em outras palavras, pode-se dizer que o bilíngüe usa o seu conhecimento da segunda língua para comunicar-se oralmente, enquanto o tradutor usa esse conhecimento para estabelecer a comunicação entre um redator e um leitor, através de um texto escrito. O tradutor, ao executar o seu trabalho, não elabora um pensamento pessoal, nem expressa idéias próprias; ele não tem a liberdade de falar por si, pois está submetido ao texto que apenas lhe cabe reexpressar. O tradutor é, portanto, um bilíngüe receptor, uma vez que, normalmente, não produz na segunda língua a mensagem que traduz.

Segundo Christopher Thiery (apud Delisle, p.36) traduzir consiste em:

*“Dizer bem, por escrito, numa língua que se sabe muito bem, o que se compreendeu muito bem, numa língua que se sabe bem”.*

Eis porque, para Delisle, o tradutor é um bilíngüe especial que precisa, antes de tudo, possuir os conhecimentos e aptidões específicas para poder manter intactas duas estruturas lingüísticas em contato. O tradutor deve ter grande familiaridade com os diferentes aspectos da língua, incluídos aí: vocabulário, gramática, ortografia; e a capacidade de compreensão textual. Esses são os aspectos básicos da profissão que ele irá adquirir nos cursos de formação de Tradutores.

Devemos ainda salientar que esses conhecimentos e aptidões não serão

desenvolvidos e adquiridos senão através de estudos formais, baseados em currículos delineados especificamente para os cursos de tradutores.

Talvez um problema que mantém reduzidos numericamente os cursos na área seja o da não regulamentação da profissão que influencia diretamente o mercado de trabalho. De qualquer modo, pode-se dizer que, apesar de tudo, o ensino da tradução é uma área que vem crescendo significativamente no âmbito dos estudos de Tradução e o próprio mercado de trabalho para o tradutor vem se ampliando significativamente.

Além disso, pesquisadores e professores, cada vez mais têm se preocupado com o desenvolvimento de teorias e métodos para o ensino dessa atividade que, apesar de tão antiga, não possui uma tradição acadêmica e pedagógica sólida.

### **1.8 O ensino da Tradução no Brasil**

Segundo Wyler, a partir de 1970 começaram, no Brasil, os primeiros movimentos no sentido de iniciar esses estudos, sendo que a universidade pioneira foi a PUCRJ.

Aubert, em conferência proferida durante o 3º Encontro Nacional de Tradução, em 1987, em Porto Alegre, reconhece a importância dos estudos de tradução e assinala as universidades como o local onde eles devem acontecer. Mostra-se enfático quanto ao papel das mesmas:

*“...apesar de suas limitações e de seus percalços, as instituições Universitárias que abrigam cursos de tradução têm, neste conjunto de tarefas a serem executadas, um papel fundamental. Com efeito, não será o tradutor, assobrado por prazos insanos, por textos os mais disparatados, que poderá sozinho, encaminhar as soluções. É no âmbito dos cursos, ou em iniciativas paralelas, que podem e devem ser propostos e produzidos os modelos teóricos da prática, ser desenvolvida a pesquisa pedagógica, serem produzidos os materiais de apoio e a investigação metodológica.” (p. 15)*

Segundo Barbosa (1991) os cursos de Tradução, em geral, têm origem

em:

- iniciativas isoladas de pessoas que se auto-intitulam professores de Tradução;
- cursos livres apoiados em instituições pedagógicas, geralmente cursos de língua estrangeira, e cursos universitários, que podem ser de bacharelado (obtenção de diploma de bacharel), de extensão (por exemplo, pós-graduação *lato sensu*) e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Os cursos de Tradução em nível de graduação não são tão numerosos como se poderia esperar. Raffaella de Filippis Quental (1995), em sua dissertação de mestrado, conseguiu identificar nove, distribuídos pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Brasília e Rio Grande do Sul, a saber:

- Faculdade da Cidade - Rio de Janeiro.
- Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo.
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Universidade de Brasília.
- Universidade Estadual Paulista.
- Universidade Federal da Bahia.
- Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Universidade Federal de Ouro Preto.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De 1995 para 2000, o quadro praticamente não alterou, pois pesquisamos pela Internet e só conseguimos identificar outros cinco cursos que não constavam da relação de Quental, mas todos eles em nível de pós-graduação:

Em Minas Gerais:(1) UFU - Lingüística Aplicada, pesquisa em Tradução.

(2) UFMG - Doutorado em Estudos Lingüísticos, linha de pesquisa em Tradução.

No Rio de Janeiro:(3) Especialização em Tradução (Francês)

Em São Paulo: (4) UNICAMP - Mestrado em Lingüística Aplicada, linha de

pesquisa em Teoria e Ensino da Tradução.

(5) USP - Especialização em Tradução, curso que existe desde 1988.

Quental observa que nos currículos dos vários cursos de graduação que apreciou há basicamente as mesmas disciplinas, variando apenas “a periodização e a distribuição de créditos e carga horária” (p.16). Essas disciplinas seriam:

- 1 “lingüística;
- 2 língua(s) de partida e língua(s) de chegada;
- 3 literatura e civilização dos países em que se falam as línguas estudadas;
- 4 tradução e versão envolvendo as línguas estudadas;
- 5 teoria da tradução;
- 6 terminologia;
- 7 disciplinas não lingüísticas envolvendo noções de outras áreas do saber.” (p. 16)

Na opinião de Quental, observa-se “no Brasil uma ênfase maior na parte lingüística [...] devido ao vínculo da quase totalidade dos cursos de Tradução aos Departamentos de Letras e Línguas Modernas.” (p. 17) Se sua afirmação é verdadeira (os cursos de Tradução colocam ênfase nos aspectos lingüísticos) cremos que a justificativa pode ser questionada. A ênfase na lingüística não se deve à inclusão nos cursos de Letras, mas, ao contrário, justifica-se pela sua natureza intrínseca. A matéria prima do trabalho do tradutor é a linguagem, portanto são fortes as relações entre a tradutologia e a lingüística, apesar de que seja preciso reconhecer a autonomia e o caráter multidisciplinar da primeira.

Como já foi visto, inúmeros teóricos incluem os estudos tradutológicos na Lingüística, mais especificamente no âmbito da Lingüística Aplicada e essa parece ser uma tendência que cada vez mais se intensifica.

## **CAPÍTULO II**

### ***2 A didática da Tradução***

#### **2.1 O processo heurístico da tradução**

Ao passar a tratar especificamente o tema da Didática da Tradução, focalizaremos nossa atenção especialmente em dois estudiosos da Tradução e do seu ensino: Delisle e Hurtado.

O primeiro porque estabeleceu os princípios de uma nova didática da tradução, baseada num ensino heurístico, centrado no estudante e nos princípios que o levem a um correto desenvolvimento do processo tradutório e propôs o ensino “por objetivos de aprendizagem”.

A segunda, porque a partir das propostas de Delisle e na mesma linha teórica, postula que essa nova didática da tradução parta de dois princípios teóricos: um tradutológico e outro didático.

O princípio tradutológico refere-se à concepção de tradução e ao tipo de análise proposto, centrado no processo e no resultado (relações intertextuais e extratextuais); o princípio didático relaciona-se com as proposições do ensino comunicativo de línguas e do enfoque por tarefas.

Particularmente no que se refere às tendências em Didática da Tradução, campo mais característico dos estudos aplicados em tradutologia, a realidade não difere muito dos demais campos. Seus limites, seus postulados e sua dimensão

transitam por espaços não muito bem definidos em que se confundem com as demais áreas de estudos tradutológicos.

Delisle (1980), apontava pioneiramente a falta de sistematização no ensino da tradução e nas estratégias pedagógicas, defendendo a necessidade de uma pedagogia heurística que levasse o estudante a descobrir os princípios a seguir para desenvolver adequadamente o processo tradutório. Veja-se sua representação do processo tradutório, no anexo C.

Na verdade, os processos todos que figuram no quadro de Delisle (anexo C) se desenrolam quase simultaneamente no cérebro do tradutor. Se fosse possível aí penetrar, ou se o sujeito do processo conseguisse verbalizar, adequadamente, o que se passa em sua cabeça a partir do momento em que seus olhos pousam sobre o texto até à reexpressão do mesmo teríamos a possibilidade de melhor compreender o mecanismo que é posto em ação durante o processo tradutório.

Muitas pesquisas nesse sentido já foram realizadas. Vários estudos que buscam a compreensão e análise dos processos mentais do tradutor, durante o ato tradutório já foram realizados, como por exemplo, os estudos realizados no E.S.I.T (Escola Superior de Intérpretes e Tradutores), em Paris, conhecidos como teoria interpretativa ou teoria do sentido; os estudos apoiados na psicolinguística que analisam os comportamentos mentais do tradutor e, mais recentemente, os trabalhos experimentais para estudar os mecanismos do processo tradutório, utilizando a técnica do “Thinking-Aloud Protocol” (TAP) que é a verbalização dos processos mentais do tradutor e o seu registro em protocolos.

Esquemáticamente, a busca de uma equivalência para a tradução se realiza em três etapas: compreensão, reformulação e verificação. Cada uma das três etapas passa pelas seguintes suboperações: a decodificação dos signos lingüísticos e a apreensão do sujeito; o raciocínio analógico e a reverbalização dos conceitos; a interpretação e a escolha de uma solução. Trata-se, pois, de um processo cognitivo bastante complexo, por isso talvez seja interessante analisar mais de perto cada uma das etapas:

### 2.1.1 A compreensão

A primeira etapa do processo tradutório é a apreensão do sentido; é quando o tradutor procura estabelecer o que o autor quer dizer. Sabemos que a interpretação é indispensável para a compreensão: podemos visualizar os sinais gráficos de um texto estrangeiro e até reproduzir mentalmente os seus sons, sem no entanto compreender-lhes o sentido. Para que ocorra a compreensão é preciso que a percepção física dos sinais gráficos seja acompanhada de uma atividade mental: a interpretação, que segundo Delisle, consiste num diálogo hermenêutico<sup>4</sup> que se estabelece entre o tradutor e o texto original.

Há, portanto, na compreensão, dois momentos: a apreensão do significado e a apreensão do sentido. Esses momentos que podem parecer diferentes e sucessivos, em realidade, no processo de compreensão, são concomitantes e se sobrepõem.

A procura dos significados é uma operação de decodificação efetuada com referência ao sistema lingüístico. Esta operação tem a finalidade de identificar o conteúdo conceitual das palavras através de uma análise léxico-gramatical. Porém, para compreender não basta apreender o significado. É preciso também procurar o sentido, ou seja, entender a trama de relações abstratas que unem as várias palavras de uma frase, através da análise contextual. Ou ainda, como conclui Delisle: “Decodificar equivale a estabelecer as concordâncias das palavras. Traduzir, a buscar as equivalências das mensagens”. (p.72)

### 2.1.2 A reformulação

É a etapa mais complexa e difícil de analisar, é o momento em que as idéias, que foram isoladas na primeira etapa, são submetidas a um processo analógico no cérebro do tradutor. Não é fácil analisar os mecanismos cerebrais que são postos em ação no momento de reformular idéias. A busca de uma equivalência não é apenas

---

<sup>4</sup>Interpretação do sentido das palavras, das leis, dos textos, etc.

um ato de memória que repassa um rol de palavras, buscando aquela que corresponda à noção que pretende reproduzir, é isto sim um ato de inteligência que põe em ação um conjunto de operações mentais vivas e ágeis, mesmo se o sujeito não tem consciência delas.

No entanto, apesar do pensamento (operações mentais) ser abstrato, ele estará apoiado nas palavras ao ser reformulado. Assim, podemos dizer que, no momento da reformulação das idéias, ocorre um vaivém rápido e contínuo da imaterialidade à materialidade, e vice-versa, na busca das formas lingüísticas adequadas à situação. Este fenômeno pode ser melhor observado durante o trabalho do profissional da interpretação, pois é, principalmente, através de um processo analógico que ele consegue, com a rapidez exigida, agrupar as palavras pelo sentido, chegando assim ao termo adequado.

### 2.1.3 A verificação

É a terceira etapa do processo cognitivo da tradução; é o momento da análise justificativa que tem por objetivo verificar a exatidão da solução escolhida. Para justificar a sua tradução, o tradutor procura verificar em que medida a forma escolhida está de acordo com o sentido do texto original, pelo menos, de acordo com a sua interpretação pessoal do texto. A análise justificativa é, pois, uma segunda interpretação. A tradução supõe, portanto, uma dupla interpretação: a primeira, com base nos signos da língua original e a outra, baseada nos signos da língua de chegada, nas equivalências provisórias.

A busca do verdadeiro sentido é que promove essa **dupla interpretação** que, através de uma operação não lingüística, no momento da interpretação, move-se continuamente entre os significantes da língua de partida e os conceitos (significados) provisórios - 1ª interpretação - e entre estes conceitos e os significantes da língua de chegada que melhor os expressem - 2ª interpretação.

Após a verificação, o tradutor volta-se para o original a fim de verificar a exatidão ou adequação de sua interpretação original. Analisa minuciosamente mais uma vez cada um dos elementos de sentido do texto de partida e os do texto que ele reproduziu para assegurar-se que ambas as formulações têm o mesmo nível denotativo e conotativo, visto que elas devem expressar a mesma idéia.

Podemos concluir, analisando o esquema do processo heurístico da tradução, que ele tem, como ponto de partida e de chegada, os textos; a dupla interpretação que o caracteriza produz-se sobre os textos e, finalmente, o alvo que ele pretende atingir é a reprodução de um texto que, do ponto de vista comunicativo, seja tão funcional quanto o que lhe deu origem.

## **2.2 Perspectivas didáticas da Tradução**

Continuando a revisão teórica sobre os estudos tradutológicos, temos que considerar os aportes de Hurtado (1996) que estabelece, do ponto de vista da perspectiva didática, que o ensino da tradução escrita tem sido norteado pelas seguintes tendências: didática tradicional, estudos contrastivos, manuais essencialmente teóricos e ensino por objetivos de aprendizagem, que serão discutidas a seguir.

### **2.2.1 Didática Tradicional**

Na didática tradicional confundiam-se ensino de línguas e ensino de tradução: acreditava-se que para traduzir era suficiente conhecer as línguas. A *tradução explicativa* (tradução como método de compreensão da língua estrangeira) e a *tradução pedagógica* (uso da tradução de textos) eram os métodos preferidos no ensino de línguas. É, portanto, histórica a vinculação da tradução com o ensino de línguas, o que a levou a uma falta de autonomia didática, à ausência de objetivos pedagógicos próprios e à falta de uma definição metodológica.



Em relação a essa metodologia é oportuno assinalar que: 1) o único princípio que este tipo de didática preconiza é o conhecido “Leia e Traduza”; 2) não existe pedagogia do erro, o estudante tem que aceitar a solução dada pelo professor; 3) o foco do processo está nos resultados, não orienta o aluno sobre o processo (método) para chegar a uma boa tradução, evitando a repetição do erro; 4) a tradução de textos literários é a preferida e, muitas vezes, esses estão em um nível de linguagem bem acima do grau de conhecimento que o estudante possui, tanto na língua estrangeira, como na língua materna. O estudante é, então, obrigado a *traduzir* para compreender o original, com o que realiza, antes um exercício de compreensão do que uma tradução propriamente dita; 5) usa indiferentemente tradução direta (para a língua materna) e tradução indireta (para a língua estrangeira) nos mesmos textos e com as mesmas estratégias, descuidando de que ambas constituem-se processos diferentes.

Esses aspectos que acabamos de mencionar estão todos eles relacionados com a ausência de objetivos pedagógicos próprios. A partir dessa observação é possível concluir que essa metodologia não deixa claro se o que pretende ensinar é a língua ou a tradução.

Além de tudo o que foi dito, deve-se acrescentar que é uma concepção *literalista* da tradução considerá-la uma operação de língua para língua e não de texto para texto, ou ainda de atualização de sentido e identificação de elementos lingüísticos e extralingüísticos.

Consideravam-se, pois, como problemas fundamentais de tradução as dificuldades léxicas que, na verdade, o estudante poderia muito bem resolver por si mesmo, deduzindo o significado da palavra a partir do contexto ou com a ajuda do professor ou de um dicionário (monolíngüe ou bilíngüe). No entanto, descuidavam-se problemas interessantes do ponto de vista da tradução, como são as estruturas ou usos diferentes nas duas línguas, ou ainda termos que se parecem, mas que não querem dizer exatamente o mesmo (falsos cognatos, por exemplo).

A didática tradicional na tradução está diretamente relacionada com a didática tradicional de línguas, uma vez que dentro dessa didática a aula de tradução parece uma continuação da aula de língua estrangeira. Serve apenas para ampliar

conhecimentos da língua. Suas características específicas são, no entanto, a falta de definição metodológica e ausência de objetivos pedagógicos próprios e, ainda, a polarização dos resultados.

Por desconsiderar a complexidade dos elementos que configuram a aprendizagem da tradução, por não proporcionar aos estudantes um *espaço didático* adequado a permitir-lhes captar os princípios fundamentais que regem a tradução e adquirirem um método de trabalho que lhes permita, posteriormente, enfrentar os diversos campos de especialização do tradutor, a Didática Tradicional da Tradução mostra-se deficiente como método de trabalho.

Observam-se na Didática Tradicional da Tradução, vários problemas relacionados, por exemplo a

**1** - uma indefinição metodológica, uma vez que não estabelece, claramente os critérios para a seleção de textos, nem as tarefas e exercícios para conseguir traduzi-los corretamente, ou ainda mais, não esclarece quanto à progressão e à avaliação dos textos;

**2** - uma ausência de objetivos de aprendizagem bem definidos, pois normalmente são estabelecidos objetivos de tipo lingüístico, teórico ou metodológico em lugar de objetivos que visem dificuldades específicas de aprendizagem da tradução;

**3** - uma polarização dos resultados, pois quase sempre é oferecida ao estudante uma proposta de tradução do original (em geral uma única tradução) sendo isso bastante arriscado, uma vez que pode levá-lo a acreditar que é a única tradução válida. Não há preocupação em levar o estudante a descobrir por si mesmo os princípios que deve observar para desenvolver corretamente o processo tradutório e chegar desse modo a um bom resultado, que tanto pode ser semelhante ao proposto, como não.

Esta proposta didática não é a mais indicada para o ensino da tradução. Além de não auxiliar o estudante a chegar até as melhores soluções, não lhe permite descobrir a causa dos seus erros.

### 2.2.2 Estudos Contrastivos

Merecem especial atenção os estudos contrastivos como método de aprendizagem da tradução. Existem vários trabalhos que abordam estes estudos entre diferentes pares de línguas e onde a influência mais importante e mais freqüentemente apontada foi a das Estilísticas Comparadas.

As Estilísticas Comparadas propõem novas categorias para efetuar a contrastividade - os procedimentos técnicos de tradução. A tradução é, pois, considerada uma aplicação prática da Estilística Comparada.

Vinay e Darbelnet (1958, apud Hurtado, 1999) indicam sete procedimentos principais:

Empréstimo - usar uma palavra de outra língua sem traduzi-la.

Decalque - empréstimo de um sintagma estrangeiro com tradução literal de seus elementos.

Tradução Literal - passar da língua de partida para a língua de chegada conseguindo um enunciado correto.

Transposição - mudar a categoria gramatical.

Modulação - mudar o ponto de vista, o enfoque.

Equivalência - expressar a mesma situação do original com uma redação diferente.

Adaptação - utilizar uma equivalência reconhecida entre duas situações.

Muitos professores de tradução acreditam também que o fato de estabelecer uma comparação entre as suas duas línguas de trabalho proporcionaria, por si só, uma didática da tradução e, portanto, seria a metodologia mais adequada ao ensino da tradução. Mas não é assim que ocorre. Há diversas deficiências que surgem ao analisar-se melhor o uso da contrastividade lingüística e que podem ser classificados

em dois tipos: deficiências teóricas e deficiências pedagógicas

As **deficiências teóricas** da análise contrastiva são que ela se baseia em comparações que se centralizam no “resultado” e não explicam o “processo” para consegui-lo; a análise contrastiva apresenta comparações “descontextualizadas”, uma vez que geralmente comparam-se unidades isoladas, e leva a uma “fixação” da comparação efetuada ao propor uma única equivalência (e ainda por cima, descontextualizada).

Por situar-se no plano da língua em lugar de trabalhar com o texto e, porque não explicita como o tradutor pode chegar à equivalência adequada, a contrastividade não dá conta da multiplicidade de problemas da tradução, nem auxilia a resolvê-los.

A fixação de equivalências pode resultar em graves problemas para a didática: o estudante pode pensar que uma dada equivalência é passível de intercâmbio entre as duas línguas em qualquer circunstância e deixar de procurar soluções contextuais.

Esses **problemas teóricos** levam, freqüentemente, a **deficiências pedagógicas**. Os objetivos de aprendizagem da tradução acabam limitando-se a aspectos diferenciais entre as duas línguas e a metodologia limita-se a exercícios sobre o uso ou percepção dessas diferenças.

**Deficiências pedagógicas** são aquelas que, mesmo supondo que, com um enfoque pragmático, fosse possível efetuar uma comparação partindo de considerações nocionais-funcionais, a questão metodológica não estaria resolvida nem para o tradutor, nem para o professor. Seria o caso de apenas consultar ou memorizar a contrastividade efetuada e estariam resolvidos os problemas de tradução? Não, o tradutor (o estudante) não poderia encontrar todas as equivalências de tradução possíveis para o sem número de possibilidades de sentidos novos que são criados num contexto, nem conseguiria chegar ao método para descobri-las. O professor, por seu lado, encontraria material para organizar os “conteúdos” de um curso, mas não os meios para ensiná-los.

Apesar de ser bastante interessante para a tradução, a estilística comparada é insuficiente para explicar a tradução e para configurar o seu ensino.

### **2.2.3 Prevalência da Teoria**

Freqüentemente a queixa que se ouve, ou a acusação que se faz aos currículos dos cursos de tradução refere-se à dicotomia teoria/prática. Em geral os cursos pecam pela exigüidade do espaço reservado à teoria. Outras vezes, no entanto, o problema é que, no afã de preencher o vazio teórico existente na didática da tradução utilizam-se livros que são prevalentemente teóricos. São livros que apresentam conteúdos teóricos ou resultados de pesquisas da área de tradução ou lingüística em proporção exagerada.

Existem livros que incluem uma parte de introdução metodológica e outra parte de textos para traduzir, geralmente com traduções-modelo anotadas ou comentadas. Veja-se, como exemplo, Lederer (1994).

As indicações metodológicas para traduzir que aparecem são interessantes para organizar os conteúdos de um curso de tradução, porém são insuficientes para estruturá-lo e para oferecer uma metodologia de ensino adequada.

### **2.2.4 Manuais essencialmente teóricos**

Nesses livros acontece algo bastante comum, a freqüente confusão que ocorre entre Metodologia da Tradução e Didática da Tradução. Muitos livros que se declaram como de Didática da Tradução (e que são utilizados nos cursos de Formação de Tradutor) na realidade são obras que apresentam uma parte teórica sobre a tradução com algumas aplicações práticas. Na parte teórica, quase sempre a mais ampla, abordam temas como, por exemplo, o processo tradutório, os métodos de tradução, a unidade da tradução, os procedimentos técnicos da tradução. A parte

que se dedica às aplicações práticas consiste em uns poucos textos para traduzir, acrescentando alguma indicação metodológica, alguns exercícios e/ou modelos de traduções comentadas.

Um dos livros que segue este modelo é *La traducción basada en el significado*, de Mildred L. Larson (1989) que sugere ao tradutor as seguintes etapas no trabalho com o texto:

1. Preparação;
2. Análise;
3. Transferência;
4. Primeiro rascunho;
5. Revisão do primeiro rascunho;
6. Verificação da tradução;
7. Aprimoramento da tradução;
8. Preparação do manuscrito final para sua publicação.

Após analisar e explicar o desenvolvimento de cada etapa do que ela chama **As oito fases em um trabalho de tradução**, a autora apresenta exercícios modelos (com as respectivas resoluções) para cada uma das fases.

Logo, pode-se dizer que, tanto no livro que dá uma “receita” metodológica, como no curso que o adota como referência bibliográfica, continua a existir a falta de embasamento teórico próprio da didática, visto que continuam apresentando:

- falta de objetivos de aprendizagem, pois os objetivos propostos são de caráter lingüístico ou metodológico e não objetivos voltados para a aprendizagem e relacionados com as dificuldades típicas da aprendizagem da tradução;

- ausência de uma teoria própria, uma vez que não esclarecem critérios para a seleção dos textos e as tarefas ou exercícios para conseguir traduzi-los adequadamente; nem a progressão em que devem ser trabalhados e, muito menos as formas e critérios de avaliação, elementos esses indispensáveis à Didática da

Tradução.

Na verdade, livros como esses praticamente são usados apenas pelos professores, dificilmente chegam até os alunos, pelo menos foi o que pudemos apurar em relação à UFRGS. Não há entre nós o hábito de adotar um “manual” de tradução como parece ser o uso nas escolas européias e, mais ainda, não é de nosso conhecimento livro desse tipo, que se dedique a qualquer par de línguas em que uma delas seja o português.

Freqüentemente encontramos cursos que, ao organizarem seus currículos, não distinguem entre os aspectos de abordagem da Tradução. A confusão mais comum ocorre entre Teoria da tradução (ramo explicativo dos estudos sobre a Tradução - a Tradutologia) e Didática da Tradução (ramo aplicado dos estudos da Tradução). É como se, por falta de elementos orientadores para uma atividade didática da tradução, o professor tentasse enriquecer o curso dando-lhe um caráter mais teórico, ao trazer à discussão com seus alunos os resultados das reflexões teóricas sobre Tradução.

Na realidade, a “Teoria da tradução” é uma disciplina autônoma que deve ter seu lugar previsto no Currículo dos cursos de Formação de Tradutores e precisa ser encarada como suplementar/complementar ao trabalho da Didática da Tradução. Ela irá subsidiar aos estudantes elementos que permitam-lhes refletir e entender o funcionamento da tradução.

Portanto, Teoria da Tradução e Didática da Tradução são duas disciplinas diferentes, com duas abordagens diferentes no processo tradutório.

### **2.2.5 O ensino por objetivos de aprendizagem**

Chegamos agora ao ponto onde coincidem os postulados dos nossos dois teóricos: Delisle e Hurtado.

O primeiro a propor a organização de um curso de iniciação à tradução com

base em objetivos de aprendizagem que não fosse unicamente de caráter lingüístico-contrastivo foi Delisle (1980).

O seu grande mérito foi defender a necessidade de passar de uma pedagogia polarizada nos resultados para uma pedagogia centrada no processo, ou seja, sua preocupação maior era permitir ao estudante captar os princípios que devem ser considerados para chegar a um correto desenvolvimento do processo tradutório.

Para Delisle, são objetivos de um curso de iniciação à tradução:

- a) estabelecer a diferença entre equivalências no plano das línguas e equivalência de sentido;
- b) destacar as noções-chaves de um texto;
- c) saber realizar a exegese léxica;
- d) captar a organização textual.

Mais tarde (1993) Delisle estabeleceu a diferença entre Objetivos Gerais e Objetivos Específicos (geralmente de tipo contrastivo) propôs oito setores que podem constituir-se em objetivos gerais e serem desdobrados em cerca de cinquenta e seis objetivos específicos:

- 1) metalinguagem da iniciação à tradução;
- 2) documentação básica do tradutor;
- 3) método de trabalho;
- 4) processo cognitivo da tradução;
- 5) convenções da escrita;
- 6) dificuldades léxicas;
- 7) dificuldades sintáticas;
- 8) dificuldades de redação.

Vários outros autores posicionam-se favoravelmente aos objetivos de aprendizagem. Hurtado (1999) registra uma organização por objetivos, sugerida por Grellet (1991) que pode ser útil para cursos iniciais de tradução. Também Hurtado,

assim como Delisle, propõe vários objetivos de aprendizagem e uma série de exercícios para cada um deles. Primeiro seriam exercícios de sensibilização à tradução, como por exemplo, encontrar a língua um, revisar uma tradução sem o original, comparar duas traduções sem o original, todos visando desenvolver o espírito crítico, ou ainda exercícios que permitam refletir sobre as palavras e estruturas disponíveis e levem a uma tradução coerente. Em seguida, viriam os exercícios de preparação para a tradução, como análise do texto, do registro lingüístico, tipologia do texto, destinatário do texto, entre outros.

A autora, já em 1995 considera que a organização por objetivo de aprendizagem é a melhor forma para estabelecer os conteúdos e a progressão de um programa de ensino. Os objetivos permitem ao professor organizar um curso que possa ir além dos aspectos meramente gramaticais ou temáticos. Uma clara proposição de objetivos gerais e específicos que respeitem a variedade de traduções (Tradução geral ou especializada ou literária) e a previsão de atividades e dinâmicas de grupos para as aulas são fundamentais para configurar uma boa metodologia para o ensino da tradução.

De acordo com Hurtado (1995) os objetivos gerais para o ensino da tradução poderiam ser organizados em quatro blocos:

- 1) Captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutório: compreensão, correção da língua de chegada, etc.
- 2) Assimilação do estilo de trabalho: uso dos dicionários, etapas de uma tradução.
- 3) Domínio dos elementos de contrastividade fundamentais entre o par de línguas: quanto ao léxico, às estruturas, à estilística e funcionamento textual.
- 4) Domínio das estratégias fundamentais da tradução segundo o tipo de texto.

Evidentemente, não basta propor os objetivos de aprendizagem, é preciso também organizar os meios didáticos para alcançá-los. É preciso prever os exercícios e atividades, os critérios para a seleção de textos, a progressão, as fases de trabalho com um texto, a elaboração da unidade didática e a avaliação.

Nos livros de Delisle (1980, 1993) e Hurtado (1996) há uma variedade de

sugestões de exercícios e atividades de aula que visam levar a atingir os objetivos propostos. Para cada objetivo específico podem ser previstas uma, ou mais de uma atividade.

Essa abordagem por objetivo de aprendizagem parece ser a mais coerente com o trabalho que acreditamos que deva ser desenvolvido nos cursos de tradução.

Vamos, no próximo capítulo, tentar fazer uma aproximação às propostas didáticas de Hurtado e, através destas, à proposta de Delisde, na qual, segundo a autora, foram inspiradas as suas.

## CAPÍTULO III

### *3 Proposta Didática*

O objetivo principal do ensino da tradução é preparar o estudante para o exercício da profissão de tradutor, com vistas nas necessidades do mercado de trabalho, é desenvolver nele a competência de saber traduzir (competência tradutória). Para isso, os centros de formação de tradutores devem oferecer uma formação teórico-prática bastante ampla e, ao mesmo tempo, tão abrangente que não deixe serem descurados os aspectos como: conhecimentos extra-lingüísticos, constante aperfeiçoamento lingüístico, desenvolvimento das habilidades de leitor e redator (para compreender e reexpressar o texto), treinamento nas novas tecnologias que estão surgindo (como, por exemplo, bancos terminológicos e informática) e domínio de novas modalidades de tradução (como, por exemplo tradução audiovisual e tradução automática).

Apesar de que exista, hoje em dia, um certo consenso quanto aos objetivos prioritários para um curso de tradução, onde não se constata a unidade que seria de esperar é na didática da tradução. Falta uma metodologia pensada especialmente para a operação tradutória.

É aí que pretendemos chegar: à melhor metodologia para o ensino da tradução, considerada aqui como um ato de comunicação, uma operação textual e uma atividade do sujeito centrada no processo e dependente dos processos psicolingüísticos - compreender, desverbalizar e reexpressar.

Como já foi dito, basearemos nossa proposta em dois teóricos, Delisle e Hurtado e em suas proposições de um ensino de tradução visto como processo

mental peculiar, através de um trabalho baseado em Objetivos de Aprendizagem e desenvolvido por meio de Tarefas de Tradução.

### 3.1 Saber que/saber como

Foi a partir dos estudos de Hurtado que fomos levados a tomar conhecimento dos princípios da **Psicologia Cognitiva** no que diz respeito à inteligência humana, sua natureza e seu funcionamento no processo de resolução de problemas.

Anderson (1985) diz a respeito:

*“Se realmente soubermos como as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades intelectuais e como elas executam atos de inteligência, então estaremos aptos a aperfeiçoar o seu treinamento intelectual e, conseqüentemente, o seu rendimento”. (p.4).*

Há dois tipos de conhecimento: o **declarativo**, que é o conhecimento de fatos e afins. É o “saber que”, fácil de verbalizar, adquirido pela exposição e seu processamento é essencialmente controlado; e o outro, o **conhecimento procedimental**, que refere-se ao conhecimento de como praticar diversas atividades cognitivas. É o “saber como”, difícil de verbalizar, adquirido pela prática e seu processamento é essencialmente automático. Consiste fundamentalmente em uma organização de resolução de problemas.

A resolução de problemas é definida como um comportamento direcionado a atingir um objetivo.

*“Consiste em dividir o objetivo maior em várias etapas e essas etapas em etapas menores até que se atinja o ponto em que se possa vencer uma etapa com uma ação direta.” (id.p.198)*

A empreitada de resolver problemas envolve encontrar uma seqüência de operações (tarefas) para transformar o estado inicial em um estado em que os objetivos sejam atingidos. Há vários métodos para resolver problemas:

- método de redução de diferenças - consiste em definir pequenos objetivos para reduzir a diferença entre o estado atual e o estado de consecução dos objetivos;

- método de meios/fins - consiste em selecionar operações (tarefas) para reduzir as diferenças entre o estado atual e o estado no qual se atinge os objetivos;

- método retroativo (working-backward) - consiste em desmembrar o objetivo em objetivos menores cujas soluções, pela lógica, implicam o alcance do objetivo original;

- método da analogia - consiste em usar a estrutura da solução de um problema para guiar a solução de outro.

Retomando, então, a idéia já apresentada anteriormente de que é preciso admitir que tipos diferentes de **saberes** exigem diferentes tipos de mecânica de aprendizagem, e que não se pode pretender a aquisição de um **saber operativo**, como basicamente é o “**saber como traduzir**”, apenas através de conhecimentos teóricos peculiares de um **saber declarativo**, é que incorporamos as idéias e propostas de Hurtado em relação a uma nova proposta pedagógica para o ensino da Tradução que leve em consideração esses postulados da psicologia cognitiva que acabamos de ver.

Esses **métodos para resolver problemas** têm tudo a ver com os procedimentos didáticos preconizados por Hurtado e remetem ao enfoque por tarefas, à elaboração de unidades didáticas e à escolha das estratégias mais adequadas.

Hurtado, com certa cautela, admite que um conhecimento do tipo operativo, tal como é a tradução, tem que ser adquirido, principalmente, através da prática, porém uma prática consciente, fundamentada em razões teóricas, dentro de um processo dinâmico e em espiral no qual têm grande importância as **estratégias tradutórias** e as **estratégias de aprendizagem**.

Mas, o que são estratégias? A noção de estratégia procede também da psicologia cognitiva e refere-se a um tipo especial de procedimentos. Em psicologia cognitiva entende-se por estratégia o “conjunto de planos ou operações usadas por quem aprende algo para a obtenção, armazenamento, recuperação e uso de informação.”(Manchón 1994 apud Hurtado,1999).

As estratégias de aprendizagem estão muito desenvolvidas na Didática de

Línguas e seu uso está relacionado com o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante

No caso da tradução, a importância do conhecimento operativo (procedimental), a análise dos procedimentos, entendidos como estratégias e técnicas deve ocupar lugar privilegiado.

O conceito de **estratégia de tradução** é introduzido na Tradutologia por Hönig e Kussmaul (1982, apud Hurtado, 1999) como os “procedimentos que levam à melhor solução de um problema de tradução.” Eles têm por objetivo proporcionar aos estudantes as diretrizes para produzir a melhor tradução, tendo portanto um caráter prescritivo.

Lörscher (1991, apud Hurtado, 1999) considera a estratégia tradutória como um procedimento consciente e individual, utilizado na resolução de um problema de tradução. Contém um elemento de planificação, busca atingir certos objetivos e está relacionado com uma série de ações desenvolvidas durante o processo de aquisição do objetivo.

### **3.2 Uma nova didática**

O grande passo para o estabelecimento de uma nova didática da tradução foi dado por J. Delisle (1980) que, após preconizar o ensino heurístico centrado no estudante, propôs, para consegui-lo, um ensino com base nos objetivos de aprendizagem por meio de estratégias adequadas.

Para projetar qualquer atividade didática é preciso, antes de tudo, estabelecer quais os objetivos que se pretende, quais estratégias e que métodos serão utilizados (modo como serão organizadas as atividades de aprendizagem), que meios serão empregados, (materiais e objetos de todo tipo), como será a avaliação (critérios e tipos de provas).

Hurtado adverte que, na elaboração de uma didática da tradução, há questões extremamente relevantes:

- a concepção heurística da tradução (a tradução como texto, ato comunicativo e processo mental);
- a descrição e funcionamento dos diferentes tipos de tradução;
- a focalização dos objetivos do trabalho no processo e não no resultado;
- a centralização da metodologia no estudante permitindo que ele descubra por si mesmo os princípios para desenvolver corretamente o processo tradutório e utilize suas próprias estratégias;
- o ensino como resposta às necessidades e características dos estudantes e do mercado profissional com que eles se enfrentarão.

### 3.2.1 Os objetivos de aprendizagem

Levando em consideração os pontos destacados anteriormente, pode-se partir para a etapa que irá determinar o caráter que se pretende imprimir à didática: o estabelecimento dos objetivos.

Delisle (1980) já observava que o conceito de objetivo subjaz em toda pedagogia, uma vez que a pedagogia implica a adequação entre o ato de ensinar e os objetivos que se busca alcançar.

Na sua opinião, o estabelecimento dos objetivos, na forma adequada, resultaria em vantagens para o plano pedagógico, permitindo desenvolver o ensino de maneira sistemática e coerente; facilitando a comunicação e entendimento entre professores e estudantes; facilitando a escolha dos instrumentos pedagógicos; proporcionando maior diversificação das atividades pedagógicas; proporcionando as condições para avaliar a aprendizagem.

Mais tarde Delisle, em *La traduction raisonnée* (1993, apud Hurtado, 1999) classifica os Objetivos de Aprendizagem como **gerais** e **específicos**, estabelecendo a diferença entre eles:

*“Objetivo geral é um breve enunciado de intenções,*

*formulado em termos mais ou menos precisos, que indica a que resultados deve conduzir um processo de aprendizagem num programa de estudos ou num curso.”(p. 45)*

O objetivo geral é formulado a partir do ponto de vista do programa descrevendo a aprendizagem ou habilidades que serão adquiridas pelo aluno.

*“Objetivo específico é um enunciado, formulado em termos de comportamentos observáveis, que descreve da maneira mais precisa possível os resultados aos quais uma ou mais atividades pedagógicas devem conduzir, no espaço de um programa de estudos ou de um curso.”(p. 46)*

O objetivo específico é redigido do ponto de vista do estudante e descreve o que ele será capaz de fazer em cada um dos momentos que o preparam para chegar exitosamente ao final de uma aprendizagem

Delisle (1980) sugere como objetivos de um curso de iniciação à Tradução: estabelecer a diferença entre as equivalências fora do contexto e as equivalências contextuais; saber extrair as noções chaves do texto; efetuar a exegese léxica; captar a organicidade textual. Ele ainda sugere tarefas adequadas para alcançá-los.

Também Hurtado, ao expor suas idéias em relação ao processo didático, remeteu às tarefas como a forma de alcançar os objetivos propostos.

A esse respeito expôs enfaticamente, “na minha opinião, a linha do enfoque por tarefas possibilita uma imbricação dos objetivos de aprendizagem, dos conteúdos, da metodologia e da avaliação, no meu modo de ver, essencial na elaboração da Unidade Didática e na concepção da organização de um curso de tradução num **continuum** de tarefas (Hurtado,1999).

### **3.2.2 O enfoque por tarefas**

A **tarefa** aqui é considerada a unidade organizadora do processo de aprendizagem.

A montagem de um currículo ou de um curso consiste, portanto, numa seqüência de tarefas organizadas para conduzirem a um determinado fim.

Os objetivos de cada tarefa representam o ponto de contato entre ela e o Currículo Geral, ao mesmo tempo que os diferentes objetivos incluídos no Currículo estão refletidos nas diversas tarefas, num movimento circular.

Estaire e Zanón (1990, apud Hurtado, 1999) distinguem **tarefas de comunicação** ou **tarefas finais** e **tarefas pedagógicas** ou **possibilitadoras** (das tarefas finais).

A **tarefa final** é considerada o centro do processo de programação, do desenvolvimento e da avaliação da unidade didática.

As **tarefas possibilitadoras** são conjuntos de tarefas articuladas entre si e com a tarefa final.

A seqüência e integração das tarefas para formar uma unidade didática podem obedecer a diferentes critérios, tais como: o simples encadeamento de tarefas, em torno à resolução de um problema, pelo conteúdo, por situações diferentes, etc. De qualquer maneira, o importante é que as tarefas estejam bem articuladas, delimitadas e seqüenciadas.

É uma nova corrente didática que surge dentro do chamado “enfoque comunicativo” que defende um ensino centrado em processos e não em conteúdos.

O enfoque por tarefas abre espaço para uma metodologia comunicativa específica, que propõe a convergência entre os objetivos de aprendizagem e os meios de aprendizagem, sem estabelecer distinção entre organização de conteúdos educativos e metodologia.

O enfoque por tarefas é, portanto, não apenas uma proposição metodológica, mas também um determinante da organização curricular, visto que o seu alvo é que o currículo seja pensado de uma maneira integrada, mesclando resultados e processos, objetivos e meios e definindo os papéis de professor e aluno.

O objetivo primeiro do enfoque por tarefas é atribuir ao currículo de um curso um caráter globalizador, que integre todos os eixos do processo educativo: objetivos, conteúdos, meios e avaliação.

O enfoque por tarefas tem seu foco central no aluno, considerado protagonista do ato didático, e agrega a cada fase do processo curricular informações fornecidas por ele. A negociação contínua entre professor e aluno gera um currículo flexível,

capaz de adaptar-se a diferentes situações educativas em função das necessidades de cada uma delas. Para fins deste trabalho vamos considerar o que Hurtado chama de “**enfoque por tarefa de tradução**” que vem a ser, na sua essência, o mesmo enfoque por tarefas de aprendizagem, apenas com o foco central sobre a tradução.

### **3.2.3 O enfoque por tarefas de tradução**

A partir dos anos 80 começa a delinear-se um novo marco teórico no ensino da linguagem que, em seguida, se espalha para o ensino da tradução: o enfoque comunicativo. Logo surgem opiniões favoráveis a um currículo que pudesse ser o elo de união entre a teoria e a prática, ou seja, um currículo que atendesse às necessidades específicas do ensino da tradução. Esse currículo deveria propiciar a resolução dos problemas que geralmente surgem na prática do trabalho tradutório, socorrendo professores e alunos no momento de tomar decisões. Seria um currículo que propiciasse a integração dos diferentes segmentos do processo de aprendizagem aos conteúdos e à metodologia. O planejamento dos objetivos deveria ser coerente com os conteúdos e estes, por sua vez, seriam tratados com metodologia adequada e avaliados por métodos apropriados.

Inicia-se, então, a nova tendência didática - o enfoque por tarefas de tradução como um movimento que surge na esteira do enfoque comunicativo, defendendo um ensino centrado no processo e, por isso mesmo, uma fórmula ideal para a tradução.

Evidentemente, em todo esse processo o professor atua como guia, cuidando que o estudante perceba os princípios que deve observar e utilize, em cada passo, as técnicas adequadas.

Considerando a peculiaridade do processo tradutório, o enfoque por tarefas parece ser o método mais adequado para a organização da Unidade Didática em torno a cada objetivo específico. (cf. A. Hurtado Albir, 1993).

No Capítulo V, retomaremos esse assunto no momento da elaboração de sugestões de trabalho.

## **CAPÍTULO IV**

### ***4 Da teoria à Prática***

#### **4.1 Distanciamento entre Teoria e Prática no ensino de Tradução**

Uma preocupação muito séria de diversos profissionais envolvidos no ensino da tradução (professores e pesquisadores) é o freqüente distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação de tradutores.

Essa dicotomia é uma questão básica para melhor compreender a situação em que se encontra grande parte dos cursos de tradução. É também uma questão no mínimo surpreendente, uma vez que há uma franca divergência entre os objetivos dos cursos e os seus currículos. Outro ponto a observar é a coincidência que há entre os vários currículos quanto ao pequeno espaço reservado para os estudos teóricos da tradução. Apesar de que não haja até hoje, oficialmente, um currículo mínimo para os cursos de tradução no Brasil, há uma certa regularidade nos tipos de disciplinas que cada um inclui no seu programa, o mesmo ocorrendo em relação ao pequeno espaço destinado aos aspectos teóricos da tradução que se repete na programação de todos os cursos.

Acreditamos que um dos pontos críticos do ensino da tradução localiza-se justamente aí, na organização ou montagem do currículo ou grade curricular com tão baixa carga horária para as disciplinas teóricas e outro, que pretendemos ampliar mais adiante, que consiste no planejamento e abordagem didática das várias disciplinas que compõem o currículo.

Na verdade, muitas vezes o trabalho didático parece tornar-se um pouco improvisado e a sensação é de que os estudantes são colocados na prática tradutória sem o necessário embasamento teórico ou metodológico, planejado e organizado. Reproduz-se, assim, no ambiente acadêmico exatamente aquilo que a criação dos cursos de tradução procurava eliminar: a prática sem o conhecimento de causa e o empirismo vazio.

Sem um trabalho inicial que propicie as bases lingüísticas e metodológicas que permitam ao estudante aprender a reconhecer e resolver os problemas que surgirão na prática, os objetivos a que se propõem vários cursos para formação de Tradutores dificilmente serão alcançados. A questão é como superar esse tipo de problema quando, nas palavras de Aubert (1987):

*“A teoria custa a filtrar para a prática pedagógica, em grande parte [...] pela dificuldade na intermediação. A teoria custa ainda mais a filtrar para a prática profissional.” (p. 14)*

Estas são inquietações que já nos acompanham há bastante tempo. Por isso nosso interesse quando chegou-nos às mãos o trabalho da Dra. Hurtado e sua equipe de pesquisa, que não só discute os mesmos pontos que questionamos, como também amplia esses questionamentos em direção a prováveis alternativas e soluções.

Um de nossos questionamentos, aquele que se refere à correlação entre teoria e prática, motivou também o trabalho de Qental (1995). A autora constata que existe uma real prevalência da prática sobre a teoria em todos os cursos que analisou e, por isso ela preconiza:

*“a necessidade de se tornar explícito o vínculo que une a teoria à prática para que os cursos de tradução possam realmente formar tradutores no sentido mais amplo do termo.”(p. 08)*

A análise de Qental sobre o currículo de algumas Universidades ou Faculdades que mantêm curso de tradução na graduação, permitiu-lhe chegar a algumas conclusões bastante significativas:

*“Na grande maioria [...] a teoria tem o seu lugar assegurado. O problema está no espaço que lhe é*

*reservado [...] teoria e prática são desvinculadas na grade curricular [...] ocupam lugares extremamente desiguais, sendo o peso da prática até 13 vezes maior.”* (p. 32)

Na sua análise, Quental pretendeu observar o espaço institucional efetivamente reservado à teoria e à prática nos cursos de Tradução, chegando à conclusão de que, levando em consideração os resultados, transparece que para os cursos “*a teoria tem um papel secundário na formação de tradutores.*” (p. 33)

Diante do exposto acima, surge novamente uma pergunta em relação ao que chamamos anteriormente *elemento diferenciador* (os estudos teóricos): qual é o espaço que o currículo do Bacharelado da UFRGS reserva para a teoria?

A mesma Quental expõe sua opinião em relação a esse ponto dizendo, criticamente, que chama a atenção, “*contudo, a marginalidade da teoria no programa [da UFRGS] incluída unicamente na disciplina ‘Teoria e Técnica da Tradução’, de quatro créditos [...] em um único semestre ao longo dos oito ou nove do curso*” (p. 25)

Por ser esse o foco central do nosso trabalho, passaremos agora a nos ocuparmos do Bacharelado em Tradução da UFRGS.

## **4.2 O ensino da tradução na UFRGS**

São palavras de Sara Viola Rodrigues (1991) que oferecem as informações e dados históricos sobre o Bacharelado em Tradução quando relembra:

*“o curso de Tradução oferecido pela UFRGS está formalmente incluído no curso de Letras - Bacharelado, criado em 1973, com as habilitações Tradutor e Intérprete”* (p. 573).

O objetivo do curso é a

*“formação de tradutores ou intérpretes capazes de lidar, principalmente nas áreas de conhecimento técnico e científico. Visa à formação de profissionais de línguas para atuarem na tradução de textos escritos (...) ou na tradução imediata de comunicações orais.”* (...) (1991 - p. 107).

Em 1991 o curso teve sua organização alterada. O curso de Interpretação saiu da graduação e passou à categoria de Especialização. Os candidatos ao curso de Interpretação deveriam apresentar diploma de curso superior e comprovar sólidos conhecimentos de Língua Estrangeira. Essa alteração deveu-se ao reconhecimento de que, para poder atender à exigência específica de fluência oral, o estudante necessitaria uma carga de trabalho superior à do curso de graduação.

Mais tarde, em 1993, essa parte do curso deixou de ser oferecida.

Do *currículo inicial* constavam as seguintes disciplinas:

- Teoria e Técnica da Tradução (obrigatória em 4 créditos);
- disciplinas de Língua Portuguesa (Composição em Língua Portuguesa, Norma Culta da Língua Portuguesa, Teoria do Texto, Sintaxe do Texto, Semântica do Texto, Produção de Texto I e II - ao longo do curso);
- Língua Estrangeira (durante 6 semestres com 5 créditos por semestre);
- Prática de Tradução e Versão da Língua Estrangeira (durante 4 semestre com 4 créditos por semestre);
- Literatura e Cultura (brasileira e estrangeira ao longo do curso);
- Estilística; Lingüística Aplicada à Tradução (4 créditos); Estágio Supervisionado de Tradução e de Interpretação (durante 2 semestres com 6 créditos por semestre).

Em 1995, com nova reformulação, desta vez no currículo, o Bacharelado em Tradução assumiu as características que apresenta hoje, formando bacharéis (tradutores) em um dos seis idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês.

A partir do currículo inicial, que sofreu alterações, principalmente em relação à carga horária de algumas disciplinas, foi que surgiu o currículo atual.

### **4.3 O Currículo atual**

Nesse momento parece oportuno analisar com que ênfase estão presentes no atual currículo do curso de Bacharelado da UFRGS aquelas disciplinas que, como foi visto anteriormente, são tão importantes na formação do Tradutor: as que pertencem ao campo da lingüística e as que se referem à Teoria e Técnica da Tradução. Antes porém, observando o quadro das disciplinas que compõem o currículo (consultar anexo D), procuraremos analisar e interpretar a presença das duas áreas mencionadas acima.

Tomando como base o currículo do curso 189-04 (Bacharelado em Letras - Habilitação: Tradutor - Português - Espanhol), podemos constatar:

1) Em relação à formação **técnica específica**:

Confirma-se o que já havia sido mencionado por Quental (1995): a disciplina 'Tradução: Teoria e Técnica' está restrita ao terceiro semestre da seriação aconselhada, o que poderia não ser pouco se as disciplinas de Tradução I, II, III e IV não tivessem caráter eminentemente prático. Se nessas disciplinas e também nas de Versão I, II, III e IV houvesse pelo menos alguma introdução ou complementação teórica, que permitisse uma abordagem teórico-prática dos textos próprios de cada etapa, poderíamos considerá-lo um bom currículo nesse quesito. Seria desejável que se pensasse numa alteração das súmulas dessas disciplinas, incorporando-lhes uma parte teórica, ligada aos tipos de textos que estão previstos para cada etapa do curso. Vejamos como estão redigidas essas súmulas:

LET 02234 – TRADUÇÃO DO ESPANHOL I (04/04)

Súmula: Organização de situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam no aluno habilidades de tradução da língua espanhola para a língua portuguesa de textos informativos e comerciais. Enfatiza-se o desenvolvimento de atitudes de pesquisa às diversas fontes disponíveis.

LET 02235 – TRADUÇÃO DO ESPANHOL II (04/04)

Súmula: Organização de situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam no aluno habilidades de tradução da língua espanhola para a língua portuguesa de

textos técnicos e documentos oficiais. Enfatiza-se o desenvolvimento de atitudes de pesquisa às diversas fontes disponíveis e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente.

LET 02563 - TRADUÇÃO DO ESPANHOL III (04/04)

Súmula: Organização de situações de ensino-aprendizagem de tradução da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa de textos científicos. Enfatiza-se o desenvolvimento de atitudes de pesquisa às diversas fontes disponíveis e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente.

LET02568 TRADUÇÃO DO ESPANHOL IV (04/04)

Súmula: Organização de situações de ensino-aprendizagem de tradução da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa de textos literários. Enfatiza-se o desenvolvimento de atitudes de pesquisa às diversas fontes disponíveis e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente

LET02237 – VERSÃO DO ESPANHOL I (04/04)

Súmula: Desenvolvimento das habilidades que visam à transposição de textos em língua portuguesa para a língua espanhola. Textos simples destinados à fixação de estruturas básicas, de caráter informativo.

LET02238 – VERSÃO DO ESPANHOL II (04/04)

Súmula: Desenvolvimento das habilidades de verter textos de língua portuguesa para a língua espanhola. Textos de caráter comercial e, em especial, textos que dão ênfase aos diferentes níveis da linguagem.

LET02573 – VERSÃO DO ESPANHOL III (04/04)

Súmula: Desenvolvimento das habilidades de verter textos de língua portuguesa para a língua espanhola. Textos de caráter técnico e científico.

#### LET02578 – VERSÃO DO ESPANHOL IV (04/04)

Súmula: Aproveitamento dos conhecimentos adquiridos para verter textos literários da língua portuguesa para a língua espanhola.

Devemos registrar que, nas súmulas não há nenhuma proibição explícita no que se refere ao desenvolvimento de leituras teóricas nas disciplinas, mas também não há referências que incentivem tal procedimento. Assim sendo, depende da vontade de cada professor.

#### 2) Em relação à **formação geral**:

O currículo parece bem organizado no que se refere às cadeiras de Lingüística: na etapa 1, os alunos têm uma introdução aos Conceitos Básicos de Lingüística; nas etapas 2 e 3, são desenvolvidos, respectivamente, Estudos Lingüísticos I e II; na etapa 4, os alunos têm acesso a aspectos específicos de Lingüística e Tradução.

As cadeiras de Língua Espanhola I, II, III, IV, V, VI, poderiam ser reorganizadas de modo a serem oferecidas separadamente para Licenciatura e Bacharelado, considerando a diferença de enfoque entre os dois cursos (as línguas VII e VIII já são oferecidas só para o bacharelado e licenciatura única). Segundo Hurtado (1999), não se pode trabalhar do mesmo modo com alunos que aprendem a língua para traduzir e com aprendizes que se ocupam do estudo lingüístico para outros fins, como por exemplo, para serem professores.

#### 3) Em relação às disciplinas eletivas/facultativas:

Há um amplo leque de possibilidades desse tipo de disciplinas que, se bem aproveitado, poderá enriquecer o curso ou, ainda, permitir que o estudante monte o seu currículo, (pois deverá cursar 20 créditos de disciplinas com esse caráter), já pensando numa possível especialização profissional em alguma área técnica.

No elenco das disciplinas eletivas/facultativas o currículo do Bacharelado

oferece múltiplas alternativas de escolha, como:

- Introdução à Administração;
- Introdução à Arte;
- Biogeografia;
- Introdução à Ecologia;
- Anatomia Humana;
- Instituições de Direito;
- Introdução à Economia Política;
- Física;
- Geografia Humana Econômica A;
- Elementos Geologia Mineralogia;
- Filosofia da Ciência;
- Filosofia incluindo Lógica;
- História do Rio Grande do Sul;
- Política I;
- Política II;
- Introdução à Informática;
- Introdução à Sociolinguística;
- Estatística;
- Psicologia Geral;
- Química Orgânica;

4) Em relação aos aspectos culturais:

Os aspectos culturais que são importantes para a obtenção de informações extralingüísticas e extratextuais, também estão contemplados ao longo do curso . São cadeiras como Leituras Orientadas I e II, Estudos Literários I e II, Culturas

Espanhola e Hispano-Americana e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana que subsidiarão o necessário “conhecimento de mundo” aos estudantes.

Analisando esses aspectos que acabamos de mencionar, é possível concluir, ao contrário do que supúnhamos, que de um modo geral o currículo está bem pensado e bem organizado. Falta-lhe apenas algum elemento que garanta uma forma adequada de trabalhar as diferentes disciplinas que o compõem, ou seja, a Didática adequada. Se alguma falha há, e pelos resultados dos questionários (ver 4.4)parece-nos que sim, esta refere-se principalmente à abordagem didática da disciplina que desconhece o caráter teórico-prático da tradução, disciplina que pertence ao âmbito do conhecimento operativo (procedimental), conforme classificação de Anderson (1983) e referido pela Dra. Hurtado em diversos trabalhos.

#### **4.4 Análise dos resultados dos questionários**

O bacharelado em tradução contava, em 1999, com 242 alunos. Vinte e oito sujeitos (de 20 a 24 anos) responderam às questões, ou seja, 11,57% dos estudantes. Desses, 14 eram alunos de Estágio de Tradução: de alemão (03), de espanhol (08) e de francês (07), mais um grupo de 06 alunos de Tradução do Espanhol IV e 04 recém-formados em Inglês. O que tinham em comum todos esses estudantes, era o fato de já terem cursado todas as disciplinas que foram objeto do nosso estudo: Tradução – Teoria e Técnica; Tradução I, II, III e IV e Versão I, II, III e IV.

O questionário que aplicamos (ver anexo A) continha seis perguntas, sendo que as questões 02 e 03 estavam subdivididas em 03 perguntas cada uma..

A primeira pergunta pretendia verificar se havia alguma preocupação com a tipologia textual e suas funções. Pelas respostas, vimos que 71,4% dos que responderam acharam que a tipologia textual era levada em conta e 28,6% desconheciam se esse aspecto fora considerado. O que transpareceu nas respostas foi que o mais freqüente era seguir a tipologia registrada nas súmulas:

Nível I - textos informativos e comerciais;

Nível II - textos técnicos e documentos oficiais;

Nível III.- textos científicos;

Nível IV - textos literários.

Não foi justificado o ordenamento do texto.

A segunda, abrangendo três aspectos, visava, em primeiro lugar, averiguar se era seguida alguma rotina em relação às etapas do processo tradutório. Percebemos que, embora variasse ligeiramente a forma de revisão ou correção das traduções entre “leitura em voz alta pelos alunos com correção pelo professor” e “entrega do texto digitado pelo aluno e correção pelo professor”, nas outras etapas houve 100% de coincidência. A rotina que se repetiu foi:

1. professor solicita a tradução;
2. professor fala sobre o texto;
3. professor e alunos discutem o texto;
4. alunos fazem a tradução: iniciam o texto em aula e terminam em casa.

Em segundo lugar, as respostas sobre a participação na escolha dos textos e dos métodos de trabalho com os mesmos permitiram também verificar se o professor permitia a interação dos alunos, se eles, de algum modo, conseguiam, em algumas ocasiões pelo menos, ser agentes do processo de aprendizagem.

Obtivemos 71,4% de respostas afirmativas, 14,3% responderam negativamente e 14,3% não responderam. Daí podemos concluir que, em geral, o professor permitiu ao aluno participar da escolha do texto e influir sobre a progressão das etapas.

O terceiro item da segunda questão pretendia questionar sobre outras técnicas ou estratégias que pudessem ser consideradas como inovadoras e, principalmente, comprovar se a abordagem variava de acordo com o tipo de texto que estava sendo trabalhado. 85,7% das respostas foram negativas e 14,3% afirmativas. Aqueles que responderam afirmativamente mencionaram o uso da INTERNET para busca terminológica, elaboração de traduções à vista diretamente no computador e uso de lâminas e retroprojeter para correção de tradução em grupo.

A terceira questão, também com três itens, referia-se especificamente à TTT(Tradução: Teoria e Técnica) - Let.02901 que tem a seguinte súmula:

*“Discutir e analisar a natureza do processo tradutório*

*em suas especificidades. Conhecer e explicitar os procedimentos de tradução nos níveis fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático da língua.”*

A súmula permite verificar que se trata de uma disciplina destinada a descortinar uma visão ampla e abrangente, que deve dar conta do embasamento que se faz necessário para que os alunos possam aproveitar o máximo das cadeiras de tradução e/ou versão.

O resultado obtido nos questionários foi que, em relação ao primeiro item, 85,7% dos alunos consideraram a disciplina muito importante na sua formação, nenhum negou a sua importância e 14,3 não responderam.

No segundo item, quanto a sua situação dentro do curso, 50% disseram que a disciplina está bem posicionada, 35,7% responderam que não e 14,3% não responderam. A TTT é pré-requisito para a Tradução II, portanto é oferecida concomitantemente com a Tradução I. Em relação aos que acharam que não está bem situada, houve divergência: a metade sugeriu que a disciplina fosse oferecida antes de qualquer cadeira de Tradução ou Versão, a outra metade opinou que deveria estar no final do curso. Mas onde houve unanimidade foi na necessidade de que fossem alterados o método e a organização da disciplina.

E, finalmente, no terceiro item, 85,7% não estavam satisfeitos com a metodologia adotada nas aulas dessa disciplina, houve um questionário com resposta afirmativa e um sem resposta.

.Houve uma resposta enfatizando que TTT é importante porque “ é aí que os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a tradução e a versão e também sobre a atividade e a profissão do tradutor.” Noutro questionário foi registrado que “Falta orientação teórica e estudos mais aprofundados” e em outro , ainda, que “É preciso considerar que há alunos de todas as línguas, portanto a disciplina deve ser programada para todos.”

As respostas parecem demonstrar que é nessa disciplina que reside a maior insatisfação dos alunos, apesar da constatação de que, praticamente, todos concordaram com a sua importância.

A quarta pergunta se referia às disciplinas de Tradução I, II, III e IV.visando

informações sobre a metodologia empregada. Um total de 64,3% das respostas foram no sentido de informar que essas disciplinas receberam tratamento eminentemente prático e 35,7% informaram que às vezes, segundo a necessidade e a disposição do professor, algum problema que surgisse durante o trabalho da tradução era discutido e explicado do ponto de vista teórico.

A quinta questão perguntava sobre a aceitação, o desempenho e o aproveitamento dos alunos nas disciplinas de Versão I, II, III, e IV. 57,1% dos sujeitos respondeu de forma positiva, considerando-as disciplinas importantes e nas quais é possível, com algum treinamento e um bom nível de conhecimento da língua estrangeira (LE), ter um desempenho, no mínimo satisfatório. 42,8% acharam que não é possível ter bom desempenho e que essa disciplina funcionaria melhor como atividade num curso que visasse a aprendizagem de LE.

A sexta questão indagou sobre o ensino da tradução literária. 71,4% acharam que não é válida sua inclusão no programa, contra 32,1% que julgaram ter bom aproveitamento e 01 sujeito que não respondeu. Entre os que foram contrários à disciplina, a metade achou que não poderiam obter bom aproveitamento, que o mercado é muito restrito e a outra metade já não fazia esse tipo de tradução, significando, portanto, que alguns professores já aboliram a Tradução Literária em seus cursos.

No cômputo geral, os resultados totais levam a crer que há um índice de, aproximadamente, 43% de satisfação em relação ao curso (incluindo disciplinas e métodos) contra cerca de 57% de insatisfação, como poderá ser visto, com mais evidência, nos quadros incluídos no anexo B.

## **CAPÍTULO V**

### ***5 Sugestões para uma abordagem mais eficaz***

Em função dos resultados obtidos, do grau de insatisfação demonstrado, propõe-se, a seguir, os procedimentos que julgamos mais adequados para sanar os problemas metodológicos que foram detectados.

Durante a elaboração deste trabalho, tivemos condições de repassar várias questões de ordem didática que poderão subsidiar o ensino da tradução. Este é o momento da reflexão sobre os procedimentos didáticos mais adequados e a oportunidade de sugerir exemplos e situações em que eles poderão ser utilizados.

#### **5.1 Tarefas de tradução**

A negociação contínua entre professores e estudantes proposta pelo Enfoque por Tarefas propicia a flexibilidade de sua aplicação. É possível adaptá-lo a diferentes situações educativas sem grandes alterações, apenas introduzindo os ajustes necessários para conformá-lo segundo as necessidades.

Por isso a decisão e escolha de Hurtado ao estabelecer os princípios que norteariam sua pesquisa sobre “Objetivos de aprendizagem e metodologia na formação de Tradutores e Intérpretes”.

Nesse trabalho, Hurtado distingue quatro blocos de objetivos gerais do ensino da tradução: metodológicos, contrastivos, profissionais e textuais (ver seção 2.2.5).

A base fundamental de sua proposta são os **objetivos metodológicos**, que servem para captar os princípios essenciais ao correto percurso do processo tradutório e desenvolver habilidades e estratégias para consegui-lo. Os demais são os **objetivos contrastivos**, que são adequados à fase de iniciação na tradução e referem-se à competência lingüística, **os objetivos profissionais**, que estão vinculados ao trabalho do tradutor profissional e referem-se à competência extralingüística e **os objetivos textuais**, que definem os diversos problemas de tradução, segundo os diferentes funcionamentos textuais (exposição, argumentação e instrução) e que se referem aos três tipos de textos: expositivos, argumentativos e instrutivos.

Para a consecução dos objetivos metodológicos, empregam-se as Tarefas de Tradução, que podem ser agrupadas como uma unidade de trabalho em aula, representativa da prática tradutória, dirigida intencionalmente à aprendizagem da tradução e que está organizada com um objetivo concreto, com uma estrutura e com uma seqüência de trabalho.

Os aspectos mais relevantes do **enfoque por tarefas de tradução** para o ensino da tradução são:

- Elimina a distância entre objetivos e metodologia, proporcionando uma metodologia realmente ativa;
- instrumentaliza o estudante, ao introduzir tarefas possibilitadoras para conseguir resolver a tarefa final (a tradução de determinado gênero textual<sup>5</sup>, por exemplo);
- permite uma didática centrada no percurso do processo;
- encadeia, através das tarefas, uma metodologia viva na qual o estudante aprende a fazer fazendo, capta princípios, aprende a resolver problemas e adquire estratégias tradutórias e de aprendizagem;
- propicia um ensino centrado no estudante, fazendo-o mais autônomo e responsável pela sua aprendizagem;
- permite uma constante avaliação formativa (pelo professor ou pelo próprio

---

<sup>5</sup> Textos agrupados por características afins nos campos e formas convencionais pertencem ao mesmo gênero. Os gêneros escritos são: técnico, científico, jurídico e literário, por exemplo.

estudante).

## 5.2 A elaboração da unidade didática

Ao elaborar uma Unidade Didática (UD) é importante estar atento aos detalhes de organização, seqüência e graduação do material didático, visando a perfeita integração de todos os parâmetros do processo de aprendizagem da tradução. Em suma, trata-se de interrelacionar e não perder de vista os objetivos da aprendizagem, os princípios educativos, a metodologia e a avaliação de cada unidade.

Cada UD pode ter incluídas várias **tarefas possibilitadoras** de tradução (exercícios de tradução) que preparam e **possibilitam** ao estudante, as condições para realizar a **tarefa profissional** de tradução (o texto que o professor pretende que o estudante seja capaz de traduzir).

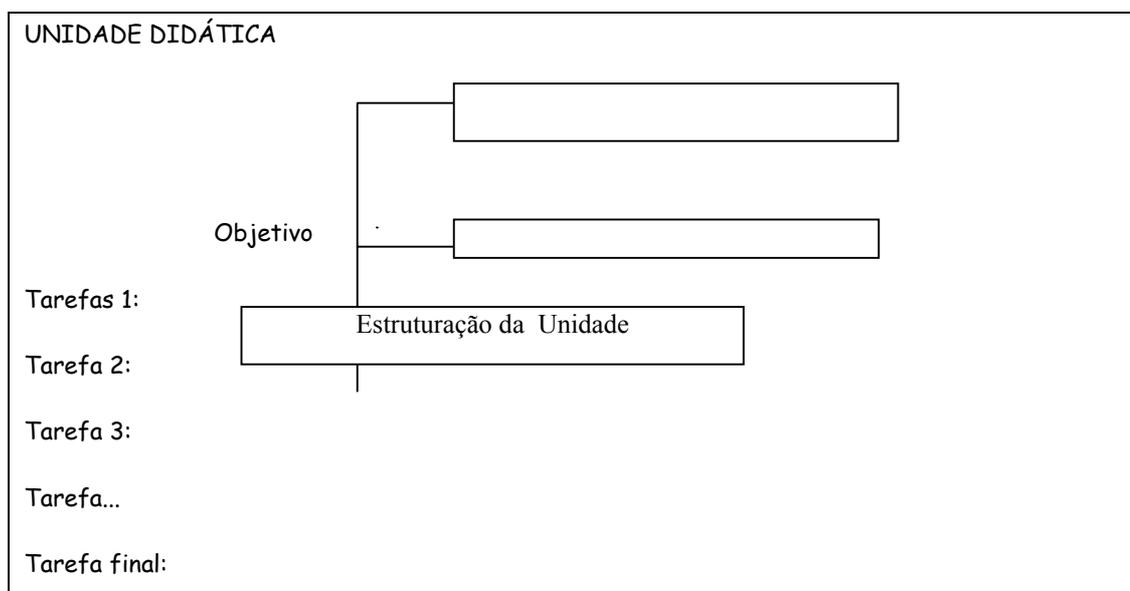
Estaire e Zanón (1994, apud Hurtado) propõe o seguinte modelo para a organização de uma UD:

- 1 Escolha do tema ou área de interesse.
- 2 Especificação dos objetivos.
- 3 Programação de tarefa final que demonstrará a consecução dos objetivos.
- 4 Especificação dos conteúdos (temáticos, lingüísticos, etc.), necessários para a realização das tarefas.
- 5 Programação de tarefas possibilitadoras necessárias para a realização da tarefa final.

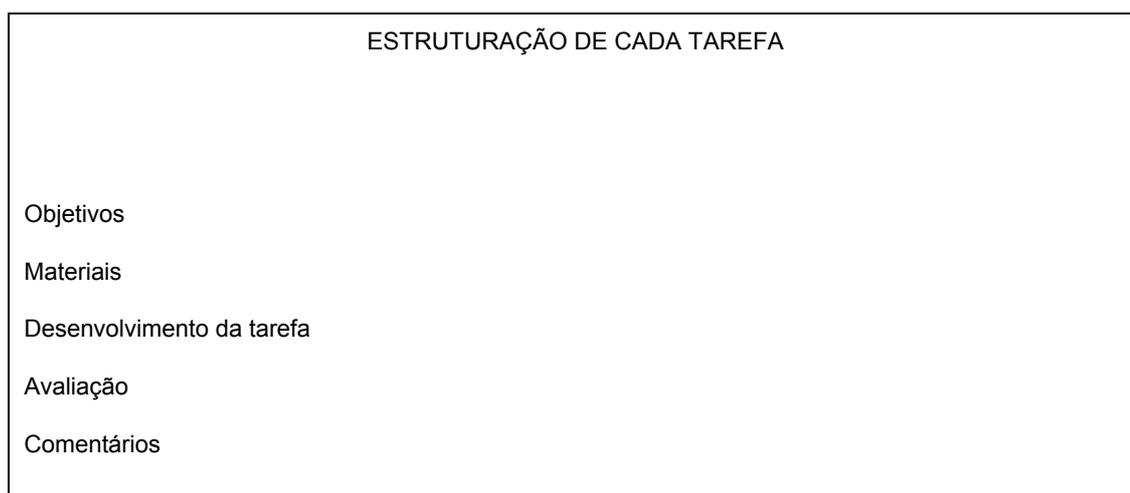
As UD's serão elaboradas em torno de um objetivo específico e visando, em cada caso, cumprir uma tarefa final, ou várias tarefas finais, se for necessário. Também pode acontecer que para um mesmo objetivo se façam necessárias diversas UD's que podem ser mais longas ou mais curtas, segundo a dificuldade do objetivo e

a complexidade da tarefa final. Além disso, apesar de estar centrada em um objetivo, a UD pode incorporar outros já trabalhados, visando a sua fixação ou automatização.

Cada UD será estruturada em diversas tarefas possibilitadoras que permitirão chegar à tarefa final, conforme o modelo:



Em cada tarefa será determinado o objetivo que se pretende atingir, bem como os materiais que serão utilizados, o seu desenvolvimento (atividades, fases, dinâmica, etc.) e a avaliação, conforme modelo a seguir:



A seguir, apresentaremos um exemplo de UD para um curso de iniciação ao

estudo da tradução, elaborado segundo o esquema do enfoque por tarefas de tradução. Distingue-se na UD a “tarefa final” de tradução (o texto que o estudante deve ser capaz de traduzir) das “tarefas possibilitadoras” de tradução (exercícios de tradução) que devem possibilitar que o estudante desenvolva as capacidades de fazê-lo. Como destina-se a um curso inicial, a UD está organizada a partir de um texto de caráter informativo geral.

Nesta UD é apresentado um texto destinado à tradução (um texto não muito especializado, de cerca de 400 palavras, sobre o trabalho feminino) que só é apresentado aos estudantes depois da lição 4 e só é traduzido depois da lição 6; enquanto isso, é realizada uma série de tarefas para instrumentalizar os estudantes com a finalidade de que sejam capazes de traduzir esse texto e, ainda outros semelhantes, porém com maior complexidade.

Esse tipo de programação de UD pode ser aplicado em qualquer outro tipo de tradução, como por exemplo a tradução especializada, a literária, ou outras.

### Uma unidade modelo.

LA MUJER EN EL MUNDO DEL  
TRABAJO  
por Consuelo de la Gándara

A estas alturas del siglo XX son ya muy pocos – hombres y mujeres- los que no aceptan la presencia de la mujer en el trabajo idéntico para ambos sexos, la casi inexistencia de profesiones “no aptas” para la mujer, la igualdad del salario, etc.

Sin embargo, esto que, en teoría, se piensa, se proclama en los discursos y hasta ha sido, en gran medida, regulado por las leyes, no se ve reflejado en la realidad española.

No creo que sea exagerado decir que hoy, en la práctica, la aportación de la mujer al trabajo es en España una de las más minusvaloradas del mundo occidental.

Cierta actitud paternalista, injustificada a la hora de

trazar el ordenamiento jurídico laboral; la falta de calificación profesional, que sitúa a la mujer generalmente en puestos de trabajo menos compensadores; su propia mentalidad –que una educación rutinaria y tradicional y unos ancestrales prejuicios sociales han fomentado para reservar únicamente a la sacrosanta tarea de esposa y madre-, son las causas principales que generan esta situación.

Sin embargo, la incorporación de la mujer española al mundo del trabajo extra-doméstico - el otro, el del hogar, ha sido desde un siempre su reino particular-, es un proceso incontrovertible. De los que no se pueden parar. Consigamos, pues, que lo haga por su propia voluntad, siguiendo su vocación, equilibradamente, en igualdad de condiciones con el hombre, aceptada con respeto y justicia.

Según cifras de los últimos cinco años, la participación de la mujer española en la población activa está lejos de alcanzar, los porcentajes de

países más desarrollados. Por otra parte, si atendemos a la calificación del trabajo femenino con respecto al masculino, saltarán a la vista, flagrantes diferencias. La comparación con los datos emanados de la CEE, es aún mucho más significativa. En los países del Mercado Común Europeo, un 20,6 por 100 de los directivos son mujeres, mucho más que en España.

En materia de igualdad de derechos laborales, es curioso lo que va de lo pintado a lo vivo. Todos sabemos con qué facilidad se contrata mano de obra femenina a buen precio, aunque a la hora de firmar los convenios laborales se hagan equilibrios de redacción para no conculcar el axioma por todos acatado de “a trabajo igual, igual salario”. Y esto es, precisamente, lo que las mujeres deben exigir: igualdad en el trato laboral, en los derechos y en las obligaciones.

Aunque parezca paradójico, otro riesgo que amenaza el trabajo de la mujer consiste en el proteccionismo legal exagerado. La trabajadora

debe ofrecer la misma rentabilidad que el hombre. El absentismo, reproche frecuente del empresario a la mujer, desaparecerá a medida que ésta haya recibido mejor orientación y formación, tenga más conciencia y responsabilidad de su compromiso laboral y vea mayores posibilidades de ascender en su carrera profesional.

En cuanto a las llamadas profesiones inadecuadas para la mujer, recordemos unas palabras de Concepción Arenal, pronunciadas en 1892: “No creemos que puedan fijarse límites a la aptitud de la mujer, ni excluirla *a priori* de ninguna profesión, como no sea la de las armas, que repugna a su naturaleza, y ojalá que repugnara a la del hombre.

(Adaptado de: Encuesta nacional sobre los grandes temas de la familia. “Blanco y Negro”, 5-11 de abril de 1979)

## PROGRAMAÇÃO DA UNIDADE

- 1 Área de interesse: Mundo do Trabalho (Econômico–social)
- 2 Objetivos:
  - Aplicar as estratégias de leitura necessárias para compreender um texto especializado.
  - Mobilizar o saber extralingüístico.
  - Interpretar a terminologia.
  - Efetuar o trabalho de documentação pertinente (para a compreensão e a reformulação).
  - Deslindar e reter as equivalências de transcodificação adequadas a este tipo de texto.
  - Familiarizar – se com o léxico e estruturas e o conteúdo temático próprios.

### 3 Tarefas finais

- Tradução de um texto (ou dossiê de Textos)
- Elaboração de um glossário definidor e bilíngüe

### 4 Componentes temáticos e lingüísticos para a elaboração das tarefas finais.

#### Temáticos

- Condições de trabalho (jornada, salários, tipos de contrato, classificação e categorias profissionais).
- Relações de trabalho (representação coletiva, negociação coletiva, conflitos trabalhistas).
- Direitos sociais da trabalhadora (aposentadoria, licença maternidade, acidentes, desemprego)
- Legislação trabalhista (Estatuto do trabalhador, Lei de Previdência Social)

#### Lingüísticos (compreensão em língua de partida – LP. Produção em língua de chegada LC).

- Terminologia Mundo do Trabalho (relacionada com o mundo do trabalho)
- Léxico e estruturas de uso comum
- Funcionamento textual (tipo de texto, organização textual, encadeamento informativo).

### 1 Planejamento do processo: organização de cada lição através de tarefas possibilitadoras e tarefas de produção

### 2 Avaliação de todas as tarefas e avaliação final.

## **LIÇÃO 1 (1h– 2h)**

#### Objetivos:

- Introdução dos aspectos temáticos e lingüísticos básicos
- Mobilização do saber lingüístico (em LC) e extralingüístico já existente.

#### Tarefas finais

- Clarificação e classificação de temas e termos prioritários (em LC).

#### Tarefas Possibilitadoras

O professor promove uma discussão (a partir de um caso concreto, imagens, etc) relacionada a um conflito trabalhista, provocando para que surjam:

- ✓ Os protagonistas (trabalhadoras e empresários)
- ✓ As condições de trabalho
- ✓ As relações trabalhistas
- ✓ Os direitos da trabalhadora

Vão retendo os temas, termos e instituições que apareçam

Os estudantes, por grupos, classificando-os e explicando-os.

#### Avaliação

Confronto em aula dos resultados de cada grupo (Possível verificação em Dicionário e Enciclopédias gerais).

#### **LIÇÃO 2 (2h- 4h)**

Objetivos:

Aprender a interpretar a terminologia

Aprender a utilizar as fontes de documentação

Ampliar o saber extralingüístico e lingüístico

#### Tarefa final

Elaboração de um glossário definidor e tradutor (o objetivo não é que o aluno apenas aprenda a elaborar glossários, mas que aprenda também a utilizá-los e a documentar-se para a conseguir realizar a tarefa final).

#### Tarefas Possibilitadoras

- 1 Distribuem-se textos em LC sobre o tema  
Por grupos, os estudantes extraem os termos especializados.  
Confrontam-se os trabalhos de cada grupo.
- 2 Distribuem-se textos em LP sobre este tema.
- 3 Pode-se pedir uma definição (em LC) dos termos mais importantes (a seguir se destacará a importância de maior informação).

O professor indica as possíveis fontes de documentação (nos dois idiomas): Biblioteca (Dicionários especializados, Enciclopédias, Legislação trabalhista); Bancos de dados informatizados; Sindicatos; entrevistas orais...

- 4) Pede-se aos estudantes que elaborem um glossário definidor e tradutor, com base nas fontes informações de documentação propostas (por grupos, extraclasse).

#### Avaliação

Confronto em aula.

Contraste com outros glossários afins (informatizados ou não).

#### **Lição 3** (1h- 2h)

Objetivos:

Preparar a compreensão de textos

Preparar a reformulação

#### Tarefa Final

Produção escrita sobre “Condições de trabalho” (tema do texto original destinado à tradução).

#### Tarefas Possibilitadoras

Dos textos paralelos distribuídos escolhem-se aqueles que estão mais relacionados diretamente com o texto a traduzir (tarefa final).

Comentam-se os aspectos temáticos que os unifica e após se propõe uma discussão.

Compara-se o léxico e estruturas empregadas (em LP e LC). Propõe-

se uma redação (pautada) em LC sobre o tema.

Avaliação

Correção (coletiva ou individual) das redações.

#### **Lição 4 (1 h–2h)**

Objetivos:

Aplicar as estratégias de leitura necessárias.

Preparar a reformulação do texto.

Tarefa Final

Reformulação oral do texto (tradução à vista )

Tarefas Possibilitadoras

Distribui-se o texto original “desordenado” (frases ou parágrafos)

Em grupos os estudantes o ordenam.

O professor guia o trabalho de compreensão: resumo, perguntas, tradução oral sintética...

Tradução à vista.

Avaliação

O professor (aplicando as técnicas adequadas) insiste em: aspectos mal compreendidos, mal reformulados (decalques, terminologia mal empregada, etc), problemas de método.

#### **Lição 5 (1 h– 2h)**

Objetivos:

Verificação da compreensão.

Verificação da preparação à reformulação.

Tarefa Final

Tradução sintética (por escrito).

#### Tarefas Possibilitadoras

Enumeração de palavras -chave.

Enumeração de idéias fundamentais desenvolvidas.

Elaboração de uma tradução sintética, por grupos/individualmente.

#### Avaliação

Confronto em aula

#### **Lição 6** (1h-2h)

Objetivo:

Desenvolvimento do processo tradutório.

#### Tarefa Final

Tradução por escrito do texto original individualmente/ em grupo em aula, utilizando todo o material de consulta.

#### **Lição 7** (1h-2h)

Objetivo

Avaliação do processo tradutório.

#### Tarefa Final

Correção das traduções.

#### Tarefas Possibilitadoras

O professor seleciona umas seis traduções (mistura de boas e más) e distribui cópias aos estudantes

Os estudantes fazem, em grupo, um exercício de tradução comparada.

Confrontam-se as diferentes possibilidades de tradução.

Ressaltam-se as equivalências boas.

Retiram-se os erros tentando descobrir a origem.

#### Avaliação

## Confronto

Possível prolongação:

Tradução (individual/ em grupo) de um dossiê de textos sobre o Mundo do Trabalho (extraclasse)

### FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA UNIDADE

Posso

Compreender um texto em LP relacionado ao (Mundo do Trabalho)...

Realizar o trabalho de documentação necessário sobre (o Mundo do Trabalho) ...

Elaborar um glossário sobre (Mundo do Trabalho)...

Reformular em LC um texto redigido em LP sobre (Mundo do Trabalho)...

1. Não.
2. Sim, mas necessito melhorar.
3. Sim, muito bem

## CONCLUSÕES

Ao finalizar nosso trabalho, sentimos necessidade de expressar, antes de tudo, os sentimentos que se agitam dentro de nós. O primeiro é a paz, que advém da sensação do dever cumprido. Dever, em relação ao curso que realizamos e do qual faltava a última e decisiva etapa e dever em relação a nós mesmas enquanto profissionais, pois não era mais possível calar sobre o que parecia não estar adequado, no curso em que lecionamos. O segundo é a ansiedade por saber se conseguimos realmente “expressar” para os nossos leitores as dúvidas que tínhamos e as expectativas que temos agora.

As dúvidas referem-se exatamente às hipóteses que levantamos no início do trabalho e que parece-nos que se confirmaram. Os resultados dos questionários aplicados apontam para uma possível conclusão: realmente nosso curso tem oferecido pouco embasamento teórico para os alunos e a disciplina que eles chamam TTT (Tradução: Teoria e Técnica) tem frustrado as expectativas de 85,7 % dos alunos que responderam ao questionário. Apesar desse alto índice de insatisfação, também 85,7% acham que essa é uma disciplina muito importante na sua formação e 35,7% gostariam que houvesse alteração quanto ao momento do curso em que ela é oferecida. As respostas aos questionários estão, devidamente analisadas, com o controle dos resultados junto com os modelos dos questionários e resultados globais no anexo 3. Outro aspecto também significativo em relação à defasagem teórica de que padece nosso curso parece ser o trabalho eminentemente prático que se desenvolve nas disciplinas de Tradução I, II, III e IV e Versão I, II, III e IV. Esse poderia ser um espaço que suprisse as falhas da TTT, mas alguma abordagem teórica só acontece, e de forma aleatória e pontual, se o professor a isso se dispuser por sentir a falta de alguma informação teórica que era de se esperar que os alunos já tivessem recebido.

Como a confrontação com essa realidade que já intuíamos e que, aparentemente, se configurou concretamente nos resultados dos questionários está a exigir uma nova postura em relação ao tipo de profissional que queremos formar é que sentimos ser necessário fazer algumas observações e oferecer algumas sugestões.

É preciso que se tome a decisão de adequar o currículo do nosso curso aos objetivos do mesmo e ao seu objeto de ensino, a tradução. Precisamos de um currículo que seja nexos de união entre a teoria e a prática do ensino, que se baseie na resolução dos problemas surgidos pela prática em aula e que envolva professores e alunos no momento de tomar decisões. Em nosso trabalho mencionamos o Currículo Integrador de Hurtado, como um currículo que é capaz de abranger os diferentes eixos do processo educativo, que não separa conteúdos e metodologia mas, pelo contrário, os encara um como consequência do outro. Por isso nossa opção de trabalho didático está aí centralizada, e é possível afirmar que, em suma, o que se deseja é uma perfeita coerência entre o planejamento de objetivos e conteúdos com as decisões sobre metodologia.

Devemos caminhar para uma didática da tradução que reúna em si os processos psicolinguísticos envolvidos no ato tradutório e no processo de aquisição da competência tradutória.

O trabalho de professor deve ser harmônico com o do aluno. Um e outro devem estar conscientes dos seus papéis no processo de aprendizagem: o professor é o orientador, o animador, o guia, enquanto o aluno deve agir como protagonista do seu aprendizado. O trabalho em sala de aula não pode perder de vista dois referenciais: o tradutológico e o didático. É preciso lembrar constantemente que se está trabalhando ali, com duas operações concomitantes - ensino/aprendizagem que se realizarão ou culminarão no ato tradutório propriamente dito. Por isso, a necessidade de que todo procedimento didático adotado seja escolhido e programado de acordo com o peculiar objeto do ensino nos Cursos de Formação de Tradutores.

Retomando nossos postulados iniciais, temos que admitir que algumas alterações se fazem necessárias em nosso Bacharelado em Tradução e, neste momento, pretendemos propor algumas alternativas:

1 - Seria desejável que houvesse o acréscimo de 01 semestre de disciplina teórica, nos moldes da TTT, porém com um novo enfoque metodológico e um planejamento didático que amplie os conteúdos nela desenvolvidos, numa progressão de assuntos que permitam ao professor e aos alunos uma abrangência maior de aspectos interessantes na formação de um tradutor, como por exemplo análise contrastiva e contrastividade textual; análise textual sob o ponto de vista da tipologia, das funções e dos gêneros; estratégias e técnicas de tradução; modalidades, tipos gêneros de tradução, ou seja, aspectos pontuais que normalmente surgem como dificuldade durante o ato tradutório.

2 - As disciplinas de Tradução I, II, III e IV deveriam ter as súmulas alteradas, visando incluir aspectos teóricos e metodológicos adequados ao tipo de texto que deve ser trabalhado em cada nível. Isso permitiria ao estudante não só identificar o tipo de texto e o tratamento específico que cada um exige, como também, através de UDs que incluam **tarefas possibilitadoras**, chegar à solução da **tarefa final** proposta pelo professor.

Esse tipo de trabalho das UDs e das Tarefas de Tradução deveria, ainda, ser levado ao conhecimento dos professores que trabalham no bacharelado para que, ao conhecê-lo, possam decidir-se em adotá-lo, se lhes parecer conveniente.

3 – As turmas de LE devem ser subdivididas de maneira que o professor possa realizar o trabalho didático de forma diferenciada, respeitando as diferenças de enfoque que exigem a Licenciatura e o Bacharelado.

4 – As disciplinas de Versão e Tradução Literária, em nossa opinião, mereceriam uma atenção especial de uma comissão de professores interessados para deliberarem sobre o seu funcionamento e possíveis alterações, considerando as respostas dos questionários, com posições tão diferentes sobre as mesmas.

Além disso, queremos registrar que, durante nossas leituras para a realização deste trabalho, vislumbramos inúmeros tópicos que mereceriam um estudo mais atento e uma reflexão mais profunda, assim como fizemos em relação ao assunto – Didática da Tradução.

Esses pontos, que poderiam, futuramente, ser estudados por outros

professores interessados em avançar mais nas propostas didáticas da tradução, são, por exemplo:

- Confeção de material didático, propondo atividades pedagógicas;
- Análise de materiais didáticos;
- Estudo e seleção de textos, principalmente para a tradução especializada, elaboração de bancos de textos de diversos tipos, textos paralelos nos pares de línguas, textos originais e suas traduções;
- Avaliação de traduções, tipologia de erros.

Concluindo, devo dizer que espero que este estudo que realizamos, de alguma maneira, possa ser útil para o nosso curso e que possa contribuir para o aprimoramento do nosso trabalho e o dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFARANO, R. *A formação do tradutor*. Anais do II Encontro Nacional de Tradutores. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1985, p. 103-106.

ANDERSON, J. R. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York. W.H. Freeman and Company, 1985.

AUBERT, F. *A pesquisa no ensino da tradução*. Anais do III Encontro Nacional de Tradutores. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

BARBOSA, H. *O Ensino da Tradução*. Anais do V encontro Nacional da ANPOLL. Universidade Federal de Pernambuco, 1991.

BERENGUER, L. Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1996, p. 9-32. Col. Estudis de Traducció, v. 3.

CAMPOS, G. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CATFORD, J. C. *Uma Teoria Lingüística da tradução*. Campinas: Cultrix, 1980.

DELISLE, J. L'analyse du discours comme méthode de traduction. *Cahier de Traductologie 2*. Ottawa: Université d'Ottawa, v. 2, 1980.

\_\_\_\_\_. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation a la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Les presses de l'Université, 1993. Col. Pédagogie de la Traduction.

\_\_\_\_\_. Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. In: García Izquierdo, I. y Verdegál, J. (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Publicacions dela Universitat Jaume I, 1998. Col. Estudis sobre la Traducció, v. 5.

GARCÍA YEBRA, V. *Teoría y Práctica de la traducción*. Madrid: Gredos, 1984.

GEHRING, S. *Uma proposta para a sistematização do ensino do ato tradutório*. São Paulo: 1984. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo, Faculdade de Letras, 1984.

GIOVANNINI, A. et alii. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa, 1996.

GRELLET, F. *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy, 1991.

HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción: Metodología y diseño curricular. In: *Les langues étrangères dans les l'Europe de l'acte Unique*. Barcelona: ICE. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, p. 65-85.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de los Estudios sobre la traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Universitat Jaume I, 1994, Col. Estudis sobre la traducción, v. 1, p. 25-42.

\_\_\_\_\_. La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. In: FERNÁNDEZ, J.; BRAVO, M. (eds.) *Perspectivas de la traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1994, p. 49-74.

\_\_\_\_\_. La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicación de la Universitat Jaume I, 1996 a, p. 31-55.

\_\_\_\_\_. *La cuestión del método traductor: método, estrategia y técnica de la traducción*. Granada: Sendebarr, Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, v.7, 1996 b, p. 39-57.

\_\_\_\_\_. La Traductología. Lingüística y Traductología. Málaga: Trans. Revista de traducción, nº 1, 1996, p. 151-160.

\_\_\_\_\_. *Enseñar a traducir - metodología en la formación de traductores e intérpretes*. A.Hurtado Albir (Dir). Madrid: Edelsa, 1999.

LADMIRAL, J.R. *A Tradução e os Seus Problemas*. Lisboa: Edições 70, 1972.

LARSON, M. L. *La traducción Basada en el Significado*. Buenos Aires: EUDEBA, 1989.

LEDERER, M. *La traduction simultanée*. París: Minard, 1981.

\_\_\_\_\_. *La traduction aujourd'hui*. Le modèle interprétatif. París: Hachette, 1994.

Mounin, G. *Os problemas teóricos da tradução*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. Pour une pédagogie de la traduction. Cuadernos de traducción e interpretación. Barcelona, v. 1, n. 1, p. 11-19.

- NORD, C. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.) La enseñanza de la traducción. Castellón: Universitat Jaume I, 1996, p. 91-108, Col. Estudis sobre la traducció, v. 3.
- QUENTAL, R. F. *A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino da tradução: suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para a formação de tradutores*. Campinas: 1985. Dissertação. Mestrado em Lingüística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.
- RODRIGUES, S. V. A Formação do Tradutor na Universidade do Rio Grande do Sul. Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990, p. 107-110.
- RÓNAI, P. *Escola de Tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- SELESKOVITCH, D. *L'interprète dans les conférences internationales*. Problèmes de langage et de communication. Paris: Minard, 1968.
- THEODOR, E. *Tradução: Ofício e Arte*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- VAZQUEZ-AYORA, G. *Introducción a la Traductología*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1997.
- VERMEER, H. J. *Um plano piloto para formação de tradutores e intérpretes*. Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 93-96.
- WYLER, L. C. C. A. A tradução no Brasil: Ofício invisível de incorporar o outro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 1995.

## ANEXOS

### ANEXO A: Modelo do questionário respondido pelos alunos.

Instituição:

Idioma:

Caro(a) aluno,

você está sendo solicitado a participar de um levantamento de dados para uma pesquisa sobre ensino da tradução, realizada como subsídio à minha dissertação de mestrado sobre Ensino da Tradução. Sua contribuição é importante uma vez que informa sobre procedimentos adotados pelos professores de tradução num curso superior. As informações fornecidas serão tratadas de maneira anônima. Assim, gostaria que você indicasse a alternativa que mais se assemelhasse ao que representa a sua realidade de trabalho e ao método que seu(s) professor(es) adota(m) numa aula de tradução. As perguntas podem ser respondidas sucintamente mas, se achar necessário, acrescente informações adicionais.

I. Durante o curso, que tipo de texto você traduz? Indique também em que semestre/ano são apresentados.

- 1. informativo (artigos de jornais, revistas, etc.) (            )
- 2. técnico-científico (manuais, artigos médicos, etc) (            )
- 3. literário (trechos de romances, poemas, etc.) (            )
- 4. comercial (cartas comerciais, informes bancários, etc) (            )
- 5. jurídico (contratos, procurações, etc.) (            )
- 6. outros, indique:

II. Indique as etapas pelas quais vocês passam no desenvolvimento do trabalho.

- professor solicita a tradução de texto que ele próprio escolheu.
- professor solicita a tradução de texto escolhido por ele e pelos alunos.

- professor solicita a tradução de texto escolhido pelos alunos.
- professor fala sobre o texto antes de ser traduzido.
- professor e alunos discutem o texto antes de ser traduzido.
- alunos (em pares ou grupos) discutem o texto antes de ser traduzido.
- alunos fazem a tradução em casa, lêem em voz alta na sala de aula e professor corrige.
- alunos fazem a tradução em casa, entregam o texto digitado ao professor que devolve o texto corrigido na aula seguinte.
- alunos iniciam a tradução do texto em sala de aula, preparam uma versão em casa, lêem em voz alta na sala de aula e professor corrige.
- alunos iniciam a tradução do texto em sala de aula, preparam uma versão em casa, entregam texto digitado para o professor que o devolve corrigido na aula seguinte.
- outras, explique:

Seu(s) professor(es) adota(m) algum procedimento em sala de aula que possa ser considerado inovador, diferente? Qual?

- III. Como você vê a importância e o método de trabalho da disciplina Teoria e Técnica da Tradução? Está bem situada no momento do curso em que é oferecida aos alunos ?
- IV. Nas disciplinas práticas de tradução, seu trabalho é eminentemente prático ou alguma teoria é apresentada e discutida com vocês?
- V. Qual a sua opinião sobre o desempenho e aproveitamento nas disciplinas de versão (tradução indireta)?
- VI. Você está satisfeito com a maneira como se desenvolvem os estudos de Tradução Literária ? Comente, por favor.

## ANEXO B: Resultados Globais

A análise dos questionários permitiu estabelecer o seguinte critério:  
*“Quando as respostas foram afirmativas, considerou-se como ponto positivo para o Curso. Ao contrário, as respostas negativas são consideradas pontos negativos.”*

Vejamos, então, cada uma das questões:

- 1) Se a resposta permite concluir que há progressão na apresentação dos textos = positivo. Se a tipologia textual não é levada em conta = negativo.
- 2) Questão subdividida em 3 itens:
  - a) Se a rotina da aula é variada = positivo.  
Se é repetida sempre a mesma rotina = negativo.
  - b) Se os alunos têm participação na escolha dos textos e no desenvolvimento da aula = positivo. O contrário = negativo.
  - c) Se o professor inova suas técnicas de aula = positivo. O contrário = negativo.
- 1) Na terceira questão, queríamos informações sobre 03 aspectos da TTT:
  - a) Se é considerada importante = positivo. O contrário = negativo.
  - b) Se está bem situada na seriação do curso = positivo. O contrário = negativo.
  - c) Se a metodologia de ensino é considerada adequada = positivo. O contrário = negativo.

- 1) Na quarta questão queremos verificar como consideram a abordagem didática das disciplinas de Tradução:  
 Se as consideram como disciplina teórico – prática = positivo.  
 Se mencionam que a disciplina recebeu tratamento apenas prático = negativo.
  
- 2) Se os sujeitos acusaram bom aproveitamento nas disciplinas de Versão = positivo. O contrário = negativo.
  
- 3) Satisfação com o ensino – aprendizagem da Tradução Literária = positivo.  
 Insatisfação = negativo.

As tabelas a seguir apresentam o resumo numérico dos resultados que pudemos inferir pelas respostas dos questionários:

**TABELA 1:** Distribuição de frequência por intervalos percentuais indicando o grau de satisfação proveniente das práticas de ensino no Instituto de Letras da UFRGS, no ano de 1999.

QUESTÕES	1	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4	5	6
0 – 20%		0		4			4			
20 – 40%						10		10		6
40 – 60%									12	
60 – 80%	20		20							
80 – 100%					24					

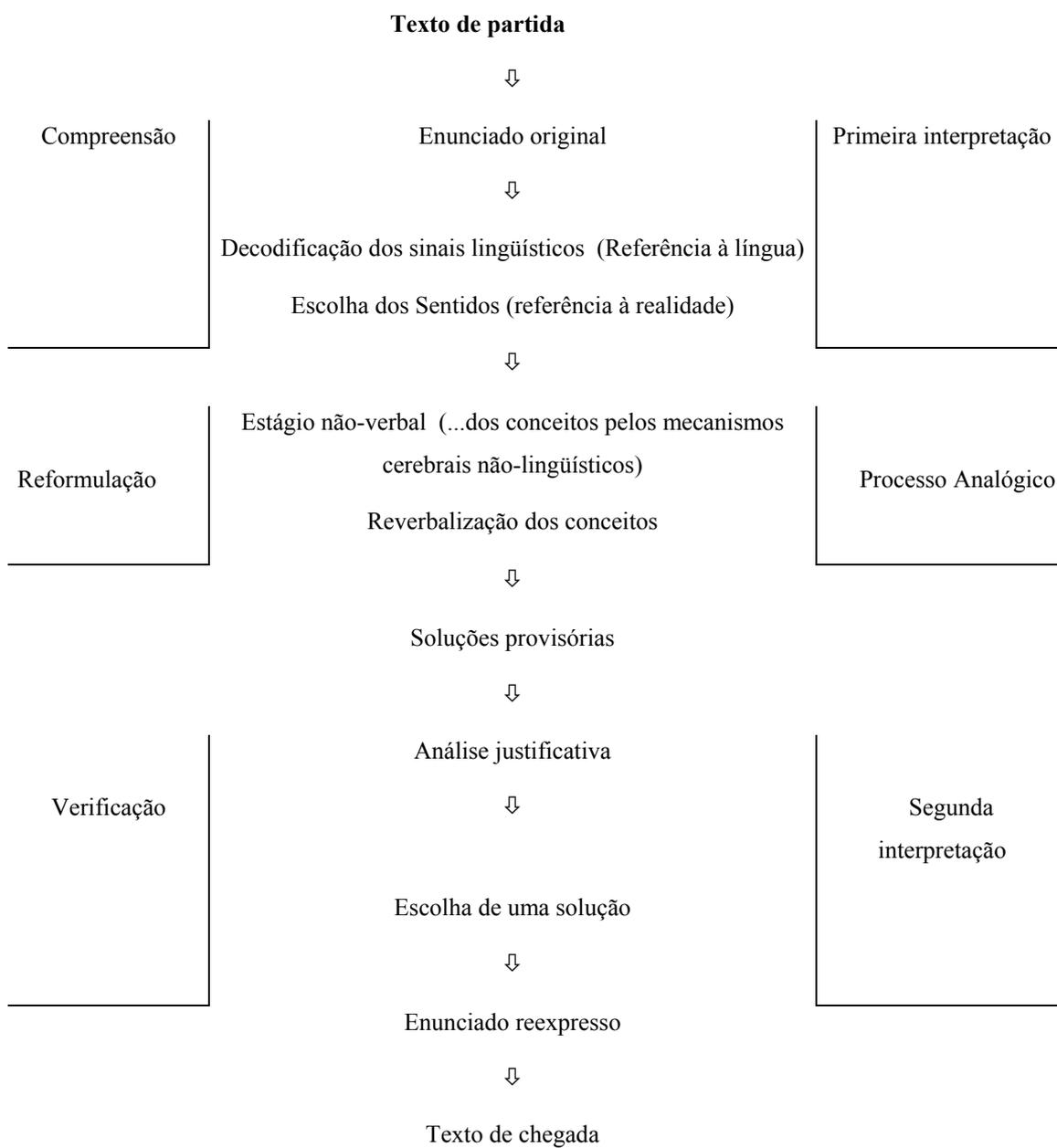
FONTE: Pesquisa do Autor

**TABELA 2:** Número de ocorrências positivas e negativas por questões e cálculo de percentuais no total dessas ocorrências, no Instituto de Letras da UFRGS, no ano de 1999.

<b>QUESTÕES</b>	<b>POSITIVO SATISFAÇÃO</b>	<b>NEGATIVO INSATISFAÇÃO</b>	<b>NEUTRO</b>
<b>1</b>	20	08	-
<b>2<sup>a</sup></b>	00	28	-
<b>2b</b>	20	04	04
<b>2c</b>	04	24	-
<b>3<sup>a</sup></b>	24	04	-
<b>3b</b>	10	14	04
<b>3c</b>	04	20	04
<b>4</b>	10	18	-
<b>5</b>	16	13	-
<b>6</b>	06	20	02
<b>TOTAL</b>	114	152	14
<b>%</b>	42,85	57,14	0,1

FONTE: Pesquisa do Autor

## ANEXO C: Esquema do Processo Heurístico da Tradução



## ANEXO D: Disciplinas curso Bach Letras-Hab. Trad.:Português e Espanhol

Etapa	Disciplina	Caráter
1	PANORAMA CULT DA LIT BRAS I	OB
1	LEITURA E PRODUCAO TEXTUAL	OB
1	ESPAÑHOL I	OB
1	LEITURAS ORIENTADAS I	OB
1	EST LIT.:DRAMA E NARRATIVA	OB
1	CONC BASICOS DE LINGUISTICA	OB
2	PANORAMA CULT DA LIT BRAS II	OB
2	NORMA CULTA DA LING PORTUGUE	OB
2	ESPAÑHOL II	OB
2	LEITURAS ORIENTADAS II	OB
2	ESTUDOS LITERARIOS: POESIA	OB
2	ESTUDOS LINGUISTICOS I	OB
3	ESTUDO DE AUTOR BRASILEIRO	AL
3	LITERATURA SUL-RIOGRANDENSE	AL
3	LIT INFANTO JUVENIL BRAS	AL
3	LITER DRAMATICA BRASILEIRA	AL
3	POESIA BRASILEIRA	AL
3	TEORIA DO TEXTO	OB
3	ELEMENTOS DE LATIM I	OB
3	FICCAO BRASILEIRA CONTEMPORA	AL
3	ESPAÑHOL III	OB
3	ESTUDOS LINGUISTICOS II	OB
4	SINTAXE DO TEXTO	OB
4	TRADUCAO DO ESPAÑHOL I	OB
4	TRADUCAO:TEORIA E TECNICA	OB
4	ESPAÑHOL IV	OB
4	LINGUISTICA E TRADUCAO	OB
5	PANORAMA DA LIT PORTUGUESA	OB
5	SEMANTICA DO TEXTO	OB
5	TRADUCAO DO ESPAÑHOL II	OB
5	CULTURA ESPAÑHOLA	OB
5	ESPAÑHOL V	OB
6	PRODUCAO TEXTUAL I	OB
6	VERSAO DO ESPAÑHOL I	OB
6	TRADUCAO DO ESPAÑHOL III	OB
6	ESPAÑHOL VI	OB
6	ESTILISTICA DO ESPAÑHOL	OB
7	PRODUCAO TEXTUAL II	OB
7	VERSAO DO ESPAÑHOL II	OB
7	CULTURA HISPANO-AMERICANA	OB
7	TRADUCAO DO ESPAÑHOL IV	OB
7	ESPAÑHOL VII	OB
8	LITERATURA HISPANO-AMERICANA	AL
8	EST SUPERV TRAD DO ESPAN I	OB
8	LITERAT HISPANO-AMERICANA II	AL
8	VERSAO DO ESPAÑHOL III	OB
8	LITERAT HISPANO AMERICAN III	AL
8	LITERATURA HISPANO AMERIC IV	AL
8	ESPAÑHOL VIII	OB
8	LITERATURA ESPAÑHOLA I	AL
8	LITERATURA ESPAÑHOLA II	AL
8	LITERATURA ESPAÑHOLA III	AL
8	TERMINOLOGIA I	OB
9	VERSAO DO ESPAÑHOL IV	OB
9	ESTAG SUPERV TRAD ESPAN II	OB
9	TERMINOLOGIA II	OB

Etapa = semestre OB = obrigatória AL= alternativa