

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

TATIANY PERTEL SABAINI DALBEN

**A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO BRASILEIRA:
A Representação do Brasil em Textos Turísticos
Como Fonte de Construção Identitária**

Vitória
2008

TATIANY PERTEL SABAINI DALBEN

**A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO BRASILEIRA:
A Representação do Brasil em Textos Turísticos
Como Fonte de Construção Identitária**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Lillian V. DePaula Filgueiras

Vitória
2008

TATIANY PERTEL SABAINI DALBEN

**A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO BRASILEIRA:
A Representação do Brasil em Textos Turísticos
Como Fonte de Construção Identitária**

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

Aprovada em 29 de Fevereiro de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

Prof^a. Dr^a. Heloisa Gonçalves Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico o presente trabalho aos pilares da minha vida: meu esposo e companheiro Rafael, pelo amor, apoio, dedicação e entusiasmo através dos quais sempre me incentivou; e nosso filho Gabriel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tantos outros dons com os quais me presenteou.

À estimada orientadora Prof^a. Dr^a. Lillian DePaula, pela paciência, dedicação, carinho e compreensão com os quais me conduziu durante estes dois anos tempestuosos, porém de grandes conquistas.

Ao meu amado esposo, por tudo que ele representa para a realização deste projeto – Esta vitória também é sua!

Ao meu anjinho Gabriel, só por ser lindo, fofo e tão carinhoso com a mamãe.

Aos meus pais, pelas orações, pelo amor e apoio incondicional a todas as minhas decisões.

À minha sogra e sogro, pelo auxílio nas horas de sufoco.

A toda minha família: irmãos, cunhados(as), amigos(as) e parentes, cujos nomes não caberiam aqui, obrigada pelas orações, pela torcida, e pela compreensão durante o processo de realização deste projeto.

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

À Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo – FAPES, pelo apoio financeiro recebido.

Sair e sobretudo desenvolver, fazer crescer. [...] cada língua está como que atrofiada na sua solidão, magra, parada no seu crescimento, enferma. Graças à tradução, [...] a essa complementaridade lingüística pela qual uma língua dá a outra o que lhe falta, e lho dá harmoniosamente, esse cruzamento das línguas assegura o crescimento das línguas [...] Essa perpétua revivescência, essa regeneração constante pela tradução, é menos uma revelação, a revelação ela mesma, que uma anunciação, uma aliança e uma promessa.

Jacques Derrida
Tradução: Junia Barreto

RESUMO

Este trabalho investiga questões acerca da construção de identidades e práticas sociais que ocorrem dentro de ambiente de ensino de língua inglesa no Brasil. Para tanto, a análise do *corpus* – composto por um conjunto de textos turísticos sobre o Estado do Espírito Santo, originalmente escritos em português e traduzidos para o inglês – é realizada recorrendo aos Procedimentos Técnicos da Tradução. Os temas referentes aos processos, práticas e teorias de tradução, estudos interculturais e análises contrastivas foram discutidos e problematizados, contando, principalmente com os enfoques Desconstrutivista e o Pós-Colonial. O objetivo desta pesquisa é apresentar dados para a formação de professores de língua inglesa de modo a demonstrar que, ao considerar um conjunto de referenciais teóricos, educadores podem apresentar conhecimentos lingüísticos a respeito da língua em estudo, enquanto participam da construção identitária que ocorre em consequência da aquisição de conhecimentos sob uma perspectiva interdisciplinar.

Palavras-chave: tradução; ensino-aprendizagem; identidade.

ABSTRACT

This research investigates issues related to the building of identities and social practices that take place in the English foreign language classroom environment in Brazil . To achieve such an objective, a set of tourist texts related to the State of Espírito Santo, originally written in Portuguese and translated into English, made up the *corpus* in which we carried out contrastive analyses, relying on Translation Procedures. Themes related to translation processes, practices, and theories, intercultural studies and contrastive analysis were discussed and problematized, mainly through deconstructive and post-colonial perspectives. The objective of this research is to present data for the training of English teachers so as to demonstrate that, while considering a set of theoretical references, educators may present linguistic contents related to the language under study, as they participate in the building of the identities that occur as the result of the acquisition of knowledge within an interdisciplinary perspective.

Key-words: translation; teaching/learning; identity.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | TRADUÇÃO E ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: LEITURA E ANÁLISE CONTRASTIVA COMO EXERCÍCIOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS | 13 |
| 3 | TRADUÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE: DESCONSTRUINDO PARA DESCOLONIZAR | 20 |
| 4 | DESCOBRINDO A CARA DO BRASIL EM TRADUÇÕES DE TEXTOS TURÍSTICOS | 30 |
| 4.1 | A METODOLOGIA DE ANÁLISE | 39 |
| 4.2 | AS ANÁLISES | 42 |
| 4.2.1 | Algumas características dos textos turísticos pertinentes à pesquisa ... | 42 |
| 4.2.2 | Análise dos procedimentos técnicos de tradução | 49 |
| 4.2.2.1 | <i>A Tradução Palavra-por-palavra</i> | 49 |
| 4.2.2.2 | <i>A Tradução Literal</i> | 51 |
| 4.2.2.3 | <i>A Transposição</i> | 54 |
| 4.2.2.4 | <i>A Modulação</i> | 58 |
| 4.2.2.5 | <i>A Equivalência</i> | 62 |
| 4.2.2.6 | <i>A Omissão vs. A Explicitação</i> | 63 |
| 4.2.2.7 | <i>A Compensação</i> | 67 |
| 4.2.2.8 | <i>A Reconstrução de Períodos</i> | 68 |
| 4.2.2.9 | <i>As Melhorias</i> | 69 |
| 4.2.2.10 | <i>A Transferência – O Estrangeirismo</i> | 71 |
| 4.2.2.11 | <i>A Transferência – A Transferência com Explicação</i> | 77 |
| 4.2.3 | Conclusão das Análises | 80 |
| 5 | TEXTOS TURÍSTICOS BRASILEIROS TRADUZIDOS: POR QUE O ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA PRECISA DELES? | 83 |
| 6 | RECEBER ATRAVÉS DA PRÁTICA DO DOAR | 91 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.1 | CRONOGRAMA DE AULAS DE LÍNGUA INGLESA EXPRESSÃO ESCRITA V (TRADUÇÃO) | 92 |
| 6.1.2 | Objetivos | 93 |
| 6.1.3 | Debates e reflexões | 93 |
| 6.2 | CRONOGRAMA DE AULAS DE COMUNICAÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS | 96 |
| 6.2.1 | Objetivos | 97 |
| 6.2.2 | Debates e reflexões | 97 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| 8 | REFERÊNCIAS | 101 |
| | APÊNDICES | 106 |
| | APÊNDICE A – GLOSSÁRIO DE TERMOS DESCONSTRUTIVISTAS E PÓS-COLONIAIS | 107 |
| | APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA TRADUÇÃO SEGUNDO A PROPOSTA DE CARACTERIZAÇÃO DE HELOISA G. BARBOSA E EXEMPLOS DE PROCEDIMENTOS RETIRADOS DO <i>CORPUS</i> | 112 |
| | ANEXOS | 124 |
| | PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA TRADUÇÃO SEGUNDO BARBOSA | 125 |

1 INTRODUÇÃO

Um mundo globalizado, um sujeito miscigenado e interdisciplinar, línguas híbridas e muitas trocas, de informação, de cultura, de conhecimento, de discurso, etc. É nesse contexto emaranhado que devemos encontrar a língua como discurso de redescoberta, redirecionamento, relacionamento, como ferramenta identitária, com a qual o sujeito luta por seus interesses políticos, idiossincráticos, ideológicos, sociais.

Ambientes particulares e lugares propícios para a construção de identidades, como a sala de aula, devem ser cuidadosamente estudados e reavaliados, com o intuito de abrigar essa mudança repentina, e ao mesmo tempo urgente, do sujeito em se tornar mundo, em se tornar amplo, mas ao mesmo tempo, cultivar sua identidade cultural.

A tradução, como atividade de produção textual, lingüística, cultural, interdisciplinar, analítica, e até mesmo ideológica, vem se tornar uma ferramenta de grande utilidade no contexto de sala de aula de língua inglesa. A busca pela construção identitária começa quando se assume a condição de receptor, mas, ao mesmo tempo de doador de saber. A tradução pode significar um grande passo para atingir essa condição de sujeito receptor e doador de saber.

Pensando na tradução e na análise contrastiva como atividades interdisciplinares, buscamos reunir, neste projeto, a teoria e a prática, resultando num trabalho composto por 8 capítulos, considerando, dentre eles, a introdução como primeiro capítulo, as considerações finais como sétimo capítulo e as referências como oitavo capítulo.

A partir de uma conjuntura lingüística que envolve tradução, leitura, ensino-aprendizagem e construção de identidades, buscamos, no segundo capítulo deste trabalho, abordar a questão do uso da tradução e da análise contrastiva como atividades de leitura no ensino-aprendizado de língua inglesa. Estes (tradução e ensino-aprendizado de língua inglesa), ou o uso de tradução em ensino-aprendizado de língua inglesa, constituem fatores de discussão que vêm direcionar vários teóricos e pesquisadores brasileiros nas áreas de Lingüística e Estudos da Tradução

no Brasil, como Moita Lopes (UFRJ), Rajagopalan (UNICAMP), Mark David Ridd (UNB), etc. Nosso objetivo, ao decorrer desse capítulo, é estender esse debate no sentido de defender implicações pedagógicas sobre o uso de leitura, de tradução e de análises contrastivas no ensino de língua inglesa em nível de educação fundamental, com o intuito de problematizar a respeito das conseqüências de um ensino mais pragmático (MOITA LOPES, 1996), levando em conta os motivos que nos levam a incluir esses exercícios (tradução, análise contrastiva e leitura), na sala de aula de língua inglesa.

No capítulo 3, verificamos como a tradução pode ser utilizada como ferramenta de sustentação da voz colonizadora e como ferramenta de poder. Mas, ao mesmo tempo, essa mesma prática pode servir de resistência contra essa voz colonizadora, a depender da voz do tradutor e de sua atitude perante sua audiência receptora. Nesse capítulo, verificamos as bases teóricas que direcionam nosso trabalho, como a corrente pós-colonialista, e a perspectiva desconstrutivista que versa a leitura e a interpretação textual como um jogo de significados infinitos, onde cabe ao leitor, e não ao autor, a atribuição da significação.

No capítulo 4, sugerimos um gênero textual, juntamente com suas traduções, que pode ser utilizado em sala de aula de língua inglesa: o texto turístico. Verificaremos, através de análises contrastivas, como se dá a representação do Brasil em textos turísticos brasileiros traduzidos para a língua inglesa. Com as análises, pretendemos focalizar a construção da transação comunicativa construída no contexto do texto-traduzido recorrendo, para tanto, aos procedimentos técnicos da tradução que compõem a proposta de caracterização de Heloisa Barbosa (1990). Dessa forma, discutiremos as escolhas feitas pelos tradutores num debate acerca das conseqüências textuais que tais escolhas implicaram. A partir dos resultados das análises, saberemos como esse gênero textual pode fornecer condições necessárias para a construção de identidades para questionar o discurso de poder colonialista. Ao analisar contrastivamente os textos turísticos, também verificaremos como cada procedimento tradutório pode ser útil para o aluno de língua inglesa e para o ensino de língua inglesa como um todo.

Encerrando essa discussão, debateremos, no capítulo 5, as razões que nos levaram

a unir texto turístico, tradução, análise contrastiva, ensino-aprendizado de língua inglesa e construção de identidades. Expondo vantagens conseqüentes da utilização do texto turístico em sala de aula de língua inglesa, buscamos construir um debate político-pedagógico lingüístico que envolve a construção da heterogeneidade discursiva em sala de aula e a discussão sobre as conseqüências das hegemonias que invadem as escolas dentro do contexto da globalização.

Sentimos também a necessidade de compartilhar todo o debate teórico com alguém: quem mais pertinente do que os alunos/professores em formação em curso de graduação? O capítulo 6, dessa forma, representa uma espécie de diário, onde reunimos nossas experiências e resultados obtidos a partir das aulas de estágio supervisionado em docência superior que realizamos na Universidade Federal do Espírito Santo. Uma forma de buscar ajuda para o desenrolar de futuras questões que passariam a integrar nosso trabalho.

Toda a contenda acerca dos assuntos que discutimos aqui é fortalecida pela aliança entre a desconstrução e a corrente pós-colonialista, que tende a oferecer aos Estudos da Tradução – e isso remete à pesquisa à qual nos dedicamos – uma releitura da prática tradutória que teria, fora da visão metafísica e do logocentrismo que busca incansavelmente encontrar regras fundamentais do pensamento, a partir dos pressupostos defendidos por essas perspectivas filosóficas, um olhar mais crítico e político a respeito do papel que representa para a sociedade. A dimensão sociopolítica da tradução deve ser compreendida e levada a sério, tendo em vista que o discurso – e esse está embutido no significado que ao texto é atribuído – presente no texto traduzido pode ser um discurso colonizador que carrega uma verdade – que, segundo Foucault (1996) oculta o desejo de poder – capaz de perpetuar o projeto coercivo dos povos e culturas colonizadoras.

2 TRADUÇÃO E ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: LEITURA E ANÁLISE CONTRASTIVA COMO EXERCÍCIOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A atividade de tradução pode ser introduzida no programa de ensino-aprendizado de língua de forma intencional e imaginativa. Lá, acredito, ela merece atenção – juntamente com outras abordagens (DUFF, 1989, p. 6).¹

Um fato que merece nossa atenção: a frustração de professores e alunos de língua inglesa ao final de um ano letivo quando percebem que o trabalho de um ano inteiro não resultou em quase nada do que esperavam. Temos verificado esse sentimento brotar em muitas e muitos de nossas colegas de trabalho que lecionam em escolas de ensino regular, nível fundamental. Essa frustração dos professores, acreditamos, é fruto de uma gama de atitudes que surgem a partir da desinformação, mas, acima de tudo, atitudes que ignoram fatos que deveriam ser considerados para que possa haver sucesso no ensino-aprendizado de língua inglesa em escolas de ensino regular, nível fundamental.

Um dos motivos que levam a essa frustração nos professores de língua inglesa é o fato de que a maioria deles busca aplicar, em sala de aula de língua inglesa das escolas regulares, a mesma metodologia utilizada pelos cursos particulares de línguas. Porém, não percebem, ou ignoram o fato de que se trata de um ambiente diferente, cujas limitações não permitem que essa metodologia cumpra com o seu intento.

Nota-se, por exemplo, nas escolas de ensino fundamental, uma extrema preocupação para com as quatro habilidades comunicativas (a saber: ouvir, falar, ler e escrever – *listening, speaking, reading and writing*), mesmo se sabendo das limitações existentes, como explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental:

...deve-se considerar o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das

¹ A tradução desta citação, bem como de outras desse autor (Duff) e de outros autores como Niranjana, Walter Benjamin, Toury, Halliday e Hasan, Sperber e Wilson, Hatim e Mason, Searle, Chesterman, Dingwaney e Maier, Fawcett, House, que se encontram no corpo do texto, são de responsabilidade nossa.

quatro habilidades comunicativas (PCN, 1998, p. 21).

Os PCN já estão fazendo aniversário de 10 anos, mas seu texto parece bastante atual, pois, na grande maioria dos casos, essas condições precárias para o ensino de língua inglesa continuam a existir. Devido a essas limitações, levando em conta o critério de relevância social da língua inglesa no contexto brasileiro, a leitura parece ser a atividade que deva ser mais explorada pelos professores em sala de aula de língua inglesa.² Novamente seguindo os PCN, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (PCN, 1998, p. 20).

Moita Lopes, em seu consagrado artigo “Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil” já havia destacado essa necessidade quando afirma que um ensino mais pragmático seria mais pertinente, ou seja, ter em vista “[...] objetivos mais simples e possíveis de serem alcançados” segundo a realidade brasileira (1996, p. 36-40). Assim, continua Moita no mesmo artigo, o professor deveria enfatizar um ensino instrumental, onde “[...] o professor teria um objetivo mais claro e único – ensinar a ler, que parece ser mais relevante – para ser realizado e provavelmente com sucesso nas condições existentes” (MOITA LOPES 1996, p. 36-40).

Além disso, o destaque dado à leitura em língua estrangeira possui outra vantagem: a responsabilidade por trazer o aluno de volta para casa (DUFF, 1989), colaborando em seu desempenho como leitor em sua língua materna (PCN, 1998, p. 20).

Para tanto, sugere-se o uso de atividades de tradução interlingual³ e análises contrastivas como exercícios textuais altamente corroborativos da língua e da cultura materna. No importante artigo “Tradução e Ensino de Línguas”, publicado no final da

² Não obstante, o que propomos não é decretar a morte de atividades envolvendo as outras habilidades comunicativas. Ao contrário, a leitura, e concomitantemente o exercício de tradução seria o carro-chefe do ensino-aprendizado, como um procedimento responsável por permear cada uma das habilidades comunicativas (*listening, speaking, e writing*).

³ Em seu clássico ensaio sobre os aspectos lingüísticos da tradução em 1969, Jakobson distingue três tipos diferentes de tradução: a tradução intralingual (interpretação dos signos dentro da mesma língua); a tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* (interpretação dos signos entre línguas distintas) e a tradução inter-semiótica ou *transmutação* (*interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais*). Neste trabalho nos ateremos a questões concernentes à tradução interlingual.

década de oitenta, Walter Carlos Costa já havia proposto a utilização da atividade de tradução em ensino de língua inglesa:

[...] o uso da tradução, desde o início e de forma sensata (ou seja de forma a auxiliar e não a prejudicar o aprendizado da estrangeira) significa deslocar o ponto de vista do ensino de língua, da cultura estrangeira para a cultura do aluno. Não se trata de mero nacionalismo inócuo mas de dirigir o ensino segundo os objetivos práticos e culturais de quem está aprendendo (COSTA, 1988 p. 290).

Essa consciência lingüística desenvolvida através de atividades de tradução se dá na medida em que a percepção das diferenças e semelhanças existentes entre as duas línguas em questão vem naturalmente despontar no decorrer dessas atividades. Dentro dessa perspectiva, sugere-se o uso de exercícios de análises contrastivas, com o intuito de fomentar ainda mais a consciência lingüística desenvolvida através de atividades de tradução. Duff (1989, p. 6) corrobora esse fato afirmando que “ao envolver contraste, a tradução nos permite explorar o potencial de ambas as línguas – seus pontos fortes e fracos.” Não obstante, o que se propõe está longe de cumular o aprendiz de exercícios complexos que compõem a Análise Contrastiva clássica, mas sim, segundo James e Garrett

[...] uma análise contrastiva realizada por alunos que são aprendizes de uma língua estrangeira para aumentar sua consciência dos contrastes e semelhanças que existem entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira (JAMES; GARRET, 1991 *apud* RIDD, 2005, p. 3).

Para envolver o aluno no processo de construção de significados de natureza sociointeracional, como apresentado pelos PCN para o Ensino Fundamental, tanto em língua inglesa quanto em língua materna, essas atividades podem representar atividades textuais indispensáveis, uma vez que, ao fazer progredir a cognição desafiando a memória, o raciocínio, a organização mental, a utilização precisa do léxico, a flexibilidade no processamento lingüístico e a criatividade na solução de problemas (RIDD, 2003, p. 98), elas ativam os três conhecimentos que compõem a competência comunicativa de todo aprendiz, ou seja, o *conhecimento sistêmico* (conhecimento que envolve níveis de organização lingüística), o *conhecimento de mundo* (envolve o conhecimento convencional sobre as coisas do mundo, ou seja o pré-conhecimento do mundo), e o *conhecimento da organização textual* (conhecimento que engloba convenções sobre a organização da informação em

textos orais e escritos) (PCN, 1998, p. 29-30).

Focalizar a leitura através de exercícios de tradução e análises contrastivas é uma forma de transformar o ensino-aprendizado de língua inglesa naquele ensino mais pragmático a que se refere Moita Lopes. Esse tipo de atividade pode fazer aflorar no aprendiz – *inter alia* – uma percepção que é característica típica de quem pratica e contrasta traduções: é a percepção “[d]as sutis camadas de inferência entre o que se diz e aquilo que se pretende dizer” (FILGUEIRAS, 1996, p. 18). A tradução e a atividade de cotejar um texto e sua tradução fazem aflorar um “[...] espaço interlimiar, uma terceira margem”. É nessa *terceira margem* onde podemos ganhar maior entendimento dos códigos em jogo (FILGUEIRAS, 2005, p. 59). Rose (1977) chama esse ato de cotejar textos originais e suas traduções de leitura estereoscópica, onde usamos “[...] o texto na língua original com uma ou mais traduções enquanto se lê e ensina” (ROSE, 1977 *apud* FILGUEIRAS, 2005, p. 53). Filgueiras complementa afirmando que “pode-se dizer que existe um outro texto – aquele que jaz entre um original e suas traduções – aguardando menção, aguardando leitores de páginas que só se tornam visíveis via reflexão, via detida estada no discurso entre-textos” (FILGUEIRAS, 2005, p. 60).

A leitura estereoscópica faz aflorar não só a percepção das diferenças lexicais, morfológicas, semânticas, ou ortográficas existentes entre as línguas, mas acima de tudo uma compreensão da função pragmática da língua, responsável por despertar a percepção de que as línguas diferem quanto à expressão da realidade. O achado de Sapir e Whorf de que cada comunidade lingüística recorta a realidade de acordo com seus próprios recursos lexicais, sintáticos e semânticos que são próprios de sua cultura e língua (ARAÚJO, 2007, p. 5), vem se mostrar claramente numa análise contrastiva entre línguas. Porém a análise estrutural não pode, sozinha, fornecer conceitos que permitam semiotizar a realidade. Deve-se também, portanto, levar em conta o usuário, os atos do discurso, o contexto, o gênero textual, as interações verbais, juntamente com a estrutura (ARAÚJO, 2007, p. 6). Os fatores semânticos e pragmáticos, devem ser, ambos, levados em conta:

[...] semântica e pragmática podem e devem ser analisadas em seus próprios termos; os recursos típicos a cada uma, permitem cumprir diferentes funções lingüísticas. Significação, sinonímia, inteligibilidade de

uma frase, e contexto de uso, recursos do discurso, são particularidades, respectivamente, de cada um dos níveis. Porém no **uso** lingüístico, esses níveis caminham juntos, por vezes se imbricam; a compreensão do dito (semântica) e a leitura do que é dito (pragmática) a alguém, através de um ato de fala, são duas faces da mesma moeda [...]. Ou seja, semântica e pragmática são complementares e imprescindíveis para significar algo pela linguagem, e para a comunicação lingüística (ARAÚJO, 2007, p. 2).

O exercício de analisar contrastivamente textos em língua materna, ou seja, em português, e os traduzidos para o inglês desperta no aluno a percepção das potencialidades de cada uma delas individualmente, tanto em seu nível semântico quanto no pragmático. A partir da experiência com o diferente, o aprendiz perceberá que não era assim tão íntimo do conhecido. Na contramão, está o fato de que, através da tradução e da análise contrastiva, se compreendem as sutilezas semânticas e pragmáticas da língua-mãe que se desnudam, e lhes apresentam o diferente.

Esse embate, que mais parece um piquenique, pois o aprendiz acaba por degustar do que ambas as línguas dispõem em sua toalhinha xadrez (o texto em ambas as versões), pode ser percebido por Walter Benjamin em seu importantíssimo ensaio “The task of the translator” (2000), quando afirma que existe uma relação íntima entre as línguas que consiste no fato de que elas, as “[línguas] não são estrangeiras umas às outras, mas, *a priori*, e sem contar com todas as relações históricas, possuem uma inter-relação quanto ao que **querem** dizer” (BENJAMIN, 2000, p. 17, grifo nosso). E mais adiante completa dizendo que “enquanto todos os elementos individuais das línguas estrangeiras – palavras, orações, estrutura – são exclusivos a cada uma delas, essas línguas compensam umas às outras em suas **intenções**” (BENJAMIN, 2000, p. 18, grifo nosso).

Esse pressuposto fora também discutido por Jakobson em seu famoso artigo “Aspectos Lingüísticos da Tradução”, quando afirma que “[...] as línguas diferem essencialmente naquilo que **devem** expressar, e não naquilo que **podem** expressar” (JAKOBSON, 1969, p. 69). Através desses exercícios relacionados à tradução, o aprendiz perceberá que as línguas possuem muito mais em comum do que ele imaginava, e que aprender uma língua estrangeira não é assim tão difícil.

No mundo globalizado de hoje, onde nossa realidade é extremamente marcada por

fenômenos e tendências decorrentes desse fenômeno e da interação entre as culturas, provocando mudanças diretas no cotidiano lingüístico das pessoas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25), torna-se mister preocupar-se com o perpetuamento da identidade lingüística e cultural do sujeito, sem, é claro, esquecer que no mundo pós-moderno inserido nesse contexto globalizado não existe mais aquele conceito de língua atrelada a povo, nação, cultura. Não é nosso objetivo idealizar um conceito purista de linguagem presa a esse conceito, que, hoje sabemos, é ultrapassado. Com respeito a isso, Rajagopalan apresenta argumento sobre uma visão crítica a respeito dos estudos lingüísticos: “O que torna o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a idéia de auto-suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

E mais adiante completa:

Ao fazer vista grossa às mudanças geopolíticas em curso no mundo inteiro, mudanças com resultados concretos plenamente visíveis a olho nu, a lingüística de hoje mostra sinais de querer se enclausurar numa torre de marfim, contemplando, com saudade, o mundo perdido de identidades fixas e delineadas uma vez por todas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Essa heterogeneidade lingüística de que fala Rajagopalan, que no mundo de hoje é marcada pelas trocas de informação, cultura, conhecimento, etc., é um fator irremediável – não que precise de cura – que nos leva a crer ser um dos maiores responsáveis pela constituição desse sujeito miscigenado inserido neste mundo, um sujeito Bakhtiniano cujo “[...] enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 272).

Porém, existe um culto ao estrangeiro no Brasil, uma atitude colonizada que deve ser problematizada. De acordo com Moita Lopes, existe uma *glorificação* da cultura estrangeira no Brasil, e as maiores personagens portadoras desse comportamento e também **difusoras** dele são os professores e alunos de língua inglesa (MOITA LOPES, 1996, p. 38). Temos a convicção de que o objetivo dessa resistência, como nos lembra Suresh Canagarajah (1999), é desenvolver no professor de língua estrangeira, e também no aprendiz, uma atitude questionadora, capaz de interrogar criticamente sobre o currículo oculto que utilizam em suas aulas, relacionando o

aprendizado à realidade sociopolítica mais ampla. Os professores, completa ele, devem encorajar seus alunos a fazer escolhas pedagógicas que ofereçam alternativas mais adequadas às suas condições reais, ao seu ambiente social imediato (CANAGARAJAH, 1999, p. 14).

A partir de tal perspectiva, cumpre-se mais uma vantagem do ensino de leitura através de exercícios de tradução e análise contrastiva, uma vez que o enfoque não se concentra somente na língua estrangeira, mas sobretudo na língua-mãe, onde o aprendiz firmará sua pilastra de sustentação. O ensino-aprendizado de língua inglesa se dá **a partir** da língua-mãe, e não **apesar** dela.

Para que se dê continuidade a essa questão, faz-se necessário escolher gêneros textuais apropriados que sejam apresentados de modo que favoreçam a construção de identidades **culturais** e **interdisciplinares** (adjetivos que devem compor a personalidade do sujeito miscigenado inserido no mundo globalizado em que vivemos hoje) e que, ao mesmo tempo, sirvam de base para realizar as análises contrastivas, numa tentativa de ampliar e enriquecer o conhecimento sobre as línguas e culturas em foco.

Corroborando esse fato, Bakhtin aponta para a necessidade de se estudar a “[...] natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso”, quando se quer começar uma investigação lingüística, uma vez que seu desconhecimento pode gerar um “[...] formalismo e [...] uma abstração exagerada [que podem deformar] a historicidade da investigação, [debilitando] as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 1992, p. 264-265).

Por esse motivo, após estudar sobre vários gêneros textuais, chegamos à conclusão de que o texto turístico pode ser útil para a construção identitária cultural e interdisciplinar do sujeito. Uma construção que se dá a partir do contato entre as línguas, entre as culturas, entre o original e a tradução. Um contato que gera, inegavelmente, um conhecimento interdisciplinar. Esse gênero textual será melhor estudado nos capítulos 4 e 5. Por agora, estudaremos, no próximo capítulo, sobre a atividade de tradução sob um ponto de vista desconstrutivista e pós-colonial.

3 TRADUÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE: DESCONSTRUINDO PARA DESCOLONIZAR

Em contextos pós-coloniais, a problemática da *tradução* torna-se lugar significativo para o surgimento de questões relacionadas à representação, poder e historicidade (NIRANJANA, 1992, p. 1).

A prática da tradução esteve por muito tempo subjugada e marginalizada pelas organizações de estudos lingüísticos, e, dessa forma, classificada como uma subcategoria da Literatura Comparada. No entanto, a partir do final dos anos setenta, acontece o contrário: a Literatura Comparada é posta como um ramo dos Estudos de Tradução e deixa de ser vista como uma área de pesquisa de importância secundária. Começa a ser conjugada a várias outras áreas, como a Lingüística, os Estudos Literários, a História da Cultura, a Filosofia e a Antropologia, sendo considerada uma área de investigação interdisciplinar (BASSNETT, 2003). A partir de então, a teoria e a prática da tradução vêm recebendo constante e crescente interesse, porém é somente nos anos noventa que os Estudos de Tradução conquistam seu espaço e se tornam uma disciplina de direito próprio.

Hoje, essa disciplina é ferramenta necessária a diversos tipos de pesquisa, tendo sua ênfase tanto no fator lingüístico quanto no ideológico. Questões ligadas à comunicação interlingual, como a tradução interlingual, tiveram maior ênfase quando vimos, a partir dos anos noventa, surgir meios eletrônicos de comunicação mais avançados, como o computador e a internet. O fenômeno da globalização viabilizou tais questões e abriu caminho para que a tradução viesse desempenhar papel indispensável na gigantesca troca de informações entre países que não carregam diferenças somente lingüísticas, mas também culturais, históricas e ideológicas. A ênfase dada a fatores ideológicos, bem como aos lingüísticos “[...] abre caminho à discussão do tema nos termos mais vastos do discurso pós-colonial* ⁴” (BASSNETT, 2003, p. XX).

⁴ Incluímos um glossário (Apêndice A, p. 108) em ordem alfabética, formado por alguns dos termos que são utilizados dentro da perspectiva Desconstrutivista de Derrida, e dentro da perspectiva pós-colonial. Para efeito de consulta, as palavras contidas nesse glossário serão indicadas, no corpo do texto, pela presença de um asterisco (*) à sua direita.

Levar em conta a atitude antropofágica do tradutor⁵ é preocupar-se com esses fatores, uma vez que, articulada ao discurso desconstrutivista* de Derrida, essa perspectiva vê o produto da tradução como outro original, e, dessa forma, oposta à noção logocêntrica* de interpretação atrelada ao texto original. Para Derrida “não há signo lingüístico antes da escritura*” (DERRIDA, 1973, p. 17). Dessa forma, poderíamos dizer que não há um significado primeiro, um original, como preconizam os estruturalistas. Em seu consagrado trabalho “Gramatologia” (*De la Grammatologie*), Derrida chama esse significado com o qual sonha o estruturalismo, que ultrapassa os tempos e destrói todos os outros possíveis significados, de *significado transcendental* (DERRIDA, 1973, p. 24). A cada escritura a relação significado/significante se refaz, tecendo-se novas tramas, formando-se diferentes desenhos, outras formas, e, assim, tendo-se, a cada nova leitura, “[...] a ilusão de se prender o signo na nova malha” (GRIGOLETTO, 1992, p. 32).

Muitos teóricos da área de tradução acreditam que o texto original possa ser decodificado e que uma leitura adequada possa revelar e proteger seu significado correto, sendo, dessa forma, perfeitamente possível preservar esse significado no texto-traduzido. Essa perspectiva encara o processo tradutório como uma atividade de simples transporte de significados do texto original para o traduzido, de uma língua para outra, e de uma cultura para outra (ARROJO, 1993), apresentando o tradutor como tendo “função meramente mecânica” (ARROJO, 2002, p. 12), sendo, por uma visão/noção logocêntrica*, e como denomina Venuti (1986 *apud* ARROJO, 1993, p. 138), “[...] **invisível** em duas frentes, uma textual ou estética, a outra socioeconômica”.

Essa missão impossível, que, segundo Arrojo, é criada pelos defensores do logocentrismo/noção logocêntrica* para acometer o tradutor, também prevê a necessidade de o tradutor ter um conhecimento superior, saber tudo sobre as línguas, culturas, histórias e ideologias das línguas em questão. Nesse contexto, diz Arrojo, o tradutor deve buscar a “[...] preservação ideal do significado original sem nenhuma alteração ou perda” (1993, p. 134-135). Porém, Walter Benjamin deixa

⁵ Esta é uma metáfora criada pelos tradutores brasileiros a qual identifica o sujeito tradutor como um canibal cujo intuito é devorar o texto original com a intenção de criar algo completamente novo a partir desse ato (BASSNETT, 2003, p. XX).

claro que “nenhuma tradução seria possível se, em sua essência, ela buscasse a aparência com o original” (BENJAMIN, 2000, p. 17). E adiante afirma que “uma transferência literal de sintaxe destrói completamente a teoria da reprodução do significado e é uma ameaça direta à compreensão” (BENJAMIN, 2000, p. 21).

A visão centrada no conceito de *logos** é combatida pela desconstrução*. Jacques Derrida, seu precursor e maior defensor, rejeita a idéia objetivista de uma estrutura inerente ao texto, por isso é conhecido por muitos como pós-estruturalista*. A significação, segundo ele, é gerada num processo dinâmico, ela é o jogo* formal das diferenças, ou seja, o signo somente adquire significação pela sua diferença em relação a outros elementos com os quais ele se encontra em contraste sintagmático ou em oposição paradigmática (SANTIAGO, 1976, p. 83). Por isso, o texto, numa perspectiva desconstrutivista, não pode assumir, nem possuir nenhuma significação definitiva.

Em seu polêmico estudo “A Morte do Autor” (1984), Barthes parece compartilhar dessa visão desconstrutivista enfatizando essa questão sob a perspectiva do autor. Segundo ele não existe a figura do autor fora ou anterior à linguagem. O autor, para Barthes, é um produto do ato de escrever – é o ato de escrever que faz o autor e não o contrário (BARTHES, 1984).

Assim, a partir de uma visão desconstrutivista e, além de tudo, não-logocêntrica, podemos caracterizar o tradutor não como um simples descodificador e transportador de significados, mas como um autor que deve ter condições de ler, interpretar e produzir/transformar os significados provisórios que encontra em sua leitura em outros significados, sendo fiel, não ao texto original, mas àquilo que considera *ser* o texto original, àquilo que considera constituir-lo. Pois, o tradutor é, antes de qualquer coisa “[...] primeiro um leitor e só depois um escritor” (BASSNETT, 2003, p. 132), e como leitor e produtor de significados, o tradutor será fiel à sua interpretação do texto de partida, que será, sempre, um produto daquilo que ele mesmo é, daquilo que pensa, daquilo que sente (ARROJO, 2002, p. 44). Essa transformação acontece dentro de um jogo de substituições infinitas:

[...] não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um

olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo – a saber a linguagem e uma linguagem finita – exclui a totalização: este campo é com efeito o de um *jogo*, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. Este campo só permite estas substituições infinitas porque é finito, isto é, porque em vez de ser um campo inesgotável, [...] em vez de ser demasiado grande, lhe falta algo, a saber um centro que detenha e fundamente o jogo das substituições (DERRIDA, 1971, p. 244-245).

O centro sobre o qual fala Derrida corresponde ao *logos* defendido pelo logocentrismo. Esse *logos* (razão), segundo Derrida não pode existir, uma vez que “[o] movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais [...]” (DERRIDA, 1971, p. 245).

Essa perspectiva desconstrutivista* inscreve-se paralelamente à corrente pós-colonialista* que recentemente vem redefinindo pensamentos e posições teóricas de muitos pesquisadores. Segundo essa nova corrente do pensamento pós-moderno,

A tradução foi efetivamente usada no passado como instrumento do poder colonial, um meio de silenciar a voz dos povos colonizados. No modelo colonial havia uma cultura dominante, sendo os restantes subservientes, e a tradução reforçava esta hierarquia de poder (BASSNETT, 2003, p. 6).

Da mesma forma que a desconstrução* de Derrida vê a leitura enquanto acontecimento e a considera, junto à tradução, como fenômeno de construção e transformação de significados, de sentidos, a corrente pós-colonialista defende uma prática de tradução e leitura que faça o mesmo, fugindo da visão logocêntrica* de um significado primeiro, original, correto, como afirma Arrojo: “A tradução, como a leitura, deixa de ser, portanto, uma atividade que protege os significados “originais” de um autor, e assume sua condição de *produtora* de significados; mesmo porque protegê-los seria impossível” (ARROJO, 2002, p. 24).

A linguagem e o discurso com que são construídas as traduções são os maiores responsáveis por colocá-la como instrumento que enfatiza a “[...] desigualdade das relações de poder” que caracterizam o processo colonizador (BASSNETT, 2003, p. 7), principalmente no mundo globalizado de hoje, onde “[...] os contatos entre os povos estão se processando na velocidade da luz” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

Em seu livro de grande sucesso e repercussão “Siting Translation: History, Post-Structuralism, and The Colonial Context” (1992), a autora indiana Tejaswini

Niranjana apresenta argumentos que serão retomados por pensadores que compartilham de uma visão crítica a respeito da tradução e abraçam uma postura pós-colonial. Nesse mesmo livro, a autora nos lembra que “a prática da tradução provê a forma, ao mesmo tempo em que também a adquire dentro das relações assimétricas de poder que operam sob colonialismo” (1992, p. 2).

Se pensarmos pelo prisma lingüístico, com implicações textuais, temos o autor do texto como construtor de sentidos que, a partir de sua visão e linguagem sociopolíticas, construídas através de suas interações com a sociedade em que está inserido, passa a ser um transmissor do discurso que ouve. O discurso, na visão de Rajagopalan, não é de outra ordem senão política, e carrega o poder de assujeitamento, dominação, e é freqüentemente utilizado como ferramenta de manipulação identitária.

Rajagopalan, com sua visão pós-colonialista, nos permite fazer uma ligação com as idéias sobre discurso e noções de *poder e saber* postuladas por Michel Foucault. Para Foucault (1996), existem *regimes de verdade* utilizados com o intuito de controlar e regular. Ele acredita que verdade e poder estão sistematicamente ligados. A verdade existe numa relação de poder, e este opera em conexão com a verdade. Segundo o teórico, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros. Foucault assinala que o poder pode incitar, seduzir, induzir, facilitar ou dificultar, limitar ou ampliar, tornar menos provável ou mais provável. Sendo assim, podemos acreditar que o discurso é uma ferramenta de poder.

Em seu discurso proferido na aula inaugural no *Collège de France* em 2 de dezembro de 1970, intitulado “A Ordem do Discurso”, Foucault questiona sobre o que haveria de tão perigoso no fato do discurso das pessoas proliferarem indefinidamente (FOUCAULT, 1996). E esse questionamento nos remete novamente à problemática sociopolítica da linguagem que discute Rajagopalan, fazendo-nos refletir a respeito dos discursos que escutamos a cada dia. O perigo, acreditamos, está em ouvirmos, aceitarmos e repetirmos os discursos que ouvimos, principalmente aqueles advindos das nações colonizadoras, sem que haja alguma adequação aos nossos próprios interesses idiossincráticos. O perigo, insiste o

pensador que sistematicamente rejeita verdades universais, estaria na normatização do discurso (FOUCAULT, 1996), que embute um elemento de poder.

A posição de Rajagopalan com relação à noção de discurso tomada como ferramenta de colonização parece ter sido abordada anteriormente por Foucault: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Através dessa noção de discurso problematizada por Foucault e questionada por Rajagopalan, o sujeito passa a ser entendido como tendo uma identidade provisória, pois é constantemente assediado pelos discursos alheios, que, por sua vez, também são passageiros, e utilizados pelo sujeito em detrimento do momento político-histórico em que vive, buscando, dessa forma, defender seus próprios interesses. Em “A Escritura e a Diferença”, Derrida já havia mencionado que “a partir do momento que falo, as palavras que encontrei, a partir do momento que são palavras, já não me pertencem, são originalmente *repetidas*” (DERRIDA, 1971, p. 119).

Essa visão de sujeito que parte de tal problematização sobre o discurso parece harmonizar-se com a noção Bakhtiniana de sujeito assujeitado. De acordo com o pensamento Bakhtiniano, o sujeito emerge do outro e é dialógico, sendo que seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz.

Assim como Bakhtin, Rajagopalan acredita que o *eu* seja permeado pelos *outros*: “Eu não sou, eu estou sendo” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 1). Para Bakhtin o *eu* existe a partir do diálogo com os outros *eus*. Dessa forma, o *estou sendo* de Rajagopalan é reconstruído a cada interação com os outros *estou sendo*:

Nossas personalidades estão ficando cada vez mais complexas, você não é mais um ser pronto e acabado, nunca foi aliás, e hoje, então, não há mais como provar isso, nós “estamos sendo” a toda hora, [...] eu não “sou” mais, eu “estou sendo” alguma coisa (RAJAGOPALAN, 1999, p. 2).

A tradução se insere nesse contexto por ser ferramenta que une o discurso do autor do texto-fonte a esse *estou sendo*, podendo, a depender do tradutor - quarto

componente de uma relação quaternária confluyente constituída por autor, texto, leitor e tradutor –, e de sua atitude perante o texto-fonte, transformar-se em outro tipo de ferramenta: um instrumento de colonização poderoso, fazendo, dessa forma, a manutenção dos contextos de poder, repetindo o discurso de determinadas nações e seus *regimes de verdade* (Foucault, 1996). Esse pressuposto é também discutido por Niranjana:

Repensar a tradução torna-se uma atitude importante num contexto onde ela tem sido usada, desde o Iluminismo Europeu, para subscrever práticas de assujeitamento, especialmente para os povos colonizados. Tal atitude – um exercício de grande urgência para uma perspectiva pós-colonial que busca compreender “sujeitos” já inseridos “em tradução”, apresentados e reapresentados a partir da visão colonialista – busca reclamar a noção de tradução através de sua desconstrução e recolocar seu potencial como uma estratégia de resistência (NIRANJANA, 1992, p. 6).

Sob tal perspectiva, deveria ser de extremo interesse da lingüística crítica⁶ preocupar-se com a forma como são cunhadas as traduções pois, segundo Rajagopalan, o processo de referenciação está no âmago dessa discussão. Mais uma vez, o lingüista aborda temas referentes aos estudos lingüísticos a partir de uma visão crítica. Em seu livro de grande repercussão intitulado “Por uma lingüística Crítica”, Rajagopalan aborda a referenciação da seguinte forma: “É inegável o importante papel desempenhado pelos termos cuidadosamente escolhidos a fim de designar indivíduos, acontecimentos, lugares etc. na formação de opinião pública” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 85).

E, mais adiante, completa que “[...] há, pois um julgamento de valores, disfarçado de um ato de referência neutra” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 87). Se, ingênuo e despercebido, o tradutor, sem antes julgar o texto original, transfere ao leitor o discurso politicamente colonizador, conseqüentemente estará transferindo a conexão signo-referência que esconde esse ato discursivo de poder.

Para tanto, no importante artigo “Pós-Modernidade e a tradução como subversão”,

⁶ Lingüística crítica - “abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970. Eles tentaram casar um método de análise lingüística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria lingüística funcionalista associada com Michael Halliday (1978, 1985) e conhecida como lingüística sistêmica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 46-47)”.

Rajagopalan afirma, que [...] traduzir é antes de mais nada interpretar, e toda interpretação envolve representação” (RAJAGOPALAN, 2000, p. 3). Além disso, “é preciso lembrar que a atividade de tradução sempre foi, sempre é, e sempre será um gesto de reescrever, de recriar, de reinventar o original” (RAJAGOPALAN, 2000, p. 3).

Tendo em mente a possibilidade da existência de uma polissemia de múltiplos significantes, segundo a visão desconstrutivista, e pressupondo que o produto de uma tradução se transforma em um novo original, cujo autor, ou seja, o tradutor, possui certa flexibilidade no ato de traduzir, buscamos analisar traduções de textos turísticos brasileiros⁷ originalmente escritos em português e suas traduções/versões para a língua inglesa.

Esse *corpus* é formado por um gênero textual cujas traduções carregam uma grande importância para a identidade brasileira: representar o Brasil e suas tradições no mundo globalizado de hoje. Um mundo onde a tecnologia é uma das maiores responsáveis pela intensa troca de informações, culturas e experiências que podemos ver crescer a cada dia.

A língua inglesa, ou seja, o *World English*, a *lingua mundi* (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150), cuja expansão se torna cada vez mais abrangente, é a língua escolhida para traduzir códigos lingüísticos de países que querem ser ouvidos pelo mundo. A tradução dos textos turísticos, bem como a elaboração do texto original, deveria representar motivo de preocupação para os pós-colonialistas, uma vez que, semanticamente e pragmaticamente constituídos, esses textos comunicaram a imagem do Brasil cuja construção se dá a partir das vozes dos sujeitos autor e tradutor, cujos discursos são atravessados por vozes que, muitas vezes, carregam o discurso colonizador, preponderantemente regulador de suas atitudes, deliberando um texto que, se constituído sob esse prisma, pode comunicar uma visão

⁷ Foram escolhidos para constituir o *corpus* de análises deste trabalho textos turísticos referentes ao estado do ES por ser local bastante visado e visitado por turistas estrangeiros. Além disso, quando se pensa na aplicação prática deste corpus, pode-se cogitar a possibilidade de fazê-lo regionalmente. Assim, a partir de elementos já conhecidos pelos alunos, abre-se espaço para a construção de uma base interdisciplinar para o ensino de língua estrangeira (em nosso caso especificamente para o ensino de língua inglesa). No entanto, para futuras pesquisas, a análise desse *corpus* abre caminho para o estudo de textos turísticos referentes a outros estados, podendo compreender um estudo mais complexo.

inferiorizada do Brasil.

Essa representatividade positiva, se descoberta nos textos turísticos, pode ser útil ao se pensar sobre a aplicação de tal gênero textual nas escolas de ensino fundamental, mais precisamente no ensino de língua estrangeira, para auxiliar a construção de identidades e práticas sociais. Num país onde as salas de aula são palco de um representacionismo brasileiro às avessas⁸, onde, segundo Moita Lopes (1996, p. 50), o professor de língua inglesa “[...] é o transmissor principal da cultura do colonizador, através do ensino de inglês”, trabalhar com tais textos turísticos pode representar uma forma de refletir sobre as conseqüências da invasão norte-americana. Dessa forma, ao se ler sobre seu próprio povo, cultura, história, etc, em outra língua, trazemos para a sala de aula de língua inglesa, uma forma de discutir a própria identidade. Além disso, trabalhar com tais textos em sala de aula de língua inglesa através de atividades de tradução e análises contrastivas verificando-se os procedimentos técnicos da tradução utilizados pelos tradutores, é oferecer uma combinação que proporciona a ampla ocasião, para o professor, de lecionar conhecimentos lingüísticos das línguas em foco, enquanto apresenta outros conhecimentos mais relacionados à situação sócio-cultural da região onde vive o aluno; é oferecer a oportunidade para o aluno – e também para o professor – de aprender sob uma perspectiva interdisciplinar, que reúne linguagem, cultura, arte, esporte, geografia, música, gastronomia, história, e muitos outros aspectos (que são, indubitavelmente, imprevisíveis e incontáveis).

Para entender melhor essa problemática, recorreremos a outro autor indiano que, como Niranjana (1992), possui uma postura pós-colonial, agora voltada a questões de ensino-aprendizagem como um todo. No seu importantíssimo livro intitulado “Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching” (1999), Canagarajah diz que a resistência serve para ensinar o sujeito/aprendiz a administrar a influência estrangeira de forma que surja uma nova identidade que não negue nem apague a

⁸ Gostaríamos aqui de chamar a atenção para a hegemonia norte-americana, que toma conta de nossas salas de aula de língua inglesa, onde, quando se deveria aprender a língua inglesa a partir de um autoconhecimento cultural e tradicional, se tende a abrir mão da própria identidade para abarcar a cultura alheia, como se fosse “melhor”, “mais bem-sucedida”. Esse fenômeno foi designado por Robert Phillipson como “imperialismo lingüístico”. A “invasão lingüística” a que vêm sendo submetidas as demais nações vem sendo incansavelmente discutida por muitos autores contemporâneos, como Rajagopalan, Niranjana, Dingwaney e Maier, Canagarajah, Moita Lopes, e outros. Esse assunto será melhor discutido no capítulo 5.

identidade anterior mas que se aprimore por meio de diálogo saudável entre as línguas e culturas, tradições, ideologias em contato. Por esse motivo, é importante construir um ambiente sócio-cultural mais próximo da realidade de nossos alunos, pois, como afirma Canagarajah, “condições sócio-culturais sempre influenciam nossas atividades cognitivas, interferindo, assim, na forma como percebemos e interpretamos a realidade no mundo ao nosso redor” (CANAGARAJAH, 1999, p. 14).

E mais adiante completa:

O aprendizado tem conseqüências que influenciam sobre os valores e a identidade dos alunos, assim como sobre a solidariedade da comunidade. Os alunos sempre farão ligações entre o que aprendem em sala de aula e o mundo exterior (CANAGARAJAH, 1999, p. 14).

Para completar esse pensamento, Rajagopalan nos lembra que as línguas são híbridas e possuem instabilidades estruturais e constitutivas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). A língua e, conseqüentemente, a linguagem está em constante construção, algo que o sujeito recria e remolda de acordo com o momento histórico (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). Assim, é importante ressaltar que a reconstituição do sujeito, que nunca se encerra, sempre se fará **a partir** de uma identidade própria e não **apesar** dela.

4 DESCOBRINDO A CARA DO BRASIL EM TRADUÇÕES DE TEXTOS TURÍSTICOS

Antes de iniciar as análises, faz-se necessária uma definição de texto turístico. Entendemos por texto turístico toda escrita dirigida ao público em geral, e ao turista em especial, que informa sobre as qualidades de um lugar, da cultura, da gente, do folclore, etc., e sugere sua visita. Todos os textos turísticos são textos publicados e, como tais, requerem um certo grau de formalidade. Porém muitos desses textos se apresentam sem autoria declarada, assim como suas traduções. Esse fato mostra a falta de responsabilidade para com a assinatura desse tipo de texto. Além disso, em muitos deles não constam tampouco quaisquer dados referenciais como editora ou ano de publicação.

O fato da não assinatura da obra chama nossa atenção para a questão dos tipos de tradução apresentadas por House, a tradução *overt* (tradução aberta / explícita) e a tradução *covert* (tradução velada / encoberta). Segundo a autora, a tradução *overt* é um caso de “menção à língua” (*language mention*), sendo oposta a “uso da língua” (*language use*). Nesse tipo de tradução, “[...] o trabalho do tradutor é importante e visível” (HOUSE, 2001, p. 250).

Como o trabalho do tradutor é dar acesso aos membros da cultura-alvo, ao texto original e a seu impacto nos membros da cultura-fonte, o tradutor coloca esses membros da cultura-alvo em posição de observar e/ou julgar seu texto “de fora” (HOUSE, 2001, p. 250).

Portanto, parece-nos que o primeiro tipo de tradução (*overt*) é realizado com a intenção de expor sua natureza ao leitor: “Trata-se de um texto-traduzido”. Esse tipo de tradução ocorre geralmente em textos literários. Já o segundo tipo, a tradução *covert*, a autora o distingue como *um caso de uso da língua*: “[...] o tradutor deve tentar recriar um evento comunicativo equivalente. Conseqüentemente, a função da tradução *covert* é reproduzir, no texto alvo, a função do original em seu estilo e ambiente discursivo [...]” (HOUSE, 2001, p. 250).

Esse tipo de tradução é geralmente usado para textos pragmáticos (comerciais, técnicos, publicitários, etc), pois é seu conteúdo que importa, e não o *modo como* a mensagem é transmitida (FILGUEIRAS, 1996, p. 21).

Sendo assim, poderíamos classificar a tradução do texto turístico como do tipo *covert*, uma vez que para o turista não interessa *observar* ou *julgar* sua construção, mas sim compreender seu conteúdo.⁹

Aparentemente os textos turísticos se colocam como um gênero exigente com relação à sua tradução. Ora, “[...] se o procedimento overt de tradução é difícil, imagine o procedimento covert, onde o tradutor deve levar em conta diferentes pressuposições culturais no contexto da língua alvo” (HOUSE, 1977 *apud* FAWCETT, 1997/2003, p. 113). Além de um certo domínio dos dois códigos lingüísticos em questão, um conhecimento aprofundado da cultura-fonte é requerido, visto que muitos problemas que surgem durante o processo de tradução são derivados das diferenças existentes entre esses códigos que veiculam formas peculiares de organizar e exprimir o mundo. Além disso, esse tipo de texto se constrói sob uma tradição literária e cultural que lhe pré-estruturou, contendo não só marcas de uma localização geográfica, de um período histórico, de um ambiente social previamente conhecido pelo leitor do texto-fonte, mas também uma gama de efeitos criados pelo autor em busca de alcançar uma maior relevância para leitores/turistas conhecedores e utilitários do idioma local.

Ao analisar contrastivamente os textos turísticos fonte e traduzidos, os alunos do ensino fundamental poderão ter a oportunidade de verificar, em ambas as línguas, essas diferenças peculiares que levam os tradutores a tomarem decisões diversas segundo essas formas particulares de interpretar, organizar e exprimir o mundo.

O trabalho de traduzir, transformar o contexto de um texto turístico pode ser tarefa bastante desafiadora, uma vez que a configuração do contexto não se dá de forma aleatória, mas se caracteriza como uma *totalidade*, um *pacote* de características cuidadosamente posicionadas de acordo com a cultura-fonte. Este *pacote* consiste de coisas que se dão tipicamente juntas nessa cultura. Halliday afirma que “as

⁹ Embora classifiquemos as traduções de textos turísticos como do tipo *covert*, porque possuem características que indicam tal classificação, veremos durante as análises que essas mesmas traduções muitas vezes podem vir a parecer do tipo *overt*, já que, através das escolhas dos tradutores se torna perfeitamente visível que tal texto seja uma tradução, criando-se a possibilidade de um julgamento “lingüístico” por parte dos leitores, mesmo que seja um julgamento involuntário.

peças fazem certas coisas em certas ocasiões e aderem significados e valores a elas; isso é o que é cultura” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 46). É interessante perceber que esse *pacote* de características, essa *totalidade* de significados e valores aderentes à cultura brasileira terá que ser traduzida para a língua inglesa de forma que essas mesmas características não se percam no texto-traduzido. E constatar esse fato pode ser interessante para o aluno de língua inglesa no ensino fundamental, já que os fazem perceber que os valores de sua cultura, sua história, sua tradução, estão sendo transmitidos para outra língua.

A atividade do tradutor é bem interpretada como um ato de comunicação humana, que exige dele a exploração das diversas possibilidades e hipóteses de produção de sentido para que se criem no texto-traduzido *efeitos contextuais* que podem muito bem divergir daqueles criados pelo produtor do texto-fonte, buscando atingir a mesma relevância, porém, para leitores/turistas estrangeiros.

Para dar continuidade a essa discussão faz-se necessário refletir um pouco sobre a construção do contexto de um texto. Recorremos, então, a Sperber e Wilson (1995) e sua concepção de contexto:

[...] o conjunto de premissas utilizadas ao interpretar um enunciado [...]. Um contexto não está limitado à informação sobre o ambiente físico imediato ou aos enunciados imediatamente precedentes: expectativas sobre o futuro, hipóteses científicas ou crenças religiosas, memórias anedóticas, suposições culturais gerais, crenças sobre o estado mental do falante, tudo isso pode ter um papel na interpretação (SPERBER; WILSON, 1995, p. 15-16).

Segundo os autores, para que um enunciado seja relevante para sua audiência/leitores, algumas *implicações contextuais* devem ser levadas em consideração. Eles afirmam que “implicações contextuais são efeitos contextuais: eles resultam de uma interação crucial entre informação antiga e nova como premissas numa implicatura sintética” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 109).

Para que a informação nova que o interlocutor esteja recebendo se torne relevante, ela deve combinar com as suposições que o interlocutor já possui sobre o mundo. A *contextualização* da informação nova na informação antiga, isto é, já estocada, resulta no que os teóricos chamam de *efeitos contextuais*. A *relevância* dessa

contextualização será caracterizada em termos desses *efeitos contextuais* (SPERBER; WILSON, 1995, p. 107-108-109).

Os autores colocam duas condições para melhorar a definição de relevância. A primeira diz: “Condição 1: uma suposição é pertinente num contexto se seus *efeitos contextuais* neste contexto forem grandes” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 125). Dessa forma, quanto mais fortes forem os *efeitos contextuais* de uma específica interpretação, mais forte e mais relevante será a inferência que ela carrega.

A segunda condição para uma melhor definição de relevância proposta por Sperber e Wilson diz respeito a esse *esforço de processamento*. “Condição 2: uma suposição é relevante num contexto se o esforço requerido para processá-lo neste contexto for pequeno” (SPERBER; WILSON, 1995, p.125).

Assim, podemos afirmar que quanto mais *efeitos contextuais* e menos *esforço de processamento*, maior a *relevância*, e quanto menos *efeitos contextuais* e mais *esforço de processamento*, menor a *relevância*.

Sperber e Wilson afirmam que o comunicador ostensivo¹⁰ sempre tenta atingir uma relevância ótima, e os interlocutores geralmente buscam ser inferenciais, acreditando que o comunicador sempre busca ser relevante, porém às vezes falha em sua tentativa.

Os interlocutores acreditam que o comunicador esteja tentando ser o mais relevante possível, porém, se, ao inverso, o comunicador não consiga se mostrar relevante, os interlocutores não prestarão atenção a eles. Dessa forma, mesmo duvidando de sua competência comunicativa, o comunicador deve empenhar-se em deixar claro à sua audiência que seu estímulo ostensivo é suficientemente relevante (SPERBER; WILSON, 1995, p. 159).

É importante ressaltar que a **complexidade lingüística** e a **acessibilidade do contexto** são fatores que determinarão o *esforço de processamento* requerido ao interlocutor/leitor na criação de *efeitos contextuais*. “Quanto mais acessível o contexto de uma informação e quanto menor a complexidade lingüística, menor o

¹⁰ Comunicação ostensiva, segundo os autores, é aquela que pretende produzir estímulo relevante. Os interlocutores de um ato ostensivo de comunicação seriam aqueles cujo ambiente cognitivo o comunicador esteja tentando modificar (SPERBER; WILSON, 1995).

esforço de processamento” (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 45-46).

Esses pressupostos referentes à Teoria da Relevância encontram-se com o pressuposto desconstrutivista, quando ressaltam que um contexto não é pré-existente, mas sim construído ao longo das suposições que são acrescentadas a informações antigas, “[...] construído no curso da comunicação, ao longo do processamento das informações” (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 46).

Verificar sobre o grau de *relevância* para o leitor, tanto no texto-fonte quanto no texto-traduzido, nos ajudará a investigar sobre a equivalência existente entre o texto original e o traduzido. Apesar de haver dois tipos de equivalência, como afirma Nida, a *formal* e a *dinâmica*, buscaremos verificar a *equivalência dinâmica* (*Dynamic equivalence*), que se baseia no princípio do *efeito equivalente*, onde a relação estabelecida entre a mensagem traduzida e o receptor deve ser a mesma existente entre texto-fonte e seus receptores (BASSNETT, 2003, p. 55).

Durante o processo de tradução de um texto turístico, o tradutor deve direcionar sua atenção para elementos que podem possuir valores comunicativos adicionais para os leitores brasileiros e assim buscar elementos na língua inglesa que caracterizem valores comunicativos tão especiais quanto os elementos da língua-fonte, e, dessa forma, manter contexto equivalente. Para tanto, deve-se buscar criar *efeitos contextuais* (SPERBER; WILSON, 1995) no texto-traduzido de forma que diminua o *esforço de processamento* para o leitor estrangeiro, e, dessa forma, aumentar a *relevância* do conteúdo do texto turístico e, ao mesmo tempo, aguçar a curiosidade do leitor para com a informação contida ali, da mesma maneira que se fez no texto-fonte.

A construção de um contexto harmonioso é dependente das escolhas lexicais e sintáticas do tradutor, que “[...] são determinadas pelas considerações pragmáticas que têm a ver com os propósitos dos enunciados, condições do mundo real, etc.” (HATIM; MASON, 1990, p. 101). O resultado dessas escolhas, que devem ser feitas tendo-se uma preocupação para com a dimensão semiótica que “[...] regula a interação de vários elementos discursivos como signos” (HATIM; MASON, 1990, p. 101), determinará a imagem da região turística para os leitores estrangeiros.

O tradutor/autor precisa desenvolver o contexto de forma que reconstrua também as três dimensões interdependentes que o formam: a comunicativa, a pragmática e a semiótica (HATIM; MASON, 1990, p. 58).

Para manter a equivalência comunicativa, tanto em nível pragmático quanto semiótico, os tradutores podem manter, modificar ou mesmo omitir termos ou até orações inteiras. “É a percepção dos valores pragmáticos e semióticos que permitem aos tradutores transferir a mensagem em sua completude para a versão na língua alvo” (HATIM; MASON, 1990, p. 59).

Numa tentativa de verificar a comunicatividade dos textos turísticos e os *efeitos contextuais* criados na tentativa de se diminuir o *esforço de processamento* e aumentar a *relevância* (SPERBER; WILSON, 1995), usaremos os procedimentos técnicos da tradução de autores como Vinay e Darbelnet, Nida, Catford, Vázquez-Ayora, Newmark e Aubert que compõem a proposta de caracterização realizada por BARBOSA (1990).¹¹ Dessa forma, poderemos desenvolver uma noção de como se apresenta a interdependência das três dimensões do contexto de que nos fala Hatim e Mason.

Analisar os procedimentos nos faz refletir sobre a análise contrastiva que poderia ser feita pelos alunos do ensino fundamental. Descobrir sobre as escolhas lexicais e sintáticas do tradutor: onde manteve, modificou, omitiu, acrescentou texto, e sobre as dimensões comunicativa, pragmática e semiótica que compõem o contexto do texto original e traduzido pode significar um grande avanço na construção de

¹¹ Barbosa, em seu livro *Procedimentos Técnicos da Tradução: Uma nova proposta* (1990), reúne vários teóricos da tradução e faz uma revisão comentada a respeito de cada um dos modelos propostos por estes autores. São eles: os pioneiros Vinay e Darbelnet (1958/1977), com seus Procedimentos técnicos de tradução, cuja base teórica se encontra na lingüística estrutural saussuriana e na estilística, além de considerar a gramática de base gerativa-transformacional também utilitária para o tradutor; Nida (1964) e sua noção de oposição entre “*equivalência formal*” e “*equivalência dinâmica*” estabelecida sob visão gerativa da língua, buscando subsídios também na semântica e na pragmática (mais precisamente em Katz e Fodor (1962, 1963)); Os quatro modelos de Catford (1965) onde aplica à tradução, o modelo da gramática de Halliday; o Modelo apresentado por Vázquez-Ayora (1977), cuja base teórica é estabelecida a partir da análise contrastiva de base gerativa-transformacional, da semântica estrutural e da estilística, a partir de Bally. Ao final, cria uma proposta de caracterização dos procedimentos técnicos da tradução. Escolhemos trabalhar com essa proposta por reunir uma combinação das visões de todos esses autores, reagrupando procedimentos e, às vezes acrescentando, ou eliminando procedimentos.

conhecimento tanto lingüístico quanto de tantas outras questões inseridas no contexto do texto turístico.

Outro motivo que nos leva a descobrir os procedimentos utilizados pelos tradutores durante o processo está relacionado ao fato de que dada escolha do procedimento utilizado levará o texto-traduzido mais próximo do leitor alvo, ou o distanciará dele, podendo causar, nessa situação, um estranhamento do leitor estrangeiro para com o texto.

Segundo Gideon Toury (1995, p. 56), esse estranhamento ocorre porque o tradutor se submete ao texto-fonte e, conseqüentemente, às normas de sua cultura, causando certas incompatibilidades com as normas e *regularidades* da cultura de chegada. Toury (1995, p. 54), com essa noção de existência de normas socioculturalmente reguladoras, que, segundo ele, se dão em um continuum que vai desde as mais fortes, como regras, até outras mais fracas, quase como idiossincrasias, sustenta, a partir de sua abordagem direcionada ao leitor alvo (*Target Oriented Approach*), que toda tradução estaria sujeita a essas normas (Toury, 1995, p. 54) e que os tradutores devem focalizar a cultura alvo, traduzindo os textos numa tentativa de moldá-los de acordo com essa cultura.

A existência de normas que funcionam como regras que governam a língua sempre foi motivo de pesquisas e discussões. Searle afirma que “falar uma língua é se engajar numa forma de comportamento governada por regras (altamente complexas). Aprender e dominar uma língua significa (*inter alia*) aprender e ter dominado essas regras” (SEARLE, 1969, p. 12).

E mais adiante completa:

Quando eu, falando como um falante nativo, faço caracterizações lingüísticas [...], eu não estou reportando o comportamento de um grupo, mas descrevendo aspectos do meu domínio de uma habilidade governada por regras (SEARLE, 1969, p. 12).

Portanto, segundo Searle, existem regras, mas cada falante possui seu próprio conhecimento de como falar e usar os elementos dessa língua, que é *regular* e

sistêmica. No entanto, se o falante achar que suas regras não combinam com as dos outros, ele deve alterar suas regras para adaptar-se (SEARLE, 1969, p. 13). Dessa forma, Searle adota a noção de *jogos de linguagem* de Wittgenstein cujo “[...] modelo propõe, no lugar de regras lógicas e semânticas para construir proposições, simplesmente o uso da linguagem ordinária” (ARAÚJO, 2004, p. 100).

O modelo de Toury se fundamenta na possibilidade de se analisar o comportamento tradutório através de análises textuais e refazer o percurso tradutório retomando o sistema de normas que o determinou. Pois, segundo ele, existe um comportamento padrão, certas *regularidades* no processo de tradução (TOURY, 1995, p. 56).

Ora, segundo Barthes (1984) não há como *decifrar* um texto, já que:

Na escrita moderna, com efeito, tudo está por *deslindar*, mas nada está por *decifrar*; a estrutura pode ser seguida [...] em todas as suas fases e em todos os seus níveis, mas não há fundo; [...] a escrita faz incessantemente sentido, mas é sempre para o evaporar (BARTHES, 1984, p. 52).

Apesar de concordarmos com o fato de que as línguas diferem, e que as diferenças vão além do nível estrutural da língua, essa visão essencialista que prevê um curso regular e normativo para o processo tradutório o transforma em uma atividade mecânica e pré-determinada e espolia o tradutor de seu direito de livre escolha. Chesterman afirma que Toury rejeita essa inferência, defendendo o fato de que “[...] o tradutor sempre pode agir diferentemente, desde que assuma as conseqüências. Ele está livre para quebrar as regras, se puder ter algum sucesso com isso” (TOURY, 1995 *apud* CHESTERMAN, 1998, p. 92).

Ficamos com a visão desconstrutivista e pós-moderna de Derrida, que diz:

[a tradução] libera a “linguagem pura” [...] essa liberação supõe ela mesma uma liberdade do tradutor, que ela mesma não é mais que uma relação com essa “linguagem pura”; e a libertação que ela opera, eventualmente **transgredindo os limites da língua traduzante**, por sua vez transformando-a, deve estender, ampliar, fazer crescer a linguagem (DERRIDA, 2002, p. 47, grifo nosso)

Essa liberdade de poder *transgredir os limites da língua* pressupõe a vastidão lingüística de escolhas do tradutor. Além do mais, sua abordagem voltada ao leitor e

cultura alvo (*Target oriented approach*) não pode ser aplicada ao tipo textual que aqui nos propomos, uma vez que o *corpus* escolhido para análise é composto de textos turísticos brasileiros traduzidos para a língua inglesa, o que pressupõe uma focalização na cultura-fonte, já que se busca persuadir o leitor/turista estrangeiro a conhecer, desfrutar da cultura, tradição desse povo. É importante ressaltar que o intercâmbio lingüístico é essencialmente dialógico, é “[...] um processo que ocorre num espaço que não pertence nem ao ponto de partida nem ao ponto de chegada” (BASSNETT, 2003, p. 10). Dessa forma, o objeto sob foco é a cultura-fonte, porém a linguagem utilizada para a tradução não pode ignorar o fato de que o leitor desse tipo de texto é um leitor de língua inglesa; um leitor que pode vir de qualquer lugar no mundo. Ou seja, não há uma cultura alvo que possa ser focalizada. O leitor desse tipo de texto não é o turista norte-americano, ou britânico, ou jamaicano, mas simplesmente um leitor de língua inglesa.

No entanto, a intenção das análises não é de verificar se a imagem que se faz do Brasil e de determinados lugares turísticos se repete no texto-traduzido, o que seria impossível, pois, como afirma Arrojo,

Ainda que o tradutor conseguisse chegar a uma repetição total de um determinado texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do “original”; revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação desse texto que, por sua vez, será, sempre, apenas *lido e interpretado*, e nunca totalmente decifrado ou controlado (ARROJO, 2002, p. 22).

O que se deseja aqui fazer é ter uma idéia da imagem que se faz do Brasil a partir de verificações sobre as escolhas feitas pelos tradutores desses textos. Para que se decorram as análises, devemos ter em mente que

Um exercício de poder (Ocidental), de certa forma diferente, porém um tanto similar, tem a ver **menos** com **como** culturas são traduzidas, do que **o que** e **quem** se escolhe traduzir. Nesse caso, considera-se a seleção de certas vozes, certos pontos de vista, certos textos – com o aval da indústria editorial (presumivelmente em resposta ao que eles acreditam ser do interesse de seus leitores) e dos jornalistas e críticos – que então farão reunir um cânone putativo dos textos e/ou autores do Terceiro Mundo (DINGWANEY 1995, p. 5, grifo nosso).

Outro importante fato a declarar a respeito das análises que faremos e resultados encontrados é que eles poderão figurar apenas percursos cognitivos plausíveis entre

texto-fonte e texto-traduzido, podendo não ser necessariamente as que outro leitor efetivamente construiria no processamento dos enunciados, visto que outras interpretações são possíveis a partir do conhecimento de mundo e das habilidades cognitivas do leitor. “O texto, como o signo, deixa de ser a representação “fiel” de um objeto estável que possa existir fora do labirinto infinito da linguagem e passa a ser uma máquina de significados em potencial” (ARROJO, 2002, p. 23).

É sempre bom lembrar que, através de uma visão desconstrutivista, os significados, as interpretações dos textos são sempre negociáveis entre produtor e leitor. Afinal, os significados não são estáticos, e cada leitura pressupõe ser diferente. Temos aí a chave para compreender a tradução, já que cada uma é diferente.

4.1 A METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para iniciar as análises, que, devemos dizer, são de cunho qualitativo, foi necessário desenvolver uma descrição contextual do texto turístico como macroestrutura lingüístico-textual, de forma que pudéssemos identificar características gerais que nos levassem ao segundo momento da análise: a verificação de aspectos textuais no microuniverso lingüístico-textual.

Em nível microlingüístico-textual, colocaremos em pauta aspectos relativos aos códigos lingüísticos em questão quanto às construções lexicais e sintático-semânticas. Utilizaremos, para tanto, a proposta de caracterização dos procedimentos técnicos da tradução realizada por Barbosa (1990) para a descrição de procedimentos utilizados na realização do processo tradutório, com o intuito de verificar, sob tais aspectos, primeiramente que tipo de escolhas fez o tradutor para realizar o produto que encontramos finalizado nos textos turísticos.

Em seu livro de grande sucesso intitulado “Procedimentos Técnicos da Tradução: Uma nova proposta” (1990), Heloisa Barbosa realiza, primeiramente, uma revisão de literatura a respeito dos procedimentos técnicos da tradução. Após essa revisão, a autora apresenta uma proposta que reúne as visões de todos os autores, “[...] acrescentando procedimentos aos listados por Vinay e Darbelnet (1977) e, ao

mesmo tempo, reagrupando e eliminando alguns dos procedimentos considerando que poderiam estar embutidos em outros” (BARBOSA, 1990, p. 63). Esses procedimentos, então são apresentados pela autora através de uma proposta de categorização relacionada com o grau de divergência entre a língua de origem e a língua da tradução (cf. ANEXO 1).

O conhecimento sobre esses procedimentos, assim como a recorrência a eles pode ser imprescindível de acordo com as necessidades apresentadas pelos textos sendo trabalhados através de atividades de tradução e análises contrastivas em sala de aula de língua inglesa. Assim, é de extrema importância que o professor de língua inglesa os conheça e saiba como identificá-los em sua análise contrastiva prévia (atividade que deve ser feita antes da aplicação do texto em sala de aula, durante plano de aula).

Apresentamos, em apêndice (cf. APÊNDICE B), a definição de cada procedimento segundo Barbosa¹², além de exemplos de cada um retirados do *corpus* de análises. Quando, para algum procedimento tradutório, não for encontrado nenhum exemplo no *corpus*, utilizaremos um exemplo cedido pela própria autora.

Escolhemos trabalhar com os procedimentos técnicos da tradução caracterizados por Barbosa por nos proporcionar um desvendamento dos fatores lingüísticos e pragmáticos, dessa forma, poderemos compará-los, confrontando as línguas em questão, para assim descobrir as relações intratextuais que a língua exerce. As análises contrastivas nos ajudarão a descobrir os procedimentos mais e menos utilizados, nos dando uma imagem da *equivalência dinâmica* (Nida) entre os textos fonte e traduzido. Essa é uma atividade que poderíamos considerar um ensaio – um pouco mais técnico e acadêmico – da atividade de análise contrastiva que poderia ser realizada em sala de aula de língua inglesa em nível fundamental. Analisar os procedimentos técnicos nos textos turísticos pode ser responsável por apresentar aos alunos esse desvendamento dos fatores lingüísticos e pragmáticos que ocorre ao confrontar línguas: uma atividade que pode revelar muito mais do que somente as relações intertextuais existentes entre as línguas, mas a percepção de valores

¹² Para uma visão mais completa dos procedimentos, ver BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da Tradução**: Uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

interdisciplinares, que incluem cultura, história, tradição, etc.

Numa seqüência analítica de contexto através dos Procedimentos Técnicos, podemos recorrer a alguns elementos relativos à Teoria da Relevância, como a noção de *efeitos contextuais*, *esforço de processamento* e *relevância*. Esses elementos podem nos auxiliar na tentativa de desvendamento de suposições criadas através das escolhas dos tradutores, resultando numa maior ou menor relevância do conteúdo contextual para os leitores/turistas estrangeiros, e, dessa forma, causando a suposta representatividade do Brasil que buscamos ao final.

Os Procedimentos Técnicos da tradução caracterizados por Barbosa (1990), e esses elementos referentes à Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995) são compatíveis porque, mesmo constituídos a partir de perspectivas lingüísticas diferentes (respectivamente estruturalista/estilística e pragmática), juntos valorizam o uso real da língua como fonte de dados da análise e assim, consideram o contexto social, discursivo e pragmático como relevantes no estudo.

Buscaremos, contudo, levar em consideração informações e hipóteses interpretativas que os interlocutores possam considerar relevantes para a constituição do sentido dos enunciados. Ao analisarmos textos turísticos (lembrando que esse tipo de texto é de cunho marcadamente publicitário, persuasivo), observaremos, ao final, a relação da linguagem utilizada na construção do contexto com seus leitores, ou seja, que grau de relevância as relações sintáticas, gramaticais, lexicais, morfológicas, semânticas, etc., podem gerar, quando relacionadas à linguagem em seu uso.

Não podemos nos esquecer, contudo, que um pressuposto desconstrutivista, por exemplo, é de que o texto se apresenta como enigma, sendo sua trama desfeita através de sua decifração, efetivando-se a cada sistema interpretativo próprio. Portanto, a significação não se encontra centrada no texto, mas no leitor (SANTIAGO, 1976).

Dessa forma, das seqüências extraídas do *corpus*, analisadas e expostas a seguir, serão apresentadas possíveis leituras e interpretações que constituem entendimento

sociodiscursivo-pragmático das línguas em questão (língua portuguesa e inglesa) desenvolvido num dado momento histórico, inserido num certo contexto sociopolítico e cultural dos quais faz parte a autora desta dissertação.

Uma observação importante a ser feita diz respeito ao *corpus* escolhido para análise. São dois catálogos turísticos redigidos em três línguas (línguas portuguesa, inglesa e espanhola) que foram gentilmente doados pela secretaria de turismo do estado do Espírito Santo. Durante a utilização de exemplos desse *corpus* não pretendemos focalizar desvios lingüísticos de qualquer natureza, tampouco obter verificações sistemáticas ou completas. Dessa forma, copiaremos o texto, ou trechos do mesmo, tal qual encontrarmos nesses catálogos, sem nenhuma alteração ou correção morfossintática, ortográfica, etc.

4.2 AS ANÁLISES

4.2.1 Algumas características dos textos turísticos pertinentes à pesquisa

Os catálogos turísticos utilizados para as análises foram gentilmente doados pela Secretaria de Turismo do Estado do Espírito Santo¹³. O texto é exposto em três línguas diferentes (línguas portuguesa, inglesa e espanhola), dispostos na seguinte ordem:

No catálogo turístico *Brasil Espírito Santo*: texto em língua inglesa, seguido pelo texto em língua espanhola e por último pelo texto em língua portuguesa. Embora não se saiba qual o texto original, ao se analisarem contrastivamente os textos, características semânticas e pragmáticas apontam para a pressuposição de que o texto original seja o redigido em língua portuguesa. Por exemplo, percebe-se que algumas escolhas lexicais feitas no texto em língua portuguesa parecem se

¹³ É necessário informar que, como o catálogo turístico *Brasil Espírito Santo* não consta de numeração de páginas, para efeito de consulta dos exemplos retirados, consideraremos a contracapa do catálogo como sendo a primeira página. Já no catálogo *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, as páginas são numeradas, auxiliando, assim, a consulta e a checagem dos exemplos retirados. Faz-se também importante notificar que, como os textos originais e traduzidos estão dispostos um após o outro, nos dois catálogos, normalmente permanecendo na mesma página, só colocaremos a referência no texto em língua portuguesa, ficando implícito que o texto traduzido para a língua inglesa está disponível na mesma página.

comprovar na realidade, como *passeio empedrado*, que será apresentado como exemplo mais adiante, no item 3.2.2.3, o que não se comprova pela utilização do item lexical escolhido em língua inglesa *boardwalk*, presumindo-se que o texto em língua inglesa seja uma tradução interlingual feita a partir do texto em língua portuguesa.

No catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar.*: texto em língua portuguesa, seguido pelo texto em língua inglesa e, por último, pelo texto em língua espanhola. Da mesma forma, características semânticas e pragmáticas indicam que o texto original seja o texto em língua portuguesa.

Tratam-se de textos informativos e caracterizadores de um local e do seu povo (do Estado do Espírito Santo) através de definições, tanto verbais quanto visuais, incluindo sugestões e opiniões; texto semitécnico.

Os textos turísticos podem ser caracterizados como do tipo publicitário descritivo semi-técnico persuasivo, pois oferecem ao leitor a oportunidade de visualizar os locais, povos, culturas, tradições e histórias, assinalando os traços mais singulares, mais salientes, fazendo ressaltar do conjunto uma impressão dominante e singular através do fornecimento de dados (geográficos, históricos, ecológicos, econômicos), números, imagens, características, sugestões, opiniões.

O fato de ser um texto do tipo publicitário pode ser comprovado, primeiramente, porque se constituem de textos curtos e repletos de imagens. A linguagem é simples, pois os textos são construídos em função de uma expectativa de vendas: espera-se que o turista compre a informação de forma que se estimule sua curiosidade para conhecer o objeto descrito. O fato de possuir linguagem mais rebuscada poderia ser uma barreira para alcançar tal objetivo.

Os textos são descritivos. Esse fato se reflete na frequência de imagens, formas comparativas e superlativas dos adjetivos, formas adjetivas do verbo, advérbios de lugar, locuções adverbiais de lugar. Alguns exemplos de uso das formas superlativas são os seguintes: *Esta é a regata mais tradicional da vela capixaba*, traduzido como *This is the most traditional boat race in the state* (Brasil Espírito Santo, p. 7), *É uma*

das mais conhecidas praias do Espírito Santo, ..., traduzido como *One of the most popular beach towns in Espírito Santo* (Brasil Espírito Santo, p. 10). O catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar* também é repleto de formas superlativas, como por exemplo: ... *A Cidade Saúde, Guarapari, é o balneário mais conhecido do Espírito Santo [...] um dos melhores lugares para a prática do mergulho*, traduzido da seguinte forma: *Guarapari, called the City of Health, is the most well known seaside resort in the State of Espírito Santo [...] one of the best places for diving* (p. 05). Outro fato que atesta a caracterização dos catálogos turísticos como do tipo descritivo é a presença de advérbios de lugar e inúmeras locuções adverbiais de lugar, como *à beira-mar*, traduzido como *beachfront* (Brasil Espírito Santo, p. 04), *no Espírito Santo*, traduzido como *in Espírito Santo* (Brasil Espírito Santo, p. 7), *sobre quedas de água, vales e montanhas*, traduzido da seguinte forma: *over waterfalls, valleys and mountains* (Brasil Espírito Santo, p. 8), *ao norte do Espírito Santo*, traduzido como *in the north of Espírito Santo State* (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 09), *É lá que se encontra o vilarejo de Itaúnas*, traduzido da seguinte forma *That's **where** Itaúnas vilage is located* (grifo nosso) (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 09), *Em Vitória, os belos pontos ao redor da ilha...*, traduzido assim: *In Vitória, the beautiful sites **surrounding the island**...* (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 10, grifo nosso), entre muitos outros exemplos.

São textos semi-técnicos por apresentarem dados referenciais técnicos, como dados estatísticos: *População: 3.352.024 habitantes (Population: 3,352,024 inhabitants)* (Brasil Espírito Santo, p. 2), *Superfície: 46.184 km² (Size: 46,184 km²)* (Brasil Espírito Santo, p. 2); informações exatas: *Vitória, [...] arquipélago formado por 34 ilhas (Vitória, [...] an archipelago formed by 34 islands)* (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 02); dados históricos: *Vila Velha – É a cidade mais antiga do Estado, rica em cultura e tradição (The oldest city in the state, steeped in history and culture)* (Brasil Espírito Santo, p. 10), *Em consequência da colonização, a culinária capixaba denota ainda influência das cozinhas italiana, alemã, portuguesa, libanesa e outras. (The Espírito Santo cuisine has also been influenced by the Italian, German, Portuguese and Lebanese cuisines, among others, due to the people from different parts of the world who settled in the state.)* (Brasil Espírito Santo, p. 15); dados ecológicos: *No cume formam-se piscinas naturais...* (*The*

mountain top is dotted with natural pools, ...) (Brasil Espírito Santo, p. 11), *Marechal Floriano possui uma grande diversidade de espécies de orquídeas (Marechal Floriano displays a great diversity of orchid species)*; dados econômicos: *Com um dos maiores índices de crescimento econômico do país por mais de uma década, o Estado é o local perfeito para a realização de negócios e eventos nas mais diversas áreas, ... (The state has enjoyed one of the country's highest economic growth rates for more than a decade, and is the perfect place to stage business activities and hold events related to various industries, ...).*

O fato de serem textos persuasivos é comprovado por diversas expressões utilizadas tanto pelos autores dos textos-fonte quanto pelos tradutores: *Toda sua extensão **convida** ao mergulho (The entire seacoast is **an invitation** to snorkel, scuba dive ...)* (Brasil Espírito Santo, p. 4, grifo nosso), *O parque é **local obrigatório** para quem visita a região serrana (A visit to this park is **a must** for those who go to the mountains)* (Brasil Espírito Santo, p. 12, grifo nosso), *Mas se você quer se aprofundar um pouco mais na história da cidade, **deve conhecer** a Igreja Nossa Senhora da Assunção... (However, if you wish to get to know a bit more about the city's history, **you must visit** Igreja Nossa Senhora da Assunção, ...)* (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 05, grifo nosso).

A manipulação da opinião pública é claramente expressa na linguagem através de tipos de processos que estão em jogo nos catálogos turísticos. São processos que têm a ver com existência, localização, viabilidade de visitação e caracterização. Os processos que tem a ver com existência e localização estão envolvidos quando o autor do texto-fonte ou o tradutor fala sobre o local e o povo, os descrevem, fornecem evidências da existência e localização através de recursos lingüísticos como advérbios, adjuntos adverbiais e nominais, complementos nominais e verbais, etc. Os processos que tem a ver com a viabilidade de visitação e a caracterização são claramente visíveis quando o autor do texto-fonte ou o tradutor utiliza recursos lingüísticos como adjetivos, advérbios, adjuntos adnominais e adverbiais, etc., que atestam a possibilidade de se conhecer o local e o povo, juntamente com sua história, cultura e tradição, e possibilitam também a visualização disso tudo através desses recursos lingüísticos.

Essas são estruturas gramaticais particularmente escolhidas pelos autores e tradutores para comporem a descrição dos locais turísticos e são associadas aos tipos de processos que acabamos de descrever, determinando, assim, os participantes que estão envolvidos, incluindo pessoas, como o povo capixaba, ou os praticantes de esportes radicais, objetos e locais; objetos como a panela de barro ou a casaca (instrumento musical típico do estado); ou locais como as rotas descritas no catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, ou as cidades como Guarapari, as praias e as montanhas, etc.

Existem também nomes específicos de objetos, locais ou atividades que estão diretamente envolvidos no contexto do texto turístico referentes ao Estado do Espírito Santo. Podemos citar, por exemplo, objetos e locais como os descritos acima, e atividades como a regata Eldorado Brasilis, descrita na página 7 do catálogo *Brasil Espírito Santo*, ou os nomes dados às rotas de visitação no catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar.*, como a *Rota do Sol e da Moqueca*, a *Rota do Verde e das Águas*.

Há também uma avaliação opinativa e sugestiva sobre os locais, objetos, povos, atividades, gastronomia, história e tradição, etc., feita pelo autor do texto-fonte e pelo tradutor. Essa avaliação só consta de pontos positivos, uma vez que o objetivo é vender a visitação e conhecimento dos objetos descritos. Temos expressões como *...mais surpreendentes panoramas do Estado...* (Brasil Espírito Santo, p. 8), traduzido como *breathhtaking views of the seacoast*, ou *De natureza exuberante...* (Brasil Espírito Santo, p. 10), traduzido como *Exuberant nature ...*, ou *... lugares belíssimos e acolhedores*. (*Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, p. 01), traduzido como *... places of extreme beauty that will welcome you with open arms*.

Aliás, é importante salientar que uma das características marcantes dos textos turísticos é o fato de que esses textos são representações idealizadas. Não encontraremos, em absoluto, nenhuma informação que traga à lembrança situações e imagens sobre a violência, a pobreza ou a discrepância entre as classes sociais. Não é um tipo de texto que apresenta a verdade absoluta de um país, mas uma boa parcela dessa verdade é abordada por esses textos. Esse fato é um motivo muito forte para defendermos sua utilidade em sala de aula, uma vez que, sempre que

recorrerem a eles, os alunos poderão recordar situações e imagens a respeito do seu país e de sua região (abordadas ou não pelo texto turístico). Essa pode ser mais uma chance que o professor tem de abordar temas polêmicos sobre o país e a região em que moram os alunos.

São utilizados vários termos técnicos – constantemente utilizados pelos autores – que podem auxiliar os tradutores a interferirem na produção dos textos-traduzidos através de comentários e detalhes argumentativos a favor do Estado do Espírito Santo, seu povo, sua cultura, suas tradições, sua história, sua geografia, seu ecossistema, sua música, sua gastronomia, etc. Com isso, os autores e os tradutores apresentam dois pontos de vista claros: o físico (a descrição física real do objeto) e o mental ou psicológico (suas manifestações pessoais a respeito do mesmo objeto).

Nesses catálogos turísticos podemos observar também que as intenções dos autores, assim como dos tradutores durante o processo de produção textual parecem conseguir mesclar dois tipos de descrição: a objetiva e a subjetiva, pois, apesar de os detalhes serem apresentados nitidamente e de forma realista, podemos observar, muitas vezes, o estado de espírito dos autores e tradutores quando comentam a respeito do que descrevem, através dos adjetivos que escolheram utilizar. Nas traduções, vimos que os profissionais várias vezes escolhem adjetivos diferentes dos utilizados pelos autores dos textos-fonte, apesar de existirem equivalentes na língua traduzida (língua inglesa) que os substituiriam com significados bem semelhantes. Essa mescla resulta numa descrição realista, objetiva, exata, porém com nuances que por vezes interrompem a imparcialidade autoral, em que predomina a denotação.

Também verificamos que, apesar de não constar nenhum dado referencial (autoral, datas, ou editorial) em nenhum dos catálogos analisados, tanto do texto em língua portuguesa quanto nas duas outras línguas em que o texto é apresentado (língua espanhola e língua inglesa), esses textos parecem ser produzidos por uma equipe de especialistas (conhecedores dos mais diversos aspectos e atributos do Espírito Santo, seu povo, suas tradições, cultura e história), direcionados a turistas (locais, isto é, vindos de diversos locais do Brasil, ou estrangeiros, de várias partes do

mundo). Um fato interessante é que encontramos no texto turístico do catálogo *Brasil: Espírito Santo*, vários itens lexicais transcritos segundo a ortografia de Portugal, como por exemplo: *atracções*, *arquitectónico*, *Património*, *económico*, *Guaraparí (com acento)*, *nocturno*, *projecto*, etc. Esse fato parece mostrar que o autor desse texto não é brasileiro, mas sim português.

Existe uma clara relação interpessoal e indireta entre autor ou tradutor com turistas (que podem ter gostos variados). Isso é expresso através das escolhas lingüísticas feitas tanto pelos autores dos textos-fonte quanto pelos tradutores. Por exemplo, quando o autor do catálogo turístico *Brasil Espírito Santo* se refere ao leitor/turista indiretamente, mas citando características que podem identificar com que tipo de turista ele está falando: *Para quem gosta de mergulhar, o arquipélago das Três Ilhas, em Guaraparí, é o destino perfeito* (p. 7), traduzido assim: *Those who enjoy diving can go to the Três Ilhas Archipelago, in Guaraparí*. Ou *O parque é local obrigatório para quem visita a região serrana* (p. 11), traduzido como *A visit to this park is a must for those who go to the mountains*.

Também encontramos situações parecidas no catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, como por exemplo no trecho *A Rota do Sol e da Moqueca, [...] é a opção certa para quem procura se divertir e relaxar...* (p. 02), traduzido como *The Route of the Sun and Moqueca, [...] is the right option for those searching for fun and relaxation...* No entanto, pudemos verificar, nesse catálogo turístico, que o autor e o tradutor são bastante diretos ao estabelecer uma relação interpessoal com o leitor/turista. Em vários pontos, o autor e, conseqüentemente o tradutor, faz uso da segunda pessoa do singular *você/you*, como por exemplo em *A partir de agora **você** vai conhecer algumas das rotas...*, traduzido como *From now on **you** will get to know some of the routes...* (p. 01) (grifo nosso), ou em *Em Anchieta **você** também vai encontrar...*, traduzido como *At Anchieta **you** will also find...* (p. 05) (grifo nosso). Entretanto, na grande maioria das vezes, em ambos os catálogos, os autores e tradutores não se dirigem a leitores em especial, utilizando, geralmente, formas verbais que tendem somente a descrever o local, o povo, suas tradições, etc.

4.2.2 Análise dos procedimentos técnicos de tradução

Trabalharemos a seguir com alguns trechos que nos chamaram a atenção, retirados dos catálogos turísticos mencionados acima, buscando analisá-los de acordo com cada procedimento tradutório¹⁴ caracterizado por Barbosa (1990), e na ordem proposta pela autora, saltando, contudo, os procedimentos para os quais não foram encontrados exemplos no *corpus* analisado.

Quando necessário, também serão utilizadas as noções de *efeitos contextuais*, *esforço de processamento* e *relevância* (SPERBER; WILSON, 1995), cujos pressupostos nos ajudarão a verificar o grau de relevância de uma determinada situação contextual para o leitor.

Sempre que possível, debateremos acerca das vantagens que o uso da tradução e a análise dos procedimentos podem proporcionar para o ensino-aprendizado de língua inglesa e, conseqüentemente, de língua materna.

4.2.2.1 A Tradução Palavra-por-palavra

Segundo Barbosa (1990) e sua proposta de caracterização e categorização dos procedimentos técnicos da tradução, o procedimento da *tradução palavra-por-palavra* deve ser usado quando há uma *convergência máxima* entre os sistemas lingüísticos, entre os estilos e entre as realidades extralingüísticas (BARBOSA, 1990, p. 94).

A língua portuguesa e a língua inglesa não pertencem à mesma família e possuem culturas bem diferentes. Não há, portanto, uma convergência ideal para o emprego desse procedimento. Segundo Barbosa (1990), mesmo não havendo convergência máxima entre os sistemas lingüísticos, ainda é possível fazer uso da *tradução palavra-por-palavra* em pequenos trechos de texto (BARBOSA, 1990, p. 94).

¹⁴ Cada procedimento tradutório será identificado por nós, nos exemplos, através do recurso “**negrito**”. As partes dos exemplos que não forem marcadas por esse recurso não fazem parte do procedimento técnico sendo verificado.

Contudo, ao analisar os textos turísticos, constatamos que no catálogo turístico *Brasil Espírito Santo* o tradutor faz muito pouco uso desse procedimento. Os poucos exemplos que encontramos são trechos bem pequenos e, muitas vezes, interrompidos por outros procedimentos tradutórios. Estes são alguns exemplos:

Texto em língua portuguesa:

... além de ser **um dos melhores locais para o mergulho** ... (Brasil Espírito Santo, p. 10)

Texto em língua inglesa:

Guaraparí is **one of the best places for snorkeling and scuba diving** ...

Texto em língua portuguesa:

... **a cidade recebe os visitantes** com destino a Itaúnas (Brasil Espírito Santo, p. 10)

Texto em língua inglesa:

... **the town welcomes visitors** on their way to Itaúnas.

Utilizando a *tradução palavra-por-palavra* o tradutor realizou, com sucesso, a transferência da mensagem do texto-fonte. Entretanto, quando se deparou com o item lexical *mergulho* precisou fazer uma escolha importante. Na língua inglesa, diferentemente da língua portuguesa, usam-se dois vocábulos distintos para identificar tipos diferentes de mergulho. Bastante observador e atento a detalhes, o tradutor parece ter feito a escolha certa e, ao contrário de escolher um dos dois modos, *snorkeling* (mergulho mais raso) ou *scuba diving* (mergulho mais profundo com uso de equipamento) e, conseqüentemente, correr o risco de transmitir informação incorreta, utilizou os dois vocábulos referentes aos dois tipos de mergulho em língua inglesa.

No segundo exemplo, o tradutor não usou um correspondente em nível morfológico para traduzir o verbo *receber*, que em inglês seria *to receive*. A escolha do tradutor em aderir ao uso do verbo *to welcome* levou em conta o nível semântico e pragmático da oração. A partir de tal ato, o tradutor parece se preocupar em atingir a *relevância* do texto-traduzido para sua audiência: os leitores/turistas estrangeiros.

No catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, verificamos que o tradutor emprega, em vários pontos do texto, a *tradução palavra-por-palavra* e a *tradução literal*, com destaque para esse último procedimento. Alguns exemplos do emprego da *tradução palavra-por-palavra*, retirados desse catálogo são os seguintes:

Texto em língua portuguesa:

Vitória, capital do Estado faz parte de um arquipélago formado por 34 ilhas (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 02)

Texto em língua inglesa:

Vitória, the capital of the State is part of an archipelago formed by 34 islands.

Texto em língua portuguesa:

A Rota do Verde e das Águas é formada pelos municípios de Vitória, Aracruz, Linhares, São Mateus e Conceição da Barra (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 06)

Texto em língua inglesa:

The Route of the Green and the Waters is formed by the cities of Vitória, Aracruz, Linhares, São Mateus and Conceição da Barra.

Texto em língua portuguesa:

Vitória é conhecida por seus fortes ventos (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 06).

Texto em língua inglesa:

Vitória is known for its strong winds.

A utilização desse procedimento, sempre que possível, pode facilitar o trabalho do tradutor. Porém, o profissional da tradução deve ficar atento e observar se o emprego desse procedimento seria o mais adequado para transmitir mensagem equivalente ao texto-fonte. Quando o tradutor faz uso correto desse procedimento, ou seja, de forma que atinja a *equivalência dinâmica* entre texto-fonte e texto-traduzido, o leitor/turista estrangeiro tem a oportunidade de criar *efeitos contextuais* significantes para processar a informação que recebe e, dessa forma, pode julgá-la relevante.

Ao analisar contrastivamente textos traduzidos, o estudante de língua inglesa pode perceber, através desse procedimento, que as línguas portuguesa e inglesa possuem muito em comum. A *tradução palavra-por-palavra* pode demonstrar ao aluno que existem muitos momentos durante a tradução de um texto em que se pode seguir a orientação da sua língua materna.

4.2.2.2 A Tradução Literal

A *tradução literal* também não é um dos procedimentos preferidos do tradutor do catálogo turístico *Brasil Espírito Santo*. São poucos os trechos traduzidos através do emprego desse procedimento, que, muitas vezes também é interrompido pelo uso

de outros procedimentos tradutórios.

Texto em língua portuguesa:

São muitas as opções, desde bares, restaurantes, quiosques à beira-mar e feiras de artesanato que atraem os turistas ao longo do litoral
(Brasil Espírito Santo, p. 9)

Texto em língua inglesa:

There are many options on the beaches, ranging from beachfront bars, restaurants and kiosks, to arts-and-crafts street fairs that attract tourists along the seacoast.

Texto em língua portuguesa:

De norte a sul, belas paisagens, com praias de águas tranquilas, pequenas enseadas, recifes de corais e uma imensa vida marinha, ...
(Brasil Espírito Santo, p. 9)

Texto em língua inglesa:

From North to South, there are beautiful landscapes, quiet beaches, small bays, coral reefs and a teeming marine life, ...

No primeiro exemplo, enquanto utilizava a *tradução literal*, o tradutor faz duas *explicitações*: (1) *There*, já que a inversão feita na oração em língua portuguesa (*As opções são muitas* → *São muitas as opções*) não pode ser feita em língua inglesa sem o acréscimo do advérbio *there*, próprio para introduzir sentenças, uma vez que não se inicia uma oração afirmativa por verbo em língua inglesa (exceto pelo imperativo); (2) e o acréscimo de *on the beaches*. Nesse caso, o tradutor parece ter a intenção de deixar claro que o texto se refere às opções à beira-mar.

Da mesma forma, para não deixar a frase sem verbo, o tradutor explicitou o verbo *there are*. Dessa vez, a *tradução literal* também foi interrompida, mas por um erro de transferência de mensagem. No texto em língua portuguesa (*praias de águas tranquilas*) as águas são calmas. Por não ter utilizado a *tradução palavra-por-palavra* ou a *tradução literal*, o tradutor criou um distanciamento do texto-traduzido em relação à mensagem do texto-fonte quando utilizou os itens lexicais *quiet beaches* (praias calmas).

No exemplo a seguir, percebemos que a *tradução literal* foi interrompida por outro erro de transferência de mensagem:

Texto em língua portuguesa:

Desportos radicais como rafting, rapel, escalada, bóia-rafting, canyoning, floating, montanhismo, deportes off-road e muitos outros ... A rota do vôo livre compreende os municípios de ... Este desporto já conquistou inúmeros adeptos, com a realização de campeonatos estaduais, nacionais e

internacionais (Brasil Espírito Santo, p. 8).

Texto em língua inglesa:

*Adventure sports such as **rafting, rope climbing, tire rafting, canoeing, floating, mountain climbing, off-road sports and many others** ... The **hanglider flight** route encompasses the towns of ... **These adventure sports** have become very popular and a number of state, national and international tournaments are held every year.*

Ao utilizar o pronome demonstrativo em sua forma singular *Este*, o autor do texto-fonte se refere automaticamente ao *desporto* que acabou de mencionar (*vôo livre*). Porém, no texto-traduzido, o tradutor utiliza um pronome demonstrativo no plural (*These*) e o plural da palavra *sport* (*sports*), incluindo, além do vôo livre (*hanglider flight*), todos os outros desportos mencionados anteriormente, causando um afastamento na *equivalência dinâmica* entre os dois textos (texto-fonte e traduzido).

Ao contrário do primeiro catálogo, o tradutor do catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar* emprega a *tradução literal* sempre que possível. Pudemos perceber o uso desse procedimento em quase todo o catálogo. Porém, muitas vezes, esse procedimento também é interrompido pelo uso de outros procedimentos. Essas interrupções ocorrem quando o tradutor percebe que determinado trecho de texto não pode ser traduzido literalmente, e pode ser um importante demonstrativo de como o tradutor toma suas decisões ao perceber que em determinados momentos deve descartar a possibilidade de seguir as orientações de sua primeira língua, o que pode ser observado pelo estudante de língua inglesa. A *tradução literal* deve manter uma fidelidade semântica e adequar a morfossintaxe às normas gramaticais da língua da tradução. Entretanto, deve ser mantida a *equivalência dinâmica* com o original. E quando essa *equivalência dinâmica* não pode ser mantida através da *tradução literal*, outros procedimentos devem ser utilizados. A interrupção de um procedimento como a *tradução palavra-por-palavra*, ou a *tradução literal*, casos em que o tradutor segue as orientações de sua língua materna, podem ser importantes para mostrar ao aluno de língua inglesa determinadas situações nas quais ele terá que buscar transpor, modular, adequar, resumir, aumentar, etc., para manter essa *equivalência dinâmica*.

Alguns exemplos do emprego da *tradução literal* retirados do catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar* são citados a seguir:

Texto em língua portuguesa:

Manifestações folclóricas, ritmos e danças populares, somados à tranqüilidade das praias com águas mornas, garantem horas de prazer e diversão (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 09).

Texto em língua inglesa:

Folkloric manifestations, popular rhythms and dances, along with the tranquility of the warm water beaches, guarantee hours of pleasure and fun.

Texto em língua portuguesa:

A Praia de Camburi é o cenário ideal para a prática de esportes a vela, além de contar com um extenso calçadão e uma grande faixa de areia, palco de campeonatos nacionais e internacionais de vôlei de praia e beach soccer (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 06).

Texto em língua inglesa:

Camburi beach is the ideal setting for sailing, besides having a wide sidewalk along the seafront and a vast stretch of sand, which holds national and international beach volley and soccer championships.

Texto em língua portuguesa:

Aracruz... Com grandes atrativos naturais e paisagens exuberantes, a cidade oferece a oportunidade de conhecer as reservas indígenas, juntamente com uma culinária peculiar que mistura a tradição italiana com a indígena (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 08).

Texto em língua inglesa:

Aracruz... With great natural attractions and exuberant landscapes, the city offers the opportunity to get to know the Indian Reserves, as well as a peculiar cooking that blends Italian and Indigenous tradition.

4.2.2.3 A Transposição

Esse procedimento pode ser tanto obrigatório quanto facultativo. De uma forma ou de outra, a análise contrastiva feita por alunos de língua inglesa do ensino fundamental pode fazê-los perceber que o tradutor recorre a esse procedimento para tornar o texto gramaticalmente aceitável para a audiência receptora, ou mesmo fazer com que esse texto tenha um pouco de seu estilo próprio. A *transposição* demonstra ao leitor do texto paralelo quais medidas podem adequar uma língua à outra. E facilmente mostra os aspectos diferentes, por exemplo:

Tenho dez anos. → I'm 10 years old.

There is a new school here. → Tem uma nova escola aqui.

A análise contrastiva e a percepção de como o tradutor utiliza o procedimento da *transposição* podem fazer com que o aluno questione sobre as mudanças gramaticais que ocorrem entre as línguas quando se traduz um texto e, dessa forma,

adquirindo conhecimento lingüístico de ambas as línguas.

Desse modo, sempre que o professor/pesquisador identificar o procedimento *transposição*, ele poderá avaliar a importância que aquele aspecto tem para o estudante. Vale a pena chamar a atenção às diferenças, uma vez que esse ato desperta o sujeito para um encontro com as sutilezas das línguas em estudo.

Foram encontrados vários exemplos do emprego da *transposição* nos dois catálogos turísticos. No primeiro exemplo, retirado do catálogo Brasil Espírito Santo, em um único fragmento de texto, foram encontrados três usos da *transposição*.

Texto em língua portuguesa:

*Cachoeira da Fumaça – A cachoeira que dá o nome ao Parque possui uma queda de 130 m de altura, atraindo centenas de visitantes. Além do **banho** de cachoeira, o parque oferece excelentes condições para piqueniques, churrascos e campismo, com **instalações sanitárias** e **luz eléctrica** (Brasil Espírito Santo, p. 12).*

Texto em língua inglesa:

*The 130 m waterfall, after which this state park is named, attracts hundreds of visitors, who can enjoy **swimming** in the waterfall pool. There are camping, picnic and barbecue facilities, **restrooms** and **electricity** at the park.*

O item lexical *banho* poderia ter sido traduzido utilizando o correspondente *literal* em língua inglesa em nível morfológico *bathe*. *Banho* (*Imersão total ou parcial do corpo em líquido, especialmente água, para fins higiênicos, terapêuticos ou lúdicos: banho de chuveiro; banho de mar; banho de chuva*) (Dicionário eletrônico Aurélio) é utilizado, em língua portuguesa, de várias formas, podendo ter diferentes acepções. Por exemplo, quando se toma um *banho de mar* ou *banho de cachoeira*, como é o caso do exemplo acima, não significa, necessariamente, **nadar**, mas também imergir o corpo na água. Em língua inglesa, *bathe* possui praticamente a mesma acepção: 1) nadar, especialmente no mar, rio ou lago, etc.; 2) imersão em líquido, especialmente para fins terapêuticos (Cambridge Advanced Learner's Dictionary, tradução nossa). De qualquer forma a *transposição* seria inevitável, já que *bathe* funciona melhor como verbo em inglês, e como substantivo viria acompanhado pelo sufixo *-ing*, precedido pelo verbo *go* (*go bathing*). O tradutor escolheu, entretanto, utilizar o verbo *swim*. Em conseqüência, além de ter feito uso do procedimento de *transposição*, houve, ao mesmo tempo, uma pequena e inevitável mudança de ponto de vista, e, portanto, o emprego do procedimento de *modulação*. A conseqüência de

se ter mais de um procedimento tradutório acontece muito constantemente, isso em resultado da elasticidade existente entre as fronteiras lingüísticas. Ao adotar um determinado procedimento pode ocorrer, conseqüentemente, uma mudança no ponto de vista, por exemplo, e, então, ter-se-á outro procedimento concomitantemente, o da modulação, por exemplo. Para o professor de língua inglesa do ensino fundamental, é importante lembrar que os procedimentos tradutórios somente ajudam a dar possíveis interpretações de como trabalham os sistemas lingüísticos e as culturas dos textos fonte e traduzidos, mas também é importante ensinar aos alunos que existe uma certa elasticidade entre as línguas que permitem, de qualquer forma, a compreensão e a comunicação.

Em relação às outras duas *transposições*, ou seja, *instalações sanitárias* (substantivo + adjetivo) → “restrooms” (substantivo) e “luz eléctrica” (substantivo + adjetivo) → “electricity” (substantivo), a primeira poderia ter sido evitada através do uso da *tradução literal* (*sanitary facilities*), porém a *transposição* parece ter alcançado uma boa *equivalência dinâmica* e não parece causar nenhum problema quanto à formação de *efeitos contextuais*, mantendo a relevância do texto para o leitor/turista estrangeiro. Já a segunda *transposição* parece ter sido inevitável, pois o sintagma nominal “luz eléctrica” não pode ser traduzido literalmente.

No exemplo a seguir, verificaremos o uso da *transposição* refletindo uma descrição incorreta que levará o turista estrangeiro à construção da imagem de uma realidade inexistente.

Texto em língua portuguesa:

Vila Velha – É a cidade mais velha ... Possui 32 km de praia com quiosques e passeio empedrado para caminhada.

Texto em língua inglesa:

Vila Velha – The oldest city in the state, ... the 32 km long beach is lined with kiosks and a boardwalk which is perfect for strolling.

Passeio empedrado quer aqui significar *calçadão* construído a partir de colocação de pequenas pedras. Esse *calçadão* realmente existe ao longo de várias praias de Vila Velha. No entanto, o substantivo *boardwalk* tem por significado, no Cambridge Advanced Learners Dictionary: *a path made of wooden boards built along a beach*, aqui por nós traduzido como: um caminho feito de tábuas de madeira construído ao longo de uma praia. Nesse caso, a escolha pelo uso do procedimento de

transposição (Passeio empedrado = subs. + adj. → *boardwalk* = subs.) seria inevitável, como por exemplo traduzir *passeio empedrado* por *pebbled paved walkwa*” = *caminho/passeio pavimentado com pequenas pedras*, porém a escolha lexical do tradutor resultou em algo que não traduz a realidade das praias brasileiras. Questionamo-nos sobre a causa da escolha lexical do tradutor por *boardwak*: será que ele desconhece as praias brasileiras, e tentou aproximar o leitor estrangeiro do tipo de *calçadão* que ele conhece? Será que os calçadões das praias norte-americanas, inglesas, caribenhas, australianas, etc. têm as mesmas características que os nossos calçadões ou são realmente formados por tábuas de madeira? Porém cabe ressaltar que essa atitude causou um afastamento do leitor em relação à realidade das praias brasileiras. De qualquer forma, para o aluno de língua inglesa, essa atitude do tradutor lhe servirá para perceber que podem haver diferentes realidades das conhecidas por ele e assim, expandir seus horizontes culturais.

No catálogo *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, o tradutor faz uso desse procedimento em diversos pontos do texto turístico. Alguns trechos que nos chamaram a atenção foram os seguintes:

Texto em língua portuguesa:

A Rota do Sol e da Moqueca ... é a opção certa para quem procura se divertir e relaxar em belíssimas praias ... (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 02)

Texto em língua inglesa:

The Route of the Sun and Moqueca ... is the right option for those searching for fun and relaxation in beaches of overwhelming beauty ...

A *transposição* parece ter sido bem aplicada, apesar de não ser obrigatória, pelo menos no segundo caso, já que existe verbo equivalente a *relaxar* em inglês *to relax*. Já no primeiro caso, a *transposição* seria inevitável, mesmo que se escolhesse traduzir verbo por verbo. O correspondente para o verbo “se divertir” em inglês é *to have fun* (verbo + substantivo). Portanto, a escolha pelo uso do substantivo *fun* para traduzir o verbo *se divertir*, parece levar o leitor/turista estrangeiro à construção de *efeitos contextuais*, e à diminuição do *esforço de processamento* da informação fornecida. O texto torna-se tão relevante para o leitor do texto-traduzido quanto o texto-fonte o é para sua audiência.

Da mesma forma, o exemplo a seguir é um caso de obrigatoriedade do emprego do

procedimento da *transposição*, uma vez que o correspondente *literal* em língua inglesa para o termo *sede* (*headquarters*) não realiza uma transferência de mensagem equivalente. No dicionário monolíngüe “Cambridge Advanced Learner’s Dictionary”, *headquarters* quer dizer: o principal escritório de uma organização, como o exército, a polícia ou uma empresa, e no dicionário bilíngüe Oxford Escolar é dada aceção parecida: sede, quartel-general,

Texto em língua portuguesa:

Vitória também é sede de corrida automobilística ... (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 06)

Texto em língua inglesa:

Vitória also hosts car races ...

A escolha do tradutor em utilizar o verbo *to host* (providenciar espaço, lugar e o que for necessário para que um evento aconteça) (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary, tradução nossa) parece ter alcançado bom resultado quanto à formação de *efeitos contextuais* e relevância para o leitor/turista estrangeiro.

Outro exemplo de obrigatoriedade do uso da *transposição* se encontra no exemplo a seguir:

Texto em língua portuguesa:

*... a reserva natural da Vale do Rio Doce, um dos mais ricos ecossistemas do mundo, além de parques ecológicos, lagoas e **belíssimas** praias ...* (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 08)

Texto em língua inglesa:

*... CVRD’s Natural Reserve, with one of the richest ecosystems in the world, besides the ecological parks, lagoons and beaches of **extreme beauty**.*

Como não há possibilidade de se utilizar um sufixo em língua inglesa para formar o superlativo absoluto sintético do adjetivo, como na língua portuguesa (*belíssimo* = adjetivo *belo* + sufixo *-íssimo*), a *transposição* seria inevitável, mesmo de adjetivo para adjetivo (*very/extremely beautiful* – advérbio + adjetivo). No entanto, o tradutor escolheu traduzir o adjetivo em sua forma superlativa, no português, por um adjetivo + substantivo (*extreme beauty*) na língua inglesa, alcançando, dessa forma, a *equivalência dinâmica* entre as mensagens do texto-fonte e do texto-traduzido.

4.2.2.4 A Modulação

No primeiro exemplo retirado do catálogo *Brasil Espírito Santo* verificaremos a impossibilidade de uma *tradução palavra-por-palavra* ou *literal*. Dizemos isso porque ao analisar contrastivamente os textos-fonte e traduzidos, imaginamos que o tradutor sempre terá uma inclinação em seguir o curso de sua língua materna para criar um texto em outra língua, utilizando, sempre que possível, a *tradução palavra-por-palavra* e a *tradução literal*. Quando esse curso é interrompido percebemos rapidamente. Resta descobrir qual procedimento foi utilizado para interromper esse curso e por que. E esse fato se reflete no aluno de língua inglesa ao analisar contrastivamente os textos-fonte e traduzidos, sempre se baseando em sua língua materna e nos procedimentos de *tradução palavra-por-palavra* e *tradução literal*. Quando o curso é interrompido, os alunos percebem rapidamente. Esse fato deve levá-los a buscar descobrir qual procedimento foi utilizado para que esse curso fosse interrompido.

A partir do processo da *modulação*, percebe-se que os dois textos vão apresentar questões que chamam a atenção do leitor que contrasta textos, menos pela questão da estruturação de cada língua e mais pela ligação quanto às questões de cultura, história social. Segue o primeiro exemplo do uso de *modulação*.

Texto em língua portuguesa:

A “moqueca capixaba” é o prato mais tradicional do Espírito Santo. [...] **Não menos famosa**, a torta capixaba é tradicionalmente servida na semana santa. (Brasil Espírito Santo, p. 15)

Texto em língua inglesa:

The “moqueca capixaba” fish stew is the most traditional dish in Espírito Santo. [...] The “torta capixaba” pie is **equally famous** and is traditionally eaten during the Holy Week.

Uma *tradução palavra-por-palavra* como *Not less famous*, por exemplo, não resultaria em um texto aceitável para sua audiência. O uso da *modulação*, apesar de ter refletido uma pequena diferença na forma de expressar a situação de comparação entre a *moqueca capixaba* e a *torta capixaba*, foi imprescindível para que a mensagem do texto-traduzido pudesse ser bem compreendida pelos leitores/turistas estrangeiros.

O próximo fragmento é um exemplo clássico do emprego da *modulação*.

Texto em língua portuguesa:

*O local é **ponto de chegada** da peregrinação Passos de Anchieta... (Brasil Espírito Santo, p. 10)*

Texto em língua inglesa:

*This is the place where the Passos de Anchieta Pilgrimage **ends**, ...*

O uso facultativo desse procedimento neste exemplo demonstrou a preocupação do tradutor em realizar um trabalho bem elaborado, com marcas próprias em que sua mensagem realmente soasse como a do texto-fonte: um texto original.

Os exemplos a seguir foram retirados do catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*.

Texto em língua portuguesa:

***Vale a pena conhecer** a Rota do Sol e da Moqueca (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 05)*

Texto em língua inglesa:

***You can't miss** the Rota do Sol e da Moqueca.*

Texto em língua portuguesa:

*Passando por Linhares **não deixe de conhecer** a Reserva Natural da Vale do Rio Doce, um dos mais ricos ecossistemas do mundo, além de parques ecológicos, lagoas e belíssimas praias (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 08)*

Texto em língua inglesa:

*When passing through Linhares, **don't forget to visit** CVRD's Natural Reserve ...*

Texto em língua portuguesa:

***Venha conhecer** (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 09).*

Texto em língua inglesa:

Come for a visit.

Temos uma suposta razão para o emprego do procedimento da *modulação* nestes três exemplos. Não parecem ser casos de *modulação obrigatória*. Porém, a *tradução literal* do verbo *conhecer* para o inglês pode não ser muito simples. Uma possível tradução mais *literal* para esse verbo poderia ser *get to know*, mas, contextualizado nos exemplos acima poderia soar falso e não cobrir o significado de *conhecer* em totalidade, já que esse verbo concentra vários significados da mesma família, como *aprender sobre obter informação*, ou *apreciar, experimentar*, e outros. As escolhas do tradutor para as expressões em português parecem reproduzir a mensagem do texto-fonte sob um ponto de vista um tanto diferente. Porém, essas escolhas não interferem na construção de *efeitos contextuais*. O texto-traduzido parece ser

inteligível e também parece atingir seus maiores objetivos: o de informar a respeito do objeto descrito e o de persuadir o leitor.

Outras vezes, o emprego do procedimento de *modulação* pelo tradutor desse catálogo turístico torna-se obrigatório, quando, por exemplo, um termo na língua portuguesa não possui equivalente *literal* na língua inglesa, como é o caso a seguir:

Texto em língua portuguesa:

*Outro local **imperdível** é o município de São Mateus, ...* (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 08)

Texto em língua inglesa:

*Another place that is **a must** is the city of São Mateus, ...*

O tradutor poderia ter utilizado equivalente *literal* na língua inglesa, como por exemplo *Another place not to be missed is the city of São Mateus*. Não obstante, a escolha do tradutor pela expressão *a must* parece ter dado conta de transmitir a mensagem refletindo, inevitavelmente, uma pequena diferença de ponto de vista. De qualquer forma, a sentença torna-se relevante para o leitor/turista estrangeiro, que não precisa criar um *esforço de processamento* extremo para compreender a mensagem.

O próximo fragmento de texto é um exemplo de que toda uma oração pode refletir uma diferença, entre as línguas, na maneira de interpretar a experiência do real.

Texto em língua portuguesa:

Considerado um dos três melhores do mundo, o clima de Domingos Martins é acolhedor, ... (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 12).

Texto em língua inglesa:

Considered to have one of the three best climates in the world, Domingos Martins is welcoming, ...

No exemplo acima, *o clima de Domingos Martins é acolhedor* passa por uma pequena mudança de ponto de vista quando traduzido para a língua inglesa. Em inglês, podemos compreender a sentença da seguinte forma: *Domingos Martins é acolhedor por causa de seu clima*. Tal mudança de ponto de vista não interfere na construção de *efeitos contextuais*, pelo contrário, pode até auxiliar o leitor de língua inglesa a construir significados para que o contexto se torne compreensível e relevante a ponto de convidá-lo a conhecer de perto o

local cujo clima é um pouco responsável pelo seu bom acolhimento a turistas.

4.2.2.5 A Equivalência

Dos dois catálogos turísticos analisados somente um apresentava o texto contendo alguns clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares ou outros elementos cristalizados da língua, mesmo em língua portuguesa: o catálogo *Brasil Espírito Santo*. Portanto, somente nesse catálogo encontramos o emprego do procedimento da *equivalência*.

Utilizados com a intenção de chamar a atenção do turista esses elementos devem ser percebidos e traduzidos por meio do procedimento de *equivalência* pelo profissional que deve buscar atingir uma *equivalência dinâmica* do texto-traduzido para com o texto original. Como exemplos da utilização desse procedimento, retiramos do *corpus* os seguintes trechos:

Texto em língua portuguesa:

... e até mesmo o agro turismo **em pleno verão** ... (Brasil Espírito Santo, p. 9)

Texto em língua inglesa:

... even participating in agrotourism **at the height of Summer** ...

Texto em língua portuguesa:

O Espírito Santo tem-se destacado, a nível nacional, no competitivo **mercado do turismo de negócios** (Brasil Espírito Santo, p. 14)

Texto em língua inglesa:

Esírito Santo stands out in the national scenario in the fiercely competitive **business events market**.

A escolha do tradutor em empregar o procedimento da *equivalência* torna o contexto inteligível para o leitor do texto-traduzido, mantendo a *equivalência dinâmica* de forma que atraia sua atenção para a informação turística e para o objeto sobre o qual se escreve. O texto torna-se informativo, interessante, e, acima de tudo, relevante para a audiência a que se destina, passando uma imagem bastante positiva do objeto descrito.

É essencial fazer com que o estudante compreenda que o procedimento da

equivalência é importante, pois aponta para momentos nos quais as duas línguas em questão não irão seguir o mesmo percurso, mas poderão certamente apresentar o mesmo efeito e conteúdo comunicativo. Levá-los a essa percepção é dialogar com um aspecto de maior importância no ensino de língua estrangeira: o fato de que devemos sempre nos perguntar sobre a função do dito.

A análise contrastiva e o encontro com esse procedimento podem levar o aluno a perceber a função pragmática da língua. Nem sempre se pode seguir as orientações gramaticais da língua-fonte e traduzir palavra-por-palavra ou literalmente. Quando há usos de provérbios, clichês ou expressões idiomáticas, o aluno pode perceber que a tomada de decisão do tradutor deve extrapolar os limites gramaticais da língua e buscar um equivalente pragmático para tal situação.

4.2.2.6 A Omissão vs. A Explicitação

Este é um dos procedimentos mais utilizados pelo tradutor do catálogo turístico *Brasil Espírito Santo*. Podemos verificar, em todo o texto turístico, que muitos itens lexicais são completamente desnecessários em língua inglesa, podendo ser omitidos. Outros, que não fazem parte do texto em língua portuguesa, devem ser explicitados no texto-traduzido, algumas vezes por questões gramaticais, por serem necessários na língua inglesa, outras vezes os vocábulos são acrescentados ao texto-traduzido por questões estilísticas do próprio tradutor.

Reconhecer situações em que o tradutor precisou resumir ou aumentar um texto pode fazer com que o estudante de línguas aprenda que tomar decisões como essas pode significar deslocar o foco discursivo para o leitor. É necessário levar o aluno a compreender que ao resumir um texto o tradutor descartou informações desnecessárias ao leitor do texto traduzido, e ao aumentar um texto, acrescentou informações que o leitor possa necessitar para compreender o texto. Mostrar ao estudante que são diferenças lingüísticas, mas principalmente sócio-culturais que levam o tradutor a tomar tais decisões.

No exemplo a seguir, o tradutor omite o verbo *ser*, no início da frase, por considerar

desnecessário o seu uso na oração traduzida para a língua inglesa.

Texto em língua portuguesa:

É uma das mais conhecidas praias do Espírito Santo (Brasil Espírito Santo, p. 10)

(omissão) Texto em língua inglesa:

One of the most popular beach towns in Espírito Santo.

No próximo exemplo, o tradutor acrescenta (explicita) um sintagma formado pela preposição *for* e pelo substantivo *visitors*.

(Explicitação) Texto em língua portuguesa:

... que fazem do litoral do Espírito Santo um lugar especial (Brasil Espírito Santo, p. 9).

(Explicitação) Texto em língua inglesa:

*... all of which make the coast of Espírito Santo such a special place **for visitors**.*

Esse sintagma nominal não é obrigatório para a oração em língua inglesa, porém é importante, pois é responsável por indicar que o lugar especial que está sendo narrado e caracterizado é feito para ele, para o leitor e visitante, ou futuro visitante. Indica também que o Espírito Santo não é somente um lugar especial, mas que é ideal para quem quer visitá-lo.

No exemplo a seguir, verificaremos uma *omissão* e uma *explicitação* na mesma oração.

(Omissão e Explicitação)

Texto em língua portuguesa:

*A panela de barro é o grande destaque do artesanato capixaba e sua história está ligada às tradições indígenas. **Até hoje** são moldadas manualmente pelas oleiras, ...* (Brasil Espírito Santo, p. 12)

Texto em língua inglesa:

*Clay pots are the best known product of local arts and crafts. The history of these pots is linked to the state's native Indian traditions. **The pots** are handmade by the "paneleiras", ...*

A elipse do sintagma nominal *as panelas de barro*, que ocorre no início da segunda oração do texto original, não pôde ser repetida no texto-traduzido por questões gramaticais, ou seja, em língua inglesa, a oração necessita do sujeito explícito, não podendo haver *omissão* do mesmo. Porém, para não haver a repetição constante do termo "*pots*", este poderia ter sido substituído pelo pronome pessoal "*they*". Essa repetição constante pode causar um cansaço no leitor, que poderia identificar o

termo *Clay pots* pelo contexto. Há também as omissões da preposição *até* e do advérbio *hoje*, que, pelo contexto do texto-traduzido para a língua inglesa, parecem ser desnecessárias.

O tradutor do catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar* também faz muito uso dos procedimentos de *omissão vs. explicitação*.

No exemplo a seguir, retirado do catálogo *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, podemos verificar a *omissão vs. a explicitação*, no texto-traduzido, através do acréscimo do substantivo *public*.

Texto em língua portuguesa:

Para os mais calmos a dica é curtir o agroturismo, destaque na região, que oferece propriedades que abrem suas portas para degustação e venda de deliciosos produtos caseiros (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 13).

Texto em língua inglesa:

*For the quieter **public** the best tip is to enjoy agrotourism, a highlight in the region, with properties that open their doors for people to taste and buy delicious home made products.*

A elipse utilizada no texto-fonte (Para os **turistas/visitantes** mais calmos ...) não poderia ser repetida no texto-traduzido, uma vez que na língua inglesa faz-se necessária a *explicitação* do substantivo. Para tanto, o tradutor escolheu utilizar o termo *public*. Mesmo considerando a combinação *for the quieter public* possível, ela pode ser considerada pouco usual. Na verdade, ao analisar a expressão *for the quieter public* entendemos que o tradutor parece ter optado por parafrasear o texto em língua portuguesa e em seguida traduzi-lo para a língua inglesa. No entanto, permanece com o texto em língua portuguesa fortemente como fundo. Uma opção mais aceitável para a tradução de *Para os mais calmos* poderia ser algo em torno de *For those looking for relaxation*, ou *for those seeking for tranquility*, expressões já utilizadas pelo mesmo tradutor em diferentes pontos do mesmo catálogo turístico.

Outro emprego desse procedimento, através de acréscimo de itens lexicais se encontra no seguinte exemplo:

Texto em língua portuguesa:

A partir de agora você vai conhecer algumas das rotas que levam a lugares belíssimos e acolhedores (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar,

p. 01)

Texto em língua inglesa:

*From now on you will get to know some of the routes that lead to places of extreme beauty that will welcome you **with open arms**.*

Depois de utilizar o procedimento de *transposição* para traduzir o adjetivo *acolhedores* para o verbo *welcome*, o tradutor achou necessário o acréscimo do sintagma nominal *with open arms*. *Welcome somebody with open arms* é uma expressão bastante utilizada na língua inglesa quando se quer mostrar a alegria com que alguém quer receber seus visitantes. O uso dessa consagrada expressão, principalmente no texto de abertura do catálogo turístico, foi importante para simbolizar o prazer e a alegria com que o Espírito Santo recebe seus visitantes. Além disso, a escolha do tradutor em utilizar esse procedimento, nesse caso, parece ser importante para a formação de *efeitos contextuais*, e para tornar o texto relevante para sua audiência.

Veremos, a seguir, um exemplo do uso desse procedimento através da *omissão* de um item lexical.

Texto em língua portuguesa:

São três rotas: do Sol e da Moqueca, do Verde e das Águas e do Mar e das Montanhas. Cada uma com sua peculiaridade, cada uma com sua beleza (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 01)

Texto em língua inglesa:

There are three routes: The rota do Sol e da Moqueca (the sun and moqueca route), do Verde e das Águas (the green and the water route) and do Mar e das Montanhas (the sea and mountains route). Each with its own peculiarities, each with their own beauty.

No trecho acima, os termos *cada uma* são duas vezes traduzidos omitindo-se o artigo indefinido *uma*, pois, na língua inglesa *each* pode ser utilizado com um acompanhante: *Each **one** with its own peculiarities* ou sem um complemento, como foi traduzido pelo profissional.

O emprego adequado desse procedimento, como foi verificado na grande maioria dos exemplos retirados dos catálogos turísticos examinados, pode significar a facilitação para o leitor/turista estrangeiro quanto à formação de *efeitos contextuais* para a consideração do texto como relevante.

4.2.2.7 A Compensação

Texto em língua portuguesa:

... **conhecer** a sua cultura, as bucólicas cidades e até mesmo o agro turismo em pleno verão é um privilégio de quem visita o Espírito Santo (Brasil Espírito Santo, p. 9).

Texto em língua inglesa:

... **learning** about the local culture, **visiting** the quaint little towns, and even **participating** in agropourism at the height of summer – all of this is available for tourists who visit Espírito Santo.

No exemplo acima encontramos novamente o verbo *conhecer* causando barreiras para a tradução. Por ter várias acepções (aprender sobre, apreciar, visitar, obter informação, experimentar, etc.), como já dito antes, o autor do texto-fonte pôde utilizá-lo aqui em um único ponto. O tradutor precisou compensar essas outras acepções utilizando, em outros pontos da oração, outros verbos que poderiam causar um efeito equivalente para o leitor/turista estrangeiro. O fato de ter empregado o procedimento da *compensação* para solucionar o problema da tradução causado pelo emprego do verbo *conhecer* pode ter sido a chave para manter a relevância do texto para o leitor do texto-traduzido.

Outro exemplo da utilização desse procedimento nesse mesmo catálogo é o seguinte:

Texto em língua portuguesa:

Em consequência da colonização, a culinária capixaba denota ainda influência das cozinhas italiana, alemã, portuguesa, libanesa e outras (Brasil Espírito Santo, p. 15).

Texto em língua inglesa:

The Espírito Santo cuisine has also been influenced by the Italian, German, Portuguese and Lebanese cuisines, among others, **due to the people from different parts of the world who settled in the state.**

Este não parece ser um exemplo da utilização de *compensação* obrigatória. A escolha do tradutor em utilizar um recurso estilístico diferente e em outro ponto do texto-traduzido causou a reprodução da mensagem com um efeito equivalente ao texto-fonte. Assim, o leitor do texto-traduzido pode, facilmente, construir *efeitos contextuais*, uma vez que a absorção da informação nova não é afetada por nenhum tipo de barreira lingüística ou cultural. O texto torna-se relevante e interessante para este leitor. Porém, uma *tradução literal* poderia ter sido perfeitamente aceita, como

por exemplo: *Due to/ As a result of colonization, the food/cuisine from Espírito Santo savors the influence of Italian, German, Portuguese and Lebanese cuisines, among others.*

Situação bem parecida com a anterior foi percebida no seguinte exemplo retirado do catálogo *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar*, onde o tradutor utiliza uma construção sintática bem parecida.

Texto em língua portuguesa:

*Prova disso são o Porto de São Mateus e as ruínas da Igreja Velha que **com sua arquitetura peculiar, é um dos locais mais visitados da região*** (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 08).

Texto em língua inglesa:

*Proof of this is São Mateus Port and Igreja Velha church ruins, **one of the most visited locations in the region due to its peculiar architecture.***

4.2.2.8 A Reconstrução de Períodos

Encontramos vários exemplos de *reconstrução de períodos*, principalmente no catálogo turístico *Brasil Espírito Santo*. Na grande maioria, são orações longas da língua portuguesa, recortadas e reorganizadas pelo tradutor em duas orações menores na língua inglesa. Entretanto, pudemos também observar algumas orações muito longas que foram recortadas em três outros períodos, como nos exemplos a seguir. Uma atitude que faz com que o texto-traduzido se aproxime da sintaxe da língua inglesa e, com isso, do leitor desse texto.

Texto em língua portuguesa:

Guarapari – [...] As suas areias monazíticas são conhecidas internacionalmente, atraindo turistas de todo o mundo, além de ser um dos melhores locais para o mergulho (visibilidade média de 15 m, de Maio a Dezembro), com opções de passeios de escuna e prática de desportos náuticos (Brasil Espírito Santo, p. 10).

Texto em língua inglesa:

Guarapari – [...] The monazite sand on the beach is internationally renowned and attracts people from all over the world. In addition, Guarapari is one of the best places for snorkeling and scuba diving (average visibility of 15 m from May to December). Boat rides and water sports are available.

Texto em língua portuguesa:

Merecem igualmente destaque a Igreja dos Reis Magos, em Nova Almeida, a maior aldeia de origem jesuíta do Espírito Santo e que possui o primeiro quadro a óleo pintado no Brasil, a Igreja Nossa Senhora da Assunção/Museu de Anchieta, o Porto de São Mateus e o Sítio Histórico de

Muqui com os seus casarios inventariados pelo Património Histórico e Artístico Nacional e o Mosteiro Zen Budista Morro da Vargem, em Ibirapu, o primeiro mosteiro da América Latina construído em plena Mata Atlântica (Brasil Espírito Santo, p. 18).

Texto em língua inglesa:

The Reis Magos Church, in Nova Almeida, should also be mentioned, as it was part of the biggest Jesuit settlement in Espírito Santo. Brazil's first oil painting hangs in this church. The Nossa Senhora da Assunção Church and the Anchieta Museum, the São Mateus Port and the Muqui Historical Site, lined with houses listed by the Patrimônio Histórico Artístico Nacional Cultural heritage authority, the Zen Budista Morro da Vargem Buddhist Monastery in Ibirapu, the first monastery in Latin America, built in the middle of the Atlantic rain forest, are all places worthwhile visiting. (Brasil Espírito Santo, p. 17)

Neste último exemplo, o texto em língua portuguesa corresponde a uma única oração e sua estrutura/pontuação não está muito clara, merecendo revisão e reconstrução por parte do tradutor. A primeira parte da tradução parece ter sido satisfatória. Entretanto, a segunda parte apresenta erro de pontuação. A reconstrução de um período tão longo pode ter sido a causa pelo erro cometido pelo tradutor e pelo afastamento em *equivalência dinâmica*, ao inserir uma vírgula que modifica o sentido da oração referente ao Mosteiro Budista e sua construção.

Ao acrescentar uma vírgula inexistente no texto-fonte (... *Latin América , built in ...*), o tradutor afasta seu produto de tradução de uma equivalência com a mensagem do texto-fonte. No texto-fonte, podemos observar que o mosteiro foi o primeiro a ser construído dentro da mata Atlântica. Já com o acréscimo da vírgula no texto-traduzido, entendemos que o mosteiro foi o primeiro mosteiro a ser construído na América Latina, e ainda dentro da mata Atlântica, passando informação incorreta para o leitor/turista estrangeiro.

Casos como esse não influenciam a construção de *efeitos contextuais*, nem aumentam o *esforço de processamento* no leitor alvo. Porém, através de análises contrastivas, percebemos que a imagem do local não condiz com a realidade cultural ou histórica. O que se vê é uma imagem destorcida da realidade. Ponto negativo encontrado na tradução deste catálogo turístico.

4.2.2.9 As Melhorias

A utilização do procedimento de *melhorias* pode significar a *correção* de algum dado incorreto fornecido pelo texto-fonte. Cabe ao tradutor ser perspicaz na percepção de tais detalhes.

Texto em língua portuguesa:

*A melhor época para visitas [ao Projeto Tamar] é entre Janeiro e Março, altura em que os turistas podem **assistir** à largada das crias (Brasil Espírito Santo, p. 12).*

Texto em língua inglesa:

*The best time to visit the project [Projeto Tamar] is from January to March, when tourists can **take part** in leading the baby turtles into the sea.*

Take part significa mais do que *assistir*, mas *participar* do evento. O que realmente acontece quando turistas visitam o projeto nesse período do ano. Perceber tais detalhes pode ser bastante significativa ao produzir uma tradução de texto turístico, uma vez que, além de conduzir à realidade, essa informação pode ser muito mais atraente para o leitor/turista, que geralmente busca participar de eventos e acontecimentos no local que visita. Desta vez, a realidade brasileira foi refletida em sua totalidade, mostrando que o projeto pede a participação popular da comunidade.

Conhecer o local descrito nos catálogos turísticos pode significar um ponto positivo para o tradutor. Ao reconhecer que algum item lexical utilizado no texto-fonte não realiza uma interpretação correta da realidade extralingüística, o tradutor o substitui por outro que seria mais adequado para tal fim. Esse é um fato interessante pelo prisma do ensino de língua inglesa utilizando a análise contrastiva em textos turísticos regionais. Pois, como já conhece os objetos, locais, povos, culturas, tradições descritos nos textos turísticos, o aluno pode perceber detalhes sobre a descrição desses itens no texto-fonte e analisar se essa descrição em língua inglesa é feita tomando-se cuidado com a imagem que se construirá do objeto, se essa descrição realmente confere com a situação real.

No exemplo abaixo, o tradutor parece conhecer o local descrito e utiliza o procedimento de *melhorias* para descrever o local de forma que aproxime o leitor estrangeiro da realidade.

Texto em língua portuguesa:

*É uma das mais conhecidas **praias** do Espírito Santo (Brasil Espírito Santo, p. 10).*

Texto em língua inglesa:

*One of the most popular **beach towns** in Espírito Santo.*

Ao reconhecer que o texto original não é preciso quanto à interpretação da realidade através da utilização do item lexical *praias*, pois Guarapari não é uma **praia**, e sim uma cidade litorânea que possui **várias praias**, o emprego de *beach town* foi suficiente para corrigir o desvio na interpretação da realidade extralingüística criada pelo autor do texto-fonte.

Situação parecida ocorre no trecho abaixo:

Texto em língua portuguesa:

*Aracruz – De natureza exuberante, a orla costeira do município é composta de belas praias, lagoas, rios, coqueirais, recifes e **mangueirais**, que oferecem ótimas opções de mergulho, passeios de barco, caminhadas e pesca. (Brasil Espírito Santo, p. 10).*

Texto em língua inglesa:

*Aracruz – Exuberant nature and a seacoast comprised of beautiful beaches, lagoons, rivers, coconut tree groves, **mangroves** and swamps. Great for diving, boat riding, trekking and fishing.*

No exemplo, o tradutor reconheceu o erro, que pode ter sido do autor do texto-fonte ou um erro de digitação, pois não existem **mangueirais** em Aracruz, muito menos se levarmos em conta o conjunto de localidades sendo exposto na mesma frase (praia, lagoa, rio, coqueiral, recife, passeio de barco, mergulho, etc.), mas para completar esse conjunto, existem sim **manguezais**, que podem ser apreciados através de passeios de barco que são constantemente oferecidos na localidade. Ao corrigir o erro, o tradutor automaticamente utiliza o procedimento de *melhorias*, transferindo informação correta para o leitor do texto-traduzido.

4.2.2.10 A Transferência – O Estrangeirismo

No catálogo turístico *Brasil Espírito Santo* não foram encontrados exemplos de emprego do *estrangeirismo* sem que fosse complementado pelo uso do procedimento da *explicação*. A não ser por alguns nomes próprios, como nomes de cidades (Guarapari, Anchieta, Aracruz, Conceição da Barra, Vila Valério, etc.), nomes de alguns locais (*Island of **Trindade**, islands of **Rosa** and **Escalvada***), nomes de praias (*Praia da Costa, Itapuã and Itaparica beaches*), nomes de santos

dados a igrejas e escolas (*The Nossa Senhora da Assunção Church, The São Tiago School*), nomes de rios (**Jucu river**), nomes de projetos (*The Tamar project*), nomes de empresas (Companhia Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica de Tubarão, Aracruz Celulose, Samarco, Chocolates Garoto) e pelo termo *Capixaba*, presente em todo o texto turístico, mas que não foi, em nenhum momento explicado pelo tradutor.

Entretanto, é importante ressaltar que alguns nomes próprios necessitam ser explicados, outros não. Por exemplo, *Chocolates Garoto* parece não precisar de nenhuma informação extra, já que se tem, na composição do nome da fábrica uma palavra cognata (o caso das palavras cognatas podem servir para mostrar ao aluno as semelhanças entre as línguas: CHOCOLATE/CHOCOLATE). Já no caso de *Aracruz Celulose*, o leitor não terá nenhuma pista do que se trata. Idealmente, o tradutor deveria sempre explicar termos que podem trazer problemas para a compreensão textual do leitor estrangeiro, como por exemplo aumentar o texto em *The paper company Aracruz Celulose*. É importante que o aluno perceba quando se deve ou não traduzir ou explicar um nome próprio.

Em todo o catálogo turístico *Brasil Espírito Santo*, o tradutor parece se recusar a explicar ou a utilizar a palavra *capixaba*, um termo trazido da língua indígena tupi (*kopi'saua* que significa *local apropriado para plantação, sítio, roça* tradicionalmente estabelecido para expressar *indivíduo natural do Espírito Santo*)¹⁵:

Texto em língua portuguesa:

Famosa também pelas suas panelas de barro, feitas artesanalmente, a capital oferece comidas típicas como a moqueca “capixaba” (capixaba = espírito-santense)... (Brasil Espírito Santo, p. 4)

Texto em língua inglesa:

The city is also renowned for the hand-made pots and its fine cuisine, such as “moqueca capixaba”, a fish stew ...

No trecho acima, apesar de ter sido explicado em língua portuguesa, o termo *capixaba* não carrega nota explicativa em sua tradução, deixando o turista sem informação suficiente. Com isso, aumenta-se o esforço para processar a informação,

¹⁵ Segundo o Dicionário Histórico das palavras portuguesas de origem tupi, de Antônio Geraldo da Cunha. São Paulo, 1978 e o Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, de Antônio G. da Cunha. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982.

diminuindo a possibilidade de se criarem *efeitos contextuais*, o que pode tornar o trecho irrelevante para o leitor/turista estrangeiro. Segundo Sperber e Wilson, os interlocutores não prestam atenção a comunicadores que não conseguem se mostrar relevantes (1995, p.159).

Através dessa escolha do tradutor em não utilizar o procedimento da *explicação*, pode-se comprometer a *informatividade* e a caracterização do local e do seu povo, pois deveria existir uma nota informativa sobre um termo tão importante para o turismo local, uma vez que a tradução é produzida para um leitor não conhecedor de tal termo, ou seja, o turista estrangeiro, receptor do texto-traduzido, além, é claro, de comprometer a função que se propõe a língua em tal tipo textual, ou seja, persuadir, seduzir o leitor.

A escolha do tradutor em não explicar um termo tão importante para esse tipo de texto se reflete na relevância que se deveria criar no leitor/turista estrangeiro, o que pode fazê-lo crer que tal termo não seja assim tão importante para a comunidade local. Isso implica o desvirtuamento da realidade. Um termo tão utilizado pela comunidade Espírito Santense, e até mesmo conhecido nacionalmente, não pode ser simplesmente ignorado.

Em outros usos, no mesmo catálogo turístico, o termo *capixaba* não é nem utilizado como *estrangeirismo*, sendo traduzido por outros itens lexicais, como nos exemplos a seguir:

Texto em língua portuguesa:

*Esta é a regata mais tradicional da vela **capixaba** (Brasil Espírito Santo, p. 7).*

Texto em língua inglesa:

*This is the most traditional boat race in **the state**.*

Texto em língua portuguesa:

*A panela de barro é o grande destaque do artesanato **capixaba** ... (Brasil Espírito Santo, p. 16)*

Texto em língua inglesa:

*Clay pots are the best known product of **local** arts and crafts.*

Exemplos como estes inclui outro item tradicionalmente utilizado, a *panela de barro*, em que o tradutor não faz uso de *estrangeirismo* + *explicação*, utilizando *tradução literal*, que muitas vezes não cobre sua significação em totalidade.

Texto em língua portuguesa:

*Famosa também pelas suas **panelas de barro, feitas artesanalmente**, a capital ...* (Brasil Espírito Santo, p. 4)

Texto em língua inglesa:

*The city is also renowned for the **hand-made pots** ...*

Texto em língua portuguesa:

*A moqueca capixaba ... De origem indígena, é preparada com frutos do mar, em **panelas de barro** ...* (Brasil Espírito Santo, p. 15)

Texto em língua inglesa:

*The “moqueca capixaba” fish stew ... It originated among the native Indians and is cooked in **clay pots** ...*

No primeiro trecho, o principal item lexical, *de barro*, que singulariza tal objeto – que por sua importância tradicional e cultural foi tombada como o primeiro item imaterial Brasileiro – não foi traduzido pelo profissional. Já no segundo trecho o item lexical *panela de barro* foi traduzido literalmente, mas não a sua singularidade cultural. Tal peça do artesanato capixaba poderia receber maior importância, repassando essa significância ao leitor/turista estrangeiro. Quando se utiliza o procedimento de *estrangeirismo*, chama-se a atenção para a importância do termo, cujo procedimento de *explicação* em nota informativa, que poderia vir dentro do próprio texto, poderia completar sua significância.

Tais escolhas podem comprometer a caracterização de itens tão importantes, cuja *explicação* mais completa resultaria numa maior compreensão por parte dos leitores/turistas estrangeiros de um tipo textual onde se busca ressaltar algumas impressões e alguns dados que deveriam se tornar dominantes num certo contexto histórico, tornando o texto persuasivo.

Nesses dois casos analisados, não há fator que nos leve a crer na existência de uma complexidade lingüística, ou que a acessibilidade do contexto esteja comprometida. *Efeitos contextuais* podem normalmente ser gerados, pois o termo utilizado para traduzir *capixaba* e *panela de barro* parecem ter dado conta de suas significações superficiais.¹⁶ Porém o grau de relevância em tais circunstâncias poderia ter sido elevado através da utilização de *estrangeirismos* seguidos pelo procedimento de *explicação*. Pois tais termos merecem destaque, para que possam, em retorno, fornecer condições suficientes para levar o leitor/turista estrangeiro à

¹⁶ Referimo-nos por *significação superficial* aquela que não inclui demanda cultural.

curiosidade de conhecer melhor os objetos descritos, uma vez que, por exemplo, as iguarias da gastronomia capixaba – a moqueca e a torta capixaba – são feitos utilizando-se a *panela de barro* – objeto de extrema excentricidade.

Texto em língua portuguesa:

*Passar por Viana é voltar ao passado, conhecendo importantes acervos históricos do século XIX, como a **Casa da Cultura** e o **Casarão** (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 12).*

Texto em língua inglesa:

*Pass by Viana and go back in the past, visiting historical heritage sites from the 19th century, such as the **Casa da Cultura** and the **Casarão**.*

Por serem nomes consagrados devem, como foi feito na tradução, ser conservados pelo uso do procedimento do *estrangueirismo*. O tradutor, entretanto, não faz uso de procedimentos auxiliares, como a *explicação*, para informar ao turista sobre os significados desses dois itens lexicais. Sem nota informativa não há como o leitor/turista estrangeiro construir *efeitos contextuais*, já que não sabe do que se trata. O gênero textual em questão não acomoda o uso de notas, mas certamente o corpo do texto, em inglês, pode incluir essa adição. Aumenta-se o *esforço* para processar a informação que se recebe (ou que não se recebe), e, dessa forma, não se cria relevância quanto aos dois itens transferidos, que são estranhos ao sistema lingüístico e à cultura do leitor estrangeiro. Entretanto, há uma explicação para tal atitude do tradutor.

Da mesma forma, no texto em língua portuguesa, para quem não conhece esses dois locais históricos só há possibilidade de presumir o significado do primeiro termo, a *Casa da Cultura*. Não há informação suficiente para que o leitor construa significado para o termo *Casarão*. Um problema que poderia ter sido solucionado, no texto-traduzido, se o tradutor tivesse percebido a falha do autor do texto-fonte e buscado informações sobre os dois itens em discussão e acrescentado notas explicativas no texto-traduzido a respeito deles. Todo esse procedimento seria o que chamamos de *melhorias*.

Para não perder de vista esse mesmo exemplo, devemos abrir aspas aqui para discutir a tradução das expressões *Passar por Viana* para *Pass by Viana*, e *voltar ao passado* para *go back in the past*. A tradução *palavra-por-palavra* da expressão *passar por* pode ser compreendida, porém uma melhor opção seria parafrasear o

português e traduzi-la por *Visit Viana*. Já a expressão *go back in the past* até pode ser usada, e pode ser compreendida, mas a expressão mais usual seria *go back to the past*. Mais uma vez percebe-se a elasticidade existente entre as fronteiras lingüísticas. O emprego incorreto de determinada partícula para determinado verbo pode causar estranheza para usuários nativos da língua inglesa, mas esse mesmo uso incorreto pode ser perfeitamente compreensível e assim, comunicativo para qualquer leitor de língua inglesa.

Essas questões lingüísticas demandam um conhecimento muito mais aprofundado das línguas em questão e portanto, somente podem interessar aos estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores. Para o estudante de línguas, entretanto, o fato interessante é saber que em língua inglesa um determinado verbo, por exemplo, pode vir acompanhado por várias partículas diferentes. Além disso, outro interessante aspecto para os alunos de ensino fundamental é ter a percepção comunicativa e pragmática das funções da língua: como eu digo *voltar ao passado*, *Passa lá em casa hoje!* em inglês? O importante é fazê-los perceber que cada língua representa a realidade de forma diferente, mas que ao mesmo tempo, muitas vezes, elas podem apresentar situações semelhantes.

Voltando aos casos de *estrangeirismos*, em outros pontos do mesmo catálogo turístico, o tradutor usa o procedimento de *estrangeirismo*, mas em seguida traduz o termo literalmente, o que pode significar uma preocupação do tradutor para com o esforço que o leitor teria que fazer para processar o texto. Além disso, o tradutor faz essa importante decisão, ou seja, de deixar os nomes próprios no formato do original, visando a forma como o estrangeiro os encontrará nas ruas. Alguns exemplos do emprego do *empréstimo + tradução literal* são estes:

Texto em língua portuguesa:

São três rotas: do Sol e da Moqueca, do Verde e das Águas e do Mar e das Montanhas.

Texto em língua inglesa:

There are three routes: The rota do Sol e da Moqueca (the sun and moqueca route), do Verde e das Águas (the green and the water route) and do Mar e das Montanhas (the sea and mountains route) (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar, p. 01).

Texto em língua portuguesa:

Outro ponto imperdível é o Museu Ferroviário, por onde passou a história dos primeiros habitantes (Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar,

p. 12).

Texto em língua inglesa:

*Another site you can't miss is the **Museu Ferroviário (railway museum)**, which registers the history of the first inhabitants.*

Durante a análise contrastiva, perceber que alguns itens lexicais não são traduzidos pode fazer o aluno de língua inglesa questionar a razão pela qual o tradutor tomou essa decisão. A questão envolvendo nomes próprios, por exemplo, é sempre abordada pelos alunos: por que alguns nomes próprios são traduzidos, outros não? Os alunos podem perceber, através da verificação contrastiva em textos turísticos, que os nomes próprios geralmente não são traduzidos, e que o uso do procedimento de *estrangueirismo* pode ser muito útil quando se quer preservar os itens lexicais na sua forma original no texto-traduzido. No entanto, é importante abordar a discussão de que alguns desses *estrangueirismos* necessitam de nota explicativa para não deixar o leitor sem informação suficiente sobre tal item lexical.

4.2.2.11 A Transferência – A Transferência com Explicação

Adições de notas explicativas podem significar melhorias em se tratando de textos turísticos:

Texto em língua portuguesa:

O **“forró” de Itaúnas** chama grande número de turistas ... (Brasil Espírito Santo, p. 9)

Texto em língua inglesa:

*The **Forró de Itaúnas**, at which people dance to lively music, attracts a great number of tourists ...*

Por serem dois itens lexicais – *forró* e *Itaúnas* – que não poderiam ser traduzidos de outra forma, transferi-los em forma de *estrangueirismo* foi inevitável. Entretanto, o contexto em que estão inseridos não é suficiente para criar condições necessárias para que o leitor do texto-traduzido pudesse compreendê-los. Apesar de não incluir informação acerca do tipo de música que é o *forró*, a nota explicativa que segue os *estrangueirismos* foi indispensável para que o leitor possa construir significado sobre os termos.

Em vários pontos dos catálogos turísticos os tradutores fazem uso de um

estrangeirismo seguido do procedimento de *explicação*, tornando, dessa forma, o texto turístico acessível para o leitor/turista estrangeiro. Outros exemplos desse procedimento estão dispostos a seguir:

Texto em língua portuguesa:

*Em Manguinhos, a natureza convida ao mergulho e os restaurantes servem saborosos pratos à base de frutos do mar, como a tradicional **moqueca capixaba*** (Brasil Espírito Santo, p. 10).

Texto em língua inglesa:

*In the town of Manguinhos, nature invites tourists to go snorkeling or scuba diving, and then enjoy wonderful seafood meals, such as **moqueca capixaba, a local fish stew**, served at the local restaurants.*

Texto em língua portuguesa:

*O projecto Tamar realiza um importante trabalho de preservação da **tartaruga marinha*** (Brasil Espírito Santo, p. 12).

Texto em língua inglesa:

*The Tamar project is focused on the protection of **sea turtles, an endangered species**.*

Texto em língua portuguesa:

*A panela de barro... Até hoje são moldadas manualmente pelas **oleiras** que transmitem os seus conhecimentos de geração para geração* (Brasil Espírito Santo, p. 16).

Texto em língua inglesa:

*Clay pots... The pots are handmade by the "**paneleiras**", **women who learned how to make these pots from their mothers**, the art of which is handed down from one generation to the next.*

A nota explicativa utilizada para explicar o *estrangeirismo moqueca capixaba* não informa em detalhes o que seria a *moqueca*, mas é suficiente para que o leitor saiba que se trata de um prato regional.

No segundo exemplo, o tradutor parece querer deixar claro, através da adição da nota explicativa, o porquê da preservação dessa espécie.

No terceiro exemplo referente à utilização do procedimento de *estrangeirismo* seguido pelo procedimento da *explicação*, o tradutor escolhe não traduzir literalmente o item lexical *oleiras*, que poderia ser traduzido por *pottery worker*, porém, essa *tradução literal* não seria ainda suficiente para traduzir o que realmente são essas *oleiras*. O termo tradicional utilizado para as **mulheres** que possuem essa **profissão** de fazer panelas de barro pela comunidade local é, na verdade, o termo utilizado pelo tradutor como *estrangeirismo paneleiras*. *Pottery worker*, primeiramente, não especifica o sexo desse trabalhador, uma informação

imprescindível, já que somente as mulheres, de geração em geração, é que fazem as panelas. Depois, a utilização do termo original *paneleiras*, chama a atenção do leitor/turista estrangeiro, por ser um item presumidamente estranho ao seu conhecimento lingüístico. O procedimento da *explicação* utilizado em seguida, demonstrou perspicácia do tradutor, pois percebeu a importância da adição de informação a respeito desse artesanato singular pertencente à cultura capixaba.

Outro exemplo do uso desse procedimento é o seguinte:

Texto em língua portuguesa:

O Palácio Anchieta, o Teatro Carlos Gomes e a Catedral Metropolitana de Vitória são as principais atrações do Centro Histórico da capital.

Texto em língua inglesa:

The **Palácio Anchieta**, which is the seat of the state government, the Carlos Gomes Theater and the Metropolitan Cathedral of Vitória are the main attractions of the capital city's historical center.

Apesar de pequena, a nota informativa que se segue à palavra *Palácio Anchieta* pode fornecer uma idéia do que seja esse patrimônio cultural e o que o visitante estrangeiro pode encontrar lá.

Dessa forma, geram-se mais, ou menos *efeitos contextuais* para o leitor estrangeiro. Uma nota explicativa pode aumentar as chances de o leitor estrangeiro reunir informação que já possui sobre o mundo e a informação nova que esteja adquirindo através do texto turístico referente ao local que deseja visitar. Com isso, o tradutor pode ter em suas mãos a chave para fazer com que o *esforço de processamento* de um texto turístico diminua, fazendo com que o texto se torne relevante para tal leitor.

A utilização do procedimento de *estrangeirismo*, seguida pela adição de nota explicativa pode significar grande avanço na construção de *efeitos contextuais* para diminuir o *esforço de processamento* para a compreensão do contexto. O texto turístico, através do uso do *estrangeirismo* e da informação explicativa adicionada, torna-se relevante para o leitor/turista estrangeiro. A eficiência na relevância de um texto pode ser primordial para que um leitor se sinta motivado a experimentar o que se descreve no texto turístico.

No catálogo turístico *Espírito Santo Brasil: É conhecer e se apaixonar* não foram

encontrados exemplos do emprego do *estrangeirismo + explicação*. O tradutor faz uso de *estrangeirismos*, porém, logo após, traduz os termos literalmente, ou *palavra-por-palavra*.

4.2.3 Conclusão das Análises

Em suma, as análises parecem demonstrar que os tradutores, na maioria das vezes, alcançam o objetivo de produzir significados relevantes e ressaltar partes do texto turístico que poderiam ser responsabilizadas por persuadir o leitor/turista estrangeiro. Outras vezes o texto turístico traduzido parece não chamar a atenção suficientemente para tal intento, sendo que o emprego de outros procedimentos tradutórios poderia ter resultado num texto mais adequado para o fim a que se destina o texto turístico.

Através da verificação criteriosa e crítica que fizemos das traduções dos dois catálogos turísticos, percebemos que os textos-traduzidos, apesar de alguns pontos negativos, parecem cumprir seu intento com a audiência estrangeira, sendo que os contextos de ambos os catálogos turísticos traduzidos parecem equivaler dinamicamente aos dos textos-fonte. Os procedimentos tradutórios empregados parecem ter sido satisfatórios, numa visão geral, para cumprir as funções que a língua se presta a realizar nesse tipo de texto.

Quanto à imagem representacional do Brasil através da tradução desse tipo de texto, as análises apontaram para uma reprodução positiva e satisfatória da realidade extralingüística do Estado do Espírito Santo. As escolhas feitas pelos tradutores parecem resultar textos completamente direcionados a visitantes, ressaltando as vantagens de se visitar e conhecer o Espírito Santo, descrevendo as belezas da região, sugerindo o crescimento econômico local, opinando sobre sua gastronomia, sua música, sua arte, sua geografia, e direcionando os olhares internacionais para sua história, tradição e cultura.

Não podemos deixar de verificar sobre a possibilidade da utilização desse tipo de

texto em sala de aula de língua inglesa. É importante ressaltar que enquanto fazíamos as análises descobrimos que nós mesmos estávamos passando pelo processo que estamos indicando aos professores e alunos de língua inglesa para o ensino fundamental. É claro, com um certo grau de estudo acadêmico um pouco mais elevado. Entretanto, essas análises nos fizeram aprender muito sobre as línguas em contraste e ainda sobre os objetos de descrição.

Contudo, é importante pensarmos sobre o papel do professor de língua inglesa enquanto analista contrastivo e autoridade na função de identificar os procedimentos tradutórios utilizados e avaliar a eficácia de cada escolha do tradutor. Para isso, é necessário que se tenha uma boa proficiência em língua inglesa e portuguesa e deve ainda implicar um estudo prévio sobre análise contrastiva e procedimentos técnicos.

Ao analisar textos com o conhecimento prévio dos procedimentos e com uma boa proficiência em línguas, o professor pode aprender questões novas e pesquisar sobre a língua enquanto compreende o procedimento adotado. No momento de utilizar o material com estudantes, ele terá a oportunidade de apontar os procedimentos de tradução e justificar as escolhas, assim de certa maneira apresentando aos estudantes uma radiografia de cada língua. O procedimento indicaria o quão uma radiografia se assemelha à outra. O procedimento *literal* teria radiografias idênticas para cada língua, o procedimento da *equivalência* apresentaria radiografias distintas, mas com um ponto em comum – como acontece com as metáforas.

Sempre que identificar um determinado procedimento, o professor poderá avaliar a importância que os aspectos envolventes desse procedimento tem para o aluno e abordá-los segundo uma preocupação sociopolítica. Por exemplo: através do emprego do procedimento da *equivalência*, uma determinada expressão é utilizada pelo tradutor porque essa expressão está enraizada na história do povo da língua da tradução, na sua cultura. E essa expressão traduz, em equivalência, uma expressão enraizada na história do povo da língua de origem.

O exercício de contrastar textos em línguas distintas e observar os procedimentos

técnicos da tradução usados proporciona uma leitura estereoscópica, um processo hermenêutico, no qual podem se apresentar mais perguntas do que respostas, mas enfatizam-se situações que demonstram as possíveis maneiras de ir de uma língua a outra.

5 TEXTOS TURÍSTICOS BRASILEIROS TRADUZIDOS: POR QUE O ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA PRECISA DELES?

Tendo em mente todas as características do texto turístico apresentadas anteriormente, seria importante explicitar nossa motivação para com uma utilidade para esse tipo de texto e suas traduções. Essa motivação parte da questão da constituição do sujeito e sua identidade dentro de sala de aula de língua inglesa. Começemos por analisar como se dá o discurso de alunos e especialmente dos professores nesse ambiente. Pois Fairclough (2001) nos lembra que

[...] a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em instituições particulares (família, escolas, tribunais de justiça, etc.) e não em nível da política nacional; os protagonistas não são classes ou forças políticas ligadas de forma relativamente direta a classes ou a blocos, mas professores e alunos, a polícia e o público ou mulheres e homens (FAIRCLOUGH, 2001, p. 124).

Sabemos que a vida escolar e, conseqüentemente, o discurso que ouvimos e interiorizamos lá, é uma das maiores responsáveis pela construção do nosso *estou sendo* de que fala Rajagopalan (1999). Se, como já falamos anteriormente, o ensino-aprendizado de língua inglesa é um dos maiores responsáveis pela perpetuação dos discursos de poder no contexto de colonização, há que se imaginar o desconhecimento por parte dos professores de que eles próprios estão servindo de instrumento de transporte dos discursos colonizadores.

Considerando que todo discurso é heterogeneamente constituído, ou seja, o discurso é perpassado por vozes provenientes de outros discursos, e assim, numa cadeia infinita de trocas de traços, as identidades vão se constituindo, e constituindo as outras com as quais se esbarram, analisemos como se dão os sujeitos do discurso de sala de aula, a saber: os educadores, e também seus aprendizes. Ambos se constituem na heterogeneidade e são instáveis, isto é, estão constantemente se transformando (CORACINI, 2003, p. 319).

Nesse contexto, discutiremos agora a constituição do discurso didático-político-pedagógico do professor de língua inglesa. Seu discurso parece ser basicamente constituído por vozes colonizadoras, pois sua atitude, como nos ensina Moita Lopes

(1996), se mostra muito colonizada. Segundo ele, ouvimos a cada dia comentários do tipo *me sinto melhor falando inglês do que português, O estrangeiro sabe o que é bom* (1996, p. 98). É comum escutarmos os professores afirmarem, por exemplo, que materiais didáticos importados são mais eficazes que nacionais. Leffa (2001) nos recorda que “[...] havia uma escola de línguas no Brasil que usava a seguinte frase para mostrar a qualidade de seu ensino: ‘depois do nosso curso o difícil vai ser provar para os outros que você é brasileiro’”. É esse discurso, atravessado por esse sentimento de inferiorização, que os professores de língua inglesa trocam com seus alunos. No entanto, ele adverte que esse comportamento se dá em termos de realidade brasileira, ou seja, historicamente o Brasil vem se fazendo colonizado e aceitando essa condição de subjugação para com as culturas colonizadoras, e a mais forte, diga-se de passagem, é a norte-americana.

Encontramos facilmente no comércio música, literatura, arte e vestuário de origem norte-americana. Consumimos a cultura dos EUA diariamente nas rádios, emissoras de TV, jornais e revistas. No entanto, não damos valor à música portuguesa, angolana, argentina, ou à de outros países de terceiro mundo, e muito pouco valor se dá à nossa própria música, arte, folclore, cultura, etc. Não temos acesso normalmente à cultura de países de língua portuguesa ou da América latina, mesmo dividindo fronteiras. Não formamos uma identidade cultural com outros países de terceiro mundo, muito menos com nosso próprio país. A massificação da cultura norte-americana torna-se prejudicial, preponderando sobre a cultura nacional. Leffa comenta essa triste realidade brasileira:

Os brasileiros são muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros (LEFFA, 1996, p. 2).

Aponta-se aqui para uma necessidade de se impedir tal progresso? Como já tentou fazer o então deputado Aldo Rebelo com o projeto de lei nº 1676 aprovado em março de 2001, com o intuito de restringir o uso de palavras estrangeiras, mais precisamente os originários da língua inglesa, obrigando o uso da língua portuguesa

(RAJAGOPALAN, 2005)?

No seu artigo “A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil” Rajagopalan critica algumas propostas de enfrentamento da hegemonia da língua inglesa. Ele acredita que antes de se enfrentar um inimigo deve-se ter algum “[...] pragmatismo político e avaliar as reais possibilidades de vencê-lo” (2005, p. 149). Após apresentar alguns dados da realidade lingüística hoje,¹⁷ o autor argumenta que criar propostas para o enfrentamento da hegemonia da língua inglesa é *remar contra a maré*. Este *pragmatismo político* pressupõe compreender que aprender a língua inglesa no mundo globalizado de hoje se torna um mal necessário (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149). No entanto deve-se pensar em maneiras eficientes de enfrentar as conseqüências dessa hegemonia.

O próprio Rajagopalan nos orienta, afirmando que o primeiro passo deve ser dado pelos aprendizes de língua inglesa – e incluímos também nesse contexto os professores dessa língua –, através de uma conscientização de que sua atitude subserviente deve mudar com relação à rejeição de seus próprios valores (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149), e optar, em vez da passiva subserviência, por uma *resistência consciente e conseqüente* (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150). Em 2003, Rajagopalan já havia nos alertado, dizendo que “é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

A verdade é que, enquanto se ensina a língua inglesa, quer-se também ensinar valores culturais relativos a essa língua (poderia ser ensinada a língua inglesa tendo como fundo a cultura indiana, jamaicana, australiana, etc., no entanto a norte-americana é soberana). Ora, perguntamo-nos para que insistir no ensino de noções de cultura ou de regras de uso da fala se sabemos que a grande maioria de nossos alunos não terá muitas chances de utilizar tal conhecimento? (MOITA LOPES, 1996: 39) Deveríamos preocupar-nos com nossa cultura, nossa realidade política e social, de uma nação cujo povo vê sua própria cultura e sua própria identidade como

¹⁷ Estima-se que [...] ¼ da população mundial já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescenta-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

inferior às de outras nações, como a dos EUA. É contra esse aspecto, contra essa consequência que deveríamos lutar. Não pelo total banimento da língua inglesa e sua cultura de nossas vidas. Isso seria inconseqüente, inadequado, mas além de tudo impossível. A esse respeito, Leffa (2001) comenta que o ensino de língua inglesa deveria ser mais crítico, partindo, primeiramente, da idéia de que o inglês não representa, necessariamente, uma única cultura. Ele ainda acrescenta que deveríamos pensar a respeito da proposta do teórico Pennycook, cuja sugestão se desdobra sobre a prática de sala de aula, onde o ensino de língua inglesa deveria começar explorando as culturas dos próprios alunos.

Rajagopalan (2005) mostra que existe, dentro do contexto de globalização, um fenômeno lingüístico que representa a língua inglesa no mundo, o *World English*, que, segundo o autor, não é a língua inglesa falada pelos nativos norte-americanos, ou britânicos, ou de qualquer outro país onde a língua inglesa é a língua materna, mas um inglês utilizado para meios de comunicação, um fenômeno lingüístico *sui generis*, onde dois terços dos usuários desse fenômeno lingüístico são não-nativos. E um fato muito importante é que “[...] ao longo de sua expansão como língua internacional, o World English perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151). A língua inglesa transformou-se em língua internacional, mas para tanto teve que pagar o preço de renunciar a sua identidade, a sua nacionalidade.

Uma língua internacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país (LEFFA, 2001, p. 9).

Cabe aqui fazer uma pergunta que nos leva diretamente ao centro da discussão que queremos abordar: Por que então os educadores de língua inglesa insistem em ensinar a cultura norte-americana ou britânica, e na explicação infundada de que não se pode ser bilíngüe, sem se tornar também bicultural (MOITA LOPES, 1996)?

Novamente, Leffa nos lembra que:

Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a idéia tradicional do ensino de

línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura. Quando se trata de uma língua multinacional, [...] precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional. Há necessidade de uma mudança de prioridades no ensino da língua estrangeira. Entre essas novas prioridades, [...], podemos destacar as seguintes: (1) ensine a variedade local da língua multinacional; (2) ensine a língua multinacional para produção; (3) ensine a língua multinacional para objetivos específicos (LEFFA, 2001, p. 10).

Assim, devemos pensar num estudo da língua estrangeira “[...] para defender os interesses do país onde se mora, como, por exemplo, estudar inglês no Brasil para receber turistas de outras nacionalidades ou para vender um produto brasileiro no exterior” (LEFFA, 2001, p. 10).

Levando em conta a sugestão de Pennycook (1994 *apud* LEFFA, 2001) sobre a exploração das culturas dos alunos e a sugestão de Leffa (2001) a respeito de um novo paradigma para o ensino de uma língua multinacional como a inglesa, e com a imagem do contexto de sala de aula de língua inglesa, no Brasil, em mente recorreremos a textos turísticos brasileiros e suas traduções como exercícios que podem ser úteis na construção da identidade dos sujeitos cuja constituição se faz dentro delas. Existem outras vantagens na utilização desse tipo de texto no contexto de sala de aula de língua inglesa que podem corroborar a construção identitária. Podemos citar algumas delas:

a) O uso desse tipo de texto pode facilitar o exercício de leitura.

Seguindo novamente os parâmetros curriculares para o ensino fundamental:

Uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado (PCN, 1998, p. 33).

O exercício de leitura em língua inglesa com textos cujo conteúdo se apresenta completamente novo pode fazer com que o aprendiz se retraia, aumentando assim a possibilidade de criar um bloqueio quanto à aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com Leffa (1996, p. 8), cujo pressuposto se baseia na visão desconstrutivista de interpretação, nós compreendemos o texto independentemente de suas características internas, mas sim através de um conhecimento que se

constrói a partir da representação do mundo que existe dentro de nós. Seguindo a hipótese Sapir-Whorf, o autor afirma que “[...] compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto” (LEFFA, 1996, p. 8). Dessa forma, quanto mais próxima for a realidade apresentada no texto, da representação que o leitor faz dessa mesma realidade, mais compreensível se fará o texto (LEFFA, 1996, p. 8).

b) O texto turístico pode ajudar a aquisição da língua estrangeira.

Partindo do pressuposto de que esse tipo de texto carrega **elementos comuns à cultura do aluno** e que por essa razão a compreensão da leitura pode se dar de forma mais completa, trabalhar com os mesmos em língua estrangeira e materna, como prevê a tradução, pode facilitar, juntamente com a análise contrastiva, a percepção das semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

A prática da tradução sozinha é a grande responsável por facilitar uma melhor compreensão de ambas as línguas que se dão em contato. Segundo Duff

A tradução nos ajuda a compreender melhor a influência de uma língua sobre a outra, e a corrigir erros textuais habituais que passam despercebidos (assim como o uso inadequado de certas palavras e estruturas) (DUFF, 1989, p. 6).

Como o aluno já conhece sua língua materna relativamente bem, assim como grande parte do conteúdo do texto turístico, pois ele é construído com informações sobre o lugar onde vive e sua realidade, isto é, seu próprio país, cultura, povo, tradições, fazer comparações partindo dessas informações pode facilitar a compreensão de elementos utilizados na outra língua.

Pressupondo que a aquisição da linguagem se dá através de padrões já conhecidos da realidade, podemos dizer que a utilização de traduções de textos turísticos para fins de aprendizagem de língua inglesa se justifica aí.

c) A utilização de textos turísticos pode colaborar para a construção e o fortalecimento de identidade cultural do aluno.

A partir dos fatos apresentados no início deste capítulo, essa é uma das maiores razões para se utilizar esse tipo de texto, já que o ensino de língua inglesa se torna propício para pensar essa língua de um ponto de vista que reflita os interesses da nossa própria cultura, do nosso próprio país. Tal transmissão de conhecimento se dá de forma a questionar sobre as conseqüências da hegemonia norte-americana. De uma forma política, o ensino-aprendizado de língua inglesa torna-se um instrumento poderoso de combate à visão colonizada que o Brasil possui.

A utilização desse tipo de texto e de suas traduções pode ser uma boa opção, já que o ensino de inglês num país de terceiro mundo deve ser considerado como lugar ideal onde se podem surgir alternativas próprias para consolar os interesses do próprio país (MOITA LOPES, 1996, p. 42).

d) Outra razão para que textos turísticos e suas traduções façam parte dos planos de aulas dos professores de língua inglesa é que sua utilização necessariamente gera diálogos/ posturas interdisciplinares.

É essencial abrir aqui aspas para discutir a importância dessa proposta. Em face do mundo globalizado de hoje, onde a tecnologia se aliou ao seu desenvolvimento, conseguindo com isso incontáveis avanços, cabe ressaltar o advir de uma constituição do sujeito a partir de conhecimentos científicos capazes de integrar o indivíduo nesse contexto e prepará-lo para compreender as inúmeras variáveis que compõem este mundo.

A necessidade de uma educação mais científica e tecnológica para a formação do sujeito faz-se, desta forma, importante e necessária, implicando para tal assumir uma posição interdisciplinar capaz de habilitar o sujeito para a (sobre)vivência num mundo que se constitui interdisciplinarmente.

A interdisciplinaridade pode propiciar uma intercomunicação com outras disciplinas, preparando o aprendiz para a realidade, que vai adquirir, dessa forma, a língua inglesa associando-a ao seu conhecimento prévio e sua utilização no cotidiano. Como propunha os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental (1998) a

interdisciplinaridade é um instrumento cuja função de relacionar a língua estrangeira com o mundo social, ensinando a fazer uso da linguagem para agir neste mundo, possibilita um benefício mútuo.

O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de língua estrangeira (PCN, 1998, p. 37).

Além de trabalhar as línguas inglesa e portuguesa, textos turísticos e suas traduções podem propiciar a interdisciplinaridade com informações associadas à Geografia, História, Religião, Esporte, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ecologia, Arte, Folclore, Cultura, Música, Gastronomia - *inter alia*.

O recurso da tradução e a escolha de textos turísticos pretendem oferecer a oportunidade de retomar outros temas que participam do cotidiano de estudantes. Assim, outros tipos de textos poderão ser escolhidos com o intento de apresentar conhecimento lingüístico das línguas em questão, mas também apresentar e investigar conhecimentos sobre o mundo e sobre outras áreas de conhecimento.

Nosso objetivo final não é transformar esse tipo textual num *modus operandi* para as aulas de língua inglesa, pois não seria de grande ajuda para a formação do sujeito político, intertextual e interdisciplinar do mundo de hoje, mas sim que ele funcionasse juntamente com outros gêneros textuais. Cabe aqui ressaltar a riqueza de gêneros do discurso de que fala Bakhtin, sendo que tal riqueza e diversidade se dão em função das inúmeras possibilidades da *multiforme atividade humana* (1992: 262). É em função dessa multiformidade com que é constituído o indivíduo que deva se trabalhar uma diversidade de textos.

6 RECEBER ATRAVÉS DA PRÁTICA DO DOAR

Education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living.
John Dewey

Sem a vivência (a experiência real) não pode haver aprendizagem. As palavras de John Dewey refletem o que buscamos fazer através da experiência que tivemos no estágio em docência superior realizado na Universidade Federal do Espírito Santo.

Através do processo de vivência sobre os temas que estamos discutindo fizemos descobertas que nos foram úteis para dar os próximos passos. A pretensão maior, no entanto, era expor nosso projeto e idéias aos professores de língua estrangeira em formação de maneira que, ao final, pudéssemos trocar informações e recolher sugestões e dicas desses alunos.

Foram muitos pontos positivos através dos quais nossa pesquisa só ganhou incremento. O primeiro deles foi o fato de que as 60 horas que deveriam ser lecionadas na universidade foram divididas por duas disciplinas diferentes – idéia que surgiu a partir de nossa orientadora Dr^a Lillian DePaula. Outro ponto positivo foi o fato de trabalhar com turmas diferentes e ainda em semestres e anos diferentes, sendo que 30 horas coincidiram com o início da pesquisa e as outras 30 horas do estágio, com a fase final do projeto. As disciplinas que lecionamos: Língua Inglesa Expressão Escrita V, e Comunicação Escrita e Gêneros Textuais nos proporcionaram grandes oportunidades de verificar nossas propostas de forma prática, mas ao mesmo tempo desenvolvendo, teoricamente, futuros desdobramentos relacionados ao tema com o qual trabalhamos.

Com uma carga horária de 30 horas o estágio supervisionado em docência superior foi desenvolvido, inicialmente, com a turma do 6º período do curso de Letras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Espírito Santo em 2006/2 através da disciplina Língua Inglesa Expressão Escrita V. Nessa fase, ainda esboçávamos o desenvolvimento do nosso trabalho. As outras 30 horas referentes ao estágio fizeram parte do currículo da disciplina Comunicação Escrita e Gêneros Textuais, na segunda metade do ano de 2007, com a turma do 3º período do curso de Letras/Língua Inglesa da UFES, quando o projeto já se encontrava bem

desenvolvido e com grande parte das análises já realizadas.

Essa divisão de carga horária nos proporcionou grandes avanços por nos ter dado a chance de trabalhar nossa pesquisa com os professores de língua inglesa em formação nas fases inicial e final das análises, sendo que muitas mudanças e ajustes partiram das aulas e da experiência com esses alunos.

Escolhemos descrever o desenrolar das aulas a partir de um cronograma de cada uma das disciplinas separadamente, por fornecer uma visão mais clara dos avanços que cada uma delas proporcionou ao trabalho. Segue, então, um relatório sobre as aulas, os alunos e os objetivos de cada uma das disciplinas separadamente.

6.1 CRONOGRAMA DE AULAS DE LÍNGUA INGLESA EXPRESSÃO ESCRITA V (TRADUÇÃO)

A turma do 6º período de 2006/2 era pequena, composta por 18 alunos, sendo que, a maioria deles tinha uma média de idade entre 18 e 25 anos. Muitos desses alunos já lecionavam língua inglesa em cursos de língua estrangeira, ou em escolas regulares.

Com essa turma, começamos por desenvolver, junto aos alunos, conhecimento teórico acerca da história da tradução e dos processos tradutórios. Após várias aulas recolhendo e discutindo esses temas, recorreremos aos procedimentos técnicos da tradução para realizarmos várias traduções de trechos retirados dos catálogos turísticos. Com a prática tínhamos base e conhecimento suficiente para, nesta próxima fase, analisar criticamente os textos e as traduções dos textos turísticos. As análises contrastivas foram imprescindíveis para contar com várias opiniões diferentes a respeito do trabalho dos tradutores. Iniciava-se, de fato, o trabalho de reconhecimento e crítica textual que, mais tarde, faria parte da nossa dissertação.

6.1.2 Objetivos

Iniciamos o curso com o objetivo de levar aos alunos conhecimentos teóricos e práticos acerca da tradução e da produção de diversos gêneros textuais escritos.

Mais adiante, trabalhando a prática e a análise contrastiva de traduções do gênero textual que nos interessa para esta pesquisa, isto é, o texto turístico, tínhamos o intuito de discutir com os alunos as escolhas feitas pelos tradutores desses textos, os procedimentos utilizados por eles e compará-los com as traduções dos próprios alunos. Essa etapa do estágio nos levaria ao próximo objetivo: discutir os pontos positivos e negativos das traduções dos textos turísticos e buscar uma primeira percepção da imagem do objeto descrito que esses textos estariam vendendo aos turistas estrangeiros.

O último objetivo para as aulas seria trocar idéias com os alunos a respeito da utilidade desses textos turísticos para as aulas de língua inglesa em escolas regulares de ensino fundamental.

Como objetivo geral, buscamos fazer com que o *corpus* escolhido para o presente projeto, juntamente com suas traduções, fosse mais bem conhecido e mais valorizado como material textual altamente corroborativo das aulas de língua estrangeira e, ao mesmo tempo, desenvolver, nos alunos, uma visão crítica e política a respeito das aulas de língua inglesa e da construção identitária que ocorre lá.

6.1.3 Debates e reflexões

A fase de tradução e estudos contrastivos dos textos turísticos nos levou a ampliar nossas descobertas a partir das sugestões e leituras de cada um dos alunos. Seus questionamentos, dúvidas e idéias acerca das decisões dos tradutores, dos procedimentos tradutórios utilizados para realizar a produção textual enriqueceram nossas pesquisas e análises, uma vez que a natureza e construção desse gênero textual podem se mostrar complexas e de difícil verificação contrastiva. Portanto, em

vários pontos das análises dos textos turísticos que verificamos no capítulo anterior, tivemos a participação dos alunos do 6º período de Letras/Língua Inglesa 2006/2 de alguma forma.

O cotejo entre textos-fonte e textos-traduzidos começou a ser realizado com um catálogo turístico do Estado da Bahia. A partir dessa verificação, chegamos a uma primeira opinião a respeito da imagem que se constrói do Brasil em textos turísticos traduzidos. Os alunos encontraram diversos desvios lingüísticos nos textos traduzidos e esse fato chamou bastante a atenção deles. Para os alunos, um texto que tem como audiência um leitor tão exigente, ou seja, o turista estrangeiro, não poderia apresentar tantas falhas, uma vez que essas falhas podem se tornar obstáculos durante a leitura e tornar o texto irrelevante para esse leitor. Porém, quando começamos a verificação em catálogos turísticos capixabas, os alunos verificaram uma queda quanto ao número de desvios lingüísticos. “As traduções dos catálogos capixabas parecem ser mais bem redigidos”, disseram os alunos do 6º período. Os primeiros cotejos parecem ter nos dado uma pequena idéia de como o Estado do Espírito Santo representa o Brasil através das traduções de catálogos turísticos capixabas. Os alunos relataram que os catálogos pareciam revelar um Brasil cheio de aventuras, lugares exóticos e aconchegantes, além de mostrar um povo alegre e festeiro. Acrescentaram ainda que o texto parece ter sido redigido buscando-se a positivação de todos os objetos de descrição.

Após trocar idéias a respeito da importância e utilidade de atividades de tradução como leitura e produção textual em sala de aula de língua estrangeira, debatemos acerca das metodologias que usamos em escolas regulares para o ensino de uma língua estrangeira.

Quando falamos sobre a formação do professor de língua inglesa e sua capacitação – não somente como instrutor de línguas, mas também como sujeito construtor de identidades -, para depois atingir o nível de debate sobre a utilização do texto turístico em aulas de língua estrangeira, tivemos grandes avanços para a constituição de uma visão crítica acerca do ensino-aprendizado de língua inglesa no Brasil.

Questionamos sobre a metodologia que o professor de língua inglesa utiliza em suas aulas no ensino fundamental. As respostas nos conduziram, primeiramente, à formação do professor. Um professor formado e treinado para lecionar cursos de língua estrangeira não poderia adotar a mesma metodologia no ensino regular, uma vez que o ensino regular, na grande maioria dos casos, não dispõe da mesma carga horária de 120 horas anuais (às vezes a carga horária em cursos de língua estrangeira pode superar 120 horas anuais). Porém, essa parece ser uma prática bastante popular no Brasil, resultando em frustração do professor, quando não consegue, ao final do ano, completar o trabalho que costuma(va) realizar em cursos de línguas.

Outro ponto muito polêmico e discutido com os alunos foi o fato que já abordamos no início da dissertação: a busca por trabalhar as quatro habilidades comunicativas num período curto de tempo, resultando em mais frustração, já que o aluno deixa o ano letivo improficiente nas quatro habilidades. Essas são algumas das questões que refletem o visível despreparo dos nossos professores de língua inglesa no ensino fundamental.

Para os alunos do 6º período de letras/Inglês da UFES, os professores deveriam ser mais bem treinados de acordo com as condições que caracterizam o ensino de língua estrangeira no Brasil, pois a grande maioria deles, completaram os alunos, não têm visão crítica a respeito das aulas que lecionam, ou nunca buscaram entender porque a metodologia que utilizam geralmente falha em deliberar um ensino de língua estrangeira que resulte em um bom aproveitamento lingüístico.

Os alunos concordaram, portanto, que o primeiro passo, dado pelos próprios professores, em busca de um ensino mais profícuo e, portanto, usando os termos de Moita Lopes (1996), mais pragmático, seria direcionar o ensino-aprendizado de língua inglesa para que pudesse ser trabalhado pelo menos duas das habilidades comunicativas: a leitura e a escrita, uma vez que não haveria tempo suficiente para trabalhar todas elas. Os próprios alunos identificaram na tradução e na análise contrastiva, excelentes oportunidades de trabalhar a leitura e a produção textual, contando com inúmeras vantagens que compreenderiam não somente a língua estrangeira, mas sobretudo a materna.

Todas essas discussões e reflexões nos foram determinantes quanto à busca por respostas que só puderam ser resolvidas a partir destes encontros que tivemos com a turma do 6º período durante as trinta horas de estágio.

6.2 CRONOGRAMA DE AULAS DE COMUNICAÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS

As 30 horas relativas à segunda parte do estágio foram realizadas com a turma do 3º período do curso de Letras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Espírito Santo no segundo semestre de 2007.

A turma também não era grande. Com um total de 17 alunos, a idade média dos alunos era de 18 a 20 anos. Alguns desses alunos já trabalhavam com o ensino de língua inglesa em cursos de línguas, mas nenhum deles tinha experiência com ensino regular.

Para iniciar o projeto que tínhamos para essa turma, primeiramente fazia-se necessário que deixássemos os alunos a par de nossa pesquisa.

Dessa forma, começamos por explicar e dar informações sobre o nosso projeto e o que tínhamos desenvolvido até o presente momento, inclusive sobre as análises. Percebemos um grande interesse da turma pelo projeto, sendo que os próprios alunos pediram para conhecê-lo melhor.

A partir de então, trabalhamos a noção de gêneros textuais e tipos textuais e, mais precisamente como se construía o gênero textual texto turístico.

Como as análises já estavam em estágio bem avançado não trabalhamos muito com o desenvolvimento e a prática tradutória. Nos atemos ao conhecimento sobre gêneros textuais e suas formações, além de discutir o uso de tradução e do gênero textual texto turístico em sala de aula de língua estrangeira em ensino fundamental.

O trabalho com gêneros textuais junto a essa turma foi bem interessante para a fase

em que se encontrava nossa pesquisa. Ampliamos o conhecimento sobre gênero textual e, principalmente, criamos uma visão crítica sobre o gênero com o qual estamos trabalhando. Esse desenvolvimento crítico realizado durante essas 30 horas de estágio foi importante, já que estávamos em fase de criação de um conceito mais concreto quanto ao texto turístico.

6.2.1 Objetivos

Como objetivo inicial buscamos desenvolver conhecimento teórico acerca de gênero textual e tipo textual, para, com isso, chegar ao ponto em que os alunos tivessem base para discutir a construção do gênero turístico e suas traduções.

Logo após, nosso objetivo era de criar, no aluno/professor em formação um reconhecimento sobre a responsabilidade do professor em realizar um ensino mais abrangente quanto ao uso de uma variedade de gêneros textuais em sala de aula de língua inglesa, inclusive quanto ao uso de materiais textuais mais regionais, como é o caso do texto turístico. Buscamos, ao final desenvolver uma percepção da importância desses gêneros textuais mais regionais para a construção identitária do sujeito inserido em sala de aula de língua inglesa.

Nosso objetivo geral era repartir conhecimento com os alunos sobre gêneros textuais e ensino de língua inglesa e sobre o uso de textos turísticos e tradução em sala de aula.

6.2.2 Debates e reflexões

A idéia de utilizar textos turísticos para a construção identitária gerou grande entusiasmo por parte dos alunos. Conhecer melhor esse gênero textual e pensar sobre sua utilização em atividades de tradução e análise contrastiva no ensino-aprendizado de língua inglesa parece ter gerado bastante curiosidade nos alunos. Discutir, primeiramente, a construção identitária do sujeito inserido no ambiente de sala de aula parece ter criado uma visão mais crítica e aberto os olhos dos alunos

para perceber que ocorre muito mais do que uma transferência ou troca de conhecimentos lingüísticos.

Os alunos concordaram que o gênero textual que propomos para construir identidades poderia ser interessante e eficaz para esse fim, no entanto contribuíram dizendo que deveria haver uma cuidadosa escolha entre a literatura referente a esse gênero, já que afirmaram conhecer inúmeros panfletos e guias turísticos e suas traduções de má qualidade, contendo desvios lingüísticos graves. Além do mais, a escolha deveria também ser cautelosa com relação ao nível do aluno.

Os alunos do 3º período acreditam que dependendo da série em que o aluno se encontra, a escolha do texto turístico a ser utilizado deveria variar dos mais fáceis aos mais difíceis. Acreditamos que eles se referiram à construção lingüística dos textos. Também concordam que os textos turísticos a serem utilizados deveriam ser relacionados à região onde moram os alunos, já que se trata de assunto bem conhecido por eles, facilitando, dessa forma, a aprendizagem, além do fato de que podem ser extremamente úteis para a construção da identidade cultural.

Igualmente importante para o progresso de nossa pesquisa foram as 30 horas dedicadas à turma do 3º período no final do ano de 2007. As discussões que tivemos sobre os assuntos que abordamos geraram grandes reflexões e idéias que foram adicionadas à pesquisa que já se encontrava em andamento.

Esperamos, contudo, que nossas reuniões com ambas as turmas e nossa pesquisa tenham, de alguma forma, contribuído não só para os alunos de Letras/Língua Inglesa que são, mas também para os professores que buscam ser.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O redirecionamento do ensino de língua inglesa no Brasil que este projeto de pesquisa aborda pode ser considerado sob uma perspectiva pós-colonial e inteiramente voltado para questões políticas e práticas sociais. Não pode, entretanto, ser considerado acabado, uma vez que questões relacionadas à integração sociopolítica do ser humano se modificam a cada dia, requerendo de nós, professores, não só de língua inglesa, mas de forma geral, uma preocupação maior para com a velocidade com que essas modificações ocorrem.

No momento histórico em que vivemos e de acordo com as características que compõem o mundo globalizado de hoje, pareceu-nos de grande valor lingüístico-teórico e prático, além de pedagógico, considerar questões relativas à constituição do sujeito que participa do ambiente de sala de aula de língua inglesa.

O referencial teórico aplicado está relacionado aos estudos pós-modernos, onde buscamos base para sustentar uma idéia pós-moderna, um projeto pós-moderno.

A escolha do *corpus* para análises levou em consideração o fato de poder ser utilizado em sala de aula para trabalhar temas referentes à cultura, tradição e história regional e que fosse útil para o objetivo principal da pesquisa: a construção identitária.

As análises priorizaram a organização textual construída através das escolhas feitas pelos autores e tradutores buscando verificar, ao final, a imagem do Brasil, ou parte dele (o Estado do Espírito Santo), construída através das escolhas feitas pelos tradutores.

Ainda a respeito das análises, é importante ressaltar que, embora tenhamos consciência da importância dos recursos que a chamada lingüística de corpus tem hoje a oferecer a pesquisadores de línguas, e mais ainda em relação à tradução, não nos foi possível lançar mão dos recursos que ela dispõe. Não obstante, futuras etapas dessa pesquisa deverão ocorrer com base na utilização do computador e de programas de verificação lingüística que tanto tem a oferecer às pesquisas relativas

à linguagem.

Após construir todo esse projeto de base teórico-lingüística, sabemos que sua aplicação pedagógica pode não ser tão simples. Embora seja fácil perceber que o ensino de língua inglesa no Brasil em escolas regulares de ensino fundamental tem sido incapaz, na grande maioria dos casos, de prover um ensino de língua inglesa proficiente, as soluções alternativas podem encarar alguns obstáculos, como a dificuldade dos professores em aceitar tais caminhos alternativos e sair da inalterabilidade, da mesmice, da acomodação.

Um outro desafio enfrentado pela proposta desenvolvida está relacionado à dificuldade dos professores em se desfazer de um suposto discurso colonialista através do qual podem ter sido formados e no qual podem estar inseridos desde sua licenciatura.

8 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao Discurso**: Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. [Paraná], ano 5, n. 8, p. 1-26, 2007.

ARROJO, Rosemary. A Desconstrução do Logocentrismo e a Origem do Significado. In: _____ (Org.). **O Signo Desconstruído**: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p. 35-39.

_____. Desconstrução, Psicanálise e o Ensino de Tradução. In: **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993. p. 132-150.

_____. **Oficina de Tradução**: A teoria na prática. . 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (1979) Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992. p. 261-306.

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

BARTHES, Roland. (1984) A Morte do Autor. In: _____. **O Rumor da Língua**. Tradução de António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984. p. 49-53.

BASSNETT, Susan. (1980) **Estudos de Tradução**. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BENJAMIN, Walter. (1923) The Task of the Translator: An introduction to the translation of Baudelaire's *Tableaux Parisiens*. Translated by Harry Zohn. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London and New York: Routledge, 2000. p. 15-25.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CHESTERMAN, Andrew. Description, Explanation, Prediction: A Response to Gideon Toury and Theo Hermans. **Current Issues in Language & Society**, Finland, 5 vol., Nº 1&2, p. 91-98, 1998.

CORACINI, Maria José. As Representações do Saber Científico na Constituição da Identidade do Sujeito Professor e do Discurso de Sala de Aula. In: _____ (Org.). **Identidade & Discurso: (Des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 319-336.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. Inácio, Vandresen, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.

DERRIDA, Jacques. (1967) **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

_____. (1967) **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

_____. (1985) **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DINGWANEY, Anuradha; Maier, Carol (eds). **Between Languages and Cultures: Translation and Cross-Cultural Texts**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1995.

DUFF, Alan. **Translation**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. (1992) **Discurso e mudança social**. Coord. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAWCETT, Peter. **Translation and Language: Linguistic Theories Explained**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2003.

FILGUEIRAS, Lillian DePaula. **Sobre a Tradução e Sua Utilização no Ensino de Língua Estrangeira**. Dissertação não publicada. São Paulo: USP, 1996.

_____. Uma pedagogia da tradução. **Tradução e Comunicação**. São Paulo:

UNIBERO, n. 14, p. 57-65, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GRIGOLETTO, Marisa. A Desconstrução do Signo e a Ilusão da Trama. In: Arrojo, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído**: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p. 31-34.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Victoria: Deakin University Press, 1989.

HATIM, B; MASON, I. **Discourse and the Translator**. London: Longman Group, 1990.

HOUSE, Juliane. **Translation Quality Assessment**: Linguistic Description versus Social Evaluation. Hamburg: University of Hamburg, 2001. p. 243-257. Disponível em: www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003141ar.pdf. Acesso em: 30 agosto 2007.

JAKOBSON, Roman. Aspectos Lingüísticos da Tradução. In: **Lingüística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 63-72.

LEFFA, Vilson José. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Porto Alegre, 1996. Disponível em www.leffa.pro.br. Acesso em: 23 junho 2007.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.) **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. Disponível em www.leffa.pro.br. Acesso em 23 junho 2007

MOITA LOPES, L. P. “Yes, Nós Temos Bananas” ou “Paraíba não é Chicago Não”. Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In: **Oficina de Lingüística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 37-51.

NIRANJANA, Tejaswini. **Siting Translation**: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context. California: University of California Press, 1992.

PETERS, Michael. **Estruturalismo e Pós-Estruturalismo**. [S.l.: s.n., s.d.] Disponível em: www.rubedo.psc.br/Artlivro/estpost.htm. Acesso em: 23 dezembro 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. A Língua é uma Bandeira Política. **O popular**, Goiânia, 29 nov. 1999. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/Raja.htm. Acesso em: 15 outubro 2006.

_____. **Por uma lingüística Crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão ética. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Pós-modernidade e a tradução como subversão. **Anais do VII Encontro Nacional/1 Encontro Internacional de Tradutores**. São Paulo, 2000. Disponível em www.novomilenio.inf.br/idioma/19980911.htm. Acesso em 19 outubro 2006.

_____. A Trama do Signo: Derrida e a Desconstrução de um Projeto Saussuriano. In: Arrojo, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído**: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p. 25-29.

RIDD, Mark David. Um Casamento Estranhamente Ideal? A Compatibilidade de Gênios entre o Comunicativismo e a Tradução. **Horizontes de lingüística aplicada**, Brasília, ano 2, n. 1, p. 93-104, 2003.

_____. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. **I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica**. Denize Elena Gracia da Silva (Org.). Brasília, 2005. p. 1-8.

SEARLE, John R. **Speech Acts**: An Essay in the Philosophy of Language. London: Cambridge University Press, 1969.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes Feltes. **Pragmática e Cognição**. A Textualidade pela Relevância. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SPERBER, Dan.; WILSON, Deirdre. **Relevance**: Communication and Cognition. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. 4. vol. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

MATERIAL DE REFERÊNCIA

CAMBRIDGE ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. Cambridge: Cambridge University Press, [2006]. 1 CD ROM.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 1 CD ROM.

SANTIAGO, Silvano (Sup.). **Glossário de Derrida**. Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ. Rio de Janeiro: Edições F. Alves, 1976.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

GLOSSÁRIO DE TERMOS DESCONSTRUTIVISTAS E PÓS-COLONIAIS

Desconstrução – Partindo do método especulativo de Nietzsche, da fenomenologia de Husserl e da ontologia de Heidegger, Derrida apresenta a tese referente ao que chama de Desconstrução (*Déconstruction*), rejeitando qualquer definição estável ou dicionarizável para o que se entende por esse movimento. Através dele, Derrida fez repensar a forma como a linguagem opera. Desconjuntando os valores de verdade, significado inequívoco e presença, a Desconstrução aponta para a possibilidade de escrever não mais como representação de qualquer coisa, mas como a infinidade do seu próprio *jogo*. Tem como objetivo imediato criticar a metafísica ocidental e sua tendência ao logocentrismo. Do ponto de vista da análise textual, a Desconstrução visa a leitura de um texto de forma a revelar suas incompatibilidades e ambigüidades retóricas, suas aporias, *o ponto cego que o autor nunca viu* (RAJAGOPALAN, 1992, p. 26) demonstrando que é o próprio texto que as assimila e dissimula. Para alcançar tal intento, *a desconstrução se apresenta como nada além do próprio estruturalismo levado às suas últimas conseqüências*. Assim, o desconstrutivista se revela um estruturalista, porém com mais empenho e dedicação que os próprios estruturalistas praticantes e inveterados, num paradoxo que, segundo Rajagopalan, pode ser visto como o mais intrigante de todos (*cf.* RAJAGOPALAN, 1992, p. 26). O autor, como ensina Foucault, não representaria mais a fonte das significações que nos levam à interpretação *correta* de uma obra. Já o leitor, através da reflexão desconstrutivista, *deixa de ser um simples “receptor”: o passivo decodificador de significados idealizado pelo logocentrismo [e] passa a se conscientizar de sua interferência autoral nos textos que lê* (ARROJO, 1992, p. 38). *Um texto é feito de escritas múltiplas [...] há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor* (BARTHES, 1984, p. 53).

Discurso desconstrutivista; perspectiva desconstrutivista – Segundo o discurso desconstrutivista *não há signo lingüístico antes da escritura* (Derrida, 1973, p. 17). Ou seja, para que se tenha a escritura em seu sentido metafórico, é necessário que se renuncie à noção de significado inscrito, fixo e imutável construído pelo autor, dando, assim, lugar ao leitor, que vai à busca desse significado.

Discurso/Perspectiva Pós-Colonial vs. Discurso/Perspectiva Colonialista – Apesar de ser considerada uma época extinta, o período colonial – que antes era interpretado pela política utilizada pelos países colonizadores para exercer o poder e o controle sobre os **territórios** ocupados por elas através de poder militar ou por representantes do governo contra a vontade dos seus habitantes – ainda existe, porém possui outra forma: o colonizador, para sustentar seu ato de dominação, vem desenvolvendo um discurso de verdade que embute sua ânsia pelo poder.

No mundo de hoje, os colonizadores apresentam argumentos com idéias negativas a respeito do colonizado (países periféricos), como insinuar que sua cultura é inferior, povo preguiçoso, literatura inferior, etc., causando, dessa forma, uma falsa necessidade nos sujeitos colonizados, de que eles precisam do colonizador, pois seriam eles os difusores da cultura, do conhecimento e do progresso. Embora o período colonial tenha passado, as bases ideológicas de uma sociedade opressora continuam. Nos dias atuais, não há mais um colonizador, mas uma elite dominante que busca manter sua posição e status social. Hoje, as práticas de submissão/subserviência envolvidas no empreendimento colonial operam não somente através da maquinaria do estado imperial mas também através dos discursos filosóficos, históricos, antropológicos, filológicos, lingüísticos, e da interpretação literária. O *sujeito colonial* – concebido através de tecnologias ou práticas de poder/saber – é construído dentro de discursos múltiplos e lugares diversos. Um desses lugares é a tradução. Niranjana diz que “o termo discurso colonialista está relacionado ao corpo do saber, formas de representação, estratégias de poder, lei, disciplina, etc., que são empregadas na construção e dominação dos ‘sujeitos colonizados’” (NIRANJANA, 1992, p. 1).

Surge, então, o pós-colonialismo com o intuito de combater os efeitos dessa ‘colonização discursiva, como as novas formas de dominação, opressão e autoritarismo. Com o passar do tempo, os estudos pós-coloniais passaram a combater, além do colonialismo e seus efeitos, todo e qualquer ato coercivo, injusto, desigual ou de exploração. Os estudos pós-coloniais podem ser aplicados por várias áreas do conhecimento, não pertencendo somente ao meio acadêmico, como aspecto teórico, mas interferindo também em práticas sociais. A educação pode ser uma ação pós-colonial. Através dela, o *sujeito colonizado* pode se identificar como

tal, porém agora consciente de seu estado de subserviência, torna-se capaz de refletir sobre esse estado.

Também o tradutor pode se ver como ator pós-colonial. Através do diálogo intercultural com o qual trabalha, sua tradução pode ser uma poderosa ferramenta contra as representações feitas pelos colonizadores, contra as formas estereotipadas e preconceituosas muitas vezes utilizadas para *reinventar* a cultura dos colonizados ao seu agrado, denunciando, dessa forma, os interesses ideológicos que nortearam as traduções em circulação. Pois se sabe que a atividade tradutória é um gesto de reescrever, de recriar, de reinventar o original (RAJAGOPALAN, 2000). No tocante à relação entre os textos originais e traduzidos, o pós-colonialismo a reconsidera, tomando ambos os textos como produtos iguais, modificando, somente, a tarefa de cada um dos produtores: ao autor do texto-fonte, “[...] cabe dar às palavras uma forma ideal e imutável, já ao tradutor cabe a tarefa de as libertar do confinamento da língua de partida insuflando-lhes uma nova vida na língua para que são traduzidas” (BASSNETT, 2003, p. 8), desconsiderando-se, dessa forma, qualquer argumento em prol da fidelidade ao original ou ao *significado transcendental* defendido pelo logocentrismo. A tradução é vista como um “[...] intercâmbio lingüístico [...] essencialmente dialógico, um processo que ocorre num espaço que não pertence nem ao ponto de partida nem ao ponto de chegada”, mas que pode significar o portal de acesso para a formação identitária cultural em contextos colonial e pós-colonial (BASSNETT, 2003, p. 10).

Escritura – Derrida utiliza esse termo fora do seu sentido corrente, levando em conta seu sentido metafórico. De acordo com o autor, no sentido corrente, a escritura “[...] é letra morta, é portadora da morte. Ela asfixia a vida”. Por outro lado, em seu sentido metafórico, a escritura remete à “[...] voz da consciência como lei divina, o coração, o sentimento, etc.” (DERRIDA, 1973, p. 21). Ou seja, a escritura é tomada no sentido em que sua natureza se encontra na “[...] voz que se ouve ao se encontrar em si”: uma leitura íntima e individual que procede do interior de cada indivíduo. A escritura não está sujeita à autoridade de quem escreve. O sentido de um texto está sempre adiado, nunca pode ser fixado.

Jogo – “O conceito de jogo aparece como a possibilidade de destruição de um

significado transcendental” (SANTIAGO, 1976, p. 53). É um processo de concretização do sentido das palavras, cujo mecanismo não se encontra pré-determinado. As palavras, segundo Derrida, não possuem um sentido único, estável, mas se encontram à deriva, num jogo aberto de significações. O sentido de uma palavra só existe em função da forma como se relaciona com outras palavras, e é sempre adiado, num interminável jogo de significações. O jogo, segundo Derrida, acontece num campo onde há “[...] substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito” (DERRIDA, 1971, p. 244).

Logos – Em grego significava inicialmente a palavra escrita ou falada – o Verbo. Mas a partir de filósofos gregos como Heráclito passou a ter um significado mais amplo. **Logos** passa a ser um conceito filosófico traduzido como razão; o princípio de inteligibilidade.

Noção logocêntrica/visão logocêntrica; Logocentrismo – Se refere à tendência no pensamento ocidental, desde Platão, em buscar a centralidade da palavra (*logos*), das idéias, dos sistemas de pensamento, de forma a serem compreendidos como formas inalteráveis. As verdades veiculadas pelo logocentrismo são sempre tomadas como definitivas e irrefutáveis. Todas as teorias ligadas ao logocentrismo acreditam que “[...] é fora do sujeito/leitor ou receptor que se encontra a origem dos significados”. Isso quer dizer que “[...] a origem do significado é necessariamente localizada no significante (no texto, na mensagem, na palavra), nas intenções (conscientes) do emissor/autor, ou numa combinação ou alternância dessas duas possibilidades” (ARROJO, 1992, p. 35).

Pós-estruturalista; a Perspectiva Pós-Estruturalista – O pós-estruturalista interpreta o *pós* da expressão *pós-estruturalismo* como nomeando algo que vem depois e que tenta ampliar o estruturalismo, colocando-o na *direção certa*. Constitui-se como uma crítica ao estruturalismo, feita a partir dele mesmo, ou seja, tende-se a voltar alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo, apontando-se algumas inconsistências fundamentais em seu método que são ignoradas pelos estruturalistas.

O pós-estruturalismo não deve ser compreendido como uma teoria, mas como um

conjunto de pressupostos compartilhados, um “[...] movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento” (PETERS, acesso em 23 dez. 2007) – é, além de tudo, interdisciplinar, de forma a se apresentar por meio de várias correntes diversificadas. É inseparável da tradição estruturalista da lingüística baseada no trabalho de Saussure e Jakobson, e também das interpretações estruturalistas de Lévi-Straus, Roland Barthes, Louis Althusser e Foucault (primeira fase). Também é de grande importância para o surgimento do pós-estruturalismo, a obra de Friedrich Nietzsche, e a interpretação que Heidegger fez dessa obra. Mas é Jacques Derrida que abre as portas para a interdisciplinaridade do pós-estruturalismo através do seu ensaio “A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas”, em 1966, onde, segundo Richard Macksey (1970), faz “reavaliações radicais d[os] pressupostos [estruturalistas]” (PETERS, acesso em 23 dez. 2007).

Alguns dos pressupostos pós-estruturalistas possuem características do pensamento de Nietzsche, como por exemplo, com sua crítica da verdade e a ênfase na pluralidade da interpretação (PETERS, acesso em 23 dez. 2007).

“Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou uma economia que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias”. O sujeito é compreendido pelos estruturalistas como sendo governado por estruturas e sistemas, e são constantemente questionadas as diversas concepções que existem sobre ele (PETERS, acesso em 23 dez. 2007).

APÊNDICE B
PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA TRADUÇÃO SEGUNDO A PROPOSTA DE
CARACTERIZAÇÃO DE HELOISA G. BARBOSA E EXEMPLOS DE
PROCEDIMENTOS RETIRADOS DO CORPUS

| | PROCEDIMENTOS | EXEMPLOS RETIRADOS DO CORPUS |
|----------|---|---|
| 1 | <p><i>A Tradução Palavra-por-palavra</i></p> <p>Barbosa define esse procedimento segundo as palavras de Aubert (1987). Porém ele também é definido por Catford (1965), e por Newmark (1988). Segundo Aubert:</p> <p><i>a tradução em que determinado segmento textual (palavra, frase, oração) é expresso na LT [língua traduzida] mantendo-se as mesmas categorias numa mesma ordem sintática, utilizando vocábulos cujo semanticismo seja (aproximativamente) idêntico ao dos vocábulos correspondentes no TLO [texto da língua original] (AUBERT, 1987, p. 15 apud BARBOSA, 1990, p. 64)</i></p> <p>A autora explica que o uso desse procedimento é limitado, uma vez que é muito difícil encontrar <i>uma convergência tão grande entre as línguas</i> (BARBOSA, 1990, p. 65).</p> | <p><i>A Tradução Palavra-por-palavra:</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>... além de ser um dos melhores locais para o mergulho ... (Brasil Espírito Santo, p. 10)</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>Guaraparí is one of the best places for snorkeling and scuba diving ...</i></p> |
| 2 | <p><i>A Tradução literal</i></p> <p>Para caracterizar esse procedimento, Barbosa considera, por base, as definições</p> | <p><i>A Tradução literal</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>O litoral do Espírito Santo é famoso</i></p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>de Catford (1965), Newmark (1988) e Aubert (1987). Entretanto, a autora expõe a explicação de Aubert (1987):</p> <p><i>Aquela em que se mantém uma fidelidade semântica estrita, adequando porém a morfo-sintaxe às normas gramaticais da LT</i> (AUBERT, 1987, p. 16 <i>apud</i> BARBOSA, 1990, p. 65).</p> <p>Segundo a autora, as alterações morfossintáticas que ocorrem durante o processo de tradução é que serão responsáveis por distinguir a <i>tradução literal</i> da <i>tradução palavra-por-palavra</i>. Barbosa ainda explica que segundo Newmark (1988), esse procedimento deve ser utilizado sempre que possível (BARBOSA, 1990, p. 65-66).</p> | <p><i>internacionalmente pela pesca oceânica e pelos recordes na pesca de peixe de bico</i> (Brasil Espírito Santo, p.4).</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The coast of Espírito Santo is internationally renowned for deep-sea fishing and record-breaking fishing of swordfish.</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>Itaúnas é um dos mais belos pontos do litoral brasileiro</i> (Brasil Espírito Santo, p. 12).</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>Itaúnas is one of the most beautiful places on the seacoast of Brazil.</i></p> |
| 3 | <p>A Transposição</p> <p>Definido por Vinay e Darbelnet (1977, <i>q.v.</i> 2.1), Vázquez-Ayora (1977), Newmark (1988) e Catford (1965), esse procedimento <i>consiste na mudança de categoria gramatical de elementos que constituem o segmento a traduzir</i>. Ele pode ser tanto <i>obrigatóri[o]</i>, quando é <i>imprescindível para que a tradução se atenha às normas da LT</i>, quanto <i>facultativ[o]</i>, quando é <i>realizad[o] por razões de estilo</i> (BARBOSA, 1990, p. 66-67).</p> | <p>A Transposição</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>Toda a sua extensão convida ao mergulho e aos pratos à base de frutos do mar ...</i> (Brasil Espírito Santo, p.4)</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The entire seacoast is an invitation to snorkel, scuba dive and to dine on seafood ...</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>A Regata Eldorado Brasilis, ... realiza-se anualmente no mês de Janeiro ligando a ilha de Vitória à Ilha de Trindade, ...</i> (Brasil Espírito Santo, p. 7)</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The Eldorado Brasilis Regatta, ... is held</i></p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p><i>each year in January. The race begins on the Island of Bitória and ends at the Island of Trindade, ...</i></p> |
| 4 | <p>A Modulação</p> <p>O procedimento da <i>modulação</i> é definido por Vinay e Darbelnet (1977, q.v.2.1, p. 28), Vázquez-Ayora (1977) e Newmark (1981, 1988).</p> <p>É a reprodução da mensagem da língua original no texto-traduzido sob um ponto de vista diferente, refletindo uma diferença, entre as línguas, na forma de interpretar a experiência do real.</p> <p>A <i>modulação</i> pode ser obrigatória, quando, por exemplo, um termo ou expressão já se encontra dicionarizado na língua traduzida, ou facultativo, refletindo uma diferença de estilo (BARBOSA, 1990, p. 67)</p> | <p>A Modulação</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>Não menos famosa, a torta capixaba ...</i> (Brasil Espírito Santo, p. 15)</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The “torta capixaba” pie is equally famous ...</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>O local é ponto de chegada da peregrinação Passos de Anchieta...</i> (Brasil Espírito Santo, p. 10)</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>This is the place where the Passos de Anchieta Pilgrimage ends, ...</i></p> |
| 5 | <p>A Equivalência</p> <p>Considerando as definições de Vinay e Darbelnet (1977, q.v. 2.1, p. 29), Vázquez-Ayora (1977: 313-322) e Newmark (1988: 90-91), a autora define esse procedimento da seguinte forma:</p> <p><i>A equivalência consiste em substituir um segmento de texto da LO por um outro segmento da LT que não o traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente.</i></p> <p>Esse é um procedimento geralmente utilizado para traduzir clichês, expressões</p> | <p>A Equivalência</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>O Espírito Santo tem-se destacado, a nível nacional, no competitivo mercado do turismo de negócios</i> (Brasil Espírito Santo, p. 14)</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>Espírito Santo stands out in the national scenario in the fiercely competitive business events market.</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>... em pleno verão ...</i> (Brasil Espírito Santo, p. 9)</p> <p>Texto em língua inglesa:</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos cristalizados da língua (BARBOSA, 1990, p. 67-68).</p> | <p>... at the height of Summer ...</p> |
| 6 | <p>A Omissão vs. A explicitação</p> <p>Definidos por Vázquez-Ayora (1977, Q.v. 2.1.4, p.46) a <i>omissão consiste em omitir elementos do TLO que, do ponto de vista da LT, são desnecessários ou excessivamente repetitivos.</i></p> <p>Já na <i>explicitação</i> ocorre o contrário. Ela consiste em explicitar elementos que, do ponto de vista da língua traduzida, seriam, geralmente obrigatórios.</p> | <p>A Omissão vs. A explicitação</p> <p>(Omissão) Texto em língua portuguesa: <i>É uma das mais conhecidas praias do Espírito Santo</i> (Brasil Espírito Santo, p. 10)</p> <p>(omissão) Texto em língua inglesa: <i>One of the most popular beach towns in Espírito Santo.</i></p> <p>(Explicitação) Texto em língua portuguesa: <i>... que fazem do litoral do Espírito Santo um lugar especial</i> (Brasil Espírito Santo, p. 9).</p> <p>(Explicitação) Texto em língua inglesa: <i>... all of which make the coast of Espírito Santo such a special place for visitors.</i></p> <p>(Omissão e Explicitação)</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>Até hoje são moldadas manualmente pelas oleiras, ...</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The pots are handmade by the “paneleiras”, ...</i></p> |
| 7 | <p>A Compensação</p> <p>O procedimento da <i>compensação</i>, já examinado por Nida (1964), Vázquez-Ayora (1977, q.v. 2.1, p. 47) e Newmark (1981, 1988), <i>consiste em deslocar um recurso estilístico, ou seja, quando não é possível reproduzir no mesmo ponto, no</i></p> | <p>A Compensação</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>Em consequência da colonização, a culinária capixaba denota ainda influência das cozinhas italiana, alemã, portuguesa, libanesa e outras</i> (Brasil Espírito Santo, p. 15).</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p><i>TLT, um recurso estilístico usado no TLO, o tradutor pode usar um outro, de efeito equivalente, em outro ponto do texto (BARBOSA, 1990, P. 69)</i></p> | <p>Texto em língua inglesa: <i>The Espírito Santo cuisine has also been influenced by the Italian, German, Portuguese and Lebanese cuisines, among others, due to the people from different parts of the world who settled in the state.</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: Merecem igualmente destaque a Igreja dos Reis Magos, em Nova Almeida, ... (Brasil Espírito Santo, p. 18)</p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The Reis Magos Church, in Nova Almeida, should also be mentioned, ... (Brasil Espírito Santo, p. 17)</i></p> |
| 8 | <p>A Reconstrução de Períodos Definido por Newmark (1981, q.v. 2.1.5, p. 55), a autora explica que esse procedimento <i>consiste em redividir ou reagrupar os períodos e orações do original ao passá-los para a LT.</i> Muitas vezes, orações complexas em uma língua devem ser divididas em períodos mais curtos em outra, ou vice-versa (BARBOSA, 1990, p. 70).</p> | <p>A Reconstrução de Períodos Texto em língua portuguesa: <i>Património Natural da Humanidade, Itaúnas é um dos mais belos pontos do litoral brasileiro (Brasil Espírito Santo, p. 12).</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The park was declared a Nature Heritage Site by UNESCO. Itaúnas is one of the most beautiful places on the seacoast of Brasil.</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>A Regata Eldorado Brasilis, a maior regata oceânica em distância do país, realiza-se anualmente no mês de Janeiro ligando a ilha de Vitória à Ilha de Trindade, também no Espírito Santo (Brasil Espírito Santo, p. 7)</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The Eldorado Brasilis Regatta, the biggest</i></p> |

| | | |
|----|---|---|
| | | <p><i>ocean race in the country, is held each year in January. The race begins on the Island of Vitória and ends at the Island of Trindade, also in Espírito Santo.</i></p> |
| 9 | <p>As Melhorias</p> <p>Já descrito por Newmark (1981, q.v. 2.1.5, p. 55, 1988), esse procedimento é utilizado quando não se quer repetir, na tradução, os erros de fato ou outros tipos de erro cometidos na LO (BARBOSA, 1990, p. 70).</p> | <p>As Melhorias</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>A melhor época para visitas é entre Janeiro e Março, altura em que os turistas podem assistir à largada das crias (Brasil Espírito Santo, p. 12).</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>The best time to visit the project is from January to March, when tourists can take part in leading the baby turtles into the sea.</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>É uma das mais conhecidas praias do Espírito Santo (Brasil Espírito Santo, p. 10).</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>One of the most popular beach towns in Espírito Santo.</i></p> |
| 10 | <p>A Transferência</p> <p><i>Consiste em introduzir material textual da LO no TLT. Ela pode assumir as seguintes formas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) estrangeirismo 2) estrangeirismo transliterado (transliteração) 3) estrangeirismo aclimatado (aclimatação) 4) <i>estrangeirismo + uma explicação de</i> | |

| | |
|---|---|
| <p>seu significado, que pode ser: a) nota de rodapé ou b) diluição do texto.</p> <p>1) O Estrangeirismo</p> <p>consiste em transferir (transcrever ou copiar) para o TLT vocábulos ou expressões da LO que se refiram a um conceito, técnica ou objeto mencionado no TLO que seja desconhecido para os falantes da LT.</p> <p>Esse procedimento é denominado por Vinay e Darbelnet (1977, q.v. 2.1.1, p. 25) por “empréstimo”. Esse empréstimo vocabular feito na língua traduzida é de termos que não estão integrados à língua alvo. Por isso, conserva-se os fonemas, a flexão e a grafia do original (BARBOSA, 1990, p. 72).</p> <p>2) A Transliteração</p> <p><i>consiste em substituir uma convenção gráfica por outra(cf. Dubois et al., 1978: 601; Pei, 1966: 282), como no caso de glasnost, uma transliteração do alfabeto cirílico para o romano, e que não deve ser confundida com a transcrição fonética (cf.Dubois et al., Pei, 1966).</i></p> <p>Como procedimento de tradução, ocorre em casos de extrema divergência entre</p> | <p>1) O Estrangeirismo</p> <p>Texto em língua portuguesa: <i>Destacam-se ainda ... a “casaca”, que é o principal instrumento das bandas de congo, maior manifestação popular capixaba (Brasil Espírito Santo, p. 16).</i></p> <p>Texto em língua inglesa: <i>Other arts and crafts include ... the “casaca”, the main musical instrument of the congo bands, an outstanding example of the state’s musical tradition (Brasil Espírito Santo, p. 16).</i></p> <p>Texto em língua portuguesa: Até hoje são moldadas manualmente pelas oleiras... (Brasil Espírito Santo, p. 16)</p> <p>Texto em língua inglesa: The pots are handmade by the “paneleiras”, ...</p> <p>2) A Transliteração</p> <p>Não foram encontrados exemplos desse tipo de procedimento nos dois catálogos turísticos analisados.</p> |
|---|---|

duas línguas, que nem sequer têm um alfabeto comum. Este procedimento é descrito por Catford (1965: 26).

Na tradução entre o inglês e o português normalmente não haverá lugar para este procedimento, uma vez que as duas línguas utilizam o alfabeto romano. Podem ocorrer, contudo, elementos já transliterados na LO (BARBOSA, 1990, p. 73)

3) **A Aclimação**

é o processo através do qual os empréstimos são adaptados à língua que os toma (cf. Pei, 1966: 3-4). Este processo pode também ser denominado “*decalque*” (cf. Pei, 1966: 34; 3:4; Crystal, 1980: 51). Através desse processo, um radical estrangeiro se adapta à fonologia e à estrutura morfológica da língua que o importa (cf. Câmara Junior, 1977: 105).

Enquanto procedimento tradutório, a aclimação consistiria em o tradutor realizar, ele mesmo, essas transformações a que o empréstimo estaria sujeito durante o uso pelos falantes da língua que o adota.

Seria, portanto, um passo além do estrangeirismo (q.v. 3.10.1) em que a palavra estrangeira é simplesmente copiada da LO no TLT. Aqui, o vocábulo já estaria sujeito a alguma transformação, a ser efetuada pelo tradutor.

3) **A Aclimação**

Não foram encontrados exemplos desse tipo de procedimento nos dois catálogos turísticos analisados.

| | |
|---|--|
| <p>... o tradutor raramente o realiza: normalmente só depois que uma palavra é tomada de empréstimo pelo conjunto de falantes de uma língua é que passará pelo processo de aclimação (BARBOSA, 1990, p. 73-74).</p> <p>4) A Transferência com Explicação</p> <p>A condição necessária para o emprego da transferência na tradução é que o leitor possa aprender seu significado através do contexto.</p> <p><i>Muitas vezes o TLO não permite esta compreensão, sendo necessário acrescentar ao TLT procedimentos adicionais à transferência para proporcionar ao leitor um entendimento do significado do mesmo.</i></p> <p>Esses procedimentos adicionais, que se dividem em notas de rodapé e explicações diluídas no texto, foram examinados em detalhe por Nida (1964) e Newmark (1981, 1988).</p> <p>Segundo Nida, acrescenta-se, além das notas de rodapé e explicações diluídas no texto, notas no final do capítulo.</p> <p><i>A explicação pode também tomar forma de um “equivalente cultural” (cf. Newmark, 1988: 82-83, por exemplo: Night School, o Supletivo americano, ... ICM, the Brazilian sales tax...</i></p> | <p>4) A Transferência com Explicação</p> <p>Texto em língua portuguesa:</p> <p><i>Famosa também pelas suas panelas de barro, feitas artesanalmente, a capital oferece comidas típicas como a moqueca “capixaba” (capixaba = espírito-santense), herança da culinária indígena, e a torta “capixaba”.</i></p> <p>Texto em língua inglesa:</p> <p><i>The city is also renowned for the hand-made pots and its fine cuisine, such as “moqueca capixaba”, a fish stew originally made by the native indians, and “torta capixaba”, a tasty pie.</i></p> <p>Texto em língua portuguesa:</p> <p><i>... a Igreja Nossa Senhora da Assunção/ Museu de Anchieta, o Porto de São Mateus e o Sítio Histórico de Muqui com os seus casarios inventariados pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ... (Brasil Espírito Santo, p. 18)</i></p> <p>Texto em língua inglesa:</p> <p><i>The Nossa Senhora da Assunção Church and the Anchieta Museum, the São Mateus Port and the Muqui Historical Site, lined with houses listed by the Patrimônio Histórico Artístico Nacional cultural</i></p> |
|---|--|

| | | |
|----|---|---|
| | <p><i>Ou pode tomar a forma de um “equivalente funcional” (cf. Newmark, 1988: 83), livre de conotações culturais, como nos exemplos abaixo:</i></p> <p><i>High School (Escola Secundária) ...</i></p> <p><i>Wall Street, o mercado financeiro de Nova Iorque,... (BARBOSA, 1990, p. 74-75)</i></p> | <p><u>heritage authority, ...</u></p> |
| 11 | <p>A Explicação</p> <p>Havendo a necessidade de eliminar do TLT os <i>estrangeirismos</i> para facilitar a compreensão, pode-se substituir o <i>estrangeirismo</i> pela sua <i>explicação</i>.</p> <p><i>Este procedimento é descrito por Nida (1964), que o recomenda ao invés do estrangeirismo,...</i></p> <p><i>Os exemplos oferecidos [nos itens anteriores] podem ser repetidos aqui, omitindo-se o estrangeirismo:</i></p> <p><i>...o Supletivo americano...</i></p> <p><i>...the Brazilian sales tax...</i></p> <p><i>...Escola Secundária...</i></p> <p><i>...o mercado financeiro de Nova Iorque...</i></p> <p>(BARBOSA, 1990, p. 75).</p> | <p>A Explicação</p> <p>Não foram encontrados exemplos de <i>explicações</i> sem a utilização de <i>transferências</i> em nenhum dos dois catálogos turísticos.</p> |
| 12 | <p>O Decalque</p> <p>Consiste em traduzir literalmente sintagmas ou tipos frasais da LO no TLT, abandonando a confusão que se criou em torno do termo empregado por Vinay e Darbelnet (1977, q.v. 2.1.1, p. 27), já que [...] muitos autores interpretam o <i>decalque</i></p> | <p>O Decalque</p> <p>Como explicado por Barbosa (1990), deve-se haver um cuidado especial quanto à verificação desse procedimento, como, por exemplo, fazer uma análise diacrônica para descobrir se o item lexical já havia sido utilizado antes na língua da tradução. Como estamos efetuando a análise nos catálogos turísticos no sentido língua</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | <p>como sendo uma aclimação do empréstimo lingüístico.</p> <p><i>Tal como o estrangeirismo e a aclimação, o decalque só pode ser detectado em uma tradução existente através de uma análise diacrônica, que determine se já havia sido usado ou não, como observa Alves (1983). Newmark (1981, 1988) define dois tipos de decalque [...]:</i></p> <p>a) <i>decalque de tipos frasais</i> <i>textbook livro texto</i> <i>case study estudo de caso</i></p> <p>b) <i>decalque de tipos frasais ligados a nomes de instituições</i> <i>INPS – National Institute for Social Welfare</i> <i>The People’s Republic of China – A República Popular da China</i> <i>(BARBOSA, 1990, p. 76)</i></p> | <p>portuguesa → língua inglesa, ou seja, a língua inglesa é a língua da tradução, essa verificação fica ainda mais difícil de ser realizada, e uma das dificuldades para tal verificação é a de que não somos falantes nativos da língua inglesa.</p> |
| 13 | <p>A Adaptação</p> <p>Descrito, primeiramente por Vinay e Darbelnet (1977, q.v. 2.1.1, p. 30), depois por Vázquez-Ayora (1977), e também comentado por Newmark (1988), o procedimento da <i>adaptação</i> corresponde ao <i>limite extremo da tradução: aplica-se em casos onde a situação toda a que se refere a TLO não existe na realidade extralingüística dos falantes da LT. Esta situação pode ser recriada por uma outra equivalente na realidade extralingüística da LT</i> (BARBOSA, 1990, p. 76).</p> | <p>A Adaptação</p> <p>Não foram encontrados exemplos desse tipo de procedimento nos dois catálogos turísticos analisados.</p> |

A autora acrescenta que teve a oportunidade de usar o procedimento da *Adaptação ao traduzir manuais de treinamento de pessoal americanos para uma firma brasileira*. Barbosa explica que *foi exigência do cliente que os nomes dos personagens citados nas histórias de caso, das entidades mencionadas (tais como universidades e firmas), bem como cidades, fossem substituídos por outros bem brasileiros, a fim de aproximar da realidade dos empregados brasileiros as situações citadas como exemplos, sem, no entanto, alterar o conteúdo da teoria de trabalho em equipe que desejavam veicular.*

O mesmo deu-se em relação a situações tipicamente americanas, tais como horários de refeições, tipos de alimentos, esportes praticados, que foram substituídos por outros mais comuns no Brasil (BARBOSA, 1990, p. 77).

ANEXO 1

**PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA
TRADUÇÃO SEGUNDO BARBOSA (1990, p. 93)**

| <i>Convergência do Sistema Lingüístico, do Estilo e da Realidade Extralingüística</i> | <i>Divergência do Sistema Lingüístico</i> | <i>Divergência do Estilo</i> | <i>Divergência da Realidade Extralingüística</i> |
|---|---|------------------------------|--|
| Tradução Palavra-por -palavra | | | |
| Tradução literal | | | |
| | Transposição | | |
| | Modulação | | |
| | Equivalência | | |
| | | Omissão vs. Explicação | |
| | | Compensação | |
| | | Reconstrução | |
| | | Melhorias | |
| | | | Transferência |
| | | | Transferência c/ Explicação |
| | | | Decalque |
| | | | Explicação |
| | | | Adaptação |