

## TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POR UM TRABALHO INTEGRADO

### Abstract

Although historically founded, the relationship between translation and foreign languages has recently been overshadowed by the adoption of communicative methods in the teaching of modern languages. As a result, a minor role has been given to translation in Humanities at the Universities. In this paper, written on the basis of a course offered within the ambit of the II ECLAE, I try to show that the practice of translation, if carried out within a well defined set of theoretical and methodological principles, represents an important area where theory and practice, in their variety of forms, interact, stimulate the autonomous research and contribute to the development of critical thinking. The discussion is illustrated in this paper by examples of five workshops, which one of them pointing out a particular feature of the translation teaching that can also be used as a didactic strategy in the teaching of a foreign language.

**Key words:** translation teaching. Foreign language teaching.

Uma visão mais recente de tradução enquanto ato de comunicação intercultural, tal como desenvolvida desde meados dos anos 1980 sobretudo na Alemanha, incorpora conceitos e métodos de áreas afins e com elas estabelece um amplo canal de comunicação.

O fundamento dessa intersecção está no fato de se ter abandonado por completo, ao menos no nível da reflexão, a idéia de tradução enquanto processo de mera (re)codificação: o texto de trabalho do tradutor é um exemplar ancorado numa situação comunicativa que se realiza no interior de uma cultura, o tradutor sendo, também ele, um sujeito necessariamente interferente, a desempenhar o duplo papel de receptor do texto de partida e produtor do texto de chegada. Na fase da recepção, a produção mental de um sentido vem acoplada à experiência de mundo, ao conhecimento prévio, às projeções pessoais, associações afetivas, entre outras. Na fase da produção, a manutenção (ou não) da função comunicativa diante de um cenário cultural diverso, distante no espaço e – muitas vezes – no tempo, coloca o tradutor frente à difícil tarefa de buscar um equilíbrio entre sua própria criatividade e o apego a um texto de partida, com o qual seu texto deve guardar alguma relação.

O avanço dos Estudos de Tradução nas últimas três décadas tem convidado estudiosos, profissionais e professores a repensarem o alcance e as conseqüências de sua atividade e a redefinirem os limites de seu domínio de ação. Mais do que nunca, a reflexão sobre tradução, seja do ponto de vista filosófico enquanto atividade a abarcar direta ou indiretamente todas as outras, seja na outra ponta da escala, isto é, na difusão mundial de conhecimento científico e tecnológico de ponta.

De outra parte, toda a reflexão sobre o produto, o processo e os atores da tradução ainda encontra dificuldade em se fazer valer na prática

do dia-a-dia de trabalho, fora e longe dos muros da universidade. É assim que os tradutores, precariamente organizados em torno de associações profissionais, vêm alargar-se a fenda que separa o mundo acadêmico dos ditames do mercado de trabalho.

No campo do ensino, o impulso que ganharam os estudos de tradução na esfera acadêmica coincide com o descrédito em que caiu a tradução como componente do ensino de línguas estrangeiras em favor dos métodos comunicativos de ensino de língua estrangeira. Essa separação, a meu ver artificial, teve seu lado positivo, ao menos no que respeita à tradução. O terreno arenoso a que ficou relegada a tradução forçou estudiosos e professores a buscarem e a garantirem um espaço para a tradução no interior da universidade, ainda que afastado dos cursos de língua e de literatura estrangeiras. O resultado disso foi a conquista de um espaço institucional que, no Brasil – salvo raras exceções –, está localizado no domínio das especializações e da pós-graduação *lato sensu*.

Ultrapassadas as décadas de 1980 e 1990, a tradução reafirma sua capacidade de absorver o impacto das crises e, munida dos instrumentos que desenvolveu na interface com outras disciplinas, retorna ao centro do interesse de professores e estudantes de Letras. Mais uma vez, a tradução demonstra seu interesse em voltar a compor o currículo de Letras, não mais como instrumento para o ensino de uma língua estrangeira – tal como concebida nos anos 1970 – mas como disciplina autônoma para onde confluem conceitos e métodos de outras disciplinas; como instância privilegiada de aplicação e revisão crítica de conhecimentos.

Essa breve retomada da história mais recente da tradução, guiada pelo espaço institucional da tradução na universidade, tem como marcos duas concepções pedagógicas distintas. Se pensarmos num parâmetro que

vamos chamar aqui de tradicional, quer dizer, que considera a tradução uma operação de recodificação e, como decorrência disso, define sua relação com o ensino de línguas estrangeiras como sendo de caráter meramente instrumental, veremos que o texto preparado pelo professor é o modelo de correção na sala de aula. As opções de tradução são sancionadas positiva ou negativamente com base num texto previamente preparado, entendido este como o (texto) modelo a ser seguido. O professor, em toda a sua autoridade, está no centro das decisões: ele “enxerga” relações que os alunos não vêem, “capta” nuances de sentido que não se encontram dicionarizadas e “transita” de uma língua a outra com relativa facilidade, tudo isso sem revelar aos alunos os bastidores de suas opções e decisões.

Assim concebida, a aula de tradução nada tem a colaborar com a formação do estudante de Letras. E seria demasiado ousado para os limites desse artigo arrolar explicações que fundamentem essa observação. Talvez bastasse dizer que um tal procedimento não apenas desconsidera os avanços havidos nos estudos de tradução nas últimas três décadas, como também os progressos e conquistas de todas as outras áreas afins à tradução: os estudos lingüísticos de base discursiva, por exemplo, ou a análise literária de orientação pós-colonialista, só para citar dois exemplos.

Opõe-se a tal procedimento a adoção de uma postura dialógica: as opções de tradução devem nascer do embate de idéias, sob condições controladas. Quer dizer: de detentor da palavra final, o professor passa a gerenciador de opiniões e decisões e a tarefa de tradução, determinada *a priori* e, também ela, fruto de negociação, passa a “eixo” em torno do qual se trava a disputa de opiniões e se harmonizam as posições contrárias. A aula de tradução passa a ser, então, um exercício de crítica, seja na recepção ativa do texto – para o que o aluno ativa todo o seu conhecimento prévio da língua estrangeira –, seja no momento da produção, para o que ele coloca em ação sua própria visão da língua vernácula e sua capacidade em retrazar os percursos de significação propostos no texto de partida e na tarefa de tradução. Assim, para o aluno, um tal procedimento significa, em primeiro lugar, vivenciar a difícil constatação de que traduzir significa ir muito além do domínio de uma língua.

Um ponto de partida possível para o entendimento entre o ensino de língua e o de

tradução seria discutir amplamente – com exercícios práticos e oficinas – uma noção de linguagem como algo comprometido com uma realidade sócio-ideológica. Nesse sentido, a experiência mostra que os textos de propaganda – seja na língua estrangeira, seja na língua vernácula – não apenas são de muita eficácia para demonstrar os diferentes níveis de significação do texto, inclusive do ponto de vista plástico, como também – quando confrontados com textos de produtos semelhantes – têm muito a dizer sobre o perfil de seus produtores e receptores e sobre o apelo a estereótipos nacionais. A partir da multiplicidade de aspectos envolvidos no trabalho com a linguagem, é possível derivar, então, a multiplicidade de variáveis inerentes ao processo de tradução e a multiplicidade de aspectos que marcam a atividade de tradução, em que o tradutor, mais do que mediador entre línguas, aparece como um mediador entre culturas.

Paralelamente a esse primeiro trabalho de sensibilização e de conscientização dos diferentes níveis de significação em linguagem, tem início o trabalho de instrumentalização dos alunos: o reconhecimento e a chamada à consciência desses diferentes níveis de significação e do comprometimento do texto com uma cultura são, ao mesmo tempo, instrumentos a serem explorados quando da produção do texto de chegada. Quer dizer: o reconhecimento de operações praticadas no cotidiano de cada um em sua língua materna servirá, então, para orientar o emprego (consciente) de recursos expressivos, seja na produção de texto em língua vernácula, seja em língua estrangeira. Nessa etapa inicial da formação, portanto, encontram-se em trabalho cooperativo, na aula de tradução, tanto o trabalho desenvolvido na aula de português, quanto o da aula de língua estrangeira.

O importante nessa primeira fase de ensino-aprendizagem são, basicamente, dois conceitos: de um lado, a noção de linguagem como algo dinâmico e comprometido com a cultura de que se origina e que influencia; de outro, o texto – e não a palavra isolada ou o sintagma – como unidade multifacetada de trabalho do tradutor. Essa base conceitual, ao mesmo tempo em que faz jus aos avanços dos estudos de tradução, estabelece o patamar de interação entre a aula de tradução e a de língua estrangeira. Não que essa interação se dê sem atritos, mas o espaço da sala de aula se transforma numa instância em que são permitidas a revisão de conceitos e a mudança de pontos de vista. A

habilidade de traduzir, colocada em igualdade de condições com as habilidades de ler (e entender), ouvir, escrever e falar completará o quadro de perspectivas a partir das quais o aluno pode observar a linguagem e o complexo do texto. Traduzir passa a ser entendido como processo de produção de texto, numa língua/cultura, a partir de um texto produzido em outra língua/cultura, processo este sujeito e regido pelas mesmas leis que governam toda a produção de sentido na linguagem.

Esse primeiro patamar de relações, que – como dissemos – coloca em teste o uso crítico e a reflexão contrastiva de recursos lingüísticos, pode ser ampliada e desdobrada por oficinas de tradução que – dependendo da natureza do curso e de seus objetivos – aprofundam aspectos específicos do processo de produção de sentido em tradução e revisitam conceitos e métodos de disciplinas direta ou indiretamente ligadas à tradução.

À guisa de ilustração, são apresentadas a seguir sugestões de oficinas que podem ser desenvolvidas com alunos iniciantes de tradução com bons conhecimentos da língua estrangeira da qual traduzem. Ao professor de língua estrangeira certamente ficará clara a relação entre seu trabalho e o desenvolvido na aula de tradução. Desnecessário dizer que se trata aqui apenas de uma forma de ilustrar o que se pretende defender neste trabalho e não de prescrever procedimentos metodológicos aplicáveis a qualquer caso. Os conceitos a serem trabalhados com os alunos e que estão ilustrados nas oficinas seguintes são os seguintes: a complexidade da linguagem (e seus desdobramentos para a tradução), a fase preparatória do trabalho e a definição de uma estratégia de tradução, a avaliação crítica do material de apoio com base no léxico, na sintaxe e nas relações discursivas (definição e extensão da pesquisa de apoio ao trabalho) e, por fim, a ancoragem cultural do(s) texto(s) de trabalho.

## 1 – A SENSIBILIZAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE DA LINGUAGEM E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A TRADUÇÃO

Os objetivos das quatro oficinas seguintes são: (1) sensibilizar os estudantes para o emprego de recursos lingüísticos específicos em sua

relação com o tipo de texto em que ocorrem. [Trabalho a ser realizado preferencialmente no início do curso ou da disciplina de tradução, podendo ser repetido e complementado a qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem] e (2) desenvolver o senso de avaliação da dificuldade de um trabalho em função de uma tarefa de tradução.

A premissa aqui é a seguinte: embora seja opinião consensual o fato de o conhecimento prévio das línguas envolvidas ser condição *sine qua non* para o ensino e o exercício da tradução, é preciso reconhecer que os estudantes de tradução, na grande maioria dos casos, apresentam uma defasagem por vezes considerável entre o seu nível de domínio da língua/cultura de partida (a língua estrangeira) e a língua/cultura de chegada (o português). Em decorrência disso, o trabalho com a língua estrangeira muitas vezes tem de ser realizado direta e não indiretamente, isto é, como consequência do trabalho de tradução, como seria desejável. Todo o problema aqui se resume à questão de saber como “ensinar” língua estrangeira especificamente para tradutores, sem que o curso de tradução perca a sua identidade. A sugestão aqui apresentada é a de quatro oficinas que introduzem o problema da complexidade da linguagem, partindo de considerações gerais que vão se tornando cada vez mais específicas, à medida que o trabalho se desenvolve.

### Oficina 1

Cada grupo de trabalho (GT)<sup>1</sup> recebe vários exemplares de texto na língua estrangeira, todos autênticos (quer dizer, não facilitados), de tipos e graus de dificuldade variados. Alguns GTs recebem a tarefa de selecionar dois exemplares de texto que, a seu ver, mais elementos têm em comum; outros GTs devem procurar dois exemplares que, a seu ver, menos elementos têm em comum. Os GTs desconhecem a tarefa um do outro. Em ambos os casos, as escolhas devem ser objetivamente justificadas, isto é, devem ser fundamentadas com elementos extraídos dos próprios textos, e devem compreender ao menos os níveis lexical e sintático da análise lingüística, bem como o emprego de recursos não-verbais (ilustrações, figuras, gráficos, tabelas, recursos de destaque, de espacialização, entre outros).

<sup>1</sup> A experiência mostra que os GTs compostos por mais de quatro alunos apresentam um desempenho abaixo da média. Na composição dos GTs é aconselhável que os alunos com melhores conhecimentos da língua estrangeira estejam distribuídos por diferentes grupos.

Algumas questões a serem discutidas aqui são: É fácil combinar e classificar textos? Que critérios estão por trás de cada escolha? Que diferenças e semelhanças se podem constatar nos planos sintático-estrutural, léxico-semântico e gráfico-tipográfico?

#### Oficina 2

Cada GT (na mesma composição da oficina precedente) recebe vários exemplares de textos<sup>2</sup> em língua estrangeira. Dos textos distribuídos, cada GT deve escolher dois exemplares que, a seu ver, são exemplos de textos técnicos<sup>3</sup> e deve justificar sua escolha. Numa segunda etapa, um representante de cada GT apresenta à classe os exemplares que o grupo escolheu e justifica suas escolhas com exemplos. Os resultados vão sendo registrados na lousa. Concluídas as exposições, começa o trabalho de sistematização dos resultados com a participação de todos: numa parte da lousa mantida “em branco”, são registradas as características comuns aos vários GTs. Um possível roteiro de questões para o fechamento da discussão nessa fase seria o seguinte:

1. quais parecem ser as características dos textos técnicos? (*visualizar o quadro na lousa*);

2. É possível ordená-las por grupos (*por exemplo, quanto ao léxico, à sintaxe e ao emprego de recursos não-verbais?*);

3. A fim de ampliar esse quadro de características, você se lembra de mais algum critério não contemplado até aqui? (*ativação de e confronto com conhecimentos prévios*);

4. Será que há textos “mais técnicos” do que outros? Qual seria(m) o(s) critério(s)-chave nesse caso?

5. Será que existe um consenso geral sobre o que seja um texto técnico? Em outras palavras: o que estamos discutindo na aula coincide com, contraria ou complementa o que você pensava antes? (*ampliação da discussão*)

6. Você acha que o trabalho do redator do texto técnico pode se restringir à questão do léxico da especialidade?

7. A partir desse quadro, o que você destacaria como sendo o “maior problema” da tradução de textos técnicos?

8. Por fim, quais seriam, então, algumas das conseqüências dessas reflexões para a tradução?

#### Oficina 3

Cada GT recebe um conjunto de dois textos técnicos de instrução, um deles voltado para o leigo (texto de vulgarização) e outro voltado para o especialista, ambos na língua estrangeira. A tarefa aqui é ler os dois exemplares atentamente e, com base na discussão da oficina anterior, destacar os recursos lingüísticos que, num e noutro caso, contribuem para a caracterização de cada tipo de texto. Finda a discussão, cada grupo apresenta o seu resultado. O mesmo procedimento é adotado, então, para textos de mesma natureza, só que na língua vernácula.

#### Oficina 4

Cada GT recebe um (mesmo) texto técnico de instrução “recortado em parágrafos”. A tarefa aqui é a de remontar o texto e justificar a ordem dos parágrafos segundo critérios próprios. Segue-se a fase de comparar a organização do texto pelos GTs e, finalmente, a fase de se confrontar o resultado dos trabalhos com o texto original sem recortes. Também aqui especial atenção deve ser reservada aos recursos lingüísticos empregados: o desenvolvimento do tema levando-se em conta a oferta de informações novas e já conhecidas (a divisão tema-remã), os conectores, elementos relacionais, aspectos morfológicos, a especificidade do léxico, a interlocução com o destinatário (ou, de outra parte, o estilo despersonalizado), pressuposições, entre outros já contemplados pela lingüística do texto e pela análise do discurso. A depender da complexidade do texto estudado, esta oficina pode ser complementada por um trabalho de reescritura do texto em língua estrangeira, com vistas à simplificação estrutural. Este trabalho, que pode ser realizado cooperativamente pelo professor de língua estrangeira em sua aula, não visa apenas ao treino de estruturas e vocabulário, mas ao emprego consciente de recursos lingüísticos voltados à clareza, à estruturação e à síntese.

<sup>2</sup> O número de textos dependerá do tempo reservado à realização da oficina. Aqui, o professor de língua poderá orientar o professor de tradução sobre o tempo médio da classe para ler e entender um texto em língua estrangeira.

<sup>3</sup> Refiro-me aqui a textos técnicos de instrução – manuais informativos multilingües para o uso de aparelhos sonoros, câmeras fotográficas ou eletrodomésticos, por exemplo –, cuja ancoragem cultural não se revela facilmente e à primeira vista, ao contrário dos textos literários ou de propaganda, mas que justamente por isso têm um elevado poder de persuasão no momento em que o aluno consegue “enxergar” a influência da cultura de partida e o perfil do consumidor desse tipo de texto. A fim de se manter uma certa homogeneidade no tratamento do tema, sugere-se que o mesmo tipo de texto (não necessariamente os mesmos exemplares) seja usado em todo o conjunto de oficinas aqui sugerido.

## 2 – A SENSIBILIZAÇÃO PARA A FASE PREPARATÓRIA DA TRADUÇÃO E PARA A DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA DE TRABALHO

Para as oficinas seguintes sugere-se o uso de um manual de instruções multilíngüe para instalação e uso de aparelhos eletro-eletrônicos. O confronto de passagens num e noutro idioma é ilustrativo do quanto aspectos culturais (por exemplo, legislações diferentes, normas técnicas diversas e diferentes expectativas por parte do destinatário) são considerados na produção desse tipo de texto<sup>4</sup>. Este primeiro contato com a questão da ancoragem cultural do texto será resgatado ao final dos exercícios aqui propostos.

### Oficina 5

[realização da tarefa]. Considerando-se a hipótese de o fabricante do produto pretender lançar no mercado brasileiro o modelo de eletrodoméstico em questão, e precisando a empresa de traduzir para o português seu Manual de Instruções, solicita-se dos alunos: (1) que identifiquem e listem, numa primeira abordagem, alguns possíveis problemas de tradução; (2) que relacionem entre si os problemas levantados e os reagrupem por características comuns; (3) que apresentem pelo menos um exemplo extraído do texto para cada grupo de problemas identificado; e (4) que sugiram uma estratégia de tradução pertinente à realidade e ao consumidor brasileiros.

### Oficina 6

[apresentação dos resultados] Através de transparências, um representante de cada grupo expõe aos colegas o resultado de seu GT. Alunos e professor discutem pontos comuns e divergentes.

### Oficina 7

[expansão] Com a ajuda de transparências, segmentos do mesmo manual, em diferentes línguas estrangeiras (uma delas sendo a de trabalho da classe), são justapostos. Em face de alterações significativas dentro de um mesmo prospecto (por exemplo, diferenças nas indicações de voltagem, nos termos de garantia, nas referências ao consumo de energia, na sugestão de acessórios específicos e na relação do produto com o meio ambiente), expedido por uma mesma empresa para um mesmo produto, o que signifi-

caria “transpor fielmente” esses segmentos de uma cultura para outra? Qual seria a base para este trabalho: o texto de partida propriamente dito ou as especificidades da cultura e do público a que ele se destina?

O trabalho nessas três oficinas prepara o terreno tanto para a discussão acerca da ancoragem cultural dos textos técnicos de instrução, quanto para a discussão das fontes de apoio e da construção de um saber específico, dois outros aspectos centrais do trabalho em tradução.

## 3 – A AVALIAÇÃO CRÍTICA DO MATERIAL DE APOIO, COM ÊNFASE NO LÉXICO DA ESPECIALIDADE

O objetivo das oficinas seguintes é o de sensibilizar os alunos, através da produção de um texto, para a importância da seleção do material didático e de apoio ao estudante no trabalho de tradução. Trata-se aqui de se desenvolver a competência de pesquisa: onde (em que fontes?) e quanto (a extensão da informação necessária varia de caso para caso) pesquisar? Paralelamente a isso, trata-se aqui também de se discutir o aproveitamento de manuais e *softwares* disponíveis em bancas de jornais e livrarias, bem como a escolha crítica de informações da internet.

### Oficina 8

Propor à classe a leitura e análise de um texto técnico curto (máximo de 10 linhas), na língua estrangeira de trabalho, para ser traduzido para o português. Colocar à disposição dos grupos material “tradicional” de apoio: dicionários técnicos, gerais (de língua), mono e bilíngües. Se possível, disponibilizar o acesso à Internet como fonte de consulta. A tarefa aqui consiste em preparar a tradução (não em redigir o texto final), isto é, consiste na identificação de aspectos problemáticos e na busca de sua solução no material de apoio oferecido.

### Oficina 9

Discussão, pelos grupos, dos problemas levantados. Há coincidências? Divergências? Qual(is) o(s) maior(es) problema(s) na busca de soluções? Complementa essa etapa a oferta, pelo professor, de material paralelo de consulta, em português (textos de mesma natureza e finalidade). Novamente, os GTs ganham algum tempo

<sup>4</sup> Para um aprofundamento deste aspecto, cf. AZENHA (1999<sup>1</sup>).

para folhearem o material de apoio em busca de novas informações que lhes possibilitem preparar a estratégia da tradução. Ao final desse tempo, faz-se uma avaliação da contribuição oferecida pelo material paralelo. A discussão deve evidenciar a necessidade não apenas de se ampliarem as fontes de pesquisa em tradução, mas também de se proceder a um cruzamento de informações disponíveis em diferentes fontes.

#### Oficina 10

Fechamento: não é preciso chegar à finalização da tradução, pois o que importa neste exercício é a reflexão sobre a importância (e a diversidade) das fontes de pesquisa e sobre a construção de um saber específico capaz de atribuir ao trabalho um grau mínimo de confiabilidade e adequação terminológica<sup>5</sup>. Ainda no sentido das fontes, o trabalho com os textos paralelos em português (etapa anterior) elucida certos aspectos terminológicos, mas revela, sobretudo, diferenças significativas na diagramação do folheto (por exemplo, a inclusão e o deslocamento de segmentos específicos, entre outros). O exame de tais divergências pode nos fornecer pistas sobre o enraizamento cultural do texto; pode, portanto, apontar as passagens que podem (ou devem) ser alteradas para a adaptação à cultura e ao consumidor brasileiros.

### 4 – A AVALIAÇÃO CRÍTICA DO MATERIAL DE APOIO, COM ÊNFASE EM OUTROS NÍVEIS DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

#### Oficina 11

[individual] Distribuição de um texto técnico, de temática distante da esfera de conhecimento dos participantes. Propor a tradução do texto (com a definição aproximada do objetivo da tradução) e solicitar um levantamento dos diferentes tipos de problemas enfrentados para além da esfera do léxico da especialidade (na esfera do texto e do discurso, por exemplo). Cada participante deve chegar à definição de uma estratégia de trabalho e à definição dos instrumentos de apoio para a sua solução.

#### Oficina 12

[em grupo] Os participantes reúnem-se em grupos e apresentam aos colegas sua estratégia e seu material de apoio. O trabalho prossegue então no GT. A tentativa aqui é a de se chegar a uma estratégia comum (que permite variantes individuais), com a escolha (e o descarte) de fontes de apoio.

#### Oficina 13

[individual] Solicita-se dos alunos a tradução do texto (ou de um segmento) com base na estratégia definida no GT. Este trabalho deve ser realizado na sala de aula, sob a supervisão do professor, que deve atentar para a manutenção da estratégia definida de comum acordo e para o uso crítico das fontes de consulta.

#### Oficina 14

Exposição individual dos resultados e críticas com base na estratégia traçada pelo GT. Nesta última fase, especial atenção deve ser reservada ao tratamento das estruturas sintáticas, à estruturação do texto, aos índices de retomada, à organização da oferta de informações, entre outros aspectos contemplados pela análise do discurso e pela lingüística do texto.

## 5 – O ENFOQUE CULTURAL

Para as oficinas seguintes, que concluem este primeiro ciclo do ensino-aprendizagem, sugere-se o trabalho com textos que possuam uma ancoragem cultural não identificável à primeira vista (ver nota 3). Por exemplo, o trabalho de tradução de uma bula de medicamento comercializado no Brasil e no país da língua estrangeira de trabalho.

#### Oficina 15

[individual, em casa] No encontro anterior ao do início desta oficina, os alunos são instruídos a preparem, em casa, a estratégia para a tradução de uma bula de remédio indicada pelo professor. Como de outras vezes, sua tarefa é identificar problemas de tradução, que deverão ser agrupados por afinidade. Por exemplo, problemas no plano do léxico, da sintaxe, no domínio da

<sup>5</sup> Outros temas a serem abordados aqui seriam a falta de padronização dos termos técnicos, a defasagem de dicionários, o prestígio da língua portuguesa frente a outras línguas de comunicação técnica, a necessidade de triangulação (o uso, por exemplo, de dicionários numa outra língua estrangeira), o acesso a ou a falta de bancos de dados, a consulta a especialistas, entre outros. Deve ficar clara, sobretudo, a noção de que a qualidade da tradução desse tipo de texto resulta, necessariamente, de um trabalho criterioso de escolha das fontes e, eventualmente, do trabalho de equipe que envolve vários profissionais da empresa.

estruturação do texto, no emprego de recursos gráficos e tipográficos, no enfoque cultural (aquilo que aluno ache que “não poderia ou, contrariamente, que deveria constar de uma bula de remédio no Brasil”)

#### Oficina 16

[em grupo]. Discussão, em classe, das dificuldades encontradas e das propostas de tradução. Ao final, apresentação do resultado da discussão dos GTs.

#### Oficina 17

[em grupo] Confrontar o texto da bula em língua estrangeira, usada para a tradução, com a bula para o mesmo medicamento em português. A comparação deve ser estabelecida em diferentes níveis: no emprego de recursos gráficos e tipográficos, no domínio do léxico (por exemplo, nas estratégias de vulgarização de informações técnicas para o paciente), no plano da sintaxe, na oferta de informações, entre outros. Um possível roteiro para se orientar essa discussão seria a adoção de um procedimento de confronto que vai das unidades maiores (por exemplo, as características gerais desse tipo de texto e sua sujeição a organismos governamentais) para as menores (por exemplo, aspectos morfológicos e semânticos do léxico da especialidade). Além disso, seria o caso de se concluir essa oficina com algumas questões importantes para o processo de tradução e para sua relação com a língua estrangeira. Por exemplo, (1) É possível enxergar diferenças culturais para além das dificuldades lingüístico-estruturais? (2) Quais as diferenças e semelhanças entre os dois textos e em que níveis elas ocorrem? (3) Em que medida o contato com o exemplar traduzido nos permite “aprimorar” nossa primeira minuta da tradução.

De volta ao começo: dissemos no início deste trabalho que o ensino de tradução e o de língua estrangeira separaram-se num dado momento – os anos de 1970 – e que agora voltava a ganhar força a idéia de um trabalho integrado entre eles no interior da formação em Letras. Essa idéia é fruto não apenas de uma interface conceitual e metodológica inegável entre o ensino de tradução e o ensino de língua estrangeira – a tal ponto de, se pensarmos a tradução como quinta habilidade, não podermos dissociar um ensino do outro –, mas também vem atender uma demanda real dos estudantes de Letras, que vêm na tradução uma possibilidade concreta de aplicarem os conhecimentos adquiridos na Universidade<sup>6</sup>.

Seja como for, a receptividade, por parte dos alunos, de cursos introdutórios à tradução na graduação tem mostrado o quanto este trabalho pode ser motivador de estudo e produtivo enquanto ponto de cruzamento e de aplicação dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas que compõem o currículo de Letras. Naturalmente, essa interação só será possível a partir de um esforço integrado dos docentes das outras disciplinas do curso.

Do ponto de vista de ambos, professor e alunos, o exercício da tradução, concebido no interior desse quadro de interação com outras disciplinas, é – antes de tudo – um exercício de despojamento de idéias pré-concebidas sobre os mecanismos de produção de sentido em linguagem, ao mesmo tempo em que convida ambos ao exercício da autocrítica, da crítica e da defesa da crítica, pilares de sustentação de um processo que visa ao aprimoramento dos meios de expressão e à (re)descoberta, preservação e desenvolvimento de um estilo próprio.

<sup>6</sup> Numa pesquisa da *Folha de São Paulo*, publicada em 2001, cerca de 42% dos vestibulandos haviam escolhido a carreira de Letras em função da possibilidade de trabalharem, findo o curso, como tradutores e intérpretes. E embora não haja pesquisas mais recentes nesse sentido, o contato com as classes de alunos ingressantes deixa claro que esse interesse não apenas existe, como parece ter aumentado.

## REFERÊNCIAS

- ARNTZ, R. - Fachtexttypologie und Übersetzungsdidaktik. In: *Traducere Naven. Festschrift zum 70. Geburtstag für Katharina Reiß*. Tampere, Universität, 1993, p. 153-168.
- ARROJO, R. - As relações perigosas entre teorias e políticas de tradução. In: *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 27-33.
- ARROJO, R. - O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória. In: *O signo desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, Pontes, 1992, p. 99-105.
- ARROJO, R. Recado ao tradutor-aprendiz. In: *Oficina de tradução. A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986, p. 76-78.
- AUBERT, F.H. A autonomia do tradutor e da tradução. In: *As (in)fidelidades da tradução. Servidões e autonomias do tradutor*. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 79-85.
- AZENHA Jr., João e KÖNIGS, Frank-G. *Studienbrief Übersetzen*. São Paulo: Instituto Goethe, 1995.
- AZENHA Jr., João e NOMURA, Masa. Interculturalidade e prática de tradução. *Projekt*, Revista de Cultura Brasileira e Alemã, nº 8. São Paulo: ABRAPA, 1992, p. 24-26.
- AZENHA JR., João e NOMURA, Masa. Tipologia textual e prática de tradução. *Anais do II Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*. Assis, UNESP, 1993, p. 139-144.
- AZENHA Jr., João, DORNBUSCH, Claudia e NOMURA, Masa. Imagem, texto, sensibilização, criatividade. In: BLÜHDORN, Hardarik (Org.) *Pandaemonium Germanicum. Revista de estudos germânicos*, nº 1. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 99-119.
- AZENHA JR., João. *Tradução técnica e condicionantes culturais*. Primeiros Passos para um estudo integrado. São Paulo, Humanitas, 1999<sup>1</sup>.
- AZENHA JR., João. Wie behandle ich einen Text im Übersetzungsunterricht? *Projekt - Revista dos Professores de Alemão do Brasil*, nº 34. São Paulo: ABRAPA, 1999<sup>2</sup>, p. 18-21.
- AZENHA JR., João. Imagem e texto: criatividade na aula de tradução. *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras e do III Encontro Paulista de Pesquisadores em Tradução*. Assis: Ed. Arte e Ciência / UNESP, 1996, p. 152-156.
- AZENHA JR., João. Sobre a necessidade de se "pensar grande" as relações entre tradução e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Projekt - Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, nº 23. Campinas: Marca Design/ABRAPA, 1996, p.15-16.
- BECHTOLSHEIM, B. von - Übersetzerausbildung, -fortbildung und -förderung. In: GRAF, Karin (ed.) - *Europäische Übersetzungskonferenz*. Munique, Instituto Goethe, 1992, p. 38-43.
- CORMIER, M.C. Proposition d'une typologie pour l'enseignement de la traduction technique. In: LEDERER, M. (org.) *Études traductologiques en hommage à Danica Seleskovitch*. Paris, Minard, 1990, p. 173-187.
- DEMERS, G. L'enseignement de la traduction scientifique. In: *Meta* XXXIII, 2, 1988, p. 200-203.
- FREITAS, M.T. As técnicas do 'instrumental' a serviço da tradução. In: *Tradução e Comunicação* 7. São Paulo, Álamo, 1985, p. 85-94.
- FROTA, M. P. "A estrutura curricular dos cursos de tradução". In: *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*, vol 2, Linguística. Porto Alegre, 1992, p. 1001-1004 (Série Anais).
- GENTILE, A. The application of theoretical constructs from a number of disciplines for the development of a methodology of teaching in interpreting and translating. In: *Meta* XXXVI, 2/3, 1991, p. 344-351.
- GILE, D. Les fautes de traduction: une analyse pédagogique. In: *Meta* XXXVII, 2, 1992, p.251-262.
- GORBAHN, A. - Was lernen Studenten in Übersetzungskursen? In: ADDISON, A. e VOGEL, K. (ed.) *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium*. Bochum, AKS-Verlag, p.99-117.
- HÖNIG, H. - Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. Ein Plädoyer für eine Propädeutik des Übersetzens. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 17. Jahrgang. Bad Honnef/ E. Keimer Verlag e Zuriqe/ Hebsacker Verlag, 1988, p. 154-167.
- HÖNIG, H. - Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun? In: *Lebende Sprachen* nº 1/88, p.10-14.
- HOYOS-ANDRADE, R. - Debate: cursos universitários para tradutores. In: *Tradução e Comunicação* 1. São Paulo, Álamo, 1981, p. 91-94.
- KUPSCH-LOSEREIT, S. - Scheint eine schöne Sonne? oder Was ist ein Übersetzungsfehler? In: *Lebende Sprachen* nº 1/86, p. 12-16.
- LE FÉAL, K.D. Pédagogie raisonnée de la traduction. In: *Meta* XXXVIII, 2, 1993, p. 155-197.
- NORD, C. - Ausgangstextanalyse im Übersetzungsunterricht - Überlegungen zur Verhältnismäßigkeit der Mittel: Verhindert die Textanalyse im Übersetzungsunterricht dessen eigentliches Ziel, das Übersetzenlernen? In: *TextconText* nº 1. Heidelberg, Groos, 1987, p.42-61.
- NORD, C. *Teaching translation the functional way*. The application of the functional approach in translator training. AILA: Amsterdam, 1993.
- RÓNAI, P. Definições da tradução e do tradutor. In: *A tradução vivida*, 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981, p. 16-33.
- ROSENTHAL, E. A especialização profissional. In: *Tradução: ofício e arte*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976, p. 46-69.
- SÉGUINOT, C. Interpreting errors in translation. In: *Meta* XXXV, 1, 1990, p. 68-73.
- TOURY, G. The notion of 'native translator' and traslation teaching. In: WILSS, W. e THOME, G. (eds.) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik. Translation theory and its implementation in the teaching of translating and interpreting*. Tübingen, Narr, p. 186-195.
- VERMEER, H. Projecto de um curso de traductologia. In: *Esboço de uma teoria da tradução*. Porto: Ed. Aca, 1986, p. 44-46.