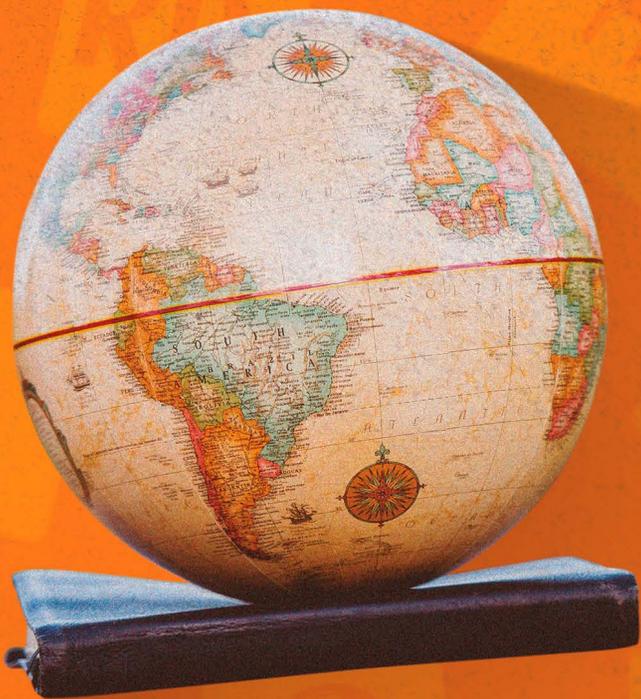


Antonia de Jesus Sales
Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa
Jefferson Cândido Nunes
João Alfredo Ramos Bezerra

ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Algumas vertentes



 **Pedro & João**
editores

Pensando em pesquisadores e curiosos dos Estudos da Tradução, este quarteto de jovens doutorandos nos brinda com um percurso de pesquisa peculiar desta área: o caminho da transdisciplinaridade, que não se estanca somente em questões que envolvem o acesso a uma outra língua/cultura, mas segue além, dialogando com outras áreas do conhecimento. Além do prefácio, que traça uma linha histórica desde os feitos dos primeiros teóricos da tradução até as pesquisas dos últimos anos, esta publicação traz quatro textos que, entre teorias e aplicações práticas, abordam diversas temáticas, como o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a legendagem, a sociolinguística, a identidade cultural e a estilística literária.

Suscitando grande interesse entre professores de língua estrangeira, os textos de Antonia Sales e de Adonis Sousa apresentam as suas pesquisas realizadas em sala de aula, desmistificando o uso de tarefas de tradução nesse ambiente. Ela justifica a sua eficácia a partir das implicações das funções da Hipótese da Produção de Swain, enquanto ele propõe a utilização de vídeos legendados dentro de uma sequência didática.

Já os textos de Jefferson Nunes e de João Alfredo Bezerra refletem sobre indagações intrigantes recorrentes entre produtores, consumidores e estudiosos de literatura traduzida: a tradução de variantes linguísticas e de figuras de linguagem. Jefferson apresenta uma proposta de tradução do romance *The Cay*, de Theodore Taylor, sob uma perspectiva transcriativa, justificando a utilização do Português Afro-brasileiro. João Alfredo, por sua vez, analisa retraduições de um dos contos de *Dubliners*, obra clássica de James Joyce, quanto às figuras de linguagem de repetição.

Estudos da Tradução

algumas vertentes

Antonia de Jesus Sales
Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa
Jefferson Cândido Nunes
João Alfredo Ramos Bezerra

Estudos da Tradução
algumas vertentes

Copyright © Autora e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora e dos autores.

Antonia de Jesus Sales; Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa; Jefferson Cândido Nunes; João Alfredo Ramos Bezerra

Estudos da Tradução: algumas vertentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 102p.

ISBN: 978-65-5869-162-4 [Digital]

1. Estilística. 2. Legenda. 3. Língua estrangeira 4. Tradução. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Tito Lívio Cruz Romão	
TAREFAS DE TRADUÇÃO E ENSINO DE L2 PELA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO: UMA POSSÍVEL INTERFACE	19
Antonia de Jesus Sales	
A LEGENDAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	37
Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa	
PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ORALIDADE FICCIONAL: O PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO COMO OPÇÃO TRADUTOLÓGICA	69
Jefferson Cândido Nunes	
ANÁLISE DESCRITIVO-COMPARATIVA DOS RECURSOS ESTILÍSTICOS DE REPETIÇÃO NAS RETRADUÇÕES BRASILEIRAS DE “THE DEAD”, DE JAMES JOYCE	85
João Alfredo Ramos Bezerra	
SOBRE A AUTORA E OS AUTORES	101

PREFÁCIO

Tito Lívio Cruz Romão¹

Nas últimas cinco décadas, desde que James S. Holmes concebeu e apresentou o termo *Translation Studies* (1972), adotado no Brasil como Estudos da Tradução, inúmeras têm sido as pesquisas, nos mais diferentes países, sobre temas envolvendo o ato de traduzir e a tradução em perspectiva prática e/ou teórica. Ao longo dos séculos, muitas das polêmicas sobre traduzir/tradução foram conduzidas com base em questões que abordavam clássicas dualidades ainda hoje recorrentes: tradução literal *versus* tradução conforme o sentido, fidelidade *versus* infidelidade, tradução estrangeirizadora *versus* tradução domesticadora etc. Até os anos 1970, muitas contribuições foram dadas no campo da tradução, mas que ora eram centradas em aspectos linguísticos (JAKOBSON, [1976] 1995; CATFORD, [1965] 1980; VINAY & DARBELNET, 1977; VÁZQUEZ-AYORA, 1977), ora eram apoiadas em parâmetros literários (RÓNAI, [1952] 2012; MOUNIN, 1975; NIDA, 1964; KÖHLER, 1967).

A pesquisadora alemã Radegundis Stolze ([1994] 2011), por exemplo, reconhece a existência não de uma teoria da tradução, mas de diversas “teorias da tradução”, como bem indica o título de seu livro. Tais teorias têm-se dedicado aos mais variados temas em torno do ato de traduzir e do produto tradução, perscrutando não só aspectos de natureza marcadamente linguística ou literária mas

¹ Doutor em Estudos da Tradução (UFSC), mestre em Linguística Aplicada/Tradução (Universidade de Mainz/Germersheim, Alemanha), especialista em Interpretação de Conferências (Universidade de Heidelberg, Alemanha), graduado em Letras – Francês, Inglês e Português (UECE); professor de Alemão do Curso de Letras da UFC e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras/Literatura Comparada da UFC; tradutor público e intérprete comercial de alemão pela Junta Comercial do Estado do Ceará.

também abrangendo análises descritivas e/ou comparativas relevantes para a tradução, didática da tradução, formação de tradutores, bem como pesquisas sobre especificidades culturais, sociologia da tradução, ética tradutória etc. No bojo das discussões que vêm sendo travadas no âmbito teórico-prático dos Estudos da Tradução, muitos olhares também se têm voltado, cada vez mais, para as ligações existentes entre o ensino de tradução e o ensino de línguas estrangeiras.

Lançando um olhar sobre as histórias quicá mais remotas de que se tem notícia sobre polêmicas ou eventos envolvendo reflexões teóricas sobre o ato de traduzir, podem-se apresentar pelo menos dois momentos em que eruditos encarregados da tarefa de traduzir realizaram um trabalho em que atuavam, simultaneamente, como tradutores, literatos, filólogos e, de certa forma, teóricos da tradução. O primeiro exemplo remonta a Marco Túlio Cícero (106-43 a. C.):

Traduzi, então, dos áticos, dois discursos notáveis e contrários entre si, um de Ésquino, outro de Demóstenes, autores dos mais eloquentes. E não os traduzi como um tradutor, mas como um orador, usando os mesmos argumentos, tanto na sua forma quanto nas suas figuras de linguagem, em termos adequados à nossa cultura. (CÍCERO, 2011, p. 11)

Ao discorrer, no ano de 46 a.C., sobre o termo *interpretes*, em sua obra *De optimo genere oratorum* [O melhor gênero de oradores], Cícero antecipou, em vários séculos, aspectos essenciais do debate em torno do traduzir que levariam o hermeneuta e teólogo alemão Friedrich D. E. Schleiermacher, tradutor das obras de Platão, a escrever seu célebre ensaio *Sobre os diferentes métodos de traduzir* (SCHLEIERMACHER, 2011). Para o grande orador romano, imitar os gregos era uma forma de desenvolver a própria arte retórica dos romanos.

O segundo exemplo vem de São Jerônimo (347 d.C.-419/420), padroeiro dos tradutores, que ganhou relevo especial ao traduzir a *Vulgata*, a Bíblia reconhecidamente autêntica traduzida para o latim. Em sua qualidade de tradutor afeito ao modelo ciceroniano,

houve, porém, quem lhe impingisse a pecha de distanciar-se demasiadamente do texto original, quando sua tentativa, na verdade, fora tornar o texto palatável em língua latina (JERÔNIMO, 1995).

Voltando ao ano de 1972, cumpre reconhecer que Holmes, ao apresentar seu texto intitulado *The Name and Nature of Translation Studies*, durante o 3º Congresso de Linguística Aplicada realizado em Copenhague entre os dias 21 e 26 de agosto de 1972, desempenhou um papel decisivo na evolução dos Estudos da Tradução. Entre as décadas de 1980 e 2000, as pesquisas inovadoras desenvolvidas nessa área foram ganhando cada vez mais terreno em diversas universidades europeias. Sobretudo naquelas IES² em que já havia uma tradição de Cursos de Formação de Tradutores e Intérpretes autônomos em relação aos Cursos de Letras tradicionais, os Estudos da Tradução puderam consolidar-se. Além disso, mediante colaborações com IES de outros países, as novas ideias concebidas no seio da disciplina recém-criada também puderam ser apresentadas e exportadas para outros países. No Brasil, viu-se, principalmente a partir dos anos 1980/1990, um crescimento inequívoco dos Estudos da Tradução, em primeiro lugar com a realização de congressos nacionais periódicos e, posteriormente, com a criação de Cursos de Pós-Graduação na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal de Santa Catarina, e, em datas mais recentes, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Ceará. Ademais, foram criados ou consolidados Cursos de Bacharelado em Tradução em diferentes instituições (UFRGS, USP, UFSC, UFU, UFPB, entre outras).

Em seu texto, Holmes destacava um fator que entendia como obstáculo para a realização de uma “utopia disciplinar” (HOLMES, 1972, p. 68) no campo da teoria ou de uma suposta ciência da

² Para ilustrar, citem-se as Universidades de Heidelberg, Mainz/Germersheim, Saarbrücken, Leipzig (todas na Alemanha), as Universidades de Viena (Áustria) e Genebra (Suíça), e a ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, Sorbonne Nouvelle, Paris), dentre outras.

tradução: que nome dar àquela disciplina de natureza empírica – ou àquela ampla área de estudos e pesquisas –, a qual, durante séculos, sempre apresentara pontos tangenciais com as mais diversas disciplinas, desde a Linguística e a Literatura, passando pela Filosofia da Linguagem, a Filologia, a Retórica etc. e, mais modernamente, também pela Linguística Computacional, entre muitas outras áreas. Um segundo impedimento, segundo Holmes, residia na falta de um “consenso sobre o objetivo e a estrutura da disciplina” (HOLMES, 1972, p. 71). Não obstante, sublinhou, em seu artigo, dois objetivos principais a serem perseguidos pelos Estudos da Tradução enquanto campo de pura pesquisa: “(1) descrever os fenômenos de traduzir e de tradução(-ções), na medida em que se manifestam no mundo de nossa experiência; e (2) estabelecer princípios gerais mediante os quais esses fenômenos podem ser explicados e previstos” (HOLMES, 1972, p. 71). Holmes designou os dois campos daí decorrentes como Estudos Descritivos da Tradução e Estudos Teóricos da Tradução.

Paralelamente às suas reflexões sobre a nova disciplina em sentido puro, Holmes também pôs em relevo, no âmbito dos Estudos Aplicados da Tradução, as seguintes questões de cunho didático-pedagógico: formação de tradutores, métodos de ensino, técnicas de avaliação e planejamento curricular. É importante lembrar que, ao largo das novidades anunciadas pelos Estudos da Tradução de Holmes, na década de 1970 ainda estava em plena vigência uma posição contrária à inclusão de exercícios de tradução no ensino de línguas estrangeiras (LE). Esse fenômeno, que começara por volta das décadas de 1940/50, ainda deveria estender-se até finais dos anos 1990. Tanto os responsáveis pelo planejamento de manuais didáticos quanto os professores de LE demonstravam um zelo excessivo para que a tradução, como estratégia de ensino, fosse e permanecesse abolida do ensino de LE. Se, por um lado, a formação de tradutores passava, necessariamente, pela aprendizagem de idiomas, a área de ensino de LE, sobretudo sob a influência dos Métodos Audiolingual (MAL) e Audiovisual (MAV), descartava, por completo, que se

recorresse a atividades de tradução como técnica adicional de aprendizagem. Baseando-se, por um lado, na Linguística Estruturalista e, por outro, no Behaviorismo Verbal de Burrhus F. Skinner, os guardiões desses métodos de ensino rechaçavam a tradução, por entenderem que uma LE deveria ser aprendida mediante repetição e imitação, a fim de que os aprendizes internalizassem padrões linguísticos que mais tarde utilizariam em processos comunicativos diretamente no idioma estrangeiro (NEUNER; HUNFELD, 2002, p.137). Em especial, havia um temor, decerto, de que se voltasse a empregar técnicas de ensino baseadas no Método Gramática-Tradução (MGT), que, havia muito tempo, estava restrito apenas ao ensino das chamadas línguas clássicas. Talvez como forma de resguardar-se do perigo representado pela tradução, os defensores do MAL/MAV afirmavam que “a tradução não é um substituto equivalente para o uso ativo da língua” (NEUNER; HUNFELD, 2002, p.138).

Foi somente após alguns anos de vigência da chamada Didática Comunicativa (DC) que, no início dos anos 2000, a didática do ensino de LE pôde celebrar uma importante mudança levada a cabo graças ao Conselho da Europa, entidade composta por 47 estados-membros, inclusive os 27 países integrantes da União Europeia. O Conselho da Europa patrocinou a concepção do chamado Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR), que, como consta numa edição portuguesa sobre esse tema, tem as seguintes características primordiais:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QEQR define, ainda, os

níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.³ (QEQR, 2001, p. 19)

Se o QEQR foi concebido para servir, em princípio, às questões de ensino de LE no continente europeu, hoje já se pode constatar que sua influência também se faz sentir, há alguns anos, para além das fronteiras da Europa. No caso específico do Brasil, há uma explicação elucidativa para esse fenômeno. Há muitas décadas, é comum que muitos dos manuais didáticos utilizados no Brasil no ensino de LE – em cursos de graduação, de extensão, públicos, privados etc. – sejam, em sua grande maioria, produzidos na Europa. Esse fato fez com que as instituições brasileiras de ensino de LE rapidamente assimilassem os conteúdos do QEQR embutidos nos manuais didáticos. São aspectos que já se fazem notar na classificação dos níveis de proficiência utilizados, de forma unificada, pelos países envolvidos: A1, A2, B1, B2, C1, C2⁴. Dessa maneira, o QEQR cumpre dois de seus objetivos básicos: a) promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países; e b) fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações obtidas em cursos de LE (QEQR, 2001, p. 23).

Graças ao QEQR, a tradução foi reabilitada no ensino de LE, pois, ao abordar as atividades linguísticas recomendadas, a chamada “mediação” ganha destaque, como se pode depreender deste trecho:

A competência comunicativa em língua do aprendiz/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias *atividades linguísticas*, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interação* ou a *mediação* (especialmente no caso da

³ As citações aqui feitas com base na versão portuguesa do texto que acompanha o QEQR (2001) contêm alterações relativas às escolhas ortográficas e semânticas divergentes entre Portugal e Brasil.

⁴ “A – utilizador elementar: A1 (iniciação), A2 (elementar); B – utilizador independente: B1 (limiar), B2 (vantagem); C – utilizador proficiente: C1 (autonomia), C2 (mestria)” (QEQR, 2001, p. 48).

interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (QECR, 2001, P. 35)

Deve-se entender o termo “mediação” como um hiperônimo que engloba algumas noções, entre as quais se encontram a tradução e a interpretação:

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as atividades escritas e/ou orais de *mediação* tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar diretamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a resenha fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso direto. As atividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. (QECR, 2001, p. 36)

É importante reforçar que as instruções e os descritores contidos no QECR estão voltados para o ensino de LE, e não para a formação de tradutores e intérpretes. Isso realmente significa que, ao reconhecer a importância da mediação linguístico-cultural, o QECR sugere, aos professores envolvidos no ensino de LE, meios que lhes permitam conceber técnicas e estratégias para a realização de atividades, por exemplo, de tradução e interpretação, através das quais seja possível alcançar os objetivos comunicativos e interculturais traçados para o ensino de uma determinada LE. Como ilustração, veja-se ainda esta informação extraída do QECR:

Tradução. O utilizador/aprendiz recebe um texto de um falante ou escrevente, que não está presente, numa língua ou código (Lx), e produz um texto paralelo numa língua ou código diferente (Ly), que será recebido por outra pessoa como ouvinte ou leitor distante.

Interpretação. O utilizador/aprendente atua como intermediário numa interação, em presença, entre dois interlocutores que não partilham a mesma língua ou código: recebe um texto numa língua (Lx) e produz um texto correspondente noutra língua (Ly). (QECR, 2001, p. 143/144)

Feitas essas considerações, gostaria de apresentar o livro intitulado *Estudos da Tradução: Algumas vertentes*, fruto de trabalhos de pesquisa de quatro jovens pesquisadores, professores e

doutorandos que atuam tanto na área dos Estudos da Tradução quanto na área de ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas. Os quatro trabalhos que compõem este livro podem ser subdivididos entre duas pesquisas em que se aborda a tradução como competência adicional no ensino de LE e duas pesquisas inseridas no próprio campo teórico-prático dos Estudos da Tradução.

Em seu texto *Tarefas de tradução e ensino de L2 pela hipótese da produção: uma possível interface*, Antonia de Jesus Sales, doutoranda em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), apresenta uma pesquisa sobre a existência de uma possível interface entre atividades de tradução na sala de L2 e as funções da hipótese da produção de Swain. Entendendo que “traduzir é produzir língua” e que tradução é uma recriação de efeitos de sentido, a autora analisa possíveis implicações das funções da hipótese da produção que emergem durante a atividade de tradução a ser realizada. Para tanto, foi feito um estudo com oito alunos de língua inglesa que, durante as tarefas de tradução realizadas em pares, foram gravados. Em seguida, considerando as tarefas de tradução sob uma perspectiva colaborativa de cunho cognitivo, os diálogos travados entre os pares foram analisados, com ênfase na interface permitida pela tradução pedagógica em conjunto com o ensino de L2.

Tendo como ponto de partida a pesquisa realizada durante seu mestrado sobre aquisição vocabular em língua estrangeira por meio de filmes legendados e o uso da tradução numa sequência didática, Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa, doutorando em Linguística (PPGL/UFC) e professor do IFCE, apresenta-nos um texto intitulado *A legendagem e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Abordando o uso da legendagem enquanto recepção, o autor destaca o aprendiz de uma LE em sua posição de espectador. Esse trabalho busca mostrar que os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas ao serem expostos a vídeos legendados, escolhidos de forma planejada e atrelados a atividades didáticas. O autor também recorre a outros

estudos que investigam o uso de vídeos legendados na aquisição de LE nas modalidades escrita (vocabulário e sintaxe da língua, por exemplo) e oral (compreensão auditiva).

No texto intitulado *Proposta de retextualização de oralidade ficcional: o português afro-brasileiro como opção tradutológica*, Jefferson Cândido Nunes, doutorando em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) e professor do IFCE, aborda uma questão teórico-prática concernente à tradução de trechos de flagrante oralidade encontrados no livro *The Cay* (1969), de Theodore Taylor. O articulista aponta o *Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-Brasileiro do Estado da Bahia*, da autoria de Dante Lucchesi, Alan Baxter e Ilza Ribeiro (2009), como uma possível base metodológica visando à retextualização, no universo linguístico-cultural brasileiro, das falas de Timothy, um personagem que fala inglês caribenho de matriz declaradamente crioula.

O quarto e último texto é da autoria de João Alfredo Ramos Bezerra e traz o título *Análise descritivo-comparativa dos recursos estilísticos de repetição nas retraduições brasileiras de "The dead" de James Joyce*, inserindo-se, portanto, no campo da análise descritivo-comparativa. Como essa obra de Joyce apresenta, entre suas características, diversos recursos estilísticos de repetição, o articulista, após apresentar exemplos de cinco desses recursos, tece considerações mais detalhadas, destacando a anadiplose e o epânodo. O texto nos lembra que estudos sobre a importância de retraduições têm o poder de chamar atenção para características singulares das obras originais. Ensejam, em alguns casos, que os tradutores repensem se determinados recursos estilísticos, semânticos, lexicais etc. utilizados pelo autor do texto-fonte merecem receber um tratamento semelhante àquele realizado pelo autor, ou se outros caminhos deverão ser trilhados.

Os quatro textos publicados neste livro são prova de que os Estudos da Tradução em geral e a tradução como ferramenta no ensino de LE em particular encontram-se, atualmente, em franca expansão e já nas mãos de uma geração mais jovem interessada, cada vez mais, não apenas em capacitar-se nessa grande área

teórico-prática, mas também em prestar contribuições em seus respectivos campos de atuação.

Referências

CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da tradução**. Trad. Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da PUC de Campinas. São Paulo: Cultrix; Campinas: PUC, [1965] 1980.

CÍCERO, M. T. De optimo genere oratorum. Trad. Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. *In: Scientia Traductionis*, Florianópolis, n. 10, 2011.

HOLMES, J. S. (1972/1988). The Name and Nature of Translation Studies. *In: James S. Holmes, Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam: Rodopi, p. 67-80

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, [1976] 1995.

JERÔNIMO, S. **Carta a Pamáquio sobre os problemas da tradução**. Ep. 27. Trad. Aires A. Nascimento. Lisboa: Edições Cosmos, 1995.

KLOEPFER, R. **Die Theorie der literarischen Übersetzung**. Munique: Wilhelm Fink Verlag, 1967.

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

NEUNER, G.; HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung**. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 1993.

NIDA, E. A. **Towards a Science of Translation**. Leiden: E. J. Brill, 1964.

QECR. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: ASA Editores, 2001.

RÓNAL, P. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: José Olympio Editores, [1952] 2012.

SCHLEIERMACHER, F. Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens / Sobre os diferentes métodos de tradução / Sobre os diferentes métodos de traduzir / Dos diferentes métodos de traduzir. Tradução de Margarete von Mühlen Poll, Celso R. Braidia, Mauri Furlan. *In: Scientia translationis*, n. 9. Florianópolis: UFSC, 2011.

STOLZE, R. **Übersetzungstheorien. Eine Einführung**. Tübingen: Narr Verlag, [1994] 2011.

VÁZQUEZ-AYORA, G. **Introducción a la Traductología**. Washington: Georgetown University School of Languages and Linguistics, 1977.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l'anglais**. Paris: Didier, 1977.

TAREFAS DE TRADUÇÃO E ENSINO DE L2 PELA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO: UMA POSSÍVEL INTERFACE¹

Antonia de Jesus Sales

Este estudo visa investigar a existência de uma possível interface entre atividades de tradução na sala de L2 e as funções da hipótese da produção de Swain. Para fundamentarmos teoricamente esta investigação, recorreremos aos estudos de Swain (1985, 1993, 1995, 1998, 2000a, 2000b) e a outros estudos referentes à hipótese da produção. A metodologia previu a condução de um experimento prático com uma atividade de tradução para a geração de dados. Participaram da pesquisa oito estudantes de graduação em Letras-Inglês, os quais fizeram uma atividade em dupla, gravada em áudio. Os resultados comprovam que as funções ocorrem de forma entrelaçadas e justapostas dentro dos processos cognitivos exigidos pela referida tarefa.

Das longas listas de palavras a serem traduzidas com o uso do dicionário e da gramática – ponto forte da abordagem tradicional – passando pela abordagem direta, em que a tradução foi eliminada do ensino, com foco no contato direto com a língua-alvo, chegando à abordagem comunicativa, as discussões acerca do uso da tradução na sala de aula de L2² ocorreram de forma conjunta com

¹ Publicado, originalmente, nos Cadernos de Pós-Graduação em Letras (v. 19, n. 3, set. dez/2019), a quem agradeço a autorização para esta publicação (doi: 10.5935/cadernosletras.v19n3p95-110).

² No presente texto, por uma questão de escolha de termos, utilizaremos o termo L2, mesmo tendo consciência de que há uma distinção entre L2 e LE. No entanto, essa distinção não será tratada aqui, e, dessa forma, o termo L2 será usado de forma abrangente, em contraponto à L1 (língua materna).

o desenvolvimento dos métodos de ensino³ de segunda língua. Nesse sentido, a tradução e, conseqüentemente, a língua materna, por conta da concepção que muitos tinham acerca da tradução no ensino de línguas estrangeiras, perderam espaço e foram banidas da sala de aula de L2 na maior parte do tempo (LUCINDO, 2006).

O panorama supracitado mudou sutilmente pelo avanço nas discussões sobre a utilização da tradução em sala de aula, no ensino-aprendizagem de L2 (BRANCO, 2009). De acordo com Balboni (2011), Branco (2009, 2011), Lucindo (2006), Santoro (2011), entre outros, a tradução é uma ferramenta pedagógica considerada eficiente nos processos de ensino-aprendizagem, sendo utilizada como auxiliar do professor de línguas. Segundo Giesta (2011), é fundamental que o professor tenha conhecimento da trajetória histórica do uso da tradução no ensino, conhecendo as concepções e razões de uso desta para que possa embasar suas decisões de cunho pedagógico.

A hipótese da produção de Swain (doravante HP) granjeia aprovações, segundo Ferroni (2011, p. 58), por “inaugurar uma série de estudos de cunho interacionista (GASS, 1997, 2005; LONG, 1983; PICA, 1987), que contribuiriam, de maneira significativa, para rever o processo de aprendizagem”. Essas pesquisas de cunho interacionista contribuiriam sobremaneira para se repensar o papel da língua materna na sala de L2 e também para engrandecer as pesquisas no âmbito da aquisição de segunda língua, doravante ASL (FERRONI, 2011). Mais especificamente, o presente estudo objetiva verificar se, ao realizarem uma tarefa de tradução, os aprendizes se engajam em processos cognitivos, como percepção de lacunas, formulação de hipóteses e reflexão metalingüística.

³ Na presente pesquisa, não será discutida a distinção entre aprendizagem e aquisição em ensino de L2, já que o foco de estudo não será esse. Portanto, ambos serão utilizados de forma intercambial.

As funções da hipótese da produção

Swain desenvolveu sua hipótese baseada na teoria sociocultural ou socio-interacional de Vygotsky (LANTOLF; THORNE, 2008). Vale salientar que os primeiros movimentos de Swain, ao desenvolver sua hipótese, foram baseados nas formulações da teoria da interação de Long (1983). Sendo assim, quando surgiu, a hipótese de Swain tinha uma conotação mais cognitivista, depois assumindo uma perspectiva de cunho sociocultural. Swain considera que apenas aprender novas formas não é suficiente para que o aprendizado ocorra. Para que essa aprendizagem aconteça, é necessário que sejam dadas oportunidades para o aluno produzir, testar e refletir essas novas formas. É válido salientar que a HP engloba a produção oral e a escrita. No entanto, para fins de delimitação do escopo a ser estudado, a produção escrita será o objeto de análise deste estudo. Outro ponto fundamental, nessa hipótese, é que ela não renega o papel do insumo compreensível (*input*) na ASL. A autora conclui que, mesmo considerando o papel que o insumo compreensível tem na aquisição, ele não é suficiente para que os aprendizes desenvolvam de forma completa a proficiência na L2 (IZUMI, 2003), pois, para Swain, o fato de entender novas formas não é fator primordial e aos aprendizes precisam ser dadas oportunidades de produção das formas (SHEHADEH, 2003). Acreditamos, assim, que a tradução como atividade de produção, possivelmente, engatilhe processos benéficos para a aprendizagem, como os descritos na HP: percepção de lacunas, testagem de hipóteses e reflexão metalinguística. Consequentemente, o presente estudo visa, primordialmente, investigar se há uma interface entre atividades tradutórias no ensino de L2 e a hipótese de Swain.

A HP postula, assim, três funções fundamentais quanto ao papel da produção de língua na aquisição de L2. Swain defende que, ao produzir língua, o aluno poderá perceber lacunas em sua interlíngua, ou seja, entre o que ele deseja produzir e, efetivamente, o que pode produzir, a partir do conhecimento que tem da língua

(*noticing/triggering function*). Em outras palavras, para Swain (1995), a atividade de produção da língua-alvo poderá levar os aprendizes de uma L2 a reconhecer alguns de seus problemas linguísticos, e isso pode torná-los conscientes do que precisam aprender.

Diversos estudos examinaram a função de percepção de lacunas – primeira função da HP – na aprendizagem de L2 (HANAOKA, 2007; IZUMI *et al.*, 1999; IZUMI, 2002, 2003; QI; LAPKIN, 2000) que, ao “forçar” (*pushed output*) ou estimular os aprendizes a ir além do nível de desempenho, poderá conduzi-los à melhora não só do desempenho, mas também será uma forma de representar uma internalização do novo conhecimento linguístico ou a consolidação de um conhecimento já existente (SWAIN; LAPKIN, 1995).

A segunda função da HP é a formulação de hipóteses (*hypothesis testing*), quando o aluno poderá formular hipóteses para expressar, produzir o que ele almeja, testando suposições que podem ou não ser confirmadas ao produzir a L2. Swain (1995) chega a essa conclusão ao observar que erros na produção oral ou escrita dos aprendizes parecem revelar hipóteses que os alunos têm sobre a língua-alvo. Questionamentos como “Posso falar isto dessa forma?” e “Eu não sei se isso está certo. Está?” provocarão *feedbacks* que podem levar os aprendizes a modificar sua produção (SWAIN, 1993). Dessa forma, o aluno pode confirmar, modificar ou rejeitar suas hipóteses (SHEHADEH, 2003).

Assim, ao realizarem uma tarefa em pares, os alunos podem embarcar em diálogos sobre a língua, caracterizando um processo de reflexão metalinguística, a terceira função da HP: “Nesse caso, a língua do próprio aprendiz indica uma consciência de algo sobre seu uso ou sobre o uso da língua de seu interlocutor. Ou seja, aprendizes usam a língua para refletir sobre o uso da língua” (SWAIN, 1998, p. 68, tradução nossa)⁴. O presente estudo se

⁴ “*In this case, the learner’s own language indicates an awareness of something about their own, or their interlocutor’s, use of language. That is, learners use language to reflect on language use.*”

justifica pela necessidade crescente de investigar e compreender os processos cognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem de L2, dando destaque, primordialmente, ao uso da tradução como ferramenta pedagógica na aquisição/aprendizagem desta pelo viés da HP, verificando se há uma interface entre as funções da HP e as tarefas de tradução por meio da aplicação de uma atividade de produção/ tradução escrita. A busca por uma relação entre os estudos da tradução e a HP e também pela carência de estudos que relacionem esses dois arcabouços teóricos no ensino de L2 e a existência de uma possível interface entre eles, considerando os processos cognitivos envolvidos.

Caminhos da pesquisa

Considerando as tarefas de tradução em uma perspectiva colaborativa pelo viés cognitivo, a presente pesquisa se insere no âmbito dos estudos da tradução, com interface em linguística aplicada, com foco na tradução pedagógica e no ensino de L2. De acordo com seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória, de cunho qualitativo, na qual o foco é observar se as funções propostas pela HP estão também envolvidas nas atividades de tradução na sala de aula de L2. Os dados a serem analisados neste estudo foram gerados no contexto universitário com alunos de graduação. Nesse sentido, os instrumentos para geração de dados foram: questionários, tarefa e transcrição de dados, conforme especificado a seguir.

Quanto ao tipo de tarefa, concordamos com Balboni (2011, p. 14) que afirma o seguinte:

[...] se quisermos fazer alguma prática de tradução para a língua estrangeira convém trabalharmos com textos escritos, que permitem um tempo maior para a reflexão e, portanto, contribuem para a metacognição em torno dos mecanismos tradutórios e linguísticos ativados.

Dessa forma, propomos, neste estudo, usar a tradução de uma tarefa narrativa. As narrativas já foram extensivamente usadas no contexto da pesquisa sobre ensino baseado em tarefas (D'ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2009; WEISSHEIMER, 2007).

Quanto aos objetivos, pretendemos, com este estudo, verificar se há uma interface entre a realização de tarefas de tradução e as funções da HP. Portanto, objetivamos verificar se, durante a realização de uma tarefa de tradução, os aprendizes embarcam em processos como percepção de lacunas, formulação de hipóteses e reflexão metalinguística.

Participantes e contexto

Os participantes da pesquisa são oito estudantes do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC). A atividade proposta foi realizada em horário diferente do horário regular de ensino da universidade. Após concordarem em participar da pesquisa, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a formalização da participação.

Os oito participantes, que colaboraram na geração de dados, tinham entre 20 e 50 anos. Os participantes foram identificados pela letra P e números, respectivamente. Para a geração de dados, os alunos escolheram suas duplas, e, assim, foram denominados da seguinte maneira:

- Dupla 1: P1 e P2.
- Dupla 2: P3 e P4.
- Dupla 3: P5 e P6.
- Dupla 4: P7 e P8.

Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo foram um questionário biodata, um texto narrativo a ser traduzido e um questionário pós-tarefa. A tarefa, abordada no presente estudo, foi

a tradução de uma narrativa com base em um conjunto de figuras. Os alunos viram o conjunto de figuras e em seguida leram o texto. O uso de narrativas tem sido amplamente defendido no âmbito da pesquisa acerca do ensino baseado em tarefas e a figura que originou o texto a ser traduzido já foi extensivamente testada em estudos prévios (D'ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2009, 2016; WEISSHEIMER, 2007). É válido salientar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Procedimentos

O momento prático para geração de dados se deu posteriormente à formação das díades. Nesse momento, os participantes da pesquisa, conforme já mencionado, foram alunos de Letras-Inglês de nível intermediário que fizeram, em pares, uma tarefa de tradução, atividade esta escrita, já que o foco do presente estudo foi com base nessa habilidade. Nesse sentido, eles foram informados sobre o objetivo da pesquisa, assinaram o termo de consentimento, responderam ao questionário biodata e, ao final da atividade, responderam a um questionário de avaliação da atividade (questionário pós-tarefa). A atividade de tradução foi gravada para se observar todo o processo em que os pares iriam se engajar para a realização da referida tarefa. Para preservar a identidade dos referidos participantes, os nomes foram trocados por letras e números.

A realização da tarefa de tradução foi gravada em áudio, e, após essa fase, ocorreu a transcrição dos dados. Os participantes atuaram voluntariamente. A geração de dados com as duplas ocorreu de forma assíncrona, ou seja, o encontro com cada dupla foi agendado em diferentes dias e horários. No momento em que foi aplicada a tarefa de tradução, ficaram apenas os dois alunos na sala, uma dupla por vez, para que assim não houvesse qualquer interferência externa. Cada dupla teve o tempo controlado de 30 minutos para a tradução do texto narrativo. Foi solicitado aos participantes da

pesquisa que não apagassem quaisquer erros que eles viessem a cometer, mas que simplesmente o sublinhassem e, a seguir, continuassem a atividade, conforme a instrução da tarefa. Um questionário pós-tarefa foi aplicado ao final da atividade tradutória. Sendo assim, inicialmente os participantes responderam ao questionário biodata. Em seguida, os alunos receberam a figura que funciona como introdução da tarefa (figura que funciona como elemento engatilhador nos processos cognitivos). Depois, tiveram acesso às instruções da tarefa. Seguindo as instruções, a tarefa abordada no presente estudo foi a tradução de uma narrativa com base em um conjunto de figuras. Os alunos viram as imagens e, em seguida, leram o texto com base nas figuras. A seguir, as figuras foram recolhidas e os participantes ficaram apenas com o texto narrativo em mãos. Foram entregues duas folhas em branco para que pudessem escrever a tradução. Em seguida, a pesquisadora saiu da sala e o tempo de 30 minutos começou a ser cronometrado. Depois de 25 minutos do início da aula, a pesquisadora deu o sinal (batida na porta) para que os participantes ficassem cientes do tempo que lhes restava. Aos 30 minutos, o tempo foi paralisado, e o gravador, desligado. Após a aplicação da tarefa, os participantes responderam ao questionário pós-tarefa, e, assim, foi finalizado o processo de geração de dados. Em seguida, transcrevemos os áudios e fizemos a análise dos dados gerados. É importante salientar aqui que o tempo não é aspecto fundamental na execução da tarefa, visto que o foco deste estudo é o processo de trabalho dos participantes e não o resultado da atividade.

Crítérios para a análise de dados

Para fins de apresentação de dados, inicialmente serão consideradas funções da HP como categorias de análise, já que buscar uma possível interface entre estas e a atividade de tradução proposta é nosso objetivo principal neste estudo. Sendo assim, os excertos dos diálogos, por dupla, serão analisados segundo as seguintes categorias:

1. Percepção de lacunas;
2. Testagem de hipóteses;
3. Reflexão metalinguística.

E, assim, inicialmente apresentamos, por dupla, um excerto referente às ocorrências das funções da HP encontradas⁵.

Apresentação de dados

Quadro 1 – Excerto da dupla 1

60 P1 – *a couple was, a::*
61 P2 – *celebrating their::?*
62 P1 – *25th?*
63 P2 – *anniversary?*
64 P1 – *Yes, was:: "fazendo"?*
65 P2 – *É, "estava fazendo", we can not translate that right to that (xxx)*
66 *So, "once upon a time there was a couple celebrating their wedding", I*
67 *would say that – their 25th wedding. –*
68 P1 – *Yeah.*
69 P2 – *or their 25th anniversary.*
70 P1 – *they were turning, maybe? No, right?*
71 P2 – *the turning is when you're actually celebrating the age, but the year*
72 *is years of marriage.*
73 P1 – *yes –*
74 P2 – *I would say: Once upon a time a couple was – I don't know! – a*
75 *couple was celebrating their 25th anniversary. I would say that.*
76 P1 – *Yes, I agree.*

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto, P1 apresenta uma lacuna: “60 P1 – *a couple was, a::*”; P2 completa a sentença, de forma interrogativa: “61 P2 – *celebrating their::?*”; P1, implicitamente, parece concordar com P2, visto que ele, a partir da hipótese proposta por P2, continua a sentença, mas já apresenta lacuna, visto que faz contínua sentença de forma interrogativa: “62 P1 – *25th?*”.

O participante P2 apresenta dúvida quanto ao uso de “*25th anniversary*” ou “*25th wedding*”. Ele tenta utilizar as duas formas e ao final, junto com P1, chega a uma conclusão. O fato de P2 repetir a estrutura das duas formas enquanto questiona P1 parece implicar uma tentativa de passar para o papel a forma de escrever, sobre a

⁵ Por uma limitação de espaço, será apresentado apenas um excerto de cada dupla.

qual ele parece ter dúvida, o que configura, ao mesmo tempo, uma testagem de hipóteses e também reflexão metalinguística. Para Swain (1993), o que o aluno fez foi utilizar o conhecimento linguístico para gerar novo conhecimento ou possivelmente consolidar o conhecimento que já tinha. Dessa forma, para Swain (1993, 1995), esse “reprocessar” na produção de língua pode ser uma via para a ASL.

Quadro 2 - Excerto da dupla 2

162 P3 – *She would have* – como é desmaiar?
163 P4 – Eu diria (xxx)
164 P3 – esse é inglês-inglês? ((enquanto P3 busca no dicionário))
165 P4 – é.
166 P3 – mas agente tá quase –
167 P4 – (xxx)
168 P3 – *faint*? É? *F-a-i-n-t*.
169 P4 – é melhor *unconscious*. Eu acho que é esse aqui.
170 P3 – É, mas prá mim, era--- o *pass out* é outra coisa, né?
171 P4 – Eu acho que é tipo, *fainted*, quando você tá passando mal, é - é
172 diferente do sentir, né?
173 P3 – é, né?
174 P4 – é, *she would been* ((pausa)).
175 P3 – desmaiado é *unconscious*.
176 P4 – é, *she would been unconscious*, né?
177 P3 - é, eu acho melhor.

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto 1, P3 observa uma lacuna quando precisa traduzir a sentença “ela teria desmaiado”. Nesse momento, P3 questiona P4: “como é desmaiar?” (lacuna). A aluna P3 busca no dicionário para esclarecer a dúvida que se tornou de ambas. No final, a estrutura encontrada por elas é “*she would been unconscious*”. O questionar (percepção de lacuna) de P3 conduz a hipóteses (testagens): P3 propõe “*faint*”. Em seguida, P4 propõe “*unconscious*”. Nesse percurso, P3 apresenta ao mesmo tempo uma lacuna e uma hipótese: “170 P3 – [...] o *pass out* é outra coisa, né?”. Uma nova hipótese é proposta por P4 para solucionar a questão: “176 P4 – é, *she would been unconscious*, né?”, a qual é aprovada por P3. Já na escrita, elas acrescentaram “*have*” e deixaram a frase “*been unconscious*” entre parênteses. Nesse caso, temos também uma

testagem, visto que ambas as participantes opinaram sobre o léxico buscado, logo depois que surge a lacuna. Toda essa discussão, além de percepção de lacunas e de testagem de hipóteses, é também reflexão metalinguística. Ou seja, um problema linguístico é detectado por um participante e juntos buscam a solução, acessando o conhecimento prévio de cada um, e, também, pelo uso do dicionário, ambos os recursos utilizados nesse contexto.

Quadro 3 – Excerto da dupla 3

208 P6 – ok. *Would*.
209 P5 – *be pleasant*.
210 P6 – °*pleasant*°
211 P5 – é *p-l-e-a-s-a-n-t*.
212 P6 – é “a”, né?
213 P5 – é tipo *please*, mas *a-n-t*.
214 P6 – ah -

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto 1, P5 pronuncia a palavra “*pleasant*” (testagem de hipóteses) e P6 a pronúncia de forma lenta (lacuna e testagem de hipótese). Em seguida, P5 soletra a palavra para P6. Depois, P6 parece não compreender prontamente e tenta confirmar com uma pergunta: “212 P6 – é ‘a’, né?” (lacuna e testagem de hipótese). Então, P5 responde com uma explanação: “213 P5 – é tipo *please*, mas – *a-n-t*”. Todo esse diálogo com percepção de lacunas e com testagem de hipóteses configura-se também como uma reflexão metalinguística. Novamente, temos as três funções ocorrendo simultaneamente. Ao acessar o texto escrito, temos “*pleasant*” sublinhado, o que pode indicar tanto uma lacuna ainda presente quanto uma hipótese da dupla.

Quadro 4 – Excerto da dupla 4

56 P7 – *when started a sequence of*:: ((pausa)) °desagradáveis° -
57 P8 – *disgusting?*
58 P7 – °*disgusting*° -
59 P8 – *Let me see a dictionary!* ((pausa))
60 P7 – *Yeah.* ((pausa)) Eu sempre acho muito complicado traduzir
61 coisas! ((pausa))
62 P8 – como é desagradável? ((pausa enquanto P8 pesquisa no
63 dicionário)) *unpleasant* °*unpleasant*°.
64 P7 – °*unpleasant*°?
65 P8 – é *unpleasant!*
66 P7 – mas eu acho que tem outra tradução (xxx)
67 P8 – *not here!* ((pausa))
68 P7 – °*tou com dor de cabeça!*°
69 P8 – *tou com dor de (xxx).* ((pausa enquanto P8 continua a
70 pesquisar no dicionário))
71 P7 – *yeah,* (deve) ser o *unpleasant.*
72 P8 – *unpleasant*
73 P7 – também tem o *disgusting*, né? *Disgusting* eu acho melhor
74 nesse sentido!
75 P8 – *started to imagine a sequence of* -
76 P7 – *could be bad!*
77 P8 – *what?*
78 P7 – *could be bad.*
79 P8 – *bad?*
80 P7 – [*yes,*
81 P8 – *yeah.*] ((pausa)) *He started to imagine* -
82 P7 – eu já comecei a fazer aqui a fazer com ela. (Não posso
83 passar a lápis.) ah, como ficou?
84 P8 – *he started to imagi*::- *so bad* -
85 P7 – *He started, é*:: *to have a sequence of [to imagine?]* *bad*
86 *thoughts* ((pausa)) *unpleasant it's better unpleasant.*
87 P8 – *what? Here?*
88 P7 – *it's* -
89 P8 – [*unpleasant thoughts*]. *He started to imagine a sequence of bad things* ((pausa))
90 P7 – *yeah.*
93 P8 – *he started to imagine a sequence of bad things* -

Fonte: elaborado pela autora.

Logo no início do excerto 1, temos a ocorrência de *metatalk*, quando P7 deixa claro sua impressão sobre o ato de traduzir: “60 P7 – *Yeah.* ((pausa)) Eu sempre acho muito complicado traduzir coisas!”. Durante a tradução da tarefa, P7 percebe uma lacuna e pronuncia a palavra “desagradável” lentamente, como que a buscar o significado (lacuna e hipótese). De imediato, P8 tenta dar uma solução (hipótese): “57 P8 – *disgusting?*”. Entretanto, P7 parece continuar em dúvida e, para solucionar a questão, pronuncia a palavra “*disgusting*”, sugestão de P8, também de forma pausada. Então, P8 decide tirar a dúvida buscando no dicionário e encontra

a palavra “*unpleasant*” (mais uma hipótese), a qual P7 repete pausadamente e não concorda de início. Como resultado, P7 e P8 discutem sobre o melhor termo a se usar: “*disgusting* ou *unpleasant*”, e a segunda opção é a escolhida no final. No excerto apresentado, o processo vai de uma percepção de lacuna, perpassa a testagem de hipóteses e é permeado por uma reflexão metalinguística.

Considerações finais

Com base nos resultados apresentados, consideramos que as atividades de tradução favorecem a ocorrência das funções da HP. Além disso, concluímos que a tarefa de tradução proposta no presente estudo, por ser uma tarefa de produção escrita em L2, engatilhou a ocorrência dos processos descritos na HP. Tais processos são considerados benéficos à aquisição de L2, o que nos leva a concluir que tarefas de tradução apresentam potencial para a ensino-aprendizagem de uma L2.

Em suma, no contexto apresentado, é válido salientar que as três funções da HP ocorrem de forma sobreposta na atividade tradutória escrita. Essa foi, inclusive, a grande dificuldade na separação dos dados por categorias, uma vez que as funções ocorreram de forma simultânea. Ou seja, é muito comum encontrar momentos em que um participante percebe a lacuna e logo em seguida propõe hipóteses (testagem/implícita) ou invoca um retorno por parte do colega, iniciando, assim, um diálogo mais prolongado sobre a questão, o que já culmina em evidência de reflexão metalinguística. Com relação aos momentos em que as funções emergiram dentro da tarefa de tradução, os casos mais comuns foram: na aplicação de uma regra gramatical; dúvidas lexicais e dúvidas quanto à ortografia de palavras. O foco, até pelo próprio tipo de atividade proposta (tradução escrita), foi dado à forma.

É necessário pontuar que, quanto aos participantes, em alguns momentos, os conteúdos de suas reflexões foram errôneos, conduzindo-os para escolhas (hipóteses) incorretas, o que sugere que um *feedback* mais assertivo teria um papel fundamental no

avanço na aprendizagem dos participantes, ponto já discutido por Swain e Lapkin (1995). É válido acrescentar também que a tendência de sobreposição na ocorrência das funções ocorre principalmente, mais enfaticamente, entre a função de testagem de hipóteses e a função de reflexão metalinguística.

Também é válido acrescentar que, quanto às explicações que os participantes apresentam para resolver os problemas linguísticos que surgem, não podemos, com isso, afirmar precisamente se a análise que conduzem durante a resolução do problema linguístico é algum conhecimento generalizado que eles têm do assunto e que estão aplicando, provavelmente, pela primeira vez ou se estão aplicando tais conhecimentos porque já os têm consolidados na mente. Nesse último caso, eles estariam internalizando conhecimentos. No primeiro caso, seria uma tentativa de trabalhar os sentidos nos significados das escolhas (SWAIN; LAPKIN, 1995). Quanto ao estudo aqui apresentado, consideramos que seriam necessárias novas pesquisas para observar, por exemplo, se o conhecimento adquirido durante a tradução da tarefa se mantém, assim como os contextos de aplicação da atividade, possivelmente observar os resultados na reescrita dessa tarefa, entre outros aspectos inerentes à tarefa tradutória.

Referências

BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Tradução Maria Teresa Arrigoni. **In-Traduções**, v. 3, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/62244>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

BRANCO, S. O. As faces e as funções da tradução em sala de aula estrangeira. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 161-177, 2011.

D'ELY, R. C. S. F. **A Focus on Learners' Metacognitive Processes: The Impact of Strategic Planning, Repletion, Strategic Planning Plus Repetition, And Strategic Planning for Repetition on L2 Oral Performance.** 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERRONI, R. O papel da língua materna na sala de língua. **In-Traduções**, v. 3, n. 5, 2011.

GASS, S. **Input Interaction, and the Second Language Learner.** Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GASS, S. M. Input and Interaction. *In*: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. L. (Ed.). **The Handbook Of Second Language Acquisition.** Oxford: Blackwell, 2005. p. 224-225.

GIESTA, L. C. A tradução como estratégia no ensino de língua inglesa em cursos de licenciatura. **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011.

GUARÁ-TAVARES, M. G. The Relationship among Pre-Task Planning, Working Memory Capacity and L2 Speech Performance: A Pilot Study. **Linguagem & Ensino**, v. 12, p. 165-194, 2009.

HANAOKA, O. Output, Noticing and Learning: An Investigation into The Role of Spontaneous Attention to Form in a Four-Stage Writing Task. **Language Teaching Research**, v. 11, n. 4, p. 459-479, 2007.

IZUMI, S. Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, p. 541-577, 2002.

_____. Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis. **Applied Linguistics**, v. 24, n. 2, p. 168-196, 2003.

_____. *et al.* Testing the Output Hypothesis: Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, p. 421-452, 1999.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. *In*: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. Mahwah: Routledge, Taylor & Francis Group, 2008.

LONG, M. H. Native Speaker/Non Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductiones**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1-10, 2006.

PICA, T. Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

QI, D. S.; LAPKIN, S. Exploring the Role of Noticing in A Three-Stage Second Language Writing Task. **Journal of Second Language Writing**, v. 10, p. 277-303, 2001.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011.

SHEHADEH, A. Comprehensible Output, from Occurrence to Acquisition: An Agenda for Acquisitional Research. **Language Learning**, v. 52, n. 3, p. 597-647, 2002.

_____. Learner Output, Hypothesis Testing, and Internalizing Linguistic Knowledge. **System**, v. 31, p. 155-171, 2003.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. *In*: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). **Input in**

Second Language Acquisition. Roley, MA: Newsbury House, 1985. p. 235-253.

_____. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. **Canadian Modern Language Review**, v. 50, n. 1, p. 158-164, 1993.

_____. Three Functions of Output in Second Language Learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER (Org.). **Principles and Practice In Applied Linguistics.** Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

_____. Focus on Form Classroom Second Language Acquisition Through Conscious Reflection. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.). **Focus on Form.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.

_____. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. *In*: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000a. p. 97-114.

_____. Task-Based Second Language Learning: The Uses of The First Language. **Language Teaching Research**, v. 4, n. 3, p. 253-276, 2000b.

_____. Learner Output, Hypothesis Testing, and Internalizing Linguistic Knowledge. **System**, v. 31, p. 155-171, 2003.

_____.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 16, p. 371-391, 1995.

WEISSHEIMER, J. **Working Memory Capacity and the Development of L2 Speech Production.** 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

A LEGENDAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa

Muito já tem sido feito no campo de pesquisa da legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)¹, porém a área ainda carece bastante de estudos que aprofundem o tema. Neste capítulo, destacamos alguns dos elementos dos filmes/vídeos legendados capazes de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais em LE.

Este estudo é parte integrante da minha dissertação de mestrado, intitulada “Aquisição vocabular em língua estrangeira por meio de filmes legendados: o uso da tradução numa sequência didática” (SOUSA, 2016). Tratamos, neste trabalho, do uso da legendagem enquanto recepção, ou seja, colocando o aprendiz de uma LE em posição de espectador. Entretanto, é importante ressaltar que já há vários estudos mostrando que os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas desempenhando o papel de legendistas *ad hoc*, produzindo legendas fílmicas para fins didáticos (SOUSA; BORGES, 2020).

Nas seções seguintes, abordamos a tradução audiovisual, destacando-se o processo de legendagem; analisamos a qualidade das legendas de duas cenas de um filme; discutimos os ganhos que filmes legendados podem trazer para o ensino-aprendizagem de LE; e descrevemos algumas pesquisas experimentais que indicam esses ganhos.

¹ Usa-se, aqui, a expressão “língua estrangeira” (LE) como um hiperônimo, ou seja, sempre que se estiver falando de línguas que não são nativas, abarcando assim, também, a noção de segunda língua (L2) e de línguas adicionais.

Tradução audiovisual (TAV)

Os produtos audiovisuais estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia. Sejam através de canais televisivos, sejam por meio de mídias de armazenamento (como o DVD), ou pela internet, estes produtos demonstram um crescimento proeminente no mundo contemporâneo (DÍAZ CINTAS, 2008). O que presenciamos, segundo Díaz Cintas (2008) é a emergência e o estabelecimento de um novo meio de comunicação (o audiovisual) que tem características bem distintas do meio tradicional (o papel). O autor os distingue da seguinte forma: “Documentos unidimensionais (impressos) estão, de algum modo, tornando-se programas multidimensionais (audiovisuais) e sua evolução traz consigo uma nova forma de lidar com sua tradução para outras línguas e culturas”² (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 90, tradução nossa³). Importamos, neste trabalho, a tradução de filmes na modalidade legendagem e suas implicações para uso em sala de aula de língua estrangeira (LE).

Para escolhermos os filmes que servirão de recursos didáticos, é relevante que conheçamos um pouco sobre sua tessitura, o que não é diferente quando lidamos com materiais audiovisuais traduzidos. Nestes, no entanto, faz-se necessário, para uma interpretação mais detalhada do texto, o conhecimento sobre algumas constrições e especificidades da tradução audiovisual (TAV). Quando trabalhamos com filmes legendados, nossa preocupação recai sobre a avaliação desse material, mais especificamente da qualidade das legendas. Assim, para professores e aprendizes de LE que utilizam esse tipo de material didático, a seleção de filmes que contenham boas legendas é central.

² *“Monodimensional (printed) documents are somehow becoming multidimensional (audiovisual) programmes and this evolution brings about a new way of dealing with their translation into other languages and cultures.”*

³ As traduções constantes neste trabalho são de nossa autoria e servem para fins meramente didáticos.

Começamos, aqui, a explorar o texto audiovisual e sua tradução, discutindo a definição de TAV a partir do conceito encontrado em Orero. Orero (2004, p. vii) argumenta que a TAV engloba “[...] os múltiplos e diferentes modos de tradução quando o áudio (rádio), o áudio e o vídeo (tela), ou o que é escrito, os meios de áudio e vídeo (multimídia) são o texto-fonte.”⁴; ainda, a autora sustenta que a TAV

[...] abrange todas as traduções, ou transferências multissemióticas, para produção ou pós-produção em qualquer tipo de mídia ou formato, bem como as novas áreas de acessibilidade: a legendagem para surdos e ensurdecidos e a audiodescrição para cegos e pessoas com deficiências visuais⁵. (ORERO, 2004, p. viii).

Díaz Cintas e Remael (2014, p. 13) ratificam essa definição ao garantir que “Independentemente de a barreira ser linguística ou sensorial, o objetivo do processo de tradução é exatamente o mesmo: facilitar o acesso a uma fonte de informação ou de entretenimento anteriormente hermética.”⁶ Pode-se perceber que o espaço de atuação da TAV não está restrito ao par tradicional legendagem e dublagem, mas extrapola, como ressalta Orero, as telas do cinema, TV e computadores (ou de outros dispositivos), estando presente também nas traduções feitas para o teatro e o rádio.

Se o campo de atuação da TAV é extenso, sua aplicação, em termos de estudos, tornou-se também prolífera, como destaca Díaz Cintas e Anderman (2009, p. 1) ao relatar que “No século XXI, a mídia é onipresente: para informar como também às vezes [muitas

⁴ “[...] the multiple and different modes of translation when the audio (radio), the audio and the visual (screen), or the written, the audio and the visual (multimedia) channels are the source text.”

⁵ [...] encompass all translations — or multisemiotic transfer — for production or postproduction in any media or format, and also the new areas of media accessibility: subtitling for the deaf and the hard of hearing and audiodescription for the blind and the visually impaired.

⁶ Whether the hurdle is a language or a sensorial barrier, the aim of the translation process is exactly the same: to facilitate access to an otherwise hermetic source of information and entertainment.

vezes] para desinformar, para vender, entreter e educar”⁷. Nosso trabalho se ocupa exatamente dessa última questão: a aplicação pedagógica de filmes legendados como forma de desenvolver habilidades linguísticas em LE.

A partir da literatura da área da TAV, podemos perceber a luta travada pelos pesquisadores que se dedicam ao seu estudo em delimitá-la e incluí-la nos Estudos da Tradução. No que se relaciona a uma delimitação, ou seja, seu próprio conceito, como discutem Franco e Araujo (2011), houve um debate em que tentativas do tipo “*screen translation*” (cunhada por Gambier em 2003) não puderam dar conta de toda a gama de atividades que permeiam a TAV. As autoras encontram, em Díaz Cintas, em um trabalho de 2005, uma taxonomia que as satisfaz parcialmente ao explicar o porquê do termo “tradução audiovisual”. Díaz Cintas e Remael (2014) reconhecem que ainda há termos competindo com o nome TAV ao citar “tradução fílmica” ou “tradução cinematográfica”, argumentando, todavia, que TAV está tornando-se o nome padrão. Delimitada sua definição, como fizemos no início deste trabalho com Orero (2004), vejamos o que Gambier (2009) e Díaz Cintas e Remael (2014) discutem acerca de sua natureza enquanto uma área de pesquisa do campo dos Estudos da Tradução.

Díaz Cintas e Remael (2014) ressaltam que, desde 1930, a palavra tem acompanhado a imagem, de forma constante, tornando necessária sua tradução. Os autores lembram, ainda, o leque de formas da TAV no que se refere aos programas audiovisuais, totalizando dez; colocando como principais a dublagem, a legendagem e o *voice-over*⁸. Em relação às três últimas, Díaz Cintas e Remael (2014) trazem à tona a discussão sobre as restrições que permeiam a TAV. No que concerne às legendas, os autores lecionam que estas devem ser coerentes ao que se vê na tela,

⁷ *In the twenty-first century, the media is omnipresent: to inform, arguably sometimes to misinform, to sell, to entertain and to educate.*

⁸ O uso dessa modalidade da TAV é muito comum em documentários, nos quais há a coexistência dos discursos orais que representam o texto-fonte e o texto-alvo, principalmente depoimentos de pessoas que participam como informantes desse tipo de produção fílmica.

a mensagem traduzida deve coincidir com o discurso original. Ainda, as legendas são resultado da mudança de um discurso oral para um escrito, logo caracterizadas por omissões, já que há um espaço a ser respeitado para elas, além do fato da coexistência do texto-fonte (áudio) com o texto-alvo (legendas).

Yves Gambier (2009), por sua vez, destaca que uma abordagem linguístico-cultural tem sido usada nos estudos que tocam a tradução para a TV e o cinema. O autor sublinha essa questão paradoxal ao salientar que o audiovisual é o resultado de um composto multissemiótico: imagens, sons, cores, narrativas etc. Nesse sentido, Gambier (2009, p. 18) fala sobre a presunção em existir uma uniformidade entre a expressão escrita e oral, ou seja, como se um dado número de palavras faladas devessem ser expressas em um mesmo número de palavras escritas, “[...] como se legendagem fosse um processo meramente mimético, e como se os dois códigos fossem similares em *status* e na forma que funcionam.”⁹ Dentre outras restrições existentes na atividade de TAV, Gambier (2009) lista algumas que se relacionam à dublagem, a saber: apropriação cultural, manipulação narrativa, censura, sincronia temporal e labial, recepção e tolerância da dublagem, sincronização entre elementos verbais e não-verbais (gestos, expressões faciais, olhar, movimentos corporais).

Pelas razões supramencionadas e pela natureza do texto audiovisual, Gambier (2009) advoga que alguns conceitos no campo dos Estudos de Tradução devem ser revisados, estendidos ou até mesmo repensados. Dentre eles, estão o próprio conceito de texto (o audiovisual, em geral, tem uma sobrevida curta) e de tradução (devendo-se rever nomes como adaptação, manipulação, refilmagem), conceito de autoria (diferente da literatura, em que o autor geralmente é associado a apenas uma pessoa, no texto audiovisual podemos destacar vários atores que podem ser equacionados à sua autoria), de unidade de tradução, de estratégia

⁹ “[...] as if subtitling were merely a mimetic process, and as if the two codes were similar in status and in the way they work.”

de tradução (Gambier questiona a possível relação entre dublagem e domesticação, de um lado, e legendagem e estrangeirização, de outro), de normas, bem como do texto oral e escrito (questões de convenções textuais podem entrar em jogo, assim como questões sociolinguísticas).

Díaz Cintas (2004) parte da premissa de que linguagem, língua e cultura são indissociáveis e propõe um caminho a ser trilhado no sentido de começarmos a satisfazer a algumas das questões colocadas acima. Nesse sentido, o autor argumenta que os estudos em TAV podem se beneficiar amplamente dos Estudos Descritivos da Tradução, principalmente no que tange à teoria dos polissistemas¹⁰ e à teoria das normas¹¹, ambas contribuindo com a compreensão dos fatores extratextuais que circundam o texto-fonte bem como o texto-alvo, interferindo diretamente no processo e resultado de uma tradução, seja literária ou audiovisual, intervenção potencializada no caso da última.

O espaço de atuação da TAV, como vimos, é bastante extenso e engloba várias questões a serem exploradas. Dos vários tipos de produtos audiovisuais, cada um, certamente, tem suas peculiaridades no que concerne à sua tradução. Nossa discussão não contempla uma descrição detalhada de cada um desses casos, porém nos interessa, ainda que de forma parcial, contemplar a legendagem, já que é com essa modalidade da TAV que trabalhamos.

Legendagem

“A legendagem está rapidamente se tornando o modo preferido de tradução das mídias audiovisuais, graças principalmente ao DVD e à internet.”¹² (DÍAZ CINTAS, 2008, p.

¹⁰ Cf. Even-Zohar (2004).

¹¹ Cf. Toury (2004).

¹² “*Subtitling is fast becoming the preferred translation mode of the audiovisual media, thanks mainly to the DVD and the Internet.*”

103). A legendagem surge da necessidade de acesso. Primeiro com o uso de legendas interlinguais direcionadas a pessoas que não têm acesso à língua do texto-fonte. Mais tarde, com o advento da legendagem para surdos e ensurdecidos, um dos tipos de legenda intralingual (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014), contendo o texto oral e informações como ruídos e música, os quais não podem ser percebidos com clareza, de forma auditiva, pelos deficientes. Observe-se, aqui, que a legenda interlingual também pode estar a serviço do público com deficiência auditiva. O outro tipo de legenda intralingual é aquele destinado, por exemplo, ao karaokê ou aos aprendizes de LE (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014).

Salvo os casos das cartelas no cinema mudo e das legendas que traduzem textos escritos ou outros casos específicos que se assemelham a esses exemplos, podemos dizer que as legendas consistem em uma mutação da modalidade falada para a escrita. Essa mutação, que constitui um dos principais tipos da TAV, tem suas particularidades, o que a torna um processo tradutório diferenciado. É o que passamos a discutir agora¹³.

A legenda, em um filme por exemplo, não pode ser entendida como um texto à parte (GAMBIER 2006); ela é parte de um todo semiótico multimodal. As imagens e os sons significam muito nesse tipo de texto, portanto as legendas se coadunam com essa parte formando um todo coeso. Um problema que se põe nessa união e torna a atividade de legendagem interlingual ímpar no campo tradutório é a sua natureza sintética e muitas vezes elíptica, como expõe Skuggevik (2009, p. 197): “Essa necessidade simplificativa nasce do fato de as legendas não substituírem a língua original do filme, elas coexistem com ela, bem como com outros canais auditivos e visuais do filme, como também [...] competem com eles.”¹⁴

¹³ Para isso, discutiremos legendagem interlingual e intralingual, excetuando-se aquela direcionada a pessoas com deficiências auditivas, pois este não é o foco do nosso trabalho.

¹⁴ “*This need to simplify arises because subtitles do not replace the original language of the film, they coexist with it, as well as with the other audio and visual channels of the film, and even [...] compete with them.*”

Essa coexistência compulsória da tradução com o texto-fonte gera algumas implicações: para um aprendiz de uma LE, a legenda interlingual pode ser uma redundância em alguns momentos, podendo, também, ter sua qualidade contestada pelo que se ouve e se lê; para um falante da LE que vai ao cinema assistir a um filme legendado, uma comparação e uma possível contestação da competência tradutória do legendista pode ser posta em xeque, principalmente quando esse espectador não compreende muito bem o processo pelo qual as legendas passam. Kruger ressalta que

o legendista tem que negociar o número de caracteres, a duração da legenda, a quebra de linhas, as trocas de tomada e de cenas, os ritmos visuais e auditivos, o alinhamento entre o que é dito com o momento em que é dito (sincronização), os espaços entre as legendas e os vários sistemas semióticos que impactam no que é legendado e na forma como se legenda.¹⁵ (KRUGER, 2008, p. 82).

Soma-se a isso, certamente, o registro linguístico, que sofre uma transmutação do oral para o escrito, requerendo, dessa forma, adequações. Como visto, os elementos semióticos imagéticos e sonoros influenciam diretamente esse trabalho. Há momentos em que as legendas são simplesmente dispensáveis, pelo fato de a cena significar por si só, especialmente nos casos em que há a repetição de falas, como nos filmes policiais em que um comando é repetido várias vezes¹⁶. Um outro aspecto de interesse, nessa coexistência, como nota Skuggevik (2009, p. 210), é que as legendas tendem a ser econômicas¹⁷, mas, em alguns casos, é preciso acrescentar palavras para que haja sincronia entre o tempo de leitura da legenda e o tempo de fala; consoante ao que Díaz Cintas (2005) chama de regras de ouro da legendagem – uma delas diz que a legenda deve

¹⁵ *The subtitler has to negotiate between number of characters, duration of subtitles, line divisions, shot and scene changes, visual and auditory rhythm, alignment of what is said with when it is said (synchronicity), gaps between subtitles, and various semiotic sign systems that impact on what is subtitled and how it is subtitled.*

¹⁶ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Subtitle Spotting and Translation*, item número 13.

¹⁷ Cf. *Ibid.*, item número 04.

coincidir com o início e o final de um segmento discursivo¹⁸. O mesmo autor, também, chama a atenção para o tempo em que a legenda deve permanecer na tela.¹⁹

Se uma legenda permanece na tela por muito tempo, o espectador tende a relê-la. Para evitar essa situação, recomenda-se seis segundos como tempo máximo de exposição de legendas com duas linhas cheias. Por um outro lado, se a legenda permanece na tela por muito pouco tempo, os espectadores não terão tempo de ler a informação. Por isso, convencionou-se que o tempo mínimo de exposição para uma legenda deveria ser um segundo, independentemente de quão curta ela possa ser. Se a informação permanecer na tela por menos tempo, corre-se o risco de ela aparecer como um *flash* e de os espectadores não conseguirem lê-la.²⁰ (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 95).

Ainda de acordo com Díaz Cintas (2005), é importante observarem-se algumas normas de legendagem como, por exemplo, quando há concomitantemente, na tela, as falas de dois personagens. Nesse caso, a primeira linha é reservada ao personagem que fala primeiro na cena e a segunda linha, que deve sempre ser precedida de travessão, ao segundo personagem. O autor também destaca que é comum ambas as linhas virem precedidas de travessão²¹. Acerca da quantidade de linhas em uma legenda, Díaz Cintas e Remael (2014) prescrevem, embora esses números variem, um total de duas linhas²² com uma variação de 32 a 41 caracteres por linha. Pavesi e Perego (2008, p. 222), com base em Carroll e Ivarsson (1998), recomendam que “[...] quando se

¹⁸ Cf. *Ibid.*, item número 21.

¹⁹ Cf. *Ibid.*, item número 18.

²⁰ “If a subtitle stays on screen too long, the viewer tends to re-read it. To avoid this situation, six seconds is the recommended maximum exposure time to keep a full two-liner on screen. On the other hand, if a subtitle stays on screen too little, viewers will not have the time to read the information, and this is why it is generally agreed that the minimum exposure time for a subtitle should be one second, irrespective of how short the actual subtitle may be. If the information stays on screen less time, the risk is run that it will appear as a flash and viewers will not be able to read it.”

²¹ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Technical Aspects*, item número 2, letra C.

²² Cf. *Ibid.*, *Subtitle Spotting and Translation*, item número 19.

usam legendas com duas linhas, a linha superior deve ser a mais curta para que se preserve a integridade da imagem fílmica e minimize-se a tensão nos músculos oculares causada pelo movimento dos olhos[...]”²³. Sobre a posição das legendas, Carroll e Ivarsson (1998) argumentam que estas devem vir centralizadas, evitando-se, por exemplo, a interferência de logotipos televisivos nos cantos da tela.

Nos demais casos, Georgakopoulou (2009, p. 21) assevera que “As legendas são tomadas como bem-sucedidas quando não são notadas pelo espectador. Para que isso aconteça, elas precisam ser inteligíveis e tão concisas quanto for necessário para não distraírem a atenção do espectador do programa assistido.”²⁴ Deixando um pouco de lado todos os aspectos culturais que as línguas carregam, assunto de amplo debate na área dos Estudos da Tradução, notamos que as restrições inerentes à atividade de legendagem são muitas e não se esgotam no que descrevemos até aqui, ou no que ainda iremos dizer.

Ainda de acordo com Georgakopoulou (2009), a forma como as legendas são dispostas na tela influenciam bastante sua leitura²⁵. A autora explica que “Mesmo a quebra de linhas em uma única legenda pode facilitar a compreensão e aumentar a velocidade de leitura, se a segmentação for feita respeitando-se grupos nominais e verbais de uma frase ou oração, ao invés fracioná-los em unidades menores.”²⁶ (GEORGAKOPOULOU, 2009, p. 24). Na Figura 1, a

²³ “[...] when a two-line subtitle is used, the upper line should be the shortest one in order to preserve the integrity of the film image and allow the amount of eye movement and eye muscle strain to be kept to a minimum [...]”

²⁴ “Subtitles are said to be most successful when not noticed by the viewer. For this to be achieved, they need to comply with certain levels of readability and be as concise as necessary in order not to distract the viewer’s attention from the programme.”

²⁵ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Subtitle Spotting and Translation*, item número 06.

²⁶ “Even appropriate line breaks within a single subtitle can facilitate comprehension and increase reading speed if segmentation is done into noun or verb phrases, rather than smaller units of a sentence or clause.”

autora expõe a questão de forma prática com um exemplo de uma legendagem intralingual (filme “Mulher nota 1000”):

Figura 1 – Disposição da legenda em linhas

<i>Original dialogue</i> 01.03.53.01 – 01.03.57.11	
I don't understand. How come your parents trust you all of a sudden?	
<i>Option 1</i>	<i>Option 2</i>
I don't understand why your parents trust you all of a sudden.	I don't understand why your parents trust you all of a sudden.

Fonte: Georgakopoulou (2009, p. 24).

Nas duas opções, é possível perceber a diferença no ritmo de leitura e mesmo de compreensão. Estudos como esses contribuem para a pesquisa na área, assim como para o trabalho do legendista/tradutor. Como podemos perceber, diferentes variáveis estão em jogo quando se traduz para o filme. Esse breve apanhado de algumas características do trabalho de legendagem nos mostra que não basta, independentemente de a legenda ser inter ou intralingual, verter o que foi falado para a língua escrita. Um estudo cuidadoso da teoria de TAV se faz relevante aqui, bem como o trato com o próprio texto audiovisual, ou seja, o seu entendimento como um todo complexo é essencial.

Outros elementos certamente influenciam esse processo. Fatores como cliente, público, recursos tecnológicos, objetivos de tradução, orientação ideológica do legendista/tradutor, a posição da obra em um dado polissistema fílmico (EVEN-ZOHAR 2004) e a distância ou proximidade entre culturas são elementos que, também, interferem diretamente nas decisões tomadas. Não aprofundamos estas questões neste capítulo. Por ora, usamos o que foi exposto acima para discutirmos as legendas de duas cenas do filme *Gifted Hands*, o qual foi um dos objetos de estudo da dissertação de mestrado que abriga este texto.

A legenda de *Gifted Hands*

Nesta seção, fazemos uma breve discussão sobre as legendas de duas cenas do filme *Gifted Hands* (*Mãos talentosas: a história de Ben Carson*)²⁷. Seguindo uma sequência cronológica, começamos pelas legendas intralinguais, pois hoje uma das práticas constantes no trabalho de legendagem é a produção dessas legendas, geralmente feita por falantes nativos da língua de partida, para, a partir destas, fazer-se então a produção das legendas interlinguais, geralmente feita por falantes nativos da língua de chegada (SÁNCHEZ, 2004)²⁸. Nessa discussão, falaremos sobre o tempo de exposição da legenda, o total de linhas, a posição da legenda, sua disposição, a quebra de linhas, o número de caracteres por linha, a identificação de personagens e a sincronia entre legenda e fala.

Temos ciência, entretanto, de que vários outros elementos devem ser considerados, entre eles, aqueles listados por Carroll e Ivarsson (1998). Mormente, no caso do ensino de línguas, elementos como pontuação, registro linguístico, correção gramatical etc. Não contemplamos esses elementos porque optamos por tratar, nesta seção, de aspectos que estão mais ligados a filmes legendados como um todo, em detrimento dos aspectos de caráter predominantemente

²⁷ Esse filme foi escolhido como objeto de estudo na pesquisa de Sousa (2016) por trazer consigo uma mensagem de superação, em que o protagonista vence preconceitos raciais, dificuldades econômicas e psicológicas, tornando-se o primeiro neurocirurgião a proceder com sucesso a separação de bebês siameses unidos pelo crânio, sem a necessidade de sacrifício de um deles. As cenas escolhidas, por sua vez, reforçam a importância da educação na vida das pessoas.

²⁸ São os chamados “modelos” (*templates*). “Modelos são documentos de trabalho usados no mundo profissional para maximizar os recursos e cortar gastos. Em suma, esses arquivos contêm o roteiro de um programa audiovisual com o *spotting* das legendas em inglês [...], as quais são, então, usadas como base para a tradução em todas as línguas previstas num dado projeto.” / “*Templates are working documents used in the professional world to maximise resources and cut costs. In essence, these files contain the script of an audiovisual programme spotted into master subtitles in English [...], which are then used as the basis for translation into all languages required in a given project*” (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 97).

linguísticos. Segundo Kruger (2008, p. 84), “A avaliação de legendas (como a de qualquer tradução) é uma atividade complicada e geralmente subjetiva e várias tentativas têm sido feitas para criar sistemas avaliativos.”²⁹ Não seguiremos a orientação de um autor em particular, mas avaliaremos as legendas das cenas do filme de acordo com o que foi discutido na seção anterior.

Inicialmente, a respeito do tempo de exposição da legenda nas cenas, basta que seja dito que, tanto no caso das legendas intralinguais como interlinguais, foi respeitada a norma mínima de um segundo e máxima de seis segundos. Acerca da posição das legendas, também em ambos os casos, encontram-se centralizadas (Figuras 2 a 7). Sobre o número de caracteres por linha, o(a) legendista respeitou o que preveem Díaz Cintas e Remael (2014), não excedendo o total de 42 (Figuras 2 a 7).

A primeira cena se constitui apenas da fala da faxineira³⁰ ao chegar à casa do professor. Nela, observamos que o tradutor/legendista resolveu dispor a legenda em duas linhas, orientação seguida durante todo o trabalho sempre que se faz necessário o uso de mais de uma linha (Figura 2). O número de caracteres por linha, nessa legenda, é bastante assimétrico, fato justificado pela quebra de linhas que isola o vocativo do restante da frase. Sua sincronia com a fala do personagem é muito precisa, iniciando no exato momento e demorando um segundo a mais, ao final. Esse tempo extra se justifica para que a leitura da legenda não fique comprometida.

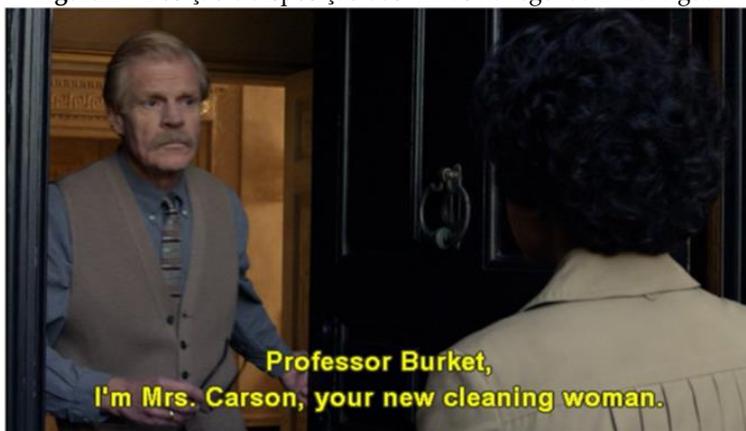
Os mesmos aspectos acima foram observados na produção da legenda interlingual (Figura 3), incluindo a assimetria entre o número de caracteres da primeira linha e da segunda justificada pelo isolamento do vocativo, ressaltando-se que o número de caracteres na segunda linha diminuiu com a ocultação do sujeito e com a simplificação do grupo nominal “*cleaning woman*”. Como visto na

²⁹ Assessment of subtitles (as of translations) is a complicated and often subjective exercise and various attempts have been made to create evaluation grids.

³⁰ A faxineira é a mãe de Ben Carson, personagem protagonista do filme.

parte teórica da TAV, as legendas, mormente as interlinguais, tendem a ser concisas para que o espectador possa tirar proveito dos outros recursos dos quais o texto audiovisual dispõe.

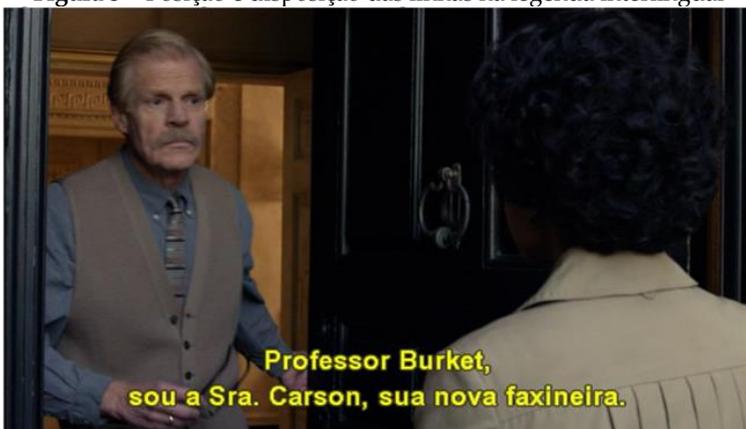
Figura 2 – Posição e disposição das linhas na legenda intralingual



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:23:46 / 01:30:10

Figura 3 – Posição e disposição das linhas na legenda interlingual



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:23:46 / 01:30:10

A segunda cena é composta por várias falas dos dois personagens, a faxineira e o professor. Essas falas são distinguidas na legenda pelo uso do travessão (Figuras 4 e 5), quando aparecem

ao mesmo tempo na tela. A sincronia com as falas dos personagens, a exemplo da cena anterior, é excelente. Novamente, a legenda aparece na tela no exato momento em que os personagens começam a falar, prolongando-se, em alguns casos, por mais um segundo. Nas falas do professor, pelo fato de este falar mais lentamente, geralmente há um prolongamento do tempo da legenda para que esta permaneça visível durante todo o discurso oral do personagem.

No que se relaciona à quebra de linhas, percebeu-se que ela acontece respeitando-se os grupos nominais e verbais, o que facilita sua leitura. Já no que concerne à disposição das legendas, observamos a dificuldade do(a) legendista em realizar a assimetria recomendada por Carroll e Ivarsson (1998), em que a linha superior deveria ser menor, visto que sua intenção foi preservar os sintagmas na mesma linha (Figuras 6). O número de caracteres por linha, no caso das legendas com duas linhas, tende a ser bastante simétrico (Figuras 6). Todos esses aspectos, de um modo geral, conservam-se nas legendas interlinguais (Figura 7).

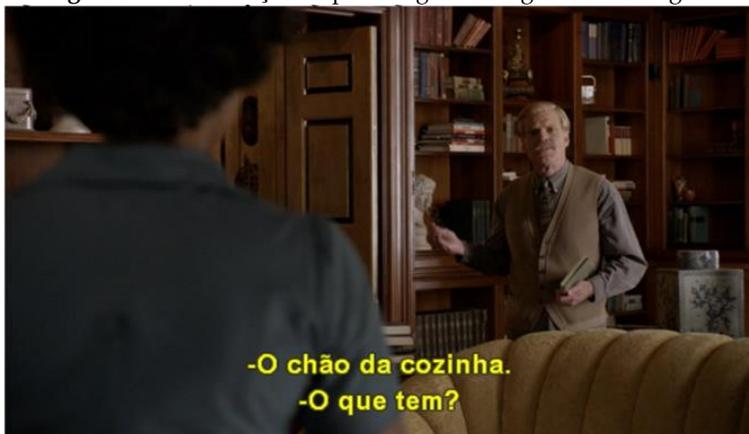
Figura 4 – Identificação de personagens na legenda intralingual



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:31 / 01:30:10

Figura 5 – Identificação de personagens na legenda interlingual



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:31 / 01:30:10

Figura 6 – Quebra de linhas na legenda intralingual



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:38 / 01:30:10

Figura 7 – Quebra de linhas na legenda interlingual



As legendas das cenas possuem ótima qualidade, respeitam as orientações normativas de legendagem descritas na seção anterior, e são facilmente lidas e incorporadas ao texto fílmico. A velocidade das falas dos personagens certamente facilita a compreensão das legendas. Essa discussão é pertinente ao nosso trabalho, porque, para escolher as cenas fílmicas a serem usadas em uma dada tarefa, temos que avaliar sua inteligibilidade, que é resultado, entre outros aspectos, da soma dos fatores discutidos acima. Assim, é importante que o professor de LE, ao usar esse tipo de texto em sala de aula, avalie previamente a qualidade das legendas. Vejamos, a seguir, como o filme legendado pode contribuir para o aprendizado de LE.

Legendagem e o processo de ensino e aprendizagem de LE

Nas últimas décadas, o processo de ensino e aprendizagem de LE tem se beneficiado dos estudos sobre o uso de material audiovisual legendado, embora haja uma carência no que se refere a essas pesquisas com participantes em nível inicial de aprendizagem, se comparadas aos estudos com participantes em nível intermediário e avançado (MATIELO; D'ELY; BARRETA, 2015). Ao examinarmos a literatura

que trata do uso de filmes legendados no ensino de LE, percebemos que neles são sublinhados aspectos do texto audiovisual capazes de facilitar o aprendizado das LE, assim como diversas orientações para que os pesquisadores ou professores possam iniciar seu trabalho utilizando esse tipo de material, explorando-o de forma ampla. Ainda, encontramos estudos que investigam o uso de vídeos legendados na aquisição de LE em seus modos escrito (vocabulário e sintaxe da língua, por exemplo) e oral (compreensão auditiva, por exemplo). Vejamos o que argumentam alguns autores sobre essas questões.

De acordo com Pavesi e Perego (2008), as pesquisas sugerem que o uso de legendas interlinguais promovem o aprendizado de LE, porém há a carência de conhecimento sobre quais aspectos dos materiais audiovisuais legendados contribuem nessa aprendizagem. Nesse ponto, compreendemos, também, ser primordial que se reconheçam as características desse tipo de material para que se possa melhor utilizá-lo em sala de aula de LE. Além disso, sublinhamos a necessidade de se pensar cuidadosamente as atividades ou tarefas que façam uso de materiais audiovisuais legendados, visto que é por meio de estratégias de ensino que se pode obter maior vantagem desse tipo de material, no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Neves (2004) aponta que um dos principais motivos em se usar a TAV no ensino de LE está no lúdico (pois a partir da seleção de um filme, por exemplo, podemos entreter um grupo de aprendizes e ao mesmo tempo ensinar) e na forma holística em que a língua é trabalhada. Para o trabalho com legendas em sala de aula, a autora recomenda que se explorem tanto os aspectos contextuais mais imediatos e mais amplos desse texto como também os aspectos intratextuais e seu jogo com os outros canais comunicativos, imagens e sons. No que tange à aquisição vocabular em LE, Neves (2004) argumenta que são exatamente as imagens e sons que facilitam o aprendizado de itens lexicais contextualizados e a compreensão de expressões idiomáticas. Caimi (2009, p. 241) ratifica esse raciocínio e o completa ao declarar que

Assistir a filmes legendados constitui-se em uma experiência comunicativa que perpassa o linguístico, já que a mensagem é simultaneamente transmitida pelos dois canais de comunicação mais comuns: falado e escrito. Consequentemente, os espectadores têm que exercitar habilidades de compreensão auditiva e leitura simultaneamente, apoiados pelos estímulos visuais e animados do enredo fílmico³¹.

Caimi (2009) elabora uma argumentação que busca contemplar as várias facetas do uso de filmes legendados no ensino-aprendizagem de LE. Ela discute a vinculação da recepção de legendas aos demais elementos fílmicos, fala da naturalidade da aquisição de LE alcançada pelo uso do material audiovisual, sublinha a importância do viés imagético para aquisição vocabular e os ganhos relacionados à memória de longo-prazo e alerta sobre o uso assistemático de tais recursos.

[...] a efetividade das legendas está, de forma inevitável, dependente de conexões semióticas embutidas entre texto e imagem que afetam o significado da mensagem linguístico-visual e o modo com que a mensagem falada/escrita é finalmente recebida. [...] o formato audiovisual pode ser considerado um modo seminatural de aquisição de segunda língua, [...] Com efeito, construir conexões referenciais entre representações mentais precisas das formas vocabulares e construções mentais de imagens relevantes é útil à compreensão e memorização das palavras [...] Se estratégias comunicativas aliadas ao ato de assistir a programas legendados não são exercitadas diariamente, uma exposição irregular a uma LE, mesmo facilitada pela TAV, não é suficiente para alcançar habilidades produtivas (falar e escrever)³². [Nem mesmo habilidades de compreensão]. (CAIMI, 2009, p. 246-247).

³¹ *Viewing subtitled films is a cross-linguistic communication experience, where the message is simultaneously conveyed by the two most common channels of communication: speech and writing. Consequently, viewers have to practise reading and listening skills simultaneously, backed up by the visual, animated input of the storyline of the film.*

³² *"[...] the effectiveness of subtitles is crucially dependent upon the hidden semiotic connections between text and image, which affect the meaning of the visual-linguistic message and the way in which the spoken/written message is ultimately received [...] audiovisual setting may be considered a semi-natural way of second language acquisition, [...] In fact, building referential links between accurate mental representations of the word forms and mental images of relevant pictures is useful in understanding and remembering words [...] If communication strategies*

Talvez seja complicado usar materiais audiovisuais legendados todos os dias em nossa rotina escolar, mas essa necessidade de sistematização da qual a autora fala é bastante pertinente a nossa discussão, visto que aprendemos sobre a linguagem dos textos audiovisuais e sobre sua tradução a partir do contato que temos com esses materiais³³. Portanto, além de usar esses materiais, é válido que se discuta a respeito deles³⁴. Entendemos que, quanto maior for a consciência de professores e alunos de LE acerca das particularidades dos filmes legendados (a produção desse tipo de texto, por exemplo), maior proveito poderá ser tirado a favor da aprendizagem de línguas.

Conhecedores da hipótese da compreensão de Stephen Krashen, Díaz Cintas (2008), Pavesi e Perego (2008) e Danan (2004) argumentam que o uso de filmes legendados no ensino de LE pode ser uma ótima opção para se conseguir atingir o que preconiza essa hipótese. Primeiro, conforme Díaz Cintas (2008) e Pavesi e Perego (2008), o filme legendado facilita a compreensão do *input*, já que os alunos se apoiam em diversas informações de ordem visual e sonora, linguísticas e extralinguísticas, tornando a mensagem verbal mais concreta, coerente e, portanto, mais fácil de ser assimilada e lembrada. Segundo, como assistir a vídeos é também uma atividade de entretenimento, se os professores propuserem atividades, com uso desse material que interessem aos estudantes, isso poderá deixar o filtro afetivo baixo. Contudo, Danan (2004) adverte que, mesmo com o auxílio das legendas e dos recursos visuais, o *input* que estiver muito além da competência linguística dos espectadores poderá gerar ganhos ínfimos em LE³⁵.

through viewing subtitled programmes are not practised every day, irregular exposure to L2, although facilitated by AVT, is not enough to reach production ability (speaking/writing)."

³³ Cf. Díaz Cintas (2008, p. 207).

³⁴ Danan (2004) argumenta que os aprendizes de LE, geralmente, precisam ser ensinados a desenvolver estratégias que os ajude a assistir a vídeos de forma mais ativa. Isso, de acordo com a autora, promove, de um modo mais efetivo, o uso de materiais audiovisuais legendados.

³⁵ Cf. Vigotsky (2007; 2009).

Ainda, Pavesi e Perego (2008) alertam para a seleção do material multimodal, recomendando que se escolham, no filme, por exemplo, textos/trechos que não sobrecarreguem o espectador/aluno pelo excesso de informações. Com efeito, é salutar evitar esse excesso, escolhendo cenas em que os personagens não se encontrem em situações discursivas demasiadamente complexas, o que poderia demandar um grande esforço cognitivo na leitura dos discursos verbais, dificultando a compreensão do texto e a aprendizagem da LE.

No que se refere à compreensão auditiva, em particular, Díaz Cintas e Cruz (2008, p. 203) relatam que diversos estudos reforçam a ideia de que os alunos expostos a vídeos de forma extensiva melhoram suas habilidades de compreensão auditiva em LE, de modo mais rápido e efetivo, que aqueles ensinados sem o auxílio desse material. Nesse sentido, Danan (2004, p. 67), a partir de diversos estudos, explica que os vídeos legendados, sejam com legendas interlinguais ou intralinguais, são ferramentas pedagógicas poderosas

[...] que podem ajudar a melhorar as habilidades de compreensão auditiva dos aprendizes de língua estrangeira. As legendas intralinguais facilitam o aprendizado de línguas ao ajudar os alunos a visualizar o que eles ouvem, principalmente se o *input* não estiver muito além de suas habilidades linguísticas.³⁶

Acima, acompanhamos uma descrição de alguns dos aspectos que permeiam e circundam os produtos audiovisuais legendados. Vimos que a consciência desses elementos não é importante apenas para os pesquisadores ou professores de LE. A partir do momento em que os aprendizes de LE reconhecem aspectos dos textos audiovisuais, antes obscuros, eles se apropriam das características desse tipo textual, e isso pode facilitar bastante no processo de

³⁶ “[...] which can help improve the listening comprehension skills of second-language learners. Captioning facilitates language learning by helping students visualize what they hear, especially if the input is not too far beyond their linguistic ability.”

interpretação (a exemplo dos tipos textuais escritos) e aprendizagem da LE. É sabido que se aprende bastante por inferência, por isso, é importante a compreensão dos recursos envolvidos na produção de um filme, como também o estudo das características de cada gênero audiovisual: comédia, aventura, suspense, drama etc.

Esses aspectos do texto audiovisual não eliminam, por parte do aprendiz de LE, também, uma investigação dos elementos extratextuais e intratextuais de cada produto ao qual têm acesso. Esse nível de investigação pode se dar de acordo com o interesse e o objetivo de cada tarefa ou exercício com o uso de filmes legendados. Discutidos alguns dos pontos que mostram a relação entre legendagem e aprendizagem de LE, passemos, agora, à discussão sobre os ganhos efetivos do uso desse tipo de material, indicados por pesquisas empírico-experimentais.

Araújo (2008), durante quatro anos, conduziu um estudo no curso de línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para testar a hipótese de que o uso de filmes legendados pode melhorar a proficiência oral dos alunos. Para isso, a pesquisadora dividiu os participantes em dois grupos experimentais e dois grupos de controle. As atividades direcionadas ao grupo experimental usavam legendas interlinguais para os iniciantes em língua inglesa e legendas intralinguais para os que estavam em nível intermediário e avançado nesse idioma. Durante o experimento, a autora constatou que os alunos expostos a filmes legendados respondiam a perguntas orais com mais facilidade como também eram mais criativos em suas repostas, já que não se limitavam ao conteúdo oferecido pelo livro didático do curso.

A partir dos questionários usados na pesquisa, Araújo (2008, p. 238) conseguiu comprovar que os alunos gostaram de utilizar o material audiovisual traduzido em sala de aula. “Eles se sentiram motivados e afirmaram que gostariam de usar filmes legendados

até o final do curso.”³⁷ A autora concluiu que os resultados de sua pesquisa ratificam o ponto de vista de outros pesquisadores que veem os materiais legendados como uma extraordinária ferramenta de aprendizado de LE. Contudo, Araújo (2008, p. 238) assevera que “A explicação para alguns desses resultados pode estar na abordagem de ensino: legendas não ensinam, elas não substituem professores.”³⁸

Gomes (2006), em um estudo com 16 alunos do curso de língua inglesa, semestres VII e VIII, também do curso de línguas da UECE, dividiu os participantes em dois grupos de oito participantes – grupo experimental e grupo de controle. O primeiro grupo foi exposto a filmes com legendas intralinguais e o segundo usou como material didático apenas livros e CD de áudio. O tempo de duração do experimento foi dois semestres.

Ao final da experiência, apesar de não encontrar diferenças nos resultados referentes à compreensão oral dos participantes dos dois grupos, o pesquisador atestou um ganho no que se refere à produção oral dos participantes que foram expostos a filmes legendados em comparação com os participantes do grupo controle: “Constatou-se que eles falavam mais rápido e com menos pausas, expressavam-se com maior clareza e criatividade, além de apresentarem discurso mais denso” (GOMES, 2006, p. 100). Em consonância com Caimi (2009), Gomes (2006) atribui parte desse êxito ao tipo de atividade desenvolvida com os participantes, reconhecendo que sem isso, e sem os exercícios práticos, o uso do material legendado poderia não ter gerado um resultado tão benéfico.

Procurando desmitificar o uso de filmes com legendas intralinguais no ensino de LE em turmas em nível inicial de aprendizado, Oliveira Filho (2008) investigou a eficácia da utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da

³⁷ *“They felt motivated and stated that they would have liked to have subtitled films until the end of the course.”*

³⁸ *“The explanation for some of these results may lie in the teaching approach: subtitles do not teach, they do not replace teachers.”*

proficiência oral em língua francesa. A parte experimental da pesquisa teve duração de dois semestres. O experimento aconteceu, também, no curso de línguas da UECE. O pesquisador usou um grupo experimental e um grupo de controle.

Os participantes do grupo experimental foram 11 alunos não classificados para as turmas do semestre I que concordaram em ter aulas no laboratório de áudio e vídeo da universidade. Os participantes do grupo de controle foram quatro alunos que cursavam o semestre I do curso de línguas. Foram utilizados pré-testes e pós-testes. Os resultados indicaram que os grupos obtiveram desempenhos similares em termos de compreensão oral, porém, o grupo experimental (que usou vídeos legendados) superou o grupo de controle no quesito produção oral, o que sugere que filmes legendados favorecem o desenvolvimento da competência oral em língua francesa.

Partindo da hipótese de que filmes legendados em língua materna exibidos em sala de aula de LE fornecem *input* para aula de leitura, Chagas (2005) investigou o uso desse recurso didático, nas aulas de língua inglesa, em três quintas séries de escolas públicas do interior de Minas Gerais. A pesquisa contou com um total de 96 participantes. Para critério de escolha dos filmes, a autora optou pela investigação da preferência dos alunos sobre temas e títulos. Os três filmes escolhidos, por terem duração de 90 a 113 minutos, tiveram que ser exibidos em até três sessões, respeitando-se o tempo de aula de 50 minutos.

Chagas (2005, p. 200-201), a partir dos filmes exibidos, usou atividades diversas que se complementam: “[...] uma música, três textos, trabalhamos o vocabulário por meio de duas atividades lúdicas, o jogo de bingo e a construção das maquetes e uma atividade de produção de texto.” (CHAGAS, 2005, p. 200-201). Concordamos com a pesquisadora nesse ponto. A exibição de filmes legendados, por si só, pode gerar poucos ganhos em termos de aprendizado em sala de aula de LE. Essa exibição poder ser bastante enriquecida através de recursos e atividades que se relacionem ao tema fílmico. Nos resultados, Chagas (2005)

constatou que o uso da linguagem fílmica estimulou os alunos a interagir durante as aulas de língua inglesa e a fazer associações linguístico-culturais, especialmente aquelas relacionadas ao léxico.

Esses estudos são apenas uma amostra daquilo que tem sido feito na academia para investigar os ganhos advindos dos filmes/vídeos legendados no ensino-aprendizagem de LE. Esses dados reforçam os estudos de caráter predominantemente teórico e “licenciam” os professores a adotarem essa ferramenta em suas aulas.

Considerações finais

Como qualquer outro recurso didático, os filmes/vídeos legendados por si sós não são capazes de gerar ganhos satisfatórios ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Para que esse material seja melhor aproveitado, é necessário que sua seleção seja feita de forma cuidadosa, que as tarefas³⁹ sejam bem elaboradas e que contemplem outros fatores capazes de fortalecer a aprendizagem da LE. Na seleção de material audiovisual legendado, vimos ser relevante entender um pouco sobre o processo de legendagem a fim de escolher filmes/vídeos com boas legendas.

Neste capítulo, discutimos diversas características que fazem da legendagem uma ótima aliada ao ensino de LE. O potencial desse tipo de material parece estar, principalmente, no aspecto comunicativo redundante, já que o espectador recebe informações de ordem verbal, oral e escrita (fala e legendas), bem como de ordem não-verbal, visual e auditiva (imagens e sons diversos, como ruídos e trilha sonora musical). Entretanto, o “estado da arte” parece carecer de estudos que aprofundem os aspectos que realmente favorecem os aprendizes de LE. Para isso, estudos que explorem, mais especificamente, as semioses envolvidas na construção dos filmes/vídeos legendados, relacionando isso ao ganho linguístico-cultural na aprendizagem de uma LE, podem ser

³⁹ Cf. Ellis (2009); Nunan (2004); Zabala (1998).

pesquisas que preencham algumas das lacunas que parece haver nesse campo de estudo.

Seguindo Krashen (2009), entendemos que o conhecimento científico avança bastante quando há uma interação entre três instâncias fundamentais: o campo teórico e seus postulados, que podem ser ratificados ou refutados; a pesquisa aplicada, que busca empiricamente informações que testem hipóteses/teorias e que ampliem discussões, muitas vezes, renovando saberes; e a prática docente, a qual se constitui em um saber que jamais poderá ser desprezado pelas comunidades científicas.

Referências

ARAÚJO, V. L. S. The Educational Use of Subtitled Films in EFL Teaching. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 227-238.*

CAIMI, A. Subtitling: Language Learner's Needs vs. Audiovisual. *In: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 240-251.*

CARROLL, M.; IVARSSON, J. **Code of Good Subtitling Practice**. Approved at the meeting of the European Association for Studies in Screen Translation in Berlin 17.10.1998. Disponível em: <<http://www.transedit.se/code.htm>>. Acesso em: 5 set. 2016.

CHAGAS, R. M. F. M. **CINEMA EM SALA: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE**. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

DANAN, M. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Translators' Journal*, [S.l.], v. 49, n. 1, p. 67-77, 2004. Disponível em: <<https://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.). Introduction. *In: _____*. **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 1-20.

DÍAZ CINTAS, J.; CRUZ, M. F. Using Subtitled Video Materials for Foreign Language Instruction. *In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 201-214.

DÍAZ CINTAS, J.; REMAEL, A. Introduction to subtitling. *In: _____*. **Audiovisual Translation: Subtitling**. Nova Iorque: Routledge, 2014. p. 8-16.

DÍAZ CINTAS, J. Back to the Future in Subtitling. **MuTra – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings**. Londres, p. 1-17, 2005. Disponível em: <http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_DiazCintas_Jorge.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. In Search of a Theoretical Framework for the Study of Audiovisual Translation. *In: ORERO, P. (Ed.). Topics in audiovisual translation*. Amsterdão: John Benjamins, 2004. p. 21-34.

_____. Teaching and Learning to Subtitle in an Academic Environment. *In: _____*. **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 89-103.

DÍAZ CINTAS, J.; REMAEL, A. Introduction to subtitling. *In: _____*. **Audiovisual Translation: Subtitling**. Nova Iorque: Routledge, 2014. p. 8-16.

ELLIS, R. The Methodology of Task-Based Teaching. **The Asian EFL Journal Cebu Conference Proceedings**. Austrália, p. 6-23, Agosto 2009. Disponível em: <<http://asian-efl-journal.com/4101/quarterly-journal/2009/12/the-methodology-of-task-based-teaching-2/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

EVEN-ZOHAR, I. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. *In*: VENUTI, L. (Ed.). **The Translation Studies Reader**. Nova Iorque: Routledge, 2004. p. 192-197.

FRANCO, E. P. C.; ARAÚJO, V. L. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-23, 2011. Disponível em: <<http://migre.me/tYFWS>>. Acesso em: 30 maio 2016.

GAMBIER, Y. Challenges in Research on Audiovisual Translation. *In*: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A. (Ed.). **Translation Research Projects 2**. Tarragona, Intercultural Studies Group, p. 17-25, 2009. Disponível em: <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/chapters/gambier.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Multimodality and Audiovisual Translation. **MuTra – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings**. Copenhagen, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

GEORGAKOPOULOU, P. Subtitling for the DVD Industry. *In*: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 21-35

GOMES, F. W. B. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2016. 202 p. First internet edition July 2009.

KRUGER, J.-L. Subtitled Training as Part of a General Training Programme in the Language Professions. *In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 71-88.

MATIELO, R.; D'ELY, R. C. S. F.; BARETTA, L. The Effects of Interlingual and Intralingual Subtitles in Second Language Learning/Aquisition: A State-of-the-art Review. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. (54.1), p. 161-182, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n1/0103-1813-tla-54-01-00161.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2016.

NEVES, J. Language Awareness Through Training in Subtitling. *In: ORERO, Pilar (Ed.). Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdão: John Benjamins, 2004. p. 127-140

NUNAN, D. **Task-based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

OLIVEIRA FILHO, L. **Utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ORERO, P. (Ed.). Audiovisual translation: A new dynamic umbrella, *In: _____*. **Topics in Audiovisual Translation**. Amsterdão: John Benjamins, 2004. p. VII-XIII.

PAVESI, M.; PEREGO, E. Tailor-made Interlingual Subtitling as a Means to Enhance Second Language Acquisition. *In: DÍAZ CINTAS, J. (Ed.)*. **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 215-226.

SÁNCHEZ, D. Subtitling Methods and Team-translation. *In: ORERO, P. (Ed.)*. **Topics in Audiovisual Translation**. Amsterdão: John Benjamins, 2004. p. 9-18

SKUGGEVIK, E. Teaching Screen Translation: The Role of Pragmatics in Subtitling. *In: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.)*. **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. London: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 197-213

SOUSA, B. B. A. A. L. **Aquisição vocabular por meio de filmes legendados**: o uso da tradução numa sequência didática. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/42qirA>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SOUSA, B. B. A. A. L.; BORGES, V. M. C. O estado da arte dos estudos sobre legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas últimas décadas. **Organon** (Revista do Curso de Letras da UFRGS), Porto Alegre, v. 35, n. 68, jun. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100226>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

TOURY, G. The Nature and Role of Norms in Translation. *In: VENUTI, L. (Ed.)*. **The Translation Studies Reader**. Nova Iorque: Routledge: 2004. p. 198-212.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009. 496 p.

_____. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

ZABALA, A. A prática educativa: unidades de análise. *In*: _____. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 13-26.

_____. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: _____. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 53-88.

PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ORALIDADE FICCIONAL: O PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO COMO OPÇÃO TRADUTOLÓGICA

Jefferson Cândido Nunes

Theodore Taylor, nascido no estado americano da Carolina do Norte, em 1921, foi autor de mais de cinquenta livros de ficção e não-ficção e de peças de teatro, obras que, em sua maioria, têm como público principal jovens adultos. O escritor estadunidense ficou conhecido internacionalmente, entre outras obras, por *The Cay* (1969), romance que recebeu onze prêmios literários, incluindo o Lewis Carroll Shelf Award, e ganhou uma adaptação cinematográfica produzida pela Universal Studios em 1974, estrelada por James Earl Jones, Alfred Luther III e Gretchen Corbett.

The Cay conta a história de três sobreviventes de um terrível naufrágio. Quando a Segunda Guerra Mundial atinge a região do Caribe, os alemães invadem a ilha de Curaçao e Phillip, um garoto americano, tem que fugir com sua mãe para os Estados Unidos, onde ela julga que estarão seguros. No entanto, o cargueiro em que eles se encontram é bombardeado e seus tripulantes são jogados ao mar. Phillip é, então, salvo por um senhor caribenho, Timothy, que leva o rapaz e um gato, Stew Cat, em uma jangada para a ilha mais próxima. Subitamente, Phillip se vê em uma situação delicada, pois é racista e tem que conviver com Timothy, que é negro. No decorrer da história, o garoto aprende que o preconceito que havia cultivado por causa dos ensinamentos de sua mãe não tinha qualquer fundamento, tendo em vista todas as coisas boas que Timothy faz por ele, ajudando-o a sobreviver na pequena ilha, mesmo que precariamente.

A mãe de Phillip, Grace, havia ensinado ao filho que os negros não são como eles, brancos; que são e vivem de modo diferente e que é assim que deve ser. Essa ideologia preconceituosa reflete o racismo enraizado à época da segunda grande guerra nos Estados

Unidos e, obviamente, perpetuado pela personagem em questão. Não obstante, podemos dizer que os negros, como quaisquer outros grupos étnico-sociais, possuem peculiaridades culturais que os diferenciam dos demais grupos e, nessa perspectiva, a língua é um dos fatores que podem representar essa diferença.

Pensando nisso, Taylor decidiu escrever as falas da personagem Timothy de modo a demonstrar suas marcas de oralidade em um discurso escrito de modo diferente do inglês padrão (doravante IP). Trata-se da tentativa do autor de representar a variedade linguística inglês caribenho (IC), por meio de recursos como: falta de concordância verbal e de flexão substantiva ou de erros de ortografia. Um exemplo dessa escrita de oralidade pode ser visto no trecho “*Dis is Stew, d’cook’s cat. He climb on d’raff, an I ’ad no heart to trow ’im off.*” No inglês padrão, o excerto estaria escrito como “*This is Stew, the cook’s cat. He climbed on the raft and I had no heart to throw him off.*”¹ A partir dessa característica tão peculiar à obra de Taylor, e confrontado com o desafio que ela representaria em uma empreitada de traduzir *The Cay*, fiz uma pesquisa e me deparei com a existência de uma língua crioula brasileira que, ao meu ver, serviria para auxiliar a tradução dessa obra para o português brasileiro padrão (PBP), na medida em que as falas de Timothy seriam traduzidas para tal língua: o chamado português afro-brasileiro (PAB).

Sendo assim, o presente capítulo objetiva contribuir com os Estudos da Tradução ao propor a tradução literária de *The Cay* a partir de uma perspectiva transcriativa, ou seja, evidenciando a contribuição inegável e necessária do tradutor ao conceber o novo texto. Isso é possível por meio da análise dos processos de retextualização, ou recriação, do texto publicado em língua inglesa, escrito tanto no IP como no dialeto IC (as falas de Timothy no texto de partida), para dois sistemas linguísticos, respectivamente o PBP e o PAB (as falas de Timothy no texto de chegada).

¹ “Esse é Stew, o gato do cozinheiro. Ele subiu na jangada e eu não tive coragem de jogá-lo fora.” (Tradução minha).

O Português Afro-Brasileiro (PAB) como proposta de retextualização

A presente investigação justifica-se pela possibilidade de propor, como opção de recurso para a tradução de dialetos, uma língua crioula derivada do português falado no Brasil. À luz de estudos sobre a variação do português brasileiro no estado da Bahia, Dante Lucchesi, Alan Baxter e Ilza Ribeiro (2009) desenvolveram o *Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-Brasileiro do Estado da Bahia* a partir de entrevistas de caráter sociolinguístico aplicadas a diversos membros de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas no interior do estado baiano, muitas delas com raízes históricas na escravidão, oriundas de antigos quilombos. Esse acervo culminou na publicação do livro *O português afro-brasileiro* (2009), que apresenta o *corpus* linguístico e explana sobre ele, podendo ser utilizado para proporcionar a retextualização da oralidade da personagem Timothy, de *The Cay*: o PAB, considerado pela investigação pioneira feita por Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) como a única língua crioula do país.

A personagem Timothy fala uma variedade do IP por viver em Curaçao, que possui um contexto sociocultural e geográfico diferente do padrão estadunidense. Trata-se de um pequeno país insular localizado no sul do Caribe, mais especificamente na região do Caribe holandês, que compõe o Reino dos Países Baixos. Por se tratar de uma sociedade poliglota, nesse pequeno território, fala-se, além do inglês, o neerlandês e o papiamento. Esta última é a mais falada no local e trata-se de um crioulo português falado em todos os níveis da sociedade local. A partir dessas informações, é possível conceber que a retextualização da oralidade da personagem Timothy pode ocorrer utilizando-se o PAB pois, segundo o que Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) defendem, este é o único crioulo do Brasil. A partir dessa premissa, justifico a escolha do PAB para essa tradução por conta da semelhança socioetnológica entre Timothy e os falantes do crioulo brasileiro. Outrossim, a escolha em questão é corroborada pelo grau de semelhança no que concerne ao

afastamento de ambas as variedades linguísticas investigadas, o IC e o PAB, em relação às suas normas-padrão, o IP e o PBP, respectivamente. Destarte, as similaridades entre o dialeto da língua inglesa e o crioulo brasileiro, tanto linguística como culturalmente, justificam minha escolha do último para representar o primeiro como uma retextualização sua.

A similitude em termos de aspectos linguísticos pode ser demonstrada por meio de exemplos. Taylor escreve os diálogos de Timothy contendo vários erros ortográficos, como o pronome demonstrativo escrito como *“dis”*, ao invés de *“this”*, e o substantivo *“ting”*, ao invés de *“thing”*; ou seja, transformando sons interdentais em sons alveolares ao escrever vocábulos que contêm a letra *“d”* para representar ortograficamente o fonema /ð/, e vocábulos que possuem a letra *“t”*, quando o fonema representado é /θ/. De forma similar, o PAB contém vocábulos que são escritos de maneira diferente do PBP, exemplificados em palavras como *“negóço”*, em vez de *“negócio”*, e *“companhô”*, em vez de *“acompanhou”*, ambos os registros representando uma falta de ditongação, ou uma monotongação, no discurso oral, repercutida na ortografia desse crioulo.

O recurso de registro da variedade linguística utilizado por Taylor foi um dos fatores que fez que sua obra fosse vista como preconceituosa ao ser lançada, pois muitos pensaram que os desvios do IP associados a Timothy o tornavam alguém ignorante ou de menor valor. Entretanto, a intenção do autor foi a de mostrar que o discurso da personagem soa exótico, tendo em vista que o IC se diferencia, em diversos aspectos, do IP. Esse tipo de registro, encontrado em várias obras literárias, enriquece o texto com uma perspectiva, a meu ver, mais realista dos diálogos; todavia essa característica representa um grande desafio para o tradutor, já que os fenômenos específicos de variação presentes em uma língua não obedecem aos padrões de idiomas distintos. A princípio, ponderei

traduzir *The Cay* para o português brasileiro utilizando a técnica de Maura Sardinha², tradutora de *Huckleberry Finn* para o PBP, qual seja:

introduzir, no discurso de Huck e seus companheiros, as formas mais comuns da fala popular brasileira, ou seja, mistura de pronomes, concordâncias que fogem ao padrão, num registro bem coloquial. Na dos personagens negros, além das estruturas apontadas acima, os vícios de linguagem usuais entre segmentos menos favorecidos da população. (TWIN, 2011, p. 348).

Apesar disso, perguntei-me de quais “formas mais comuns da fala popular brasileira” e “segmentos menos favorecidos da população” a tradutora tirou seus exemplos e, tanto para ser mais preciso quanto para não correr o risco de ser taxado como preconceituoso como Taylor havia sido, decidi procurar uma pesquisa na área da Sociolinguística que evidenciasse e registrasse sistematicamente uma variação linguística do PBP. Ao me deparar com essa língua crioula, percebi que ela seria a minha proposta e alternativa para traduzir as falas de Timothy para o português brasileiro condizentemente.

Tradução literária

André Lefevere (1992) considera tradução como sendo, primordialmente, um fenômeno de reescrita ou retextualização, como bem corrobora Walter Costa (1992, p. 30) ao escrever que o tradutor “se comporta quase como um editor, ou como um escritor de um texto original que resolve reescrevê-lo”. Nessa perspectiva, defendo que a visibilidade do tradutor, discutida por Lawrence Venuti (1995), deve ser disputada e manifestada em sua tradução, já que traduzir é também um processo de coautoria. Além de ser um trabalho bastante árduo – e, de certa forma, consequência disso –, o produto é deveras um outro texto, uma recriação, que reflete determinada ideologia, atende a um estilo poético singular e pode

² Discutida por Landsberg e Britto (2015).

inovar em termos de conceitos e recursos (LEFEVERE, 1992). Octavio Paz (2009) corrobora essa discussão ao considerar literatura uma função especializada da linguagem, e tradução uma função especializada da literatura, sendo a própria tradução um tipo de fazer literário. Portanto defendo o papel do tradutor não somente no que concerne ao seu dever, como também aos seus méritos de coautor, de transcriador.

Partindo da dicotomia clássica de Friedrich Schleiermacher (2010), domesticação *versus* estrangeirização³, a escolha seria a de produzir uma tradução da oralidade de Timothy seguindo a segunda perspectiva, ou seja, trazendo para o português a marca de variação linguística apresentada pelo IC. Segundo Venuti (1995), a tradução estrangeirizadora gera uma “pressão etnodesviante”, isto é, leva o leitor do texto traduzido em direção às características linguísticas do texto de partida e, ademais, à sua cultura. Esse fenômeno comunga com o preceito de Walter Benjamin (2010), que julga que o tradutor deve ter em mente tanto o conteúdo quanto a forma, também chamada de materialidade, do texto de partida. Confrontando a tendência etnocêntrica e hipertextual de tradução, Antoine Berman (2007), por sua vez, propõe uma tradução baseada na ética e na história e, seguindo essa premissa, retomo a justificativa da proposta da utilização do PAB para traduzir o IC.

A perspectiva de visibilização pode fomentar o trabalho do tradutor de *The Cay*, ou de qualquer outra obra literária, já que a tradução estrangeirizadora exige um processo de escolha mais complexo, ao exigir “se esforça[r] por substituir com trabalho o conhecimento da língua original, do qual carece o leitor” (SCHLEIERMACHER, 2010, p. 57). Ademais, esse tipo de tradução “adota visões e idéias [*sic*] alheias à cultura alvo, visando ao desvelamento da atividade do tradutor e da sua intervenção manifesta no texto” (FREITAS, 2003, p. 58). Dessa forma, tal

³ Na verdade, é Venuti que primeiro apresenta esses termos (“domesticating” e “foreignizing”), em *Strategies of Translation* (1998), baseando-se nas discussões de Schleiermacher em *Sobre os diferentes métodos de tradução* (2010).

proposta deve servir para promover a compreensão, a apreciação e, por conseguinte, a pervivência de *The Cay* por meio de uma “leitura sintomática” dessa obra, além de uma consequente “escrita de resistência” (FREITAS, 2003), ou melhor, de uma reescrita transcriativa do texto de Theodore Taylor.

Em relação às questões culturais concernentes à tradução, Klondy Agra (2014) ajuda a elucidar a relação entre língua e cultura por meio de considerações sobre “equivalências”⁴ e valores culturais na tradução, principalmente na tradução pós-colonial. Para a autora, “na prática, teóricos não só consideram equivalência como o padrão para avaliarem traduções em dimensões de macro, mas também como equilíbrio na transferência de diferentes tipos de textos e de diferentes níveis de elementos lingüísticos [*sic*]” (p. 9). No que tange à busca por uma tradução que preze pela interculturalidade e, conseqüentemente, fuja de ditames pós-coloniais, o tradutor deve levar em consideração tanto a cultura da comunidade leitora do texto de partida quanto o contexto do grupo leitor do texto de chegada. Nessa perspectiva, a utilização do PAB propõe manter, ou mimetizar, os traços lingüísticos e culturais do IC, na medida em que corrobora a equivalência já discutida, além de promover o conhecimento e apreciação do crioulo brasileiro. Ainda sobre questões culturais, Albrecht Neubert (2009) discorre sobre a importância das relações pragmáticas que fazem parte do texto de partida e do texto de chegada e aponta para a justaposição, não só pragmática mas também cultural, fundamental para o tradutor, quando de suas escolhas lexicais advindas do processo de retextualização.

No que tange à reescrita da oralidade, Luise von Flotow (2013) discorre sobre as transformações de diferentes performances ocorridas dentro de uma narrativa permitidas pela tradução, gerando várias “transformances” dentro de um texto. Isso tem a ver com as variações e desvios de um mesmo idioma e suas possibilidades de tradução para outro, pois “além de a escolha pelo texto poder ser feita

⁴ Nos Estudos da Tradução, a semelhança entre o texto de chegada em relação ao texto de partida.

de um ponto de vista sociocrítico, a tradução em si mesma pode refletir e chamar a atenção aos aspectos do texto fonte que são novos, ou inovadores, ou considerados ‘úteis’ para o novo público leitor.” (FLOTOW, 2013, p. 180). Ainda sobre o assunto, Robert Wechsler (1998, p. 14) comunga com o conceito de *transformance* ao defender que devemos achar alternativas ativamente, quando da ausência de “termos de um trabalho literário”.

Sardinha, a já mencionada tradutora de *Huckleberry Finn*, afirma que a dificuldade de se traduzir dialetos recai no “fato de que não existe uma convergência de opiniões acerca da melhor maneira de fazê-lo, dado que não há equivalências perfeitas entre os falares que esses dialetos ocupam dentro [de uma cultura] e os dialetos de outros polissistemas linguísticos” (LANDSBERG; BRITTO, 2016, p. 9). Nesse contexto, se não há equivalências perfeitas, uma alternativa é utilizar recursos da língua de chegada que simulem aqueles da língua de partida. No caso de *The Cay*, o PAB serve a esse propósito tradutório por ser uma opção viável para simular o IC em termos linguísticos. Além disso, o crioulo brasileiro também é adequado étnica, social e culturalmente, como apontado anteriormente.

No que tange ao recurso utilizado por autores para representar a oralidade de personagens em suas obras, Susan Ferguson (1998) cunha o termo “*ficto-linguistics*” (aqui traduzido como oralidade ficcional), significando uma sociolinguística ficcional, que, no caso deste estudo, são as falas de Timothy em *The Cay*. A oralidade ficcional dessa personagem, sobre a qual me debruço neste capítulo, é assunto da próxima seção, a qual analisa de modo mais pragmático e explanatório as possibilidades de se traduzir Timothy para um texto de chegada brasileiro por meio do PAB.

Tradução da oralidade ficcional

O problema central deste estudo parte do desafio de se traduzir *The Cay* para a língua portuguesa falada no Brasil, especificamente os trechos que contêm a oralidade da personagem

Timothy, escritos em uma tentativa de representar o IC. Como já exposto, o IC, registrado na obra de Taylor, revela características que destoam consideravelmente do IP, podendo aquele ser chamado, destarte, de um dialeto deste, por ser uma variedade regional sua. De forma similar, o PAB também se constitui em uma variação linguística, porém trata-se de uma outra língua (um crioulo), em vez de um dialeto, pois deriva de uma variação decorrente da simplificação de uma língua mais complexa, o PBP, com a influência da língua africana falada originalmente pela comunidade que criou o PAB.

Com o objetivo de expor algumas das características do PAB que encontram elementos semelhantes no IC, desenvolvi o Quadro 1, exposto a seguir. Nele estão dispostos, em sequência, (1) a característica do PAB que é similar à do IC; (2) um exemplo dessa característica no PAB e como ela figuraria no PBP; (3) um exemplo contendo elemento linguístico similar a essa característica no discurso em IC e, logo em seguida, o mesmo discurso em IP.

Quadro 1 – Similaridades entre o PAB e o IC

Características similares	Português afro-brasileiro	Inglês caribenho
Uso variável de artigos	PAB: eu sô fia de [Ø] lugá. PBP: eu sou filha do/deste lugar.	IC: <i>Dat mean [Ø] large feesh chase 'im.</i> IP: <i>That means a large fish is chasing him.</i>
Uso de formas de determinado tempo verbal para expressar outro	PAB: Quando eu <i>veio</i> logo, ele já <i>toma</i> . PBP: Quando eu <i>vim</i> , ele <i>tomou</i> [aquilo] logo.	IC: <i>Dis is Stew, d'cook's cat. He climb on d' raff [...].</i> IP: <i>This is Stew, the cook's cat. He climbed on the raft [...].</i>
Uso de formas aparentemente finitas em contexto de formas do infinitivo e vice-versa	PAB: Eu <i>comê</i> só uma vez. PBP: Eu <i>comi</i> só uma vez.	IC: <i>Ah, dat be true?</i> IP: <i>Ah, is that true?</i>

Redução de concordância verbal	PAB: Eu <i>vai</i> planejando assim mehmo. PBP: Eu <i>vou</i> planejando assim mesmo.	IC: <i>I think that be true.</i> IP: <i>I think that is true.</i>
Variação relativa à presença do verbo copulativo	PAB: Esse aí [Ø] neto de Casimiro. PBP: Esse aí <i>é</i> o neto de Casimiro.	IC: <i>D'sharks [Ø] always hungry [...].</i> IP: <i>The sharks are always hungry [...].</i>
Variação no emprego de preposições	PAB: Eu tenho direito [Ø] distraí um pouco. PBP: Eu tenho o direito <i>de</i> me distrair um pouco.	IC: <i>But [Ø] long as we 'ave our raff [...].</i> IP: <i>But as long as we have our raft [...].</i>
Variação no emprego de complementizadores	PAB: Inda finado queria [Ø] eu vai. PBP: O finado ainda queria <i>que</i> eu fosse.	IC: <i>We [Ø] be rescue, true.</i> IP: <i>We will be rescued, true.</i>

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Lucchesi & Baxter.

As sete características expostas no quadro acima constam no PAB e, condizentemente, encontram equivalências no IC. Essa similitude ratifica as escolhas a nível linguístico e reflete a evolução histórica das duas línguas crioulas, ambas derivadas de um degradante processo colonizador, por meio do qual o grupo de falantes dominante impôs sua língua ao grupo de falantes dominado de maneira brusca e irregular, que levou o último a ter que se aculturar e se adaptar aos padrões normativos das línguas de maior prestígio, o IC, no Caribe, e o PBP, no nordeste brasileiro.

Paulo Henriques Britto (2012) aponta que há uma grande distância entre o registro escrito e o registro falado no português brasileiro, algo que não acontece de tal maneira no idioma inglês, que procura ser mais descritivo do que prescritivo (o caso do português). Segundo o autor, “para a maioria dos falantes do inglês, o idioma é um organismo vivo, e sua exuberância, sua profusão de dialetos e registros, é prova de vitalidade” (BRITTO, 2012, p. 83-84). Partindo desse preceito, o uso do PAB para traduzir o discurso de Timothy mostra-se mais coerente do que o uso do PBP, já que o primeiro é bem mais próximo da oralidade de seus falantes.

Em relação aos outros aspectos que concernem à retextualização do texto de partida em IC para o texto de chegada em PAB: fatores étnicos, sociais e culturais; temos a problemática apresentada pela personagem Phillip quando este confronta Timothy em relação à sua origem:

“Timothy, where is your home?”

“St. Thomas,” he said. “Charlotte Amalie, on St. Thomas.” He added, “‘Tis a Virgin Islan’.”

“Then you are American,” I said. I remembered from school that we had bought the Virgins from Denmark.

He laughed. “I suppose, young bahss. I nevar gave it much thought. I sail all d’islan’s, as well as Venezuela, Colombo, Panama. ... I jus’ nevar gave it much thought I was American.”

I said, “Your parents were African, Timothy?”

He laughed, low and soft. “Young bahss, you want me to say I true come from Afreca?”⁵

De modo um tanto quanto parecido à realidade do povo de Timothy, a comunidade de Helvécia (a de maior registro do PAB) originou-se de uma antiga colônia suíço-alemã chamada Leopoldina, estabelecida em 1818 no Brasil com vistas ao plantio do café. Da mesma forma que as colônias caribenhas americanas, que não tiveram tanto contato com os EUA por conta da separação marítima, o povoado de Helvécia fixou-se em quilombos da região do sertão baiano e assim isolou-se do restante do país.

⁵ “ — Timothy, onde é sua casa?

— St. Thomas — disse ele. — Charlotte Amalie, na Rua Thomas. — Ele acrescentou — Fica nas Ilhas Virgens.

— Então você é americano — disse eu. — Eu me lembro da escola que nós havíamos comprado as Ilhas Virgens da Dinamarca.

Ele riu. — Acho que sim, chefinho. Eu nunca pensei muito nisso. Eu velejo por todas as ilhas, bem como pela Venezuela, Colômbia, Panamá. ... Eu só não pensei muito sobre ser americano.

Eu disse: — Seus pais eram africanos, Timothy?

Ele riu, baixo e suavemente. — Chefinho, você quer que eu diga que venho realmente da África?”

(Tradução minha)

É possível perceber que o problema apresentado neste capítulo pode ser solucionado a partir da hipótese de que o uso do PAB é adequado para retextualizar a oralidade de Timothy, em IC, atendendo a elementos de adaptação em termos linguísticos, étnicos, sociais e culturais.

Considerações finais

A tradução literária, diferentemente de outros tipos de tradução, apresenta-se com mais complexidade, pois a literatura é permeada por diversos processos criativos que põem a língua a serviço do autor de maneira que texto de nenhuma outra natureza é colocado. A presença da oralidade ficcional em obras como *The Cay* comprovam essa riqueza linguística e confronta o tradutor com um desafio que requer um verdadeiro trabalho de recriação do texto de partida.

Este estudo propôs-se a discutir acerca da existência da oralidade ficcional em obras literárias e a dialogar com ideias de teóricos dos Estudos da Tradução a fim de tentar entender esse fenômeno literário. A partir de um diálogo à luz da perspectiva transcriadora de alguns desses teóricos, concluo que o tradutor deve procurar alternativas viáveis para traduzir esses elementos de maneira a tornar visível sua atuação e, ao mesmo tempo, propor recursos e/ou estratégias para melhor traduzi-los.

Dentro dessa perspectiva, considero que a proposta de retextualização dos diálogos da personagem Timothy em *The Cay* por meio do PAB pode mostrar-se profícua, tendo em vista as discussões apresentadas e o produto brevemente apresentado no quadro contido na seção anterior.

Levando em consideração tudo o que foi discutido, proponho a investida em estudos que se concentrem em investigar os fenômenos decorrentes de registros de oralidades ficcionais presentes em obras literárias, visando ao constante fomento e inovação em trabalhos na área dos Estudos da Tradução. Aconselho, ademais, uma retomada do objeto de estudo aqui

apresentado, para que sejam geradas futuras discussões acerca de *The Cay*, do registro de variação linguística apresentado por Timothy, bem como do PAB e das diversas possibilidades de seu uso como recurso linguístico e tradutório.

Referências

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A integração da língua e da cultura no processo de tradução. BOCC. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 01, p. 01-18, 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Trad. S. K. Lages. 1923. *In*: HEIDERMANN, Werner (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. v. 1., 2. ed. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. p. 202-233.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Trad. Andréia Guerini, Marie-Hélène C. Torres e Mauri Furlan. Rio de Janeiro: 7letras/PGET, 2007.

COSTA, Walter Carlos. **O texto traduzido como re-textualização**. Trad. de Helen Conceição, Silvia Corti e Pedro M. Garcez. Tradução inédita, elaborada a partir do texto publicado na revista Ilha do Desterro, n. 28, 133-155, 1992. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4925434.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FREITAS, Luana Ferreira de. **Visibilidade problemática em Venuti**. Cadernos de Tradução (UFSC), UFSC, v. 12, p. 55-63, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6197/5756>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

LANDSBERG, Débora; BRITTO, Paulo Henriques. As traduções de Huckleberry Finn à luz das normas de Toury. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, No. 20, p. 2-16, 2016/1. 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26776/26776.PDFXXvmi>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

LEFEVERE, André. **Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A comunidade de fala Helvécia-BA. **Vertentes do português popular do estado da Bahia**. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/a-comunidade-de-fala-de-helvecia-ba>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

NEUBERT, Albrecht. Tradutologia - sob uma perspectiva sociolinguística. In: CARDOZO, M. *et al.* (Org). **A Escola tradutológica de Leipzig**. Frankfurt am Main: Peter Lang Gmb, 2009, p. 165-173.

PAZ, Octávio. **Tradução, literatura e literalidade**. Trad. de Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Sobre os diferentes métodos de tradução. In: HEIDERMANN, Werner (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. v. 1, 2. ed. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisa em Literatura e Tradução, 2010. p. 38-101.

TAYLOR, Theodore. **The Cay**. Garden City: Doubleday, 1969.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Huckleberry Finn**. Trad. de Ganesha Consultoria Editorial. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

VENUTI, Lawrence. Strategies of Translation. In: BAKER, Mona (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 1998, p. 240-244.

———. **The Translator's Invisibility: A History of Translation.** Londres/Nova Iorque: Routledge, 1995.

WECHSLER, Robert. **Performing without a Stage,** The Art of Literary Translation. North Haven: Catbird Press, 1998.

ANÁLISE DESCRITIVO-COMPARATIVA DOS RECURSOS ESTILÍSTICOS DE REPETIÇÃO NAS RETRADUÇÕES BRASILEIRAS DE “THE DEAD” DE JAMES JOYCE

João Alfredo Ramos Bezerra

O presente capítulo apresenta uma análise das retraduições de trechos de “The Dead”, de James Joyce. Retradução é entendida aqui como o conjunto de diferentes traduções do mesmo texto. No caso, utilizamos as nove traduções publicadas em português brasileiro. Dentre as características da obra, temos recursos estilísticos de repetição. Após marcação e seleção dos trechos, definimos que recursos estilísticos foram mais encontrados e destacamos dois deles: anadiplose e epânodo. A partir de trechos em inglês junto das respectivas retraduições em português, desenvolvemos uma análise descritivo-comparativa, concluindo que o estilo de Joyce não é simplista e que retraduições são de extrema importância para analisar e rever as obras sob diferentes pontos de vista.

Objeto de estudo

“The Dead” é o conto que encerra *Dubliners* (1996). Originalmente publicado em 1914, é um livro que reúne quinze contos sobre diferentes dublinenses, com uma pesada crítica social, motivo pelo qual a compilação foi altamente rejeitada para publicação. Joyce “apontava o dedo” para pessoas reais de Dublin e se manteve fiel aos seus escritos, sendo contra muitas das modificações propostas, afinal, o objetivo do livro era falar sobre os moradores da capital irlandesa com a crueza expressa ali.

O livro é dividido pelo próprio Joyce em partes que narram o desenvolvimento humano: a infância, a adolescência, a maturidade e a vida social. “The Dead” foi o último conto escrito especificamente

para a publicação do livro, sendo o “capítulo” de encerramento, fazendo uma ponte temática com o primeiro conto, “The Sisters”. Vale ressaltar que o conto em questão é bem diferente estruturalmente do restante, com uma extensão bem maior, por exemplo. Já na parte temática, há inclusive um contraponto com “The Sisters”. No primeiro conto, foca-se na morte de um único personagem, sendo as duas irmãs personagens praticamente, se não completamente, secundárias, enquanto em, “The Dead”, o enredo se desenrola na festa de outras duas irmãs, que têm mais destaque, tias do personagem principal, Gabriel. O rapaz é um egocêntrico jovem preocupado com o discurso que fará durante a festa. Enquanto leitores, temos acesso às suas epifanias, que culminam no ponto crítico do autor, os laços da moralidade humana.

Uma das características da escrita de Joyce é que nada está ali por acaso, portanto outras leituras e perspectivas podem revelar mais sobre o conto do que se mostra aparente em uma primeira leitura. Ou seja, a cada nova leitura é possível perceber diferentes nuances e detalhes outrora irrelevantes. Dentre esses fatores, o recurso estilístico da repetição é uma constante prática na escrita do irlandês.

No Brasil, o conto foi publicado, até o momento, em nove diferentes traduções. A esse conjunto chamaremos de retraduições. A primeira delas data de 1942, por Tristão da Cunha, sendo composta apenas de cerca de um terço do final da narrativa. Depois dessa tradução incompleta, foi apenas na década de 1990 que duas traduções completas foram publicadas, sendo as outras seis publicadas entre 2012 e 2018.

Considerando tais informações, o objetivo deste trabalho é reunir e analisar trechos das nove traduções em português brasileiro para realizar uma análise descritivo-comparativa dos recursos estilísticos de repetição. Tendo em vista esse grupo de retraduições, teceremos discussões sobre o tema, bem como sobre quais tipos de repetição são relevantes para análise, partindo, então, para a comparação dos trechos traduzidos.

Um pouco sobre retradução

Como falado na seção anterior, desenvolveremos sobre o conceito de retradução utilizado aqui. Esse termo é comum aos estudiosos da área, entretanto mais comum é a noção de que a retradução seja vista como uma nova tradução, no mesmo idioma, de um determinado texto. É cada dia mais comum seu estudo em primeiro plano, como base teórica de trabalhos acadêmicos. Para tanto, a noção sobre até que ponto chega uma retradução precisa ser expandida. Para Amaral (2019) a retradução pode ser qualquer tradução da obra traduzida posterior à sua primeira tradução, seja(m) ela(s) na mesma língua alvo ou num conjunto de língua(s) alvo.

Em outras palavras, qualquer texto traduzido publicado, seja em qual for a língua, após sua primeira tradução, poderá ser conhecido como retradução, a depender do foco que o estudo ou análise apresente. No entanto, aplicando a esse trabalho, consideraremos apenas um idioma para efeito de comparação, o português brasileiro. O conjunto de retraduições utilizado aqui será formado por todas as traduções publicadas de “The Dead” no Brasil, desde a primeira por Tristão da Cunha em 1942 até a de Galindo em 2018. Por exemplo, poderíamos selecionar outras traduções de “The Dead”, em português europeu, ou algumas traduções para o espanhol ou para o italiano; todo o conjunto continuaria sob a esfera da retradução. Porém, o objetivo do presente trabalho restringe-se às traduções brasileiras, delimitando, assim, nosso objeto de estudo.

Embora já exista pesquisa desenvolvida sobre o conceito, a retradução é raramente defendida como ponto de vista acadêmico. Venuti (2013) dedica um capítulo inteiro relacionado ao tema, porém encaixa a retradução como aquela que agrega valor. Na realidade, tal conceito se parece com o desenvolvido por Benjamin (2003) quando defende que uma tradução eleva o texto em língua fonte, sendo a tradução uma tangente dele e que, quanto mais traduções aquele texto tiver, mais alto será seu *status*. Para Venuti (2013, p. 96):

Retraduções constituem um caso especial porque os valores criados são duplamente ligados à situação de recepção, determinada não somente pelos valores receptores que o tradutor endereça no texto fonte, mas também pelos valores adereçados a versões prévias. (tradução minha)

Fica claro que o valor do texto está diretamente ligado ao fato de ele ser retraduzido, sendo considerado um texto de estima. Em contrapartida, há diferentes motivos que podem fazer um texto ser retraduzido. Venuti (2013) ainda desenvolve que textos canônicos, por exemplo, requerem uma nova tradução porque o público-alvo muda de tempos em tempos. Outros textos são retraduzidos para comportarem elementos dos textos-fontes que as versões traduzidas anteriormente não comportaram. Ultimamente, editoras fazem versões especiais ou tentam lançar edições mais chamativas, com a premissa de “novas traduções” ou “traduções revisadas” para aquecer e movimentar o mercado.

Ressaltamos que o termo “retradução” não se configura em um termo de mercado. Porém, ao ser considerada como área de estudo, a retradução pode ajudar a entender processos pouco explorados na prática e pesquisa dos Estudos da Tradução, uma vez que a leitura crítica de um texto está diretamente ligada a fatores políticos e sociais, justamente os que julgam valor, como falado acima. Considerando o contexto apresentado, mostraremos aqui o conjunto de retraduições para o português brasileiro do conto “The Dead”:

Quadro 01 – Retraduções

Tradutor	Contexto de produção	Ano
Tristão da Cunha	Tradução de fragmento do conto na <i>Revista do Brasil</i> .	1942
Hamilton Trevisan	Tradução completa de <i>Dubliners</i> .	1992
Roberto O’Shea	Tradução completa de <i>Dubliners</i> .	1993
Roberto O’Shea	Tradução, revisão e modificações completas de <i>Dubliners</i> .	2012
Guilherme da Silva Braga	Tradução completa de <i>Dubliners</i> .	2012

Caetano Galindo	Tradução do conto completo “The Dead”. A edição ainda conta com a publicação das traduções do conto “Araby” e de um monólogo retirado de <i>Ulysses</i> .	2013
Eduardo Marks de Marques	Tradução do conto completo lançado em edição especial para comercialização na Livraria Cultura pela editora Grua Livros.	2014
Tomaz Tadeu	Tradução completa do conto comercializada em edição bilíngue da Editora Autêntica. A edição ainda conta com extensas notas de tradução.	2016
Caetano Galindo	Tradução completa de <i>Dubliners</i> .	2018

Fonte: elaborado pelo autor.

Contabilizam-se nove diferentes traduções em português brasileiro, sendo Roberto O’Shea e Caetano Galindo responsáveis por duas cada. Ambas as traduções são muito parecidas, mas, ainda assim, configuram-se como traduções independentes, não apenas uma revisão da anterior. Para facilitar a análise, utilizaremos o último nome do tradutor e o ano de publicação, destacando o trabalho do tradutor, inclusive.

Selecionando trechos para comparação

O primeiro passo para a análise foi a coleta de dados. A partir da leitura minuciosa do texto, encontramos e selecionamos as repetições. Joyce possui um estilo de repetição diverso, e variadas passagens foram marcadas. Por fim, algumas dessas passagens foram selecionadas para serem apresentadas e analisadas aqui. Com isso, pudemos fazer a marcação e seleção dos mesmos trechos nas retraduições.

A etapa seguinte foi a pesquisa sobre os recursos estilísticos de repetição. Cinco recursos foram encontrados em maior número: anadiplose, anáfora, diácope, epânodo e epizêuxis. Dentre eles, daremos destaque à anadiplose e ao epânodo, que explicaremos mais à frente. Os outros trataremos brevemente a seguir. Todos os

trechos com repetições foram destacados em negrito pelo autor para melhor visualização e observação.

Recursos estilísticos de repetição

Como dito anteriormente, nada escrito por Joyce foi por acaso. As repetições em seu texto são uma característica e foram nosso ponto de partida para análise e comparação nas retraduações. A seguir, apresentaremos quais repetições encontramos em evidência e por quais razões demos destaque ou não a cada recurso.

Primeiramente, destacamos a epizêuxis, que se configura como a repetição da mesma palavra em sequência, como em: "*Christmas-time! Christmas-time!*" (JOYCE, 1996, p. 178). As traduções de epizêuxis foram mantidas em totalidade, por isso não se entraram como parte da análise, mas estão presentes tanto no textos-fontes como nos textos-alvos.

Em seguida, destacamos a diácope, que é a repetição de uma determinada palavra alternada por outra: "*Quite right, Gabriel, quite right, she said.*" (JOYCE, 1996, p. 180). Outros exemplos de diácope não foram encontrados. Por esse motivo, não os utilizaremos nas análises.

Temos também a anáfora, que é a repetição de uma palavra normalmente no início de uma sentença, ou um sintagma, ou simplesmente a repetição do termo de forma regular. Ex.: "*The raisins and almonds and figs and apples and oranges and chocolates and sweets [...]*" (JOYCE, 1996, p. 201). Percebeu-se que os tradutores, em quase sua totalidade, mantiveram as repetições; apenas Trevisan (1992) utilizou elipse nesse trecho destacado. Todos mantiveram o paralelismo, responsável pela repetição em si.

Os dois outros processos nos chamaram mais atenção. O primeiro deles, a anadiplose, ocorre quando um termo termina uma sentença e imediatamente começa a seguinte. Joyce utiliza esse recurso algumas vezes e não apenas em "The Dead". A primeira vez que ele aparece no conto é com o trecho: "*Someone coughed once or twice and then a few gentlemen patted the table gently as a signal for*

silence. The silence came and Gabriel pushed back his chair and stood up." (JOYCE, 1996, p. 201).

Dos recursos de repetição mais intrigantes, temos o epânodo, que é a repetição através da inversão de palavras que apareceram primeiramente juntas. Para exemplificar, esse efeito é utilizado bem no começo do conto: *"Everybody who knew them came to it, members of the family, old friends of the family, the members of Julia's choir [...]"* (JOYCE, 1996, p. 175).

Embora tenhamos destacado cinco recursos estilísticos de repetição, dos quais nos apropriaremos de dois, ressaltamos que eles não são únicos nos textos de Joyce. Outros recursos podem estar presentes e podem ter passado despercebidos durante essa coleta e análise. Por delimitação, nos atentaremos aos mencionados acima para apurar melhor a análise.

Analizando a anadiplose

Como dito anteriormente, a anadiplose é a repetição da última palavra de uma sentença que imediatamente abre a sentença seguinte. Além do exemplo dado, encontramos mais três, que seguem nos quadros abaixo. Mais uma vez, todos os destaques em negrito foram dados pelo autor para melhor visualização das repetições.

Quadro 02 – Trecho 01

Joyce, 1996	<i>"Mary Jane ran to open it and let in Freddy Malins. Freddy Malins, with his hat well back on his head [...]"</i>	p. 208
Cunha, 1942	Parte não traduzida.	-
Trevisan, 1992	<i>"Mary Jane correu a abri-la e fez entrar Freddy Malins. Este, com o chapéu tombado para trás [...]"</i>	p. 182
O'Shea, 1993	<i>"Mary Jane correu e fez entrar Freddy Malins. Freddy Malins, com o chapéu no topo da cabeça [...]"</i>	p. 208
O'Shea, 2012	<i>"Mary Jane correu e fez entrar Freddy Malins. Freddy Malins, com o chapéu no topo da cabeça [...]"</i>	p. 185
Braga, 2012	<i>"Mary Jane correu para abrir e receber Freddy Malins. Freddy Malins, com o chapéu na parte de trás da cabeça [...]"</i>	p. 192

Galindo, 2013	“Mary Jane correu para abrir e fez Freddy Malins entrar. Freddy Malins , de chapéu empurrado bem para trás [...]”	p. 42
Marques, 2014	“Mary Jane correu para abri-la e deixar Freddy Malins entrar. Ele , com seu chapéu enterrado na cabeça [...]”	p. 60
Tadeu, 2016	“Mary Jane correu para abri-la para que Freddy Malins entrasse. Com o chapéu bem puxado para trás [...]”	p. 81
Galindo, 2018	“Mary Jane correu para abrir e fez Freddy Malins entrar. Freddy Malins , de chapéu empurrado bem para trás [...]”	p. 241

Fonte: elaborado pelo autor.

No primeiro exemplo, “Freddy Malins” é o termo repetido. O efeito foi mantido apenas por O’Shea (1993, 2012) e Braga (2012). Galindo (2013, 2018) ainda manteve a repetição do nome do rapaz, porém não por meio de anadiplose, já que terminou a sentença com “entrar”. Trevisan (1992) e Marques (2014) fizeram uso do recurso de anáfora através dos pronomes “este” e “ele”. Tadeu (2016) foi o único que se utilizou da elipse.

Nesse primeiro trecho, a repetição do nome traz um tom mais coloquial à escrita, que ajuda o leitor a visualizar o movimento da personagem. Quando substituído, automaticamente, a coloquialidade se perde e, mesmo sendo mantida a coerência, a sensação de movimento narrativo dado pela cadência da repetição também fica mais vaga.

No exemplo seguinte, Quadro 03, a repetição causa a mesma sensação de cadência, dando um toque lírico à epifania de Gabriel, como se a repetição configurasse o fluxo de pensamento, não deixando aquele termo dito por último desaparecer, mas dando destaque a ele.

Quadro 03 – Trecho 02

Joyce, 1996	“[...] <i>the singer seemed uncertain both of his words and of his voice. The voice, made plaintive by distance and by the singer’s hoarseness, [...]</i> ”	p. 210
Cunha, 1942	“[...] o cantor parecia incerto das palavras assim como da própria voz. Esta , que tornavam plangente a distância e a rouquidão do cantor [...]”	p. 44
Trevisan, 1992	“[...] o cantor hesitava na voz e nas palavras. A voz , que a rouquidão do cantor [...]”	p. 184

O'Shea, 1993	"[...] o cantor estava inseguro tanto com relação à letra quanto à voz . A voz , que parecia dorida em virtude da distância em que se encontrava o cantor bem como de uma forte rouquidão [...]."	p. 209
O'Shea, 2012	"[...] e o cantor estava inseguro tanto com relação à letra quanto à voz . A voz , que parecia dorida em virtude da distância em que se encontrava o cantor bem como de uma forte rouquidão [...]."	p. 186
Braga, 2012	"[...] o cantor parecia estar incerto em relação à letra e também à voz . A voz , tornada ainda mais plangente pela distância e pela rouquidão do cantor [...]."	p. 193
Galindo, 2013	"[...] o cantor parecia não confiar nem no que lembrava da letra nem no que tinha de voz . A voz , transformada em lamento pela distância e pela rouquidão do cantor [...]."	p. 44
Marques, 2014	"[...] o cantor parecia não ter certeza das palavras ou da sua voz . A voz , lamuriosa pela distância e pela rouquidão do cantor [...]."	p. 62-63
Tadeu, 2016	"[...] o cantor parecia inseguro tanto em relação à letra quanto à própria voz . A voz , parecendo chorosa pela distância e pela rouquidão do cantor [...]."	p. 85
Galindo, 2018	"[...] o cantor parecia não confiar nem no que lembrava da letra nem no que tinha de voz . A voz , transformada em lamento pela distância e pela rouquidão do cantor [...]."	p. 243

Fonte: elaborado pelo autor.

As traduções de Cunha (1942) e Trevisan (1992) não mantiveram a repetição, quebrando um pouco a sensação de fluxo de pensamento, principalmente na de Cunha, que utiliza uma anáfora com o pronome "esta". Trevisan até mantém "voz" nas duas sentenças, mas perde o recurso de anadiplose por não deixar os termos seguidos, finalizando e iniciando-as. Daí a perda de sensação da cadência, do encadeamento do pensamento.

O último exemplo deste recurso sofre mais alterações nas retraduições. Joyce utiliza a repetição com o mesmo fim dos exemplos anteriores, porém, aqui, os tradutores divergiram bastante.

Quadro 04 – Trecho 03

Joyce, 1996	<i>"[...] and I heard gravel thrown up against the window. The window was so wet I couldn't see so I ran downstairs [...]"</i>	p. 221
Cunha, 1942	"[...] e ouvi jogarem cascalho no vidro da janela . O vidro estava tão molhado que não pude ver nada, por isso desci [...]"	p. 52
Trevisan, 1992	"[...] quando ouvi uma pedra bater na vidraça . Os vidros estavam tão embaçados que não pude ver nada. Desci correndo as escadas [...]"	p. 193
O'Shea, 1993	"[...] quando ouvi uma pedrinha bater na vidraça . A janela estava úmida e eu não conseguia ver nada lá fora, então do jeito que eu estava, desci a escada correndo [...]"	p. 219
O'Shea, 2012	"[...] quando ouvi uma pedrinha bater na vidraça . A janela estava tão úmida que eu não conseguia ver nada lá fora, então do jeito que eu estava, desci a escada correndo [...]"	p. 195
Braga, 2012	"[...] e ouvi uma pedrinha bater na janela . A janela estava molhada que eu não conseguia enxergar direito, então desci a escada do jeito como eu estava [...]"	p. 204
Galindo, 2013	"[...] e ouvi que estavam jogando pedrinhas na janela . A janela estava tão molhada que eu não enxergava, então eu corri para o térreo do jeito que eu estava mesmo [...]"	p. 55
Marques, 2014	"[...] e ouvi jogarem uma pedrinha na minha janela . A janela estava tão molhada que eu não consegui ver quem era e, então, desci correndo as escadas [...]"	p. 78
Tadeu, 2016	"[...] quando ouvi a batida de uma pedrinha contra a janela . A janela estava tão úmida que eu não via nada, então corri pela escada do jeito que estava [...]"	p. 109
Galindo, 2018	"[...] e ouvi que estavam jogando pedrinhas na janela . A janela estava tão molhada que eu não enxergava, então eu corri para o térreo do jeito que eu estava mesmo [...]"	p. 255

Fonte: elaborado pelo autor.

Alguns tradutores fizeram um jogo entre “janela”, “vidro” e “vidraça”. Talvez, culturalmente, não seja tão comum no Brasil ter janelas de vidro em casa como é na Europa, e utilizando “vidro” e “vidraça” para deixar claro o material da “janela”, e assim, justificar a corrida de Gretta para ver quem a estava chamando.

Aqueles que não fizeram a repetição de “Freddy Malins”, fizeram com “voz” e “janela”. No entanto, as primeiras traduções

foram as que menos utilizaram a repetição. A escrita em língua portuguesa não comporta tão bem o uso da repetição quanto a língua inglesa. Somos ensinados e influenciados a utilizar recursos coesivos que evitem repetições demasiadas nos escritos. Talvez por esse motivo, os tradutores decidiram não manter as repetições de Joyce, até porque, nessa época, os textos-fontes não eram tão facilmente difundidos quanto hoje. Percebe-se que as retraduições mais recentes se preocuparam em manter o estilo de Joyce, com as repetições firmando essa característica estilística.

Analizando o epânodo

Joyce abre “The Dead” utilizando epânodo na primeira página, como o exemplo dado na seção anterior. Esse recurso nos dá a ideia de que o texto foi bem pensado, chegando a ter lirismo poético dentro da prosa, já que o fenômeno é a repetição de palavras ou termos que antes estavam juntos, agora separados ou em ordem inversa. O melhor trecho para análise é o último parágrafo, o final da epifania de Gabriel, o momento mais lírico do conto. Há um jogo com o verbo “fall”, sempre utilizado no gerúndio, por sete vezes. Em seguida, há a inversão dos advérbios utilizados duas vezes: primeiramente “falling softly/softly falling” e depois “falling faintly/faintly falling”. Observemos os trechos no Quadro 05.

Quadro 05 – Trecho 04

Joyce, 1996	“He watched sleepily the flakes, silver and dark, falling obliquely against the lamplight. [...] It was falling on every part of the dark central plain, on the treeless hills, falling softly upon the Bog of Allen and, farther westward, softly falling into the dark mutinous Shannons waves. It was falling , too, upon every part of the lonely churchyard on the hill where Michael Furey lay buried. [...] His soul swooned slowly as he heard the snow falling faintly through the universe and faintly falling , like the descent of their last end, upon all the living and the dead.”	p. 223- 224
Cunha, 1942	“Sonolento, estive a observar os flocos, prateados e sombrios, que desciam obliquamente sobre o lampião.	p. 54

	[...] Estava caindo em toda a parte do escuro plano central, pelos cerros sem árvores, brandamente caindo sobre o Pantanal de Allen, e, mais ao Ocidente, brandamente caindo sobre as negras ondas revoltas do Shannon. Ia caindo também em todos os cantos do solitário cemitério do monte onde Michael Furey jazia sepulto. [...] A alma de Gabriel foi desfalecendo lentamente enquanto escutava a neve cair brandamente pelo universo, e a cair brandamente , como o declínio do seu fim derradeiro, sobre todos os vivos e mortos.”	
Trevisan, 1992	“Olhou sonolento os flocos prateados e negros, que despencavam obliquamente contra a luz do lampião. [...] Caía em todas as partes da sombria planície central, nas montanhas sem árvores, tombando mansa sobre o Bog of Allen e, mais para o oeste, nas ondas escuras do cemitério abandonado onde jazia Michael Furey. [...] Sua alma desmaiava lentamente, enquanto ele ouvia a neve cair suave através do universo, cair brandamente – como se lhes descesse a hora final – sobre todos os vivos e todos os mortos.”	p. 195
O’Shea, 1993	“Sonolento, ele observou os flocos prateados e escuros, caindo obliquamente contra a luz do lampião. [...] Caía neve por toda a sombria planície central, nas montanhas desprovidas de árvores, nevava com brandura sobre o Bog of Allen e, mais para o oeste, nevava delicadamente sobre as ondas escuras e rebeldes de Shannon. Caía também no cemitério solitário da colina onde jazia Michael Furey. [...] Sua alma desfalecia-se lentamente enquanto ele ouvia a neve precipitando-se, descendo como a hora final sobre todos os vivos e todos os mortos.”	p. 222
O’Shea, 2012	“Sonolento, ele observou os flocos prateados e escuros precipitando-se obliquamente contra a luz do lampião. [...] Precipitava-se por toda a sombria planície central, nas montanhas sem árvores, precipitava-se suavemente sobre o Bog of Allen e, mais para o oeste, suavemente se precipitava sobre as ondas escuras e traiçoeiras do Shannon. Precipitava-se também no cemitério solitário da colina onde jazia Michael Furey. [...] Sua alma desfalecia lentamente enquanto ele ouvia a neve precipitando-se, descendo como a hora final sobre todos os vivos e os mortos.”	p. 197

Braga, 2012	“Observou distraidamente os flocos prateados e escuros que caíam enviesados contra a luz da rua. [...] A neve caía em todas as partes da escura planície central, nas montanhas inóspitas, caía suave no Pântano de Allen e, mais a oeste, suave caía sobre as escuras ondas amotinadas do Rio Shannon. Caía, também, em todas as partes do cemitério solitário na montanha onde Michael Furey estava enterrado. [...] Gabriel sentiu a alma desfalecer aos poucos enquanto ouvia a neve que caía suave por todo o universo e suave caía , como a descida ao derradeiro fim, sobre todos os vivos e os mortos.”	p. 206
Galindo, 2013	“Ficou vendo sonolento os flocos, negros e prata, caindo oblíquos contra a luz do poste. [...] A neve caía em cada trecho do negro planalto de central, nas secas colinas, suave caía sobre o pântano de Allen e, mais a oeste, caía suave nas negras ondas rebeldes do Shannon. Caía, também, sobre todo o solitário cemitério da colina em que enterrado Michael Furey repousava. [...] Desmaiava-lhe a alma lentamente enquanto ouvia no universo a neve leve que caía e que caía, leve neve , como o pouso de seu fim definitivo, sobre todos os vivos e os mortos.”	p. 58
Marques, 2014	“Ele assistiu, sonolentemente, aos flocos, prateados e escuros, caindo obliquamente contra os lampiões. [...] Ela estava caindo em todas as partes do escuro planalto central, nas colinas sem árvores, caía suavemente sobre o Pântano de Allen e, mais a oeste, caía suavemente sobre as ondas amotinadas do Rio Shannon. A neve caía , também, sobre todas as partes do cemitério solitário na montanha onde Michael Furey estava enterrado. [...] A alma de Gabriel desmaiou devagar enquanto ele ouvia a neve caindo lentamente sobre todo o universo e levemente caindo , como a descida ao seu fim derradeiro, sobre todos os vivos e os mortos.”	p. 81-82
Tadeu, 2016	“Via sonolento os flocos, prata e negro, caindo de viés contra os lampiões. [...] Estava caindo em todos os pontos da negra planície central, nos cerros desnudos, caindo de mansinho no Brejo de Allen e, ainda mais a oeste, de mansinho caindo no meio das negras e revoltas ondas do Shannon. Estava caindo também em todas as partes do ermo cemitério da igreja sobre o cerro em que Michael Furey jazia enterrado. [...] Sua alma se esvaía devagarinho enquanto ouvia a neve caindo desmaiada	p. 115

	por todo o universo e desmaiada caíndo , como a descida de seu derradeiro fim, sobre todos os vivos e os mortos.”	
Galindo, 2018	“Sonolento ficou vendo os flocos, negros e prata, caíndo oblíquos contra a luz do poste. [...] A neve caía em cada trecho do negro planalto de central, nas secas colinas, suave caía sobre o pântano de Allen e, mais a oeste, caía suave nas negras ondas rebeldes do Shannon. Caía, também, sobre todo o solitário cemitério da colina em que enterrado Michael Furey repousava. [...] Sua alma desmaiava lentamente enquanto ouvia a neve cair leve no universo e o leve cair da neve, como o pouso do seu fim definitivo, sobre todos os vivos e os mortos.”	p. 257

Fonte: elaborado pelo autor.

As três primeiras traduções, Cunha (1942), Trevisan (1992) e O’Shea (1993), permanecem sem repetição, talvez pelo mesmo motivo expresso anteriormente. No entanto, o próprio O’Shea, na tradução de 2012, muda a sua estrutura, repetindo o verbo “precipitar-se” por seis vezes. A partir de então, os tradutores seguintes parecem ficar mais atentos à cadência repetitiva de Joyce. Os fatos podem ou não estar interligados, podendo esse ser um dos papéis da retradução, exibir algo que não havia sido destacado previamente.

De todas as retraduições, Tadeu (2016) foi o que chegou mais próximo da reprodução de Joyce, pois, além de manter um único verbo, “cair”, e de fazer as inversões dos advérbios, foi o único que manteve a forma de gerúndio em todos os usos. Porém, todos mostraram estar preocupados em manter as repetições, principalmente nesse parágrafo em questão, pois ele não conclui apenas “The Dead”, mas todo *Dubliners*. A epifania de Gabriel atinge seu ápice ao observar a neve caíndo e se dando conta de que esse movimento natural cobria a todos, sem exceção.

A genialidade de Joyce surpreende o leitor, pois um recurso aparentemente simplista de repetição dá grandiosidade ao desfecho da história/do livro. Isso não significa que as primeiras traduções não tenham cumprido seu papel, pelo contrário, mostra que o uso de estudos com retradução pode chamar atenção a

recursos que não foram retratados por um determinado tradutor, em uma época, pelos mais variados motivos e, assim, tais recursos podem ser revistos por outro tradutor, em outra época, sob um diferente ponto de vista. Dessa forma, é importante estar atendo, também, ao contexto de produção.

Considerações finais

Como dito logo no início do trabalho, nada escrito por Joyce foi por acaso. Após a análise, é possível perceber que, além de não serem aleatórios, os recursos não são nada simplistas. Seria possível pensar que a repetição seria falta de vocabulário, estrutura defeituosa, ou até mesmo descuido do autor. No entanto, fomos agraciados com a forma de escrever de Joyce, que reflete não só o que o narrador de fato narra, mas também o que os personagens pensam, divagam, indo além da estrutura de narrador onisciente. O discurso de um perpassa o do outro e nas repetições é possível identificar que não há nada de simples nessa estrutura.

O fato de “The Dead” ter sido traduzido diversas vezes para o português brasileiro, em diferentes épocas, ajuda-nos a fazer uso da retradução como referencial teórico. O presente trabalho teve um desenvolvimento relativamente pequeno em perspectiva ao que se pode estudar em Joyce a partir desse conjunto de retraduições. Assim, deixamos margem para que mais trabalhos sejam desenvolvidos a partir de tal perspectiva.

Referências

- AMARAL, V. A. do. Broadening the notion of retranslation. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 239-259, jan-abr, 2019.
- BENJAMIN, W. Die Aufgabe des Übersetzers. *In*: HEIDERMAN, W. (Org.). **Clássicos da teoria da tradução: Alemão-Português**. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 188-215, 2001.

CEIA, C. **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

JOYCE, James. **Dubliners**. Nova Iorque: Penguin Books, 1996.

_____. **Dublinenses**. Trad. Caetano Galindo. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2018.

_____. **Dublinenses**. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Dublinenses**. Trad. Hamilton Trevisan. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. **Dublinenses**. Trad. Roberto O'Shea. São Paulo: Siciliano, 1993.

_____. **Dublinenses**. Trad. Roberto O'Shea. São Paulo: Hedra, 2012.

_____. Os mortos. Trad. Tristão da Cunha. *In: Revista do Brasil*. Rio de Janeiro, n. 44, ano V, 3.^a fase, fev. 1942a, p. 43-54.

_____. **Os Mortos**. Trad. Caetano Galindo. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2013.

_____. **Os Mortos**. Trad. Eduardo Marks de Marques. São Paulo: Grua, 2014.

_____. **Os Mortos**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VENUTI. L. **Translation Changes Everything**. Nova Iorque: Routledge, 2013.

SOBRE A AUTORA E OS AUTORES



Antonia de Jesus Sales é doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (POET/UFC), onde pesquisou o uso de atividades de tradução no ensino de línguas estrangeiras, e especialista em Impactos da Violência na Escola (FIOCRUZ/2017) e em Tecnologias Digitais na Educação Básica (2018/UECE). Licenciada (2011) e Bacharela (2018) em Letras-inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Tecnologia em Hotelaria pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/2015), cursando um semestre desse curso na Confederation College, Canadá. Pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Teórico-Críticos em Escrita Literária e Interações Linguísticas. Atua, principalmente, nos temas: Estudos da Tradução, Ensino de Línguas e Tecnologias Digitais na Educação.



<https://orcid.org/0000-0003-1369-2539>



<http://lattes.cnpq.br/0619140274650159>



Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa é doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), mestre em Estudos da Tradução pela UFC (POET), especialista em Estudos da Tradução pela UFC e licenciado em Letras (português e inglês) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Desenvolve pesquisa na área da tradução audiovisual direcionada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (na UFC) e coordena o projeto de pesquisa intitulado “Interfaces das hipóteses da compreensão e da produção com o sociointeracionismo vygotskiano no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” (no IFCE).



<https://orcid.org/0000-0003-4798-1275>



<http://lattes.cnpq.br/4356992141274300>



Jefferson Candido Nunes é doutorando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (POET/UFC) e graduado em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (Licenciatura) pela UFC e em Tecnologia em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Possui treinamento em Ensino de

Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL) pela Northern Virginia Community College (NOVA), Woodbridge/EUA. Certificado em Gestão de Hospitalidade e Turismo pela Whatcom Community College (WCC), Washington/EUA. Professor de Inglês e respectivas literaturas do IFCE, atua, principalmente nas áreas Ensino de Língua Inglesa e Estudos da Tradução.



<https://orcid.org/0000-0001-9847-2804>



<http://lattes.cnpq.br/0792659143757957>



João Alfredo Ramos Bezerra é doutorando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC) e mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (POET/UFC), onde pesquisou a tradução de nomes próprios entre pares de línguas estrangeiras. Licenciado em Letras Português- Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) lotado no *campus* Umirim onde atua como professor de língua inglesa e respectivas literaturas. Atua, principalmente, na área de Letras com ênfase em Ensino de Língua Inglesa.



<https://orcid.org/0000-0002-8559-7816>



<http://lattes.cnpq.br/0520946775804193>

Trata-se de uma obra rica que reúne pesquisas que contemplam algumas vertentes da área, investigações que demandaram tempo, estudo e dedicação, para poder resultar em uma publicação de qualidade. Sem dúvida, numa análise mais ampla, o nível deste livro é fruto de um percurso formativo sério e responsável, que teve um início, mas que, com certeza, não tem fim.

Os quatro pesquisadores têm carreiras muito semelhantes: vindos de cursos de graduação em Letras-Inglês de diferentes universidades públicas cearenses, seus trajetos acadêmicos se cruzaram em um primeiro momento no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que é o único programa de pós-graduação nesta área no eixo Norte-Nordeste, e, em um segundo momento, no Instituto Federal do Ceará, instituição na qual todos são professores de Língua Inglesa. Outra semelhança em suas trajetórias é que todos estão cursando Doutorado na área dos Estudos da Tradução: Adonis, no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC e Antonia, Jefferson e João Alfredo no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esta iniciativa enche de orgulho todos os que, de alguma forma, participaram da trajetória destes jovens pesquisadores.

Rafael Ferreira da Silva
Pós-doutorado em Estudos da Tradução na Università degli Studi di Cagliari – Itália.

Este livro é uma mola propulsora que, ao relatar as pesquisas bem sucedidas de quatro professores comprometidos com a manutenção, o desenvolvimento e a divulgação das Ciências Humanas, incentiva novas investigações na área dos Estudos da Tradução, oferecendo, inclusive, uma perspectiva de ação para profissionais de Letras.



ISBN 978-65-5869-162-4



9 786558 691624 >