

A FORMAÇÃO DE TRADUTORES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM COGNITIVA: REFLEXÕES DE UM PROJETO DE ENSINO

*Fábio Alves**

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa e ensino desenvolvido junto a tradutores em formação para o par lingüístico inglês/português. Partiu-se inicialmente do modelo apresentado em Alves (1995), já com resultados comprovados empiricamente para o par lingüístico alemão/português, e expandiu-se, então, a pesquisa para se investigar a aplicabilidade deste modelo a outros pares lingüísticos e, conseqüentemente, oferecer uma opção metodológica, empiricamente fundamentada, para um programa de treinamento de tradutores com base em uma abordagem cognitiva.

UNITERMOS: Didática da tradução; psicolingüística; treinamento de tradutores.

ABSTRACT: This article presents the results of a research and teaching project conducted within the framework of a translator training programme for the English/Portuguese language pair. The didactic model of the translation process proposed by Alves (1995) was taken as a starting point, with empirically validated results for the German/Portuguese pair. The design of a translator training course was investigated and empirically tested. The results presented offer a new methodological option for a cognitively based approach for the training of translators.

KEYWORDS: *Didactics of translation; psycholinguistics; translator training.*

(*) Pesquisador Recém-Doutor pelo CNPq junto ao Departamento de Letras Anglo-Germânicas da FALE/UFMG.

1. Introdução

No decorrer dos últimos anos, a discussão teórica sobre o estudo da tradução como processo vem ganhando cada vez mais espaço dentro dos Estudos Tradutórios. O conceito de unidade de tradução como um elemento em constante mutação, cuja delimitação deve servir apenas a um propósito didático e como ilustração de um exemplo processual – e jamais à delimitação pura e simples de partes do texto de partida a serem trabalhadas separadamente (cf. Alves, 1995, p. 28) – reafirma a necessidade de se trabalhar a didática da tradução de acordo com características de aprendizagem individuais enfatizando a utilização de mecanismos de operação cognitiva por parte dos tradutores em formação.

Parece-me natural, portanto, que o desenvolvimento da metodologia de tradução continue, cada vez mais, a enfatizar o papel do processo tradutório como um agente conscientizador no processo de formação de tradutores que, ao elevar o nível de reflexão dos aprendizes sobre a natureza e os aspectos cognitivos da tradução, gere, conseqüentemente, um aumento significativo na qualidade de suas traduções.

Baseando-se no modelo de fluxo operacional com base cognitiva, comprovado empiricamente por Alves (1995) para o par lingüístico alemão/português, o presente estudo tem como objetivo principal verificar a aplicabilidade deste modelo no treinamento de tradutores em geral ao analisar os resultados de sua aplicação em um programa de treinamento de tradutores para o par lingüístico inglês/português.

Em segundo lugar, busca-se apresentar o modelo de fluxo sob análise ao leitor de língua portuguesa e estimular a continuidade da discussão na busca por maior objetividade, confiabilidade e validade nas pesquisas sobre o ensino da tradução.

Em terceiro lugar, procura-se, aqui, prosseguir com a utilização da técnica de protocolos verbais nas pesquisas sobre o ensino de tradução e demonstrar como sua aplicação adequada pode levar a resultados confiáveis, empiricamente fundamentados, para o desenvolvimento de novas metodologias, tanto espe-

cificamente no campo da formação de tradutores quanto, concomitantemente, para o ensino de línguas estrangeiras.

Finalmente, este artigo, além de apresentar uma nova proposta metodológica, procura também contribuir para a continuidade da discussão nesta área de estudos ao levantar uma nova hipótese: o desenvolvimento da competência tradutória implica também no desenvolvimento da competência lingüística do tradutor em formação?

O estudo científico da tradução só tem a ganhar com esta discussão.

2. Fundamentação Teórica

2.1 O desenvolvimento teórico de uma abordagem com orientação psicolingüística

As razões de se trabalhar a didática da tradução a partir da investigação do processo tradutório já são bastante conhecidas. Faerch & Kasper (1988) mostraram, através de artigos de colaboradores com interesses bastante diversificados, que a compreensão do processo tradutório contribui significativamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas metodologias na área. Mais recentemente, Königs (1996) contribuiu para o desenvolvimento da abordagem psicolingüística organizando uma nova série de artigos sobre o mesmo tema. Todas essas contribuições procuram deixar claro que o enfoque no processo tradutório não despreza componentes mais tradicionais da didática de tradução, tais como a análise textual e discussões sobre equivalência, funcionalidade e adequação. Procura-se demonstrar, contudo, que tais componentes têm sua aplicabilidade otimizada quando o tradutor em formação torna-se consciente de como ele opera esses instrumentos mentalmente. Acredita-se que, assim, ele ganhe maior controle sobre a monitoração do próprio processo tradutório e venha a produzir textos de chegada de melhor qualidade.

A discussão teórica utilizada para a elaboração do projeto de ensino aqui descrito está documentada em Alves (1997, 1996, 1996a, 1996b). O ponto de partida para essa discussão é o traba-

lho de Königs (1987) sobre o processo tradutório, dividindo-o em um Bloco Adhoc e um Bloco Restante. Esses conceitos foram instrumento inicial para separar o processo tradutório em uma etapa previamente automatizada, na grande maioria dos casos, percentualmente pouco significativa na totalidade do processamento do texto de partida – o Bloco Adhoc – e em uma etapa restante – o Bloco Restante –, com necessidade de reflexões e tomadas de decisão por parte do tradutor, contendo a maior parte das unidades de tradução em processamento.

Complementa-se essa abordagem com um posicionamento epistemológico discutido em Königs (1990) priorizando as assim chamadas Teorias de Primeira Ordem para o estudo do processo tradutório, ou seja, teorias sobretudo descritivas e indutivas, interessadas em explicar o surgimento de um determinado fenômeno através de comprovação empírica e apresentando provas de validade intersubjetiva.

Além disso, a análise dos mecanismos inferenciais gerenciadores do processo tradutório, assim como uma eventual contextualização das unidades de tradução no texto de chegada, são explicadas aqui através da Teoria de Relevância proposta por Sperber & Wilson (1986) e discutida de forma específica para os Estudos Tradutórios por Gutt (1991) e Alves (1995).

Descreve-se, na seção seguinte, os passos utilizados para a aplicação das reflexões teóricas mencionadas acima dentro de um projeto de ensino em sala de aula na forma de uma oficina de tradução.

2.2 Os passos didáticos para a aplicação do modelo de Alves (1995)

A primeira pergunta que o leitor provavelmente se fará ao ler os parágrafos anteriores é óbvia: afinal, como é feito o treinamento de tradutores proposto pelo autor?

Resumidamente, propõe-se trabalhar didaticamente com um modelo de diagrama de fluxo (cf. Fig 1, pág. 28). Inicialmente, segundo o modelo utilizado, divide-se o processo tradutório em sete etapas. Cada passo processual é apresentado aos alunos

através de exemplos de casos de tradução. Parte-se da escolha de uma unidade de tradução pelo aluno e seu processamento no Bloco Adhoc, ou seja, sua tradução automatizada. Na grande maioria dos casos esses automatismos são insuficientes para produzir uma tradução adequada. Torna-se, portanto, necessário, operar a tradução no Bloco Restante, onde o tradutor encontra espaço para a aplicação de técnicas e estratégias de tradução. Passa-se, então, ao estudo de uma seqüência de etapas processuais que, ao serem apresentadas aos alunos, vão formando, a cada passo, um diagrama de fluxo que explicita o modelo proposto. Procede-se, assim, até que o modelo como um todo tenha sido apresentado. Trabalha-se o tempo todo com a participação ativa dos alunos procurando estimular neles a percepção consciente dos aspectos teóricos sendo trabalhados.

Como mencionado acima, o processo tradutório é dividido, para fins didáticos, em sete etapas processuais: no Bloco Adhoc tem-se (1) Automatização e o Bloco Restante contém (2) Bloqueio Processual; (3) Apoio Interno; (4) Apoio Externo; (5) Combinação de Apoios Interno e Externo; (6) Priorização e Omissão de Informações e (7) Butilamento Final do Texto de Chegada.

Em sua primeira etapa, o programa de treinamento aqui proposto utiliza-se desta divisão para sensibilizar e conscientizar o tradutor em formação desta dicotomia processual. Assim sendo, a primeira parte do treinamento explora atividades tradutórias previamente automatizadas.

2.2.1 O Bloco Ad Hoc

(1) Automatização

Desenvolve-se aqui um processo de conscientização dos alunos de que uma boa tradução não é necessariamente uma tradução rápida. Procura-se mostrar-lhes que os automatismos representam, em média, apenas uma pequena parcela percentual da totalidade de unidades de tradução de um texto a ser traduzido e que, na grande maioria das vezes, esses automatismos são extremamente resistentes a mudanças, resultando em traduções com características de fraca contextualização na situação de comunicação de chegada.

2.2.2 O Bloco Restante

Passa-se, a seguir, à outra etapa do processo tradutório proposta por Königs (1987): o Bloco Restante. Contudo, esta divisão pura e simples entre um Bloco Adhoc e um Bloco Restante apresenta limitações didáticas por não fornecer ao aprendiz detalhes mais específicos do que realmente acontece em sua mente ao operar no Bloco Restante, ou seja, não fornece ao tradutor em formação uma explicação detalhada e convincente daquilo que acontece na parte operacionalmente mais complexa do processo tradutório.

Para complementar essa lacuna metodológica do modelo de Königs (1987), propõe-se aqui dar continuidade à descrição do processo tradutório investigando, inicialmente, sua transposição, ou não, para o Bloco Restante.

(2) Bloqueio processual

A segunda etapa do treinamento explora os processos tradutórios que ocorrem no Bloco Restante. Antes, porém, é preciso que os alunos estejam conscientes de que a dicotomia automatização vs. reflexão é de importância fundamental para o processo tradutório. Caso eles não consigam trabalhar com uma delas, correm o risco de que todo o processo tradutório seja bloqueado. Assim, se o tradutor não encontra nos automatismos a solução para seus problemas de tradução e, ao mesmo tempo, também não consegue abrir espaço de reflexão sobre eles no Bloco Restante – seja por falta de competência lingüística ou de competência tradutória – o processo tradutório entra em um círculo vicioso, ou seja, um processo de *looping* cognitivo, que, em casos extremos, pode gerar a interrupção total do processo tradutório.

Uma vez conscientes de que a maior parte do processo tradutório ocorre através de apoios múltiplos do sistema cognitivo, os alunos começam a explorar etapas específicas do processo tradutório no Bloco Restante. Deixando de lado a possibilidade de um bloqueio processual, o diagrama de fluxo, apresentado no final dessa seção, expande as etapas no Bloco Restante para que estas incluam cinco outros passos processuais:

(3) Apoio interno

Entende-se por apoio interno todas aquelas operações mentais nas quais o tradutor se utiliza de conhecimentos prévios, seja recuperando memórias previamente armazenadas, seja utilizando-se de processos inferenciais para chegar a uma decisão de tradução. Isso pode se dar através de um tipo de conhecimento distinto – o conhecimento declarativo. Quando o apoio interno é gerado sobretudo por conhecimentos declarativos específicos a respeito da unidade de tradução sendo processada, diz-se que houve recuperação de memória. Caso contrário, essa unidade de tradução precisa ser resgatada através de mecanismos cognitivos de processamento e priorização de informações. Ocorrem nesta fase as associações, jogos de palavras e inspirações que nada mais são que o amadurecimento e a frutificação de processos inferenciais em andamento.

Sendo assim, tem-se em (3a) um apoio inferencial com recuperação de memória. Nesta etapa o tradutor se utiliza de mecanismos inferenciais como associações para recuperar um item lexical já conhecido. Por outro lado, em (3b), o apoio inferencial ocorre sem recuperação de memória. Nessa etapa, sem ter conhecimento anterior da unidade de tradução sendo processada, o tradutor se utiliza de conhecimentos prévios para fazer inferências sobre o item em questão e tomar uma decisão de tradução.

Não encontrando no apoio interno a solução para problemas tradutórios, o tradutor deve deslocar-se para um outro tipo de processamento cognitivo valendo-se de fontes de apoio externas. O conhecimento prévio do tradutor mostra-se insuficiente para lidar com uma determinada unidade de tradução. É preciso, pois, adquirir novos conhecimentos. Entra-se em uma fase processual na qual é preciso saber onde e como buscar novas informações.

(4) Apoio externo

Algumas vezes o tradutor desconhece totalmente o item a ser traduzido. Compete, porém, a ele saber o que pode ser feito para traduzi-lo. Trata-se aqui de uma operação de conhecimentos procedurais com enfoque, sobretudo, no saber como desempenhar algum tipo específico de atividade. Sem conseguir solu-

cionar, através de conhecimentos prévios, o problema gerado no decorrer do processo tradutório, o tradutor passa a utilizar-se de mecanismos de apoio externo para tomar sua decisão de tradução. Ao utilizar-se de fontes de apoio externo, o tradutor depende de um tipo de conhecimento diferente dos conhecimentos declarativos utilizados como apoio interno. Ele se vale agora de um outro tipo de conhecimento: o conhecimento procedural. Em outras palavras, o tradutor deve adquirir a capacidade de operar instrumentos que lhe auxiliem da tarefa de traduzir. Tanto dicionários quanto obras de consulta e referência desempenham um papel fundamental nessa fase. Além desses recursos, cabe ao tradutor saber buscar fontes de consulta alternativas através do contato com informantes e agências de informação. Enfim, desenvolve-se aqui, junto ao tradutor em formação, 'um trabalho de conscientização de como implementar as estratégias e técnicas de tradução discutidas na literatura da área.

(5) Combinação de apoios interno e externo

Na grande maioria dos casos, um problema de tradução exige uma combinação de apoios interno e externo para sua solução. É preciso que o tradutor aprenda a trafegar entre esses dois tipos de operação, utilizando ora seus conhecimentos declarativos, ora seus conhecimentos procedurais. Através do treinamento e de sua própria experiência, o tradutor aprende a conhecer quando uma das fontes esgotou seus recursos e passa a utilizar, alternativamente, um outro tipo de processo cognitivo. Assim, é possível alternar recursivamente entre esses dois tipos de processamento cognitivo, utilizando-os paralelamente para dar continuidade ao processo tradutório.

Finalmente, a partir de um determinado momento, o processo tradutório entra em sua fase de tomada de decisão. Trabalha-se, então, em um primeiro momento, com a priorização e omissão das informações contidas no texto de partida.

(6) Priorização e omissão de informações

É nessa fase que as decisões de tradução são realmente tomadas. Apoiado pelo princípio de Relevância, tal como definido por Sperber & Wilson (1986), o tradutor toma suas decisões de tradução em função da obtenção do maior efeito contextual com

o menor esforço processual possível. Alcança-se, assim, uma semelhança interpretativa entre o texto e a língua de partida e o texto e a língua de chegada, em suas diversas unidades de tradução, e o resultado é a priorização de algumas informações mais relevantes em detrimento da omissão de informações menos relevantes. A literatura em tradução discute há décadas a questão da fidelidade ao texto de partida em oposição à funcionalidade do texto de chegada. Nessa fase, o tradutor em formação tem a possibilidade concreta de examinar mecanismos cognitivos para tomada de decisão e solução de problemas. Como resultado, acredita-se que ele interrompa um movimento pendular entre os conceitos de equivalência e funcionalidade e consiga adequar suas decisões de tradução em vista da relevância da unidade de tradução sendo processada.

(7) Burilamento final do texto de chegada

Numa última etapa, o tradutor em formação tem a possibilidade de passar em revista todo o processo tradutório, reiniciando a tradução do texto se desejar, ou simplesmente burilando unidades de tradução específicas.

Assim, a cada aula, ou conjunto de aulas, os alunos são expostos a uma nova fase processual do modelo. Estes passos vão, aos poucos, montando o diagrama de fluxo ao incorporarem ao diagrama da aula anterior uma nova etapa processual. Ao final do treinamento os tradutores em formação têm em mãos um modelo de fluxo completo, idêntico ao modelo apresentado na Fig. 1, construído com a colaboração conjunta de todo o grupo e desenvolvido através de um processo de sensibilização e conscientização coordenado pelo professor. O modelo de fluxo não lhes é imposto prescritivamente e sim introduzido descritivamente, através da discussão de problemas tradutórios em sala de aula e da participação ativa dos alunos neste desenvolvimento.

Acredito que, a partir do modelo de diagrama de fluxo descrito acima, seja possível desenvolver um maior grau de monitoração consciente do processo tradutório e fornecer aos tradutores em formação um instrumento útil que lhes possibilite aplicar na prática técnicas de tradução que, embora já conhecidas por eles, não encontravam aplicabilidade devido à incapacidade desses tradutores aprendizes em controlar de forma consciente o desenrolar de suas traduções.

O experimento descrito abaixo procura comprovar empiricamente essa proposta.

3. Metodologia de pesquisa e ensino

Tendo como balizador as etapas processuais descritas na seção anterior, o experimento relatado abaixo foi concebido e desenvolvido de acordo com os princípios científicos válidos para as teorias de primeira ordem nos estudos tradutórios (cf. Königs, 1990), ou seja, teorias sobretudo descritivas, empiricamente fundamentadas, que se formam de maneira indutiva e que se ocupam concretamente do objeto de tradução observado, ou de parte dele, abrangendo o maior número possível de variáveis pertinentes a esse objeto.

Para tanto, trabalhou-se com alunos de uma disciplina optativa, Tradução, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais no primeiro semestre de 1996. Numa primeira fase do curso, os alunos receberam um treinamento convencional, com base no conceito de equivalência e no estudo de casos de análise textual. Nesta primeira fase, o curso enfocou autores como Catford (1965), House (1981) e Newmark (1988), em língua inglesa, bem como Vermeer (1985) e Nord (1988), traduzidos do alemão, que concentraram suas pesquisas e reflexões, sobretudo, no nível do produto.

Ao final desta primeira fase, foram realizadas sessões de gravação com cinco voluntários utilizando-se a técnica de protocolos verbais. Esta técnica consiste basicamente em solicitar ao informante que pense em voz alta enquanto traduz. Essas verbalizações são gravadas e, posteriormente, transcritas. Para

esta primeira fase utilizou-se a primeira página do primeiro capítulo do livro *Pride and Prejudice* de Jane Austin.

Após o encerramento das sessões de gravação, teve início a segunda parte do curso. Nesta fase colocou-se ênfase na análise da questão processual, ou seja, na busca da compreensão do que, na verdade, acontece na mente dos alunos quando esses traduzem um texto. Na parte teórica, analisou-se os trabalhos de Königs (1987) com enfoque nos Blocos Adhoc e Restante e o modelo de fluxo proposto por Alves (1995) descrito na seção anterior.

Logo após o encerramento da parte teórica, os alunos receberam, durante seis aulas, um treinamento de base cognitiva, seguindo os passos do modelo apresentado em Alves (1995), discutido em 2.2, visado aumentar seus níveis de conscientização em relação ao processo tradutório. Para tanto, os trabalhos do curso abordaram, em aulas separadas, a análise de processos de automatização, processos de recuperação de memória previamente armazenada (apoio interno), processos de obtenção de novos conhecimentos (apoio externo), processos de aplicação de processos inferenciais e de estratégias de base cognitiva utilizadas para a solução de problemas tradutórios (apoio interno e externo trabalhando paralelamente), processos de tomada de decisão, priorização e omissão de informações (eliminação de unidades de tradução do texto de chegada) e a adequação final do texto de chegada à situação de comunicação de chegada através do refinamento do texto (burilamento final).

Após o término desta fase, coletei novamente outros dados, através dos mesmos informantes, em sessões de gravação com um outro texto de Jane Austin; desta vez, a primeira página do primeiro capítulo do livro *Emma*.

O objetivo da pesquisa era verificar se o treinamento cognitivo realizado com os alunos do curso teria alguma influência na qualidade do produto final apresentado na segunda tradução. Todos os dois textos tinham igual nível de dificuldade, além de serem lingüística e contextualmente muito próximos. Assim, foi possível avaliar com razoável precisão o resultado do treinamento desenvolvido com os alunos. Em pesquisas deste tipo, o pesquisador baliza suas investigações, sobretudo, em três crité-

rios: objetividade, confiabilidade e validade. Parece-me que é possível afirmar com segurança que o experimento foi desenvolvido dentro de condições que garantissem esses critérios. Dos doze alunos regulares do curso, cinco deles se apresentaram como voluntários. Ficou assim assegurado um alto grau de representatividade estatística, respaldando o critério de confiabilidade previamente adotado. Além disso, uma vez que tanto a preparação quanto a condução do experimento pautaram-se por uma abordagem descritiva com base empírica, ficaram também assegurados os critérios de objetividade e validade do mesmo.

4. Análise de Resultados

Para fins ilustrativos, tomemos como exemplo algumas frases do primeiro texto traduzido, ou seja a primeira página do primeiro capítulo do livro *Pride and Prejudice* de Jane Austin. As frases abaixo, em inglês e itálico, são seguidas de suas traduções para o português, como foram verbalizadas pelos informantes:

- (1) – *“He replied that he had not.”*
- (1a) Ele disse que não havia sido informado, ou então, ele respondeu que não havia tido notícias. Dá as duas...
- (2) – *“And she told me about it...”*
- (2a) E ela me disse tudo. E ela me contou tudo. Não sei o que colocar.
- (3) – *“Mr. Bennet made no answer.”*
- (3a) Ele não disse nada. Ele não deu resposta alguma. Mr. Bennet não disse nada. Eu vou colocando essas coisas aqui. Depois eu decido.

(4) – *“He was so much delighted with it.”*

(4a) Ficou tão encantado. He was so much delighted. ‘Xeu’ ver. Encantado, maravilhado, deliciado, satisfeito. Depois eu vou olhar isso no dicionário também para ver se eu acho uma palavra mais adequada, mais adequada para esse contexto.

Observa-se que os informantes oscilaram o tempo todo sobre dois ou mais tipos de decisão de tradução sem demonstrarem a capacidade reflexiva de optar por uma delas. Os textos e as verbalizações coletadas indicam uma forte tendência de buscar equivalências textuais entre as línguas de partida e de chegada, muitas vezes revelando uma preocupação excessiva com a literalidade lexical. Apesar de terem conhecimento teórico de questões de análise textual, funcionalidade e adequação, ministrados ao longo da primeira parte do curso, os informantes não se mostraram conscientes deles para o exercício de suas traduções. Os resultados foram textos de chegada em português com qualidade duvidosa. Em muitos casos, no produto final, o texto de chegada tinha unidades de tradução em duplicidade, com os informantes alegando não se sentirem capazes de escolher entre uma e outra como nos exemplos apresentados acima.

Os exemplos (1), (2) e (3) mostram claramente esta preocupação com a literalidade e demonstram um fator adicional, ou seja, a incapacidade dos informantes de tomar uma decisão tradutória. Falta-lhes, sobretudo, competência tradutória para poder decidir adequadamente como e quando traduzir o que.

Mesmo a verbalização em (4), já mais elaborada e com preocupações de contextualização por parte do informante, não apresenta segurança para uma tomada de decisão tradutória. O informante se revela limitado às sugestões do dicionário e não esboça qualquer possibilidade de uma solução funcional para a unidade de tradução sendo processada.

Tira-se como conclusão principal da análise descritiva dos dados coletados nesta primeira parte do experimento que o conhecimento teórico de técnicas de tradução não possibilita, por si, sua utilização quando da ocasião de uma tradução. Os infor-

mantes parecem não estar sensibilizados e conscientes o suficiente para se utilizarem delas em seus trabalhos de tradução.

A seguir, os informantes, juntamente com os demais alunos da disciplina Tradução, foram expostos ao treinamento descrito em 2.2. Já na segunda fase do experimento, após o treinamento com base cognitiva, as verbalizações indicam um aumento substancial na habilidade reflexiva e na capacidade de tomada de decisões de tradução por parte dos informantes.

Ilustra-se, a seguir, este processo através de alguns exemplos destas verbalizações. Para tal fim, utiliza-se, aqui, apenas uma sentença da primeira página do primeiro capítulo do livro *Emma* de Jane Austin em (5) e as verbalizações dos cinco informantes sobre sua tradução em (5a/e).

(5) – *“Sixteen years had Miss Taylor been in Mr Woodhouse’s family, less as a governess than a friend...”*

(5a) Dezesseis anos tinha... Ela tinha dezesseis anos. Miss Taylor tinha dezesseis anos. É... Miss Taylor foi na família do Sr. Woodhouse menos uma governanta. Menos uma governanta que uma amiga.

(5b) Eu não sei se seria possível, mas eu vou traduzir dessa maneira. Less as a governess than a friend, ou seja menos como governanta que amiga. Eu colocaria para a coisa ficar mais clara, mais como amiga que como governanta. Eu acho que dá o mesmo sentido. É, faz sentido.

(5c) No caso surgiu um problema aqui com relação a Miss Taylor. No caso aqui seria uma referência à mulher que não é casada, que é solteira. Isso seria uma senhorita. Entretanto, só pelo tempo que ela está na casa do pessoal, 16 anos, ela já não é uma pessoa muito nova. Então eu prefiro colocar aqui, já que ela está lá há 16 anos e que é uma

senhora mais velha... Vou colocar a Sra. Taylor, apesar do fato dela não ser casada.

- (5d) Miss Taylor... Isso aqui hoje é engraçado. Chamar uma velha de miss. E nem tão bonita assim ela deve ser. Hoje em dia em inglês se diz Ms. É politicamente mais correto, né? Não precisa ficar dizendo o estado civil da mulher. Só que em português não existe isso ainda. Eu não vou colocar senhorita nem senhora. Vou colocar Dona Taylor. Assim, não preciso dizer se ela era solteira ou casada. Ai então, vou ter também que colocar Seu Woodhouse para uniformizar a Dona com o Seu.
- (5e) Olha, aqui no Brasil quando alguém trabalha dezesseis anos numa casa de família, essa pessoa já é da casa. Eu vou trazer essa frase para o nosso contexto cultural e dizer assim. Miss Taylor trabalhava há dezesseis anos para Mr. Woodhouse e era como se fosse um membro da família. Fica assim. Afinal, é isso que a autora quer dizer.

Percebe-se que em (5a) o informante apresenta deficiências em sua competência lingüística em L2 e já, em princípio, processou inadequadamente a informação lingüística disponível atribuindo à personagem 16 anos de idade, enquanto 16 anos eram, na verdade, o período de tempo que a personagem trabalhara para a família protagonista do romance de Jane Austin. Não sendo capaz de processar adequadamente a informação lingüística dada, torna-se, conseqüentemente, impossível tomar qualquer decisão tradutória consciente. Nestes casos de competência lingüística deficitária em L2, não se pode falar em desenvolvimento da competência tradutória. Apesar de poderem ser desenvolvidas paralelamente, a competência lingüística é pré-requisito para o desenvolvimento da competência tradutória. No caso do presente experimento, o informante em (5a) tinha cursado apenas a disciplina Língua Inglesa 3 – pré-requisito para a disciplina optativa – e não dispunha de conhecimentos lingüís-

ticos adequados para traduzir o texto. Estabelece-se, assim, que um programa de formação de tradutores com orientação cognitiva só tem chances de sucesso uma vez que um nível mínimo de competência lingüística em L2 exista entre os tradutores em formação. A heterogeneidade do nível de proficiência lingüística entre os doze alunos da disciplina – e mesmo entre os cinco informantes da pesquisa – revela dificuldades na implementação da fase inicial de um programa de treinamento de tradutores. Devido a esta heterogeneidade, recomenda-se que tais cursos tenham um número reduzido de alunos para que o professor possa dedicar a eles atenção individual de acordo com as habilidades cognitivas e estratégias individuais de aprendizagem de cada um dos participantes e adequá-las aos passos sugeridos pelo modelo de Alves (1995).

Na verbalização seguinte, (5b), percebe-se que o informante sentiu-se suficientemente seguro para modificar a ordem vocabular do texto e transformar *less as a governess than a friend* em ‘mais como amiga que como governanta’. Desta maneira, segundo ele, o texto de chegada em português ficaria mais claro. Ressalta-se, assim, uma necessidade consciente de tornar o texto de chegada compreensível ao leitor; uma preocupação que certamente resulta da conscientização do informante para com relação a problemas de ambigüidade e polissemia nos Estudos Tradutórios.

Os informantes em (5c) e (5d) sentiram-se ainda mais seguros para modificar o texto, buscando, sobretudo, sua contextualização. O informante em (5c) leva em consideração a possível idade da personagem para resolver chamá-la de Sra. Taylor. A verbalização em (5d) indica um passo além. O informante faz referências a um posicionamento politicamente incorreto quanto ao uso dos títulos *senhora* e *senhorita* em inglês e português e chega mesmo a refletir sobre a necessidade de modificar o estilo do texto de chegada para torná-lo mais atual. Sua preocupação em adequar os títulos usados na tradução para o português, *Dona* e *Seu*, mais populares que os títulos originais em inglês, revela um cuidado consciente para com a uniformidade e consistência do texto de chegada.

Diferente de seus colegas, o informante em (5e) não se preocupa com a tradução de títulos honoríficos para o português e os preserva como no original. Contudo, ele é o que mais radicaliza a questão funcional da tradução ao recriar a sentença do texto de partida *Sixteen years had Miss Taylor been in Mr Woodhouse's family, less as a governess than a friend* como 'Miss Taylor trabalhava há dezesseis anos para Mr. Woodhouse e era como se fosse um membro da família' no texto de chegada em português.

Observa-se que os informantes, após terem passado pelo treinamento com base cognitiva, sentiram-se muito mais seguros para trabalhar aspectos funcionais da tradução, demonstrando uma maior capacidade reflexiva com relação à contextualização de suas traduções. Os textos e as verbalizações coletadas, contrários à tendência de buscar equivalências textuais entre as línguas de partida e de chegada na primeira parte do experimento, indicam uma forte tendência dos informantes em priorizar conscientemente os aspectos funcionais da tradução. O conhecimento teórico de questões de análise textual, funcionalidade e adequação, ministrados ao longo da primeira parte do curso, passam a ser utilizados conscientemente pelos informantes como indicam, sobretudo, as verbalizações em (5c/e). Os resultados foram textos de chegada em português com maior qualidade e uma preocupação consciente com a contextualização dos mesmos perante à situação de comunicação de chegada.

Não se teve como objetivo nesta análise de resultados tecer um corte exaustivo nos dados disponíveis. Contudo, dentro de um quadro geral, tanto as dez verbalizações quanto seus respectivos textos de chegada podem ser divididos claramente em dois grupos. No primeiro grupo, anterior ao treinamento com base cognitiva, os cinco informantes centraram seus esforços mentais, sem exceção, na busca pela literalidade lexical e revelaram-se, através de suas verbalizações, inconscientes das estratégias de tradução que lhes haviam sido ministradas teoricamente na primeira parte do curso. No segundo grupo, posterior ao treinamento com base cognitiva, os cinco informantes fornecem exemplos de um maior nível de operacionalidade cognitiva, sendo mais críticos para com relação ao texto de partida, mais

conscientes da necessidade de uma melhor contextualização do texto de chegada e preocupados em trazer a tradução mais próxima ao público alvo. Estes resultados permitem que as seguintes ponderações sejam levantadas, sem que se revistam de um caráter conclusivamente prescritivo mas como um referencial descritivo para ser usado no treinamento de tradutores:

- O conhecimento das diferentes etapas cognitivas do processo tradutório gera uma maior conscientização para o gerenciamento do mesmo;
- Quanto maior o grau de conscientização do tradutor, maiores as chances de uma aplicação bem sucedida de técnicas e estratégias de tradução;
- Quanto maior for a monitoração consciente do processo tradutório, maior será o grau de segurança do tradutor para tomar decisões de tradução;
- Quanto mais consciente for o tradutor, maior será o grau de qualidade do texto de chegada.

5. Conclusões

Os resultados da pesquisa com os informantes permitem comprovar que seus níveis de conscientização e, por conseguinte, de controle operacional sobre o texto a ser traduzido aumentaram consideravelmente na segunda fase do experimento, posterior ao treinamento com base cognitiva. Parece ser possível afirmar com segurança que a utilização do modelo proposto em Alves (1995) aumenta a competência tradutória dos tradutores em treinamento ao fornecer-lhes os instrumentos necessários para uma maior reflexão sobre o processo mental em andamento e conseqüentemente instrumentalizá-los com um maior grau de direcionamento consciente de suas próprias atividades. Aumenta-se, assim, o nível de sucesso da aplicação de estratégias meta-cognitivas por parte dos tradutores em formação com um reflexo imediato na qualidade aprimorada de suas traduções.

Contudo, não se deve esquecer exemplos como aquele mencionado através da verbalização (5a). Tal fato deixa claro que,

apesar de sua aplicabilidade ficar comprovada através do experimento aqui relatado, o modelo de fluxo do processo tradutório apresentado neste artigo só consegue ser efetivamente aplicado quando a competência lingüística em L2 já se encontra estabelecida. Paralela à ela, o modelo desenvolve a competência tradutória.

O trabalho de conscientização de tradutores, desenvolvido em sete passos – automatização; bloqueio processual; apoio interno; apoio externo; combinação de apoios interno e externo; priorização e omissão de informações e burilamento final do texto de chegada – tem como resultado um aumento na macro-contextualização do texto de partida e de chegada, ou seja, sua organização total; um melhor aproveitamento dos materiais de consulta disponíveis, um aumento na capacidade de enunciação e solução de problemas de tradução através de operações inferenciais mais ágeis; um maior controle operacional sobre as próprias estratégias individuais de aprendizagem, ou seja, uma maior meta-cognição e, sobretudo, um aumento qualitativo no nível de conscientização dos tradutores em formação sobre as estreitas relações entre linguagem, cultura e cognição. Todo o trabalho de contextualização do texto de chegada passa a ser desenvolvido através deste apoio tríplice. Os tradutores em formação são estimulados a utilizar seus mecanismos cognitivos para aprofundar a relação entre linguagem e cultura e obter a partir deste aprofundamento textos de chegada melhor contextualizados. Consegue-se, assim, um significativo aumento da competência tradutória dos aprendizes, objetivo principal de todo programa de formação de tradutores.

A partir desta constatação, levanta-se aqui uma outra hipótese, ou seja, se o aumento da competência tradutória teria como conseqüência um aumento subsequente na competência lingüística do tradutor em formação. Não parece ser possível responder a esta pergunta no momento. Ela certamente faz parte de um outro projeto de pesquisa. Considerações preliminares indicam que isto parece, de fato, ocorrer. Deixa-se, porém, a pergunta deliberadamente sem resposta e lança-se aqui uma semente de curiosidade investigativa a ser colhida no futuro.

Referências Bibliográficas

- ALVES, F. (1997) Tradução e conscientização: por uma abordagem psicolingüística com enfoque processual na formação de tradutores. *Revista Intercâmbio* 6, no prelo.
- _____. (1996) Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. *Revista de Estudos da Linguagem* 4/2, p. 71-90.
- _____. (1996a) A Teoria de Relevância aplicada aos estudos de tradução, in VIEIRA, E.R.P. (org.) *Teorizando e Contextualizando a Tradução*. Belo Horizonte, p. 184-205.
- _____. (1996b) Veio-me um click na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psycholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes. *Meta* 1, p. 33-44.
- _____. (1995) *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke?* Hamburg, Dr. Kovac.
- CATFORD, J. C. (1965) *A Linguistic Theory of Translation: an essay in Applied Linguistics*. London, OUP.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.) (1987) *Introspection in second language research*. Clevedon, Multilingual Matters.
- GUTT, E.-A. (1991) *Translation and relevance: cognition and context*. London, Blackwell.
- HOUSE, J. (1981) *A model for translation quality assessment*. Tübingen, Gunther Narr.
- KÖNIGS, F. G. (1996) (org.) *Meta, journal des traducteurs* 41/1, Numéro Especial sur la Recherche Psycholinguistique dans le domain de la traduction.
- _____. (1990) Wie theoretisch muß die Übersetzungswissenschaft sein? Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem. *Taller de Letras* 18, p. 103-120.
- _____. (1987) Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. *Die Neueren Sprachen* 2, p.162-185.
- NEWMARK, P. (1988) *A textbook of translation*. New York, Prentice Hall.
- NORD, C. (1988) *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg, Groos.

- SPERBER, D. & WILSON, D. (1986) *Relevance: communication and cognition*. Oxford, Blackwell.
- VERMEER, H. J. (1985) *Esboço de uma teoria da tradução*. Porto, Edições Asa.