

AVALIANDO A RE-EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE DE ALUNOS DE TRADUÇÃO: UMA ABORDAGEM POSITIVA

Evaluating Beginners' Re-Expression and Creativity: A Positive Approach

Direitos autorais cedidos por *Patrick Fallon – Head of Portfolio. Literature, Language, Religion, Philosophy. Routledge, Taylor & Francis Group. 530 Walnut Street, Suite 850, Philadelphia, PA 19106.*

Artigo originalmente publicado em: *The Translator*, v. 6, n. 2, p 231-245, 2000. DOI: [10.1080/13556509.2000.10799067](https://doi.org/10.1080/13556509.2000.10799067)

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-15](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-15)

Georges L. Bastin *

Tradução: Marileide Dias Esqueda** & Walter Freitas***

ABSTRACT: Although translation may be considered a two- (or three) phase communication process, consisting of comprehension – (conceptualization) – re-expression, most theoretical and pedagogical studies have been devoted to comprehension and conceptualization. There is, however, an increasing need to establish a theoretical basis for the third phase since, contrary to Boileau's dictum (that well conceived ideas can be easily expressed), even when comprehension is complete, words do not come easily. If re-expression is to be better taught, evaluation of re-expression must be better thought. This paper focuses on the evaluation of re-expression in translation. Based on an in-depth study of various English texts translated into French by some 38 first-year translation students, it first calls attention to the difference between expression and re-expression and between creativity and literality, viewing the former as a 'deviation' from the latter. Second, it argues in favour of positive evaluation, given that negative evaluation has a relatively limited impact on the learning process, and further study of it would not be very productive. Positive evaluation involves analysis of successful solutions rather than of errors. The paper goes on to analyze which aspects of re-expression need to be evaluated and how this should be accomplished.

KEYWORDS: Translation teaching. Evaluation of translations. Positive approach. Acceptability model.

RESUMO: Embora a tradução possa ser considerada um processo de comunicação que se realiza em duas (ou três) fases, isto é, compreensão – (conceitualização) – e re-expressão, a maioria dos estudos teóricos e pedagógicos tem se dedicado à compreensão e conceitualização. Há, no entanto, uma necessidade crescente de estabelecer uma base teórica para a terceira fase, uma vez que, contrariamente à máxima de Boileau (de que ideias bem concebidas podem ser facilmente expressadas), mesmo quando há compreensão total, as palavras não surgem facilmente. Para que a re-expressão seja mais bem ensinada, sua avaliação precisa ser repensada. Este artigo concentra-se na avaliação da re-expressão em tradução. Com base em um estudo detalhado de vários textos escritos em inglês e traduzidos para o francês por cerca de 38 alunos do primeiro ano de um curso de Tradução, primeiramente ressalta a diferença entre expressão e re-expressão e entre criatividade e literalidade, sendo aquela vista como um "desvio" (ou afastamento) desta. Em segundo lugar, defende uma avaliação positiva (que envolve a análise de soluções bem-sucedidas, e não de erros), já que a avaliação negativa tem um impacto relativamente limitado no processo de aprendizagem e estudá-la não seria muito produtivo. Por fim, analisa quais aspectos da re-expressão precisam ser avaliados e como se daria tal avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de tradução. Avaliação de traduções. Abordagem positiva. Modelo de aceitabilidade.

* Professeur titulaire, Département de Linguistique et de Traduction, Université de Montréal, Montréal, Canada. ORCID: [0000-0003-1447-2466](https://orcid.org/0000-0003-1447-2466). E-mail: [georges.bastin\(AT\)umontreal.ca](mailto:georges.bastin(AT)umontreal.ca)

** Marileide Dias Esqueda. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e do Curso de Bacharelado em Tradução do Instituto de Letras e Linguística da UFU. [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

*** Walter Freitas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da UFU. ORCID: [0000-0001-6296-5746](https://orcid.org/0000-0001-6296-5746). E-mail: [revisaecia\(AT\)gmail.com](mailto:revisaecia(AT)gmail.com)

A avaliação afere em que medida os objetivos de ensino são alcançados e, por essa razão, pode vir a ser o momento mais temido por alunos e professores. Para os alunos, a avaliação significa não apenas receber uma nota e, em última análise, formar-se, mas também ter a qualidade de seu desempenho exposta ao público. Para o professor, a avaliação revela, por um lado, o sucesso ou fracasso de sua abordagem de ensino e sua capacidade de estabelecer uma relação viável entre os objetivos e atividades pedagógicas, e, de outro, o desempenho de seus alunos. O medo é legítimo tanto entre os alunos quanto entre os professores, diante de tudo o que está em jogo. Porém, nem o medo nem a óbvia complexidade do processo podem justificar o fato de que a avaliação é raramente pesquisada e discutida (HATIM; MASON, 1997, p. 197).

Nos Estudos da Tradução, uma das fases do processo de tradução não tem recebido a devida atenção dos estudiosos: a fase onomasiológica da re-expressão. Muitos pesquisadores têm dedicado análises detalhadas à compreensão e seus fatores intra e extratextuais (*e.g.*, NORD, 1991; DANCETTE, 1995). No entanto, em parte devido à crença generalizada na suposição de Boileau de que "o que é bem concebido pode ser claramente expressado, e as palavras necessárias vêm facilmente" (1952, p. 85)¹, pouco esforço tem sido dedicado à forma como um tradutor, após ter analisado e compreendido o significado de um texto, consegue re-expressar seu significado. Estou convencido de que a re-expressão é muito mais difícil que a compreensão, tanto para o aluno como para o tradutor profissional. Como afirma Delisle, "a tradução de textos pragmáticos é a arte da re-expressão alcançada por meio de técnicas de escrita" (DELISLE, 1988).

Este estudo concentra-se, portanto, na avaliação da fase de re-expressão e adota uma abordagem positiva ao utilizar a avaliação formativa, em lugar da somativa, para avaliar o desempenho de alunos. Essa abordagem difere de um controle de qualidade global dos textos traduzidos, que apenas contribuiria para aumentar a comum confusão a respeito do conceito de "equivalência".

1 O objeto da avaliação

A maioria dos métodos e modelos, se não todos, concentra-se na primeira fase do processo de tradução, ou seja, na compreensão, com base no pressuposto de Boileau. Mesmo para os estudiosos que acreditam que a conceituação ou desverbalização seja uma fase intermediária necessária entre a compreensão e a re-expressão, a compreensão permanece como a tarefa mais importante, uma vez que é necessário um esforço considerável para analisar a fim de compreender (e conceituar). Parte-se do pressuposto de que a re-expressão ocorrerá quase automaticamente e, portanto, não há necessidade de reforçar essa fase em particular. No entanto, como veremos, a experiência do ensino da tradução revela que a consolidação da re-expressão é essencial.

Dentre os muitos modelos usados para explicar o processo de tradução, distinguimos normalmente entre modelos heurísticos e holísticos, que podem ser assim caracterizados:

¹ "*Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément.*" [O que é bem concebido pode ser claramente expressado, e as palavras necessárias vêm facilmente]

Os modelos heurísticos formalizam os passos consecutivos a serem seguidos para resolver um problema de tradução através de hipóteses provisórias e avaliações sucessivas, como em um fluxograma ou sistema especializado. Um bom exemplo é o modelo sequencial de Gile (1995, p. 102; cf. DELISLE, 1980, p. 95; NORD, 1991, p. 34).

Os modelos holísticos descrevem, dentro de uma estrutura integrada, os vários componentes a serem considerados na resolução de um problema de tradução. Um bom exemplo é o propósito retórico tridimensional do texto-fonte proposto por Hatim e Mason (1990, p. 237).

Grosso modo, pode-se concluir que todos esses modelos enfatizam a primeira fase do processo: a compreensão. Eles se preocupam sobretudo em descrever, explicar e justificar os fatores que nos ajudam a compreender as palavras, ideias e referências culturais e comunicativas do texto-fonte; assim, negligenciam a segunda (ou terceira) fase, a re-expressão. A razão é simples: a compreensão é um passo crucial em todo o processo, e é muito mais fácil descrever a progressão daquilo que é concreto (o que diz o texto-fonte) até aquilo que é abstrato (o que o texto-fonte significa) do que o inverso.

1.1 Expressão e re-expressão

Escrever, ou expressar os pensamentos de uma forma consistente, é um processo muito complexo que envolve não só habilidades linguísticas, ou seja, um conhecimento de gramática, ortografia e sintaxe, mas também habilidades cognitivas relacionadas com fatores textuais, como coesão, coerência e intertextualidade (DE BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), ou, dito de outra forma, lógica e senso comum. A escrita também envolve a intuição, uma parte fundamental do processo de expressão que tem sido bastante negligenciada em virtude da dificuldade de estudá-la e defini-la. Seja quem for o escritor, a escrita é uma expressão do sentimento desse indivíduo sobre o que é escrever e uma oportunidade para imprimir sua marca pessoal na expressão do próprio pensamento. Essa combinação de fatores é comumente conhecida como estilo e, nas palavras de Buffon, “o estilo é o homem” (discurso à *Académie Française*, em 25 de agosto de 1753). Na verdade, o estilo deve ser visto como o domínio da habilidade de escrever em conjunto com a imaginação, como forma de atribuir um caráter subjetivo único a um tema ou mensagem. O estilo, no sentido de Buffon, não é privilégio exclusivo dos autores, uma vez que o tradutor, sendo um “homem” (leia-se “ser humano”), tem suas habilidades de escrita e qualidades imaginativas características.

Porém, na tradução, não há “nossos próprios pensamentos” ou nossa interpretação de como algo deva ser expresso. Em vez disso, há a mensagem de outra pessoa a ser transmitida, de uma forma geralmente imposta por outrem, seja o autor, a comunidade sociolinguística ou um terceiro, isto é, a pessoa ou entidade que encomendou a tradução. Portanto, não podemos falar de “expressão”, mas sim de “re-expressão”. Há uma diferença significativa entre as duas noções (embora a fronteira entre elas seja por vezes tênue), e a re-expressão é certamente a mais complexa.

A diferença entre expressão e re-expressão é muito semelhante à diferença entre criatividade e o que pode ser chamado de recriatividade. Decerto, a presença de uma criatividade expressiva anterior influencia a criatividade do tradutor. O processo já não é

puramente onomasiológico, envolvendo a progressão direta do conceito puro para a expressão escrita pura; a progressão é das ideias de outra pessoa, expressas à maneira de outra pessoa. Isso obriga o/a tradutor/a a agir de acordo com certas restrições que o/a levam, natural e espontaneamente, a tratar a tradução como uma forma literal de re-expressão. E é precisamente disso que se trata o ensino da tradução: evitar que os alunos meramente se limitem a manter a escrita original e, em vez disso, estimulá-los a re-expressar de maneira natural e idiomática uma mensagem que tenha sido analisada e compreendida. É aqui que o estilo e a criatividade de um tradutor devem ser incentivados (cf. BALLARD, 1996). O desafio a ser enfrentado pelos professores de tradução é o de estimular a recriatividade na re-expressão para evitar a literalidade. Por exemplo, vejamos as soluções para o título de um breve artigo sobre a descoberta de água na lua: “*Water on the Moon*” [Água na Lua], publicado no jornal *The Guardian Weekly* em 15 de março de 1998. De 39 alunos, 36 limitaram-se a traduzir o título como “*De l'eau sur la Lune*” ou usaram fraseado muito semelhante ao do original, que traduzia fielmente o significado pretendido e seria considerado, portanto, “aceitável”. No entanto, conscientes da função do título de um artigo na imprensa, dois alunos recriaram-no com o intuito de produzir algo mais chamativo, usando para isso o contexto (“...*water ... makes the Moon available as a kind of petrol station on the road towards deeper exploration of space*” [...a água... transforma a Lua numa espécie de posto de gasolina na estrada em direção à exploração do espaço] – um aluno criou o título “*Une station-service sur la Lune*” [Um posto de gasolina na Lua], e outro usou um excelente jogo de palavras, “*L'eau-delà Lune*” [Água para além da Lua]. Um terceiro criou uma frase de efeito, também um jogo de palavras, baseada numa rima infantil francesa: “*L'eau claire de la Lune*” [Água límpida ao luar]. Desconsiderando-se os 36 produtos bastante literais (que também são re-expressões), houve duas recriações contextuais que levaram em consideração o propósito ou função do título-fonte e uma criação “original”, todas as três marcadas por alguma semelhança formal com o texto-fonte. A questão de decidir o que é obrigatório e o que é uma mudança opcional só pode ser respondida por um tradutor que tenha identificado claramente a finalidade do texto-fonte e do texto-alvo. A consciência da finalidade do texto-fonte auxilia a compreensão, mas o conhecimento da finalidade do texto-alvo, que muitas vezes não é uma decisão do tradutor, orienta a re-expressão. O título “*De l'eau sur la Lune*” pode ser perfeitamente adequado para a maioria dos meios de divulgação e para a maioria dos leitores, mas pode ser inadequado em certos contextos.

1.2 Re-expressão

A análise, interpretação e compreensão adequadas de um texto original são certamente fatores fundamentais na avaliação do trabalho dos alunos, mas a re-expressão, dadas as suas dificuldades inerentes, também deve ser enfatizada pelo professor-avaliador. De fato, a re-expressão é a principal dificuldade tanto para os alunos quanto para os tradutores profissionais. A diferença entre os dois não reside em sua capacidade de compreensão, que se baseia em uma análise mais ou menos rápida de fatores linguísticos, textuais, culturais, sociais e outros de natureza objetiva – uma análise que qualquer um com a formação certa pode realizar. A diferença entre alunos e profissionais reside na capacidade dos profissionais de tirar partido de sua experiência e, por conseguinte, de re-expressar de forma mais rápida e eficaz o que foi compreendido igualmente bem por ambos. Por isso,

podemos nos perguntar por que um tradutor profissional para subitamente de traduzir e fica pensativo, atônito em frente à tela do computador com uma expressão angustiada? Quando isso acontece, raramente é porque o tradutor não conseguiu compreender o significado; a razão mais comum é que ele ou ela não consegue encontrar imediatamente o fraseado adequado para re-expressar o significado específico.

Minha análise de um *corpus* significativo (que será discutido a seguir) mostra que 65-75% das traduções dos alunos são meras produções literais, 5-12% são erradas (do ponto de vista do significado) devido à forma como são re-expressadas, e não devido à interpretação, e apenas 15-20% verdadeiramente re-expressam a mensagem original num estilo natural (cf. TOURY, 1986). Uma análise detalhada dos resultados dos alunos revelou estratégias de re-expressão que exigem diferentes níveis de avaliação. Essas estratégias variam de traduções literais na língua-alvo a perífrases e recriações destinadas a satisfazer as expectativas do receptor. A tradução literal é entendida como "manutenção das características formais do texto-fonte, mas geralmente em conformidade com a gramática da língua-alvo" (DELISLE *et al.*, 1999, p. 154), ao passo que a perífrase é "o resultado da amplificação de um texto-alvo através da substituição de uma palavra do texto-fonte por um grupo de palavras ou uma expressão que tem o sentido equivalente na língua-alvo" (DELISLE *et al.*, 1999, p. 167). Também podem ser observadas subestratégias: algumas traduções literais apresentam certo grau de idiomatidade. Nelas, o avaliador observará não só a transposição literal de alguns elementos originais, mas também a preocupação com a formulação idiomática, que faz certa diferença. Exemplos de perífrase, que pode ser descrita como a incapacidade do tradutor de encontrar a *mot juste* (a palavra exata) ou mesmo como sendo dos males, o menor, variam principalmente em extensão: algumas perífrases são curtas e relevantes, ao passo que outras são muito longas e violam o princípio de que não se pode tratar o leitor como um idiota. Às vezes, a perífrase inclui equivalentes estruturais formais. A estratégia final é a recriação: o tradutor ignora o fraseado formal original e recria um texto que, do ponto de vista lexical e sintático, é completamente diferente. Com base em García Landa (1978), denomino tais traduções de "desvios propositais da literalidade". No entanto, como vimos, algumas recriações e criações mantêm um grau de semelhança formal com o texto-fonte. Todas essas estratégias e subestratégias indicam diferentes níveis de avaliação para diferentes re-expressões que podem ser consideradas corretas do ponto de vista do significado. Aqui, a re-expressão é nosso objetivo central de ensino e, de acordo com o senso comum pedagógico, o objeto de qualquer avaliação deve ser o que é ensinado.

2 Como avaliar

Sob hipótese alguma a avaliação deve ser vista exclusivamente como um juízo negativo sobre o desempenho ou a competência do aluno de Tradução. Embora muitos estudiosos ainda enfatizem uma abordagem baseada em erros, uma atitude mais positiva vem cada vez mais sendo adotada. Assim como Hatim e Mason (1997, p. 200), acredito que a avaliação deve se concentrar no desempenho, e não na habilidade, uma vez que o aluno de Tradução não tem, *a priori*, qualquer habilidade. O que se deve avaliar é a capacidade de agir de acordo com o que foi ensinado. Embora eu assumo que a re-expressão seja o objetivo de ensino, isto é, o que está sendo ensinado, resta ainda abordar a questão da elaboração de um método de avaliação.

Concordo com Ballard (1996) e especialmente com Kussmaul (1995, p. 153), segundo o qual “a fim de contrabalancear nossa abordagem baseada no erro, podemos procurar passagens na tradução de um aluno que possam ser avaliadas positivamente”. O senso comum dita que os alunos devem ser ensinados a fazer o certo em vez de serem punidos pelo que fizeram errado. Embora a análise de erros possa ter um impacto relevante no ensino na medida em que os alunos aprendem o que não devem fazer, tal análise fornece-lhes pouca ajuda no que diz respeito ao que poderia e deveria ser feito, ou como fazê-lo. Erros e resultados ruins são óbvios e, embora possam ser extensivamente analisados, tal análise não ensina muito ao aluno. O dever do professor é ensinar como fazer as coisas corretamente e como replicar uma boa metodologia. Como explicam Hatim e Mason (1997, p. 200), “há muito que se ganhar com o aumento da conscientização dos alunos em relação aos objetivos curriculares e às fases de desenvolvimento das habilidades”. Acredito piamente que a pesquisa também será mais bem servida se for baseada na análise do acerto, e não do erro. Isso significa que os avaliadores devem rever seu conceito de “erro”. Como afirmam Hatim e Mason (1997, p. 203), o erro refere-se a “desencontros de significados denotativos entre texto-fonte e texto-alvo [...] e rupturas do sistema da língua-alvo”. Existem, portanto, duas categorias principais de erros: erros de significado e erros linguísticos, que podem ser atribuídos, respectivamente, à análise inadequada do texto-fonte e ao domínio inadequado da língua-alvo.

Evidentemente, várias estratégias de ensino podem ser aplicadas para remediar esses erros. A primeira consiste em melhorar os conhecimentos dos alunos sobre a língua-alvo através de cursos paralelos dedicados à gramática, regras de ortografia específicas, convenções de escrita, incremento lexical etc. Não se trata, contudo, de uma tarefa do professor de tradução. Em algumas universidades, esses tópicos são abordados em uma disciplina sobre técnicas de escrita e redação. Mais tarde, veremos que esse tipo de disciplina não deve lidar com esses tópicos isoladamente, mas sim de forma a melhorar a tradução. Outros cursos muito úteis têm como alvo os falsos cognatos, diferenças estilísticas entre as línguas e interferências da língua materna na língua estrangeira, uma vez que os principais fatores que contribuem para uma re-expressão deficiente dos alunos tendem a ser a semelhança gráfica (por exemplo, *crescent/croissant*), correspondências comumente estabelecidas (por exemplo, *build/construire*) e, é claro, a lei do menor esforço.

A segunda estratégia consiste em fornecer aos alunos todas as ferramentas necessárias para a compreensão do texto-fonte e todas as orientações necessárias para a elaboração do produto final. Assim como Nord (1997, p. 74), acredito que tudo o que obstrua o alcance de determinada função pelo leitor constitui um erro de tradução. Segundo Nord (1994, p. 65), se for corretamente analisado o contexto linguístico e cultural original e se os alunos receberem orientações prévias (*brief*) a respeito da função pretendida do texto-alvo, é provável que sejam cometidos menos erros linguísticos e de tradução. Isso é certamente verdadeiro e pode ser confirmado pela experiência; mas por que, então, nessas condições, existem tantas diferenças de qualidade entre as traduções realizadas pelos alunos?

Penso que as diferenças advêm do grau de sucesso em re-expressar o significado-fonte. O problema, portanto, não reside nem no âmbito linguístico nem no do significado; é uma questão típica de re-expressão. Uma explicação para isso é que existem muitas formas de re-expressar a mesma ideia, e cada tradutor tem seu próprio “estilo” de escrita. Embora

essa afirmação possa fornecer uma explicação quantitativa para o número de diferentes traduções, ela não explica as diferenças qualitativas que alegamos avaliar.

Como exemplo, solicitou-se a alunos franco-canadenses que traduzissem um artigo intitulado “*Soccer Bleu! U.S. Culture Triumphs At World Cup*” [Carambolas!² A cultura estadunidense triunfa na Copa do Mundo da França] – publicada originalmente no *Washington Post* de 14 de julho de 1998 – para um jornal da cidade de Montreal. Esse artigo defende ironicamente a “vitória” dos Estados Unidos sobre a França na Copa do Mundo de Futebol de 1998. O argumento era o de que os EUA venceram a França no plano cultural, já que a música tocada na cerimônia de entrega da taça no *Stade de France* foi o tema do filme *Star Wars*. Muitas afirmações no texto revelavam-se obscuras, exigindo que os alunos, em um primeiro momento, traduzissem idiomáticamente o texto para o francês para que pudessem analisar o texto original em inglês, realizando então algumas adaptações de modo a considerar o leitor no processo de comunicação. Ambas as atividades tipicamente pertencem à fase de re-expressão. Poucos alunos conseguiram, por exemplo, produzir uma solução aceitável para *duct tape* [Silver Tape] na seguinte passagem: “*We’d be upset if we lost the Olympic gold medal in, say, men’s basketball. That’s our game. Or if we suddenly discovered that some foreign country uses more duct tape*” [Ficariamos decepcionados se perdêssemos a medalha de ouro olímpica de basquete masculino, por exemplo. De basquete, nós entendemos! Ou se de repente descobríssemos que algum país estrangeiro usa mais Silver Tape do que nós!]. As expressões *ruban à conduit* [fita aderente] e *ruban adhésif* [fita adesiva] ou *ruban isolant* [fita isolante] são muito usadas na província do Québec (no Canadá) e na França, respectivamente. Embora semanticamente corretas, essas expressões não traduzem o que o autor realmente tinha em mente. Elas re-expressam o que o autor “disse”, mas não o que ele quis dizer, nem o que ele queria que o leitor de língua inglesa entendesse. Basquete e Silver Tape são exemplos ou ilustrações de algo peculiar, único até certo ponto, para os estadunidenses, algo de que eles se orgulham ou que se encontra profundamente enraizado em seu modo de vida. Embora a referência ao basquete possa ser facilmente compreendida por quase todos, será que alguém na França realmente sabe o que é Silver Tape e o que ela representa para os estadunidenses? Somente leitores mergulhados na cultura estadunidense poderiam ficar satisfeitos com a solução *ruban adhésif* e entenderiam a comparação que está sendo feita no artigo. A adaptação que buscará levar em conta o propósito do texto original, para garantir que o leitor entenda a mensagem, é uma mudança obrigatória no exemplo ora descrito.

Os tradutores que avaliam as prováveis dificuldades de compreensão dos leitores devem admitir que tais soluções literais não são funcionais (NORD, 1997) e precisam procurar por algo mais adequado. Quando o fraseado do texto original parece tornar impossível a expressão do significado pretendido na língua-alvo, perífrases ou explicações podem ser uma

² Nota dos Tradutores: “*Soccer bleu!*” é um trocadilho. O som remete à exclamação “*sacrebleu!*” (que é uma versão eufemística de “*sacre dieu!*”, algo como “meu Deus!”), uma interjeição que, embora não seja usada por falantes nativos do francês já há bastante tempo, a imprensa de língua inglesa tende a usar com certa frequência ao escrever sobre a França, os franceses, sua gastronomia, sua cultura etc. O desafio tradutório, portanto, era encontrar, em português, uma interjeição “fora de moda” e que de alguma forma aludisse ao futebol (“bola(s)”, no caso. Daí a tradução: “Carambolas!”).

solução útil. A experiência mostra que a perífrase é uma abordagem muito útil para a re-expressão idiomática e funcional, uma vez que representa as sementes do que eu chamo de "criatividade". As perífrases se prestam a permutações quase ilimitadas por analogia, que funcionam como *brainstorming* [uma chuva de ideias]. Alguns dos alunos investigados usaram as perífrases "*ruban adhésif pour rafistoler*" [fita adesiva para remendos], "*ruban adhésif tout usage*" [fita adesiva multiuso] e "*ruban adhésif pour remédieraux 1001 petits problèmes domestiques*" [fita adesiva para resolver 1001 pequenos problemas domésticos].

Para completar o exemplo, podemos dizer que um tradutor criativo se afastará inteiramente do texto-fonte e, levando em consideração o conhecimento comum dos leitores sobre as referências culturais estadunidenses, "dirá" algo que difere do que o autor disse, mas que "significa" o mesmo para os leitores de língua francesa. Na verdade, o que ocorreu nesse exemplo não se configura apenas como a re-expressão do significado, mas também como o efeito ou função perlocutórios. Apenas cinco de 21 alunos traduziram de forma criativa; exemplos das soluções adotadas por eles foram: "*mange plus de hot-dogs que nous*" [comem mais cachorros-quentes que nós], "*sont dès plus grands mâcheurs de chewing-gum que nous*" [mascam mais chicletes que nós], "*font plus de barbecues*" [fazem mais churrascos] e "*consomme plus de fastfood*" [consomem mais *fastfood*]. Nesses casos, o avaliador dará três notas positivas diferentes: para a tradução literal correta (*ruban adhésif*), para as perífrases e para as adaptações.

3 Um estudo e um modelo

Meu *corpus* original consistiu em traduções na combinação linguística inglês-francês de cinco textos não especializados produzidos por alunos do primeiro ano (ou mesmo do primeiro semestre) do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade de Montreal, no Canadá: um texto jornalístico idiomático e irônico de 370 palavras sobre futebol, um texto de finanças de 360 palavras de um livro de economia, um prefácio de 350 palavras de um livro sobre tradução, um artigo jornalístico de 215 palavras sobre a União Europeia e um artigo anedótico (crônica ou breve narrativa) de 165 palavras sobre a descoberta de água na Lua.

Selecionaram-se, dos cinco textos-fonte, segmentos (frases ou expressões) que não apresentavam dificuldades de compreensão para os alunos, mas que se revelaram difíceis de reformular (A escolha foi feita pelo avaliador do curso após a realização da avaliação formal, isto é, de uma prova). Em seguida, para cada segmento selecionado, foram analisadas todas as traduções dos alunos. Apenas as "boas" traduções foram selecionadas; todas as traduções com erros linguísticos e erros de significado (compreensão) foram descartadas. Cerca de 75 segmentos em todos os cinco textos originais foram comparados com um total de cerca de 1500 traduções, das quais 1200 foram consideradas "boas". As diferentes traduções de cada segmento (um número médio de 29 alunos por segmento) foram então agrupadas de acordo com as estratégias de re-expressão usadas pelos alunos: tradução literal, perífrase e recriação, mais as subcategorias supracitadas.

Os resultados foram os seguintes: 68% das ocorrências eram traduções literais; 17%, recriações; 9%, perífrases; e 6%, mudanças de significado devido à re-expressão. Esta última categoria pode parecer bastante inesperada numa análise como a nossa, que *a priori* descartou todos os erros de significado e selecionou apenas as "boas" traduções. Esses 6% correspondem a traduções que não demonstraram má interpretação do texto-fonte, mas, em

vez disso, distorceram o significado original por meio escolhas lexicais ruins – por exemplo, “*depuis la déconfiture des Nazis*” [desde o colapso dos nazistas] para “*since they waved au revoir to the Nazis*” [desde que acenaram *au revoir* para os Nazistas] e “*pour l’implantation de l’homme*” [para a implantação do homem] para “*for human settlement*” [povoamento humano] – ou de re-expressão infeliz: “*cela semble impossible*” [parece impossível] para “*it doesn’t look likely*” [não parece provável].

Os resultados mostram que cerca de um quarto do grupo de alunos ousou desviar-se da literalidade (17% por recriação e 9% por perífrase). Como se trata de alunos iniciantes, esses números não são assim tão problemáticos, uma vez que é difícil esperar que eles sejam criativos numa atividade que lhes é pouco familiar. Todavia, uma vez que a recriação foi um dos objetivos de ensino da disciplina, 26% não é muito. Os números revelam a predileção óbvia dos alunos por manter o fraseado original e sua relutância em se desviar da literalidade. Os números também mostram que uma proporção significativa dos alunos é capaz de usar a criatividade e lograr êxito.

Como já mencionado, o que os alunos precisam é de uma estrutura de referência na qual possam se basear para que se sintam confortáveis quando “se desviarem proposadamente da literalidade”. A diretriz que proponho é o Modelo de Aceitabilidade.

3.1 O Modelo de Aceitabilidade

A fim de alcançar o objetivo de fornecer uma estrutura de referência para estratégias aceitáveis que levem em conta a re-expressão e a compreensão, sugiro o seguinte modelo:

Figura 1: Níveis de análise e re-expressão

LÍNGUA		TRANSCODIFICAÇÃO
SIGNIFICADO		TRADUÇÃO
PROPÓSITO		ADAPTAÇÃO ▷
INTENÇÃO		EXEGESE

Fonte: elaborada pelo autor.

À esquerda, encontramos quatro níveis (ou macroníveis) de análise do texto-fonte e, à direita, os níveis correspondentes de re-expressão, ou produto final da análise.

O primeiro nível é o da **língua**, ou seja, o nível linguístico, que é obviamente essencial para decodificar o material linguístico original. Embora seja comprovado que tal análise não é suficiente para obter uma boa tradução, é necessário admitir que uma parte importante do trabalho do tradutor ocorre nesse nível, no qual os aspectos extralinguísticos são supérfluos para a compreensão e re-expressão. Esse fato é especialmente verdadeiro no caso de muitos textos especializados. Na re-expressão, esse é o nível da “subserviência” linguística, que Vinay (1980) denominou de “servilismos”, os quais são muito mais comuns do que imaginamos; seu produto é a transcodificação. Pesquisas mais aprofundadas sobre essa temática lançariam luz sobre o papel efetivamente desempenhado por esse nível em particular. Exemplos desse nível no texto “*Soccer Bleu!*” são numerosos e incluem nomes próprios (países, cidades, compositores musicais), números e assim por diante.

O segundo nível é o do **significado**, definido por Hurtado Albir como “a origem pré-verbal da expressão linguística, situada na fronteira entre os territórios linguístico e extralinguístico” (1990, p. 232), ou por Seleskovitch e Lederer como “um pensamento que é transmitido através do discurso... pode ser captado objetivamente... aquela parte do pensamento que o falante deseja exteriorizar” (1989, p. 260-61). Esse nível associa língua e contexto, permitindo assim uma melhor compreensão do significado de um texto. O resultado da análise realizada nesse nível é amplamente conhecido como tradução. Exemplos desse nível são: “*since they waved au revoir to the Nazis*” = “*depuis la Libération*” [desde que acenaram *au revoir* para os Nazistas / desde a Libertação]; “*if you look at it the right way*” = “*tout compte fait*” [se você reparar bem / se considerar todas as coisas]; “*So what if...?*” = “*Qu’importe que...!*” [E daí... ?/O que isso importa...!].

O terceiro nível é o do **propósito**. Por propósito se entende “o objetivo geral do autor no discurso como um todo” (BASTIN, 1998b, p. 178), ou seja, o conteúdo conceitual que só pode ser compreendido no nível do texto como um todo, mas de forma objetiva. Nenhuma especulação é permitida, como ocorre no caso da intenção, que será descrita a seguir. Uma vez que afeta a compreensão, esse terceiro nível relaciona-se com o propósito do autor e, conseqüentemente, do texto-fonte; no entanto, como afeta a re-expressão, relaciona-se também com o propósito do texto-alvo. A re-expressão de tal propósito em um esforço para atender às expectativas do leitor-alvo vai além da tradução “direta” para que se torne uma adaptação. É uma estratégia destinada a evitar que se altere o objetivo pretendido pelo autor, como a tradução direta pode fazer.³ Distingo dois tipos de adaptação: uma, já tratada na literatura (ver nota 2), é a adaptação global necessária, que afeta todo o texto e vai além da tradução; a outra é a adaptação *ad hoc*, que afeta parte do discurso original e é, portanto, opcional. Essa adaptação *ad hoc* é um dos procedimentos da tradução. Exemplos desse nível são: “*at Stade de France, just outside Paris*” = “*au Stade de France*” [no *Stade de France*, nos arredores de Paris / no *Stade de France*]; “*quintessentially American films*” = “*des films plus américains que le ketchup*” [filmes genuinamente americanos / filmes mais americanos que o *ketchup*]; e “*duct tape*” = “*barbecue*” [Silver Tape / churrasco].

O último nível é o da **intenção**. O uso generalizado desse termo torna difícil diferenciá-lo de “propósito”, e até mesmo de “significado”. Poucos tradutores dão a esse termo um significado especializado. Eu, no entanto, considero-o outro nível de análise, subjetivo, que conduz a outro nível de re-expressão, da mesma forma que o significado e o propósito são dois níveis diferentes que conduzem a produtos diferentes. A intenção é “aquela parte dos pensamentos do/a autor/a que ele/a não procura necessariamente exteriorizar e que, conseqüentemente, só pode ser apreendida por meio de uma interpretação subjetiva dos significados linguísticos juntamente com elementos cognitivos” (BASTIN, 1998b, p. 178). A intenção é então um fator vital na compreensão de muitos tipos de texto, mas sua expressão explícita transforma a tradução numa interpretação ou exegese. No texto “*Soccer Bleu!*”, a ironia destinada a mitigar o desempenho ruim dos EUA na Copa do Mundo (a intenção?)

³ Ver as versões inglesa e chinesa de Delisle (1980) em contraste com a versão espanhola em Bastin (1998b, p. 170). As duas primeiras versões são traduções diretas que tratam o manual de Delisle como um texto “informativo”, ao passo que a adaptação espanhola tenta preservar sua intenção de ser um texto “formativo”.

poderia ser facilmente perdida ou exagerada por um tradutor exegético que interpretasse e traduzisse o texto de forma subjetiva.⁴

No modelo acima, apenas os dois níveis intermediários — significado e propósito — atendem aos critérios estabelecidos de aceitabilidade em tradução. Tradução e adaptação, embora sejam estratégias diferentes — a primeira destinada a transmitir o significado pretendido (favorecendo assim uma tradução voltada ao texto-fonte) e a segunda, o propósito do texto-fonte (adotando assim uma abordagem voltada ao texto-alvo) —, partilham muitas características comuns e são produtos aceitáveis do processo de tradução. Em contrapartida, a aplicação sistemática da transcodificação e da exegese é inaceitável, embora seja preciso processar a língua e a intenção para que ocorra a compreensão adequada.

Quanto à adaptação, deve ser feita uma distinção entre adaptação local e global; a primeira afeta apenas alguns elementos do discurso do texto-fonte, ao passo que a segunda afeta o texto como um todo. Para além dessa distinção, as mudanças podem ser opcionais ou obrigatórias, dependendo do propósito (e público-leitor pretendido) do texto-alvo.

As implicações pedagógicas desse modelo são as seguintes. A transcodificação e a exegese devem ser evitadas: são práticas inaceitáveis na medida em que não transmitem nem o significado pretendido nem o propósito do texto-fonte. Em contrapartida, a tradução e a adaptação devem ser enfatizadas, assim como o efeito produzido não só pelo texto-fonte em seu leitor-fonte, mas também pelo texto traduzido em seu leitor-alvo. A tradução final deve ser realizada da forma mais criativa possível, de modo a produzir um texto idiomático e funcional.

3.2 O potencial criativo do aluno

Os pesquisadores que estudam a criatividade geralmente a definem em termos de “produto criativo”:

Um produto criativo deve ser novo e conter um elemento de surpresa, deve ser singular ou, pelo menos, atípico, ao mesmo tempo que deve, evidentemente, satisfazer determinadas necessidades e adaptar-se à realidade (KUSSMAUL, 1995, p.39).

Kussmaul acrescenta que “a criatividade não é um dom dos poucos escolhidos, mas uma característica básica da mente humana” (1995, p. 52). Criatividade não significa simplesmente ter a capacidade de criar produtos genuinamente originais. Na tradução, seremos sempre limitados por ideias originais que não podemos modificar. Como foi dito antes, criatividade é, portanto, recriatividade e, em termos mais concretos, é desvio da literalidade. Na pedagogia e, portanto, na avaliação, deve-se dar especial ênfase à adaptação, em vez de à “mera” tradução. É claro que poucos alunos iniciantes serão espontaneamente

⁴ No caso citado na nota 3, por exemplo, um tradutor poderia ter explicitado a intenção implícita (embora nem tanto) de Delisle de acertar as contas com Vinay & Darbelnet e seu “método de tradução”.

criativos, embora alguns professores possam se surpreender se lhes derem a oportunidade, como já demonstrei. Outros exemplos retirados do meu *corpus* são os seguintes:

Source: *“/Will a single European currency become a reality by January 1, 1999? If recent tensions between Germany and France are any indication, it doesn’t look likely.”*

[Texto-fonte: Será que a moeda única europeia se tornará uma realidade em 1º de janeiro de 1999? Se as recentes tensões entre a Alemanha e a França persistirem, não parece provável.]

Transl. 1. *“À en croire les dernières tensions entre l’Allemagne et la France, on peut en douter.”*

[Trad. 1: Diante das últimas tensões entre a Alemanha e a França, podemos duvidar.]

Transl. 2. *“Considérant les tensions récentes entre l’Allemagne et la France, il semblerait que non.”*

[Trad. 2: Considerando as tensões recentes entre a Alemanha e a França, parece que não.]

Source: *“... if you look at it the right way.”*

[Texto-fonte: ... se você reparar bem.]

Transl. 1. *“Réflexion faite...”*

[Trad. 1. Reflexão feita...]

Transl. 2. *“À bien y penser...”*

[Trad. 2: Pensando bem...]

Source: *“Nothing could be further from the truth.”*

[Texto-fonte: Longe disso.]

Transl.1. *“Au contraire.”*

[Trad. 1: Ao contrário]

Transl. 2. *“Il n’en est rien.”*

[Trad. 2: Não é esse o caso.]

Se quisermos que os alunos se afastem da literalidade, teremos que lhes mostrar como seguir um caminho rumo à criatividade. A primeira coisa a fazer é fornecer-lhes fronteiras ou limites dentro dos quais possam executar certas manobras. Os alunos precisam compreender o grau de liberdade com que podem re-expressar ideias; portanto, precisam de exemplos que ilustrem os limites. Os textos devem dar aos alunos oportunidades para que sejam criativos (por exemplo, conter efeitos estilísticos incomuns e referências culturais à história, geografia, vida cotidiana etc.), e as correções das tarefas também devem ser criativas. Podemos dar-lhes instruções específicas antes de iniciarem a tradução para inspirá-los a serem criativos – por exemplo, mudando a idade, sexo, escolaridade ou profissão do leitor pretendido. Os exercícios podem ser concebidos especificamente para fazer com que os alunos reformulem uma ideia, uma frase, uma afirmação e para incentivar a variedade estilística – por exemplo, a supressão de verbos, a proliferação de verbos, uma mudança no tempo verbal, o uso de recursos estilísticos e figuras retóricas (metáforas, símiles, elipses,

hipérboles, litotes, metonímias etc.). Pode-se atribuir aos alunos a tarefa de resumir um texto de 350 palavras em 100 palavras, depois 50.

Esses são alguns exercícios típicos de cursos de técnicas de escrita que podem ser muito úteis para os tradutores, especialmente se forem feitos da língua estrangeira para a materna.

Kusssmaul (1995, p. 39-53) sugere três técnicas principais para estimular a criatividade. A primeira é o *brainstorming*, ou chuva de ideias, que estimula todo tipo de associação e adia o julgamento: é um exercício útil pedir aos alunos que verbalizem sinônimos ou termos relacionados o mais rapidamente possível, uma vez que a velocidade impede o julgamento e aumenta o número de soluções possíveis, entre as quais pode haver algumas muito criativas. A segunda é a técnica de atividade paralela, que consiste em limpar a mente por um tempo para superar os bloqueios e promover as condições apropriadas para o *“insight”*. A terceira é a produção divergente, que envolve gerar alternativas lógicas em vez de imperativos lógicos. O processo de encontrar soluções não deve ser convergente, isto é, procurar uma resposta específica, mas sim divergente, para promover a mais ampla gama de soluções possíveis. Embora essas técnicas tenham certamente dado provas de que funcionam, elas são apenas o começo. O resto depende da própria criatividade do professor. Os professores podem demonstrar criatividade de várias formas: selecionando textos que vão ao encontro de seus objetivos pedagógicos e que interessem a seus alunos; sugerindo exercícios baseados em seu próprio processo de busca de soluções; planejando atividades que envolvam soluções criativas para grandes dificuldades; e, finalmente, estimulando a criatividade dos alunos e exaltando-a na avaliação.

4 Conclusão

Depois de justificar minha escolha pela re-expressão como o principal objetivo de ensino e de defender uma abordagem baseada no sucesso como meio de avaliação positiva e metodologia de investigação, encontrei três estratégias principais de re-expressão utilizadas pelos alunos: tradução literal, perífrase e recriação. Os critérios de avaliação podem ser a correção, a idiomatidade e a criatividade, aferidas numa escala de “bom” a “excelente”. Esses três critérios aplicam-se, obviamente, a qualquer tipo de item lexical.

O Modelo de Aceitabilidade parece ser uma ferramenta útil, concebida para permitir que os principiantes saibam até que ponto podem se desviar da literalidade e, assim, escolher adequadamente as mudanças opcionais ou obrigatórias.

A última questão diz respeito ao peso relativo dessa avaliação positiva em termos de notas. Uma forma de avaliar a re-expressão é, naturalmente, avaliar apenas esse nível. Isso implica um teste que incida apenas sobre as diferentes formas como os alunos conseguem re-expressar determinadas passagens do texto original (digamos 10, cada uma valendo 10 pontos). O primeiro aspecto a ser avaliado seria se as mudanças no texto se coadunam com o propósito predeterminado do texto-alvo. Deixar de realizar uma mudança obrigatória contaria como um erro: *“ruban à conduit”* [fita adesiva] é um erro, ao passo que *“De l’eau sur la lune”* [Água na Lua], não. O outro aspecto seria o grau de sucesso obtido. Supondo que uma solução seja correta na forma e no conteúdo, a uma tradução literal seriam atribuídos 3 ou 4 pontos de 10; a uma perífrase idiomática, 6 ou 7; e a uma recriação, 9 ou 10. A situação normal seria avaliar a re-expressão dentro da avaliação geral de uma tradução. Os critérios

supracitados ainda se aplicariam, mas não a escala. Nesse caso, os alunos receberiam pontos extras pela idiomática e criatividade em comparação com a simples correção, para que essas duas qualidades compensassem erros relativamente fáceis de remediar e encorajassem esforços voltados à excelência.

Ao avaliarmos dessa forma, estaríamos nos concentrando naquilo que considero a fase mais difícil do processo de tradução e estaríamos estimulando tanto os alunos quanto os professores a serem mais eficazes no desempenho das suas respectivas tarefas.

Referências

BALLARD, M. Wordplay and the didactics of translation. **The Translator**, v.2, n. 2, p. 333-46, 1996. <https://doi.org/10.1080/13556509.1996.10798982>

BASTIN, G. Macro-levels of analysis in interlinguistic activity. *In*: WOTJAK, G.; SCHMIDT, H. (Ed.). **Models of translation**. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 1997. p. 123-32. <https://doi.org/10.31819/9783964567468-009>

BASTIN, G. Adaptation. *In*: BAKER, M. (Ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. London: Routledge, 1998a. p. 5-8.

BASTIN, G. **¿Traducir o adaptar?** Caracas: Universidad Central de Venezuela – CDCH/FHE, 1998b.

BOILEAU, N. **L'Art poétique, I, Oeuvres Complètes**. Paris: Les Belles lettres, 1952.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistics**. London: Longman, 1981. <https://doi.org/10.4324/9781315835839>

DANCETTE, J. **Parcours de traduction**. Lille: Presses universitaires de Lille, 1995.

DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980. <https://doi.org/10.1515/flin.1979.13.1-2.55>

DELISLE, J. **Translation: an interpretive approach**. Trad. P. Logan and M. Creery. Ottawa: University of Ottawa Press, 1988.

DELISLE, J.; LEE-JAHNKE, H.; CORMIER, M. C. **Terminologie de la traduction/Translation Terminology/Terminología de la traducción/ Terminologie der Übersetzung**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1999. <https://doi.org/10.1075/fit.1>

GARCÍA LANDA, M. **Les déviations délibérées de la littéralité**. PhD Thesis, 1978. Paris: ESIT, University of Paris III, 1978.

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995. [https://doi.org/10.1075/btl.8\(1st\)](https://doi.org/10.1075/btl.8(1st))

HATIM, B.; MASON, I. **The translator as communicator**. London: Routledge, 1997.

HURTADO ALBIR, A. **La notion de fidélité en traduction**. Paris: Didier Érudition, 1990.

KUSSMAUL, P. **Training the translator**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995. <https://doi.org/10.1075/btl.10>

NORD, C. **Text analysis in translation**. Amsterdam: Rodopi, 1991. <https://doi.org/10.1075/z.56.08nor>

NORD, C. Translation as a process of linguistic and cultural adaptation. *In*: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Ed.). **Teaching translation and interpreting 2**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 59-67. <https://doi.org/10.1075/btl.5.11nor>

NORD, C. **Translating as a purposeful activity**. Manchester: St Jerome Publishing, 1997.

SELESKOVITCH, D.; M. LEDERER. **Interpréter pour traduire**. Paris: Didier Érudition, 1989.

TOURY, G. Monitoring discourse transfer: a test-case for a development model of translation. *In*: HOUSE, J.; BLUM-KULKA, S. (Ed.). **Interlingual and intercultural communication**. Tübingen: Gunter Narr, 1986. p. 79-94.

VINAY, J. P. Statistiques de la servitude en matière de traduction. **Meta**, v. 25, n. 4, p. 447-54, 1980. <https://doi.org/10.7202/004567ar>

Recebido em: 02.12.2019

Aprovado em: 25.12.2019