

Capítulo 2 - A subcompetência extralinguística em tradução: uma proposta de atividade didática baseada em tarefas

Daniel Padilha Pacheco da Costa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

COSTA, D.P.P. A subcompetência extralinguística em tradução: uma proposta de atividade didática baseada em tarefas. In: ESQUEDA, M.D. ed. *Ensino de Tradução*: proposições didáticas à luz da competência tradutória [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 65-108. ISBN: 978-85-7078-512-1. Available from:

<http://books.scielo.org/id/23rgk/pdf/esqueda-9786558240266-04.pdf>.

<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-512-1>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 2

A subcompetência extralinguística em tradução: uma proposta de atividade didática baseada em tarefas

Daniel Padilha Pacheco da Costa
Universidade Federal de Uberlândia

1 Introdução

1.1 Modelos de competência tradutória

Um dos princípios fundadores da Tradução como um campo autônomo de estudos é a existência de uma competência tradutória distinta da competência bilíngue. Embora pressuponha a competência bilíngue, a competência tradutória designa o motor envolvido no processo tradutório. Há, entre os teóricos da área, um relativo consenso sobre a existência de uma competência tradutória específica, para além da competência nas línguas envolvidas. No entanto esse relativo consenso se dissolve tão logo esses teóricos procuram defini-la. Além de uma multiplicidade de definições para a noção de competência tradutória, a própria terminologia oscila, pois, além de competência, são utilizadas diversas outras noções, como habilidade, faculdade, proficiência, consciência, destreza, aptidão e conhecimento para designar um conjunto de saberes próprios do tradutor.

Não obstante a ausência de consenso sobre a definição de competência tradutória, há, como observam Schäffner e

Adab (2000), uma tendência global dos teóricos a decompor a competência tradutória em um conjunto de subcompetências relativamente independentes entre si.²⁰ As definições dessa competência são, assim, comumente constituídas pela enumeração de subcompetências e por suas respectivas definições. Neubert (2000), por exemplo, elenca cinco subcompetências: a linguística, a textual, a do domínio de especialidade, a cultural e a de transferência. Por sua vez, Schäffner (2000) considera, ainda, uma sexta, chamada de subcompetência de pesquisa.

Alguns teóricos (Schäffner; Adab, 2000; Hurtado Albir, 2005) dividem essas subcompetências em dois grupos distintos: um constituído predominantemente por conhecimentos declarativos – definidos como um *saber o que* (por exemplo, o domínio de especialidade, do mundo em geral e sobre a tradução) –, e outro, por conhecimentos procedimentais ou operacionais – definidos como um *saber como*, designando uma habilidade para aplicar os primeiros na transferência tradutória. Nos modelos de Neubert (2000) e de Schäffner (2000), todas as subcompetências podem ser incluídas entre os conhecimentos declarativos, com exceção da subcompetência de transferência, que é o único conhecimento procedimental.

As definições de competência tradutória dependem, em última instância, da própria concepção de tradução sobre a qual diferentes autores se baseiam para construir seu modelo teórico. Este capítulo baseia-se em uma “concepção de tradução como uma atividade comunicativa dirigida a determinadas finalidades (Nord, 1997, por exemplo), envolvendo tomadas de decisão e resolução

²⁰ Para uma bibliografia sobre diferentes concepções componenciais de competência tradutória, consultar Hurtado Albir (2005).

de problemas (Wilss, 1988, 1996, por exemplo) e requerindo um conhecimento especializado” (Hurtado Albir, 2017, p. xvi, tradução nossa).²¹ Essa definição, proposta pelo grupo PACTE, engloba a tradução de textos orais e escritos pertencentes a diferentes gêneros textuais, períodos históricos e pares linguísticos.

O grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017) elaborou dois importantes modelos de competência tradutória. O modelo inicial, divulgado pela primeira vez em 1998 e publicado em 2000, decompõe a competência tradutória em cinco subcompetências: a bilíngue, a extralinguística, a instrumental-profissional, a de transferência e a estratégica. O modelo mais recente do grupo, elaborado entre meados de 2000 e início de 2001 e publicado em 2003, modifica sensivelmente o modelo inicial. O modelo de 2003 também decompõe a competência tradutória em cinco subcompetências: a bilíngue, a extralinguística, a instrumental, a relativa aos conhecimentos sobre tradução e a estratégica. Nesse modelo, no entanto, essas cinco subcompetências são complementadas por um sexto componente da competência tradutória, que, chamado de psicofisiológico, inclui aspectos subjetivos, comportamentais e cognitivos.

Além de outras modificações, o modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017) exclui a subcompetência de transferência. Essa subcompetência desempenha um papel central nos modelos de diversos teóricos, como naqueles elaborados por Neubert (2000) e por Schäffner (2000). Além disso, esse modelo de competência tradutória prevê a existência de uma subcompetência

²¹ [...] *the concept of translation as a communicative activity, directed towards achieving aims (e.g. Nord 1997), that involves making decisions and solving problems (e.g. Wilss 1988, 1996), and requires expert knowledge.*

específica relativa aos conhecimentos sobre tradução, que inclui, por exemplo, os conhecimentos sobre a situação comunicativa, sobre a finalidade tradutória e sobre o receptor.

O modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017) reserva um papel muito maior aos conhecimentos procedimentais do que os modelos de Neubert (2000) e de Schäffner (2000) já que, excetuadas a subcompetência extralinguística e a relativa aos conhecimentos sobre tradução, que são predominantemente declarativas, todas as demais são constituídas por conhecimentos procedimentais. A caracterização do modelo como holístico e dinâmico procura dar ênfase à inter-relação entre as subcompetências. Além disso, elas possuem uma hierarquia, na qual a subcompetência estratégica ocupa uma posição de destaque, já que é aquela que controla todo o processo (cf. capítulo 5).

1.2 A subcompetência extralinguística

Embora as subcompetências estejam inter-relacionadas, o foco da atividade didática baseada em tarefas exposta neste capítulo é o desenvolvimento da subcompetência extralinguística. Nem todos os modelos preveem essa subcompetência e, mesmo os que o fazem, oferecem definições muito distintas entre si. Elthes (2000, p. 104), por exemplo, define a subcompetência extralinguística como um “conhecimento suficiente sobre o tema”. Assim entendida, ela corresponde ao que Neubert (2000) definiu como subcompetência do domínio de especialidade.

No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística incluía, além do conhecimento sobre o domínio de especialidade, outros três componentes. Esse

modelo absorvia, portanto, em uma mesma subcompetência o que Neubert (2000) e Schäffner (2000) dividiam em duas distintas: as subcompetências sobre o domínio de especialidade e sobre as culturas envolvidas. No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017, p. 36), a subcompetência extralinguística inclui mais dois componentes: “o conhecimento sobre o mundo em geral” e “o conhecimento sobre tradução”. Nesse modelo, a subcompetência extralinguística possui uma enorme importância, sendo a única predominantemente declarativa.

Em outros modelos, diversos componentes da subcompetência extralinguística estão separados em subcompetências distintas. Os modelos de competência tradutória de Neubert (2000) e de Schäffner (2000), por exemplo, distinguem três subcompetências distintas (a textual, a do domínio de especialidade e a cultural) para resolver os problemas tradutórios que, naquele modelo, são resolvidos unicamente pela subcompetência extralinguística.

No modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística também possui grande importância, pois inclui três componentes decisivos: os conhecimentos bicultural, enciclopédico e sobre o domínio de especialidade. Nesse modelo, no entanto, a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução se torna uma subcompetência específica. Ele distingue a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução das duas outras às quais estava vinculada. No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), o componente relativo aos conhecimentos sobre tradução pertencia à subcompetência extralinguística, enquanto o componente relativo aos conhecimentos sobre a profissão (os conhecimentos e habilidades sobre a área e sobre o mercado de

trabalho, bem como a ética necessária ao comportamento do tradutor) pertencia à subcompetência instrumental-profissional.

O modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017, p. 39, tradução nossa) separou a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução da subcompetência extralinguística e da subcompetência instrumental-profissional, não apenas porque foi reconhecida a importância daquela subcompetência, mas também porque isso permitiu coletar mais facilmente os dados empíricos oriundos dos experimentos realizados pelo grupo: “Considerou-se que o conhecimento sobre tradução [...] deveria receber o estatuto de uma subcompetência independente no interior do modelo, dada sua importância para a competência tradutória. Ao fazê-lo, a coleta de dados seria facilitada”.²²

Nesse modelo, a subcompetência extralinguística, que é responsável pela resolução de problemas extralinguísticos, é subdividida em três componentes: os conhecimentos especializados, os enciclopédicos e os culturais (Hurtado Albir, 2017). A subcompetência extralinguística é definida como um conhecimento (tanto implícito quanto explícito) predominantemente declarativo. Para Hurtado Albir (2005), os conhecimentos declarativos são fáceis de serem verbalizados, adquiridos por meio da exposição e processados de modo controlado, ao contrário dos conhecimentos operacionais, que são difíceis de serem verbalizados, adquiridos por meio da prática e processados de modo automático.

A tradução de termos técnicos pode ser considerada um exemplo de utilização da subcompetência extralinguística.

²² *It was thought that knowledge about translation [...] should be given the status of a separate sub-competence within the model, given its importance within TC. By doing this data-collection would be easier.*

Esses termos constituem um tipo de problema tradutório particularmente presente em textos técnicos. A sua tradução na língua-alvo envolve uma reformulação da terminologia e depende, portanto, do conhecimento sobre a terminologia do domínio de especialidade em cada uma das duas línguas e culturas envolvidas: na etapa de compreensão, é preciso compreender o sentido do termo especializado e, na etapa de reformulação, encontrar uma tradução por meio de um termo já consagrado na área de especialidade na língua-alvo, ou de um termo de empréstimo, que pode ser utilizado com ou sem a explicitação de seu sentido técnico (cf. capítulo 3).

1.3 A interação entre as subcompetências

No modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística está intimamente relacionada não apenas com a subcompetência estratégica, que controla todo o processo, como também com a bilíngue e a relativa aos conhecimentos sobre tradução. A relação entre essas quatro subcompetências cria uma multiplicidade de componentes inter-relacionados. Embora estivesse parcialmente integrada à subcompetência extralinguística no modelo de 2000, a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução não perdeu seu vínculo originário com aquela, já que essas duas subcompetências são as únicas essencialmente declarativas do modelo de 2003.

Além dessa relação com a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução, a subcompetência extralinguística interage diretamente com a subcompetência bilíngue. Como a

própria nomenclatura indica, essas duas subcompetências podem ser consideradas como complementares entre si. Tanto no modelo de 2000 quanto no modelo de 2003 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência extralinguística é vinculada aos problemas tradutórios oriundos das diferentes relações entre o texto e o contexto. Os problemas resolvidos pela subcompetência extralinguística começam onde terminam os problemas resolvidos pela subcompetência bilíngue. No entanto, é difícil determinar com precisão a fronteira entre elas.

As subcompetências bilíngue e extralinguística são as duas primeiras elencadas pelo modelo de competência tradutória elaborado pelo grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017). Ocupando a segunda posição de um modelo fortemente hierarquizado, a subcompetência extralinguística sempre pressupõe a utilização da subcompetência nas línguas envolvidas. Essas duas subcompetências são as principais responsáveis pela compreensão dos níveis semântico e conceitual do texto, respectivamente. Sem a compreensão desses níveis, a transferência tradutória corre o risco de ser confundida com uma mera atividade de transcodificação.

A distinção entre a subcompetência bilíngue e a subcompetência extralinguística pressupõe, assim, a distinção entre o que Dancette (1995) chama de sentido literal e sentido contextual. O sentido literal de um texto é constituído pelos elementos linguísticos e sua compreensão depende da subcompetência na língua-fonte. A compreensão do sentido literal é necessária, mas não é suficiente para a compreensão de um texto. De acordo com a concepção cognitivista de linguagem de Dancette (1997), o tradutor produz suas hipóteses interpretativas com base em informações intra e extratextuais (cf. capítulo 1).

Além do sentido literal, é preciso ser capaz de interpretar o sentido contextual de um texto para que a compreensão desse último possa ser completada. O sentido contextual é constituído pelo ato de comunicação e elaborado pelas interpretações sobre o sentido do enunciado e pelas inferências e deduções sobre os conhecimentos extralinguísticos e enciclopédicos (Dancette, 1997). A forma linguística de um texto é interpretada pelo tradutor com base em conhecimentos linguísticos, pragmáticos e extralinguísticos, mobilizados para produzir inferências e deduções sobre o conteúdo conceitual do texto.

Resultante da confrontação e síntese entre os sentidos literal e contextual, a compreensão de um texto permite construir uma representação significativa e coerente do conteúdo conceitual, que corresponde ao que Dancette (1997, p. 2) chama de “texto-mundo”. Esse texto-mundo está intimamente relacionado com as culturas envolvidas na compreensão de um texto em língua estrangeira. Por isso, o conhecimento bicultural constitui um importante componente da subcompetência extralinguística.

O fato de que toda língua é absolutamente indissociável de uma determinada cultura constitui uma das raízes principais dos problemas tradutórios. A partir da assim chamada “virada cultural” dos Estudos da Tradução nos anos de 1990, a própria tradução passou a ser definida como comunicação intercultural (Snell-Hornby; Jettmarová; Kaindl, 1995). O prefixo inter- procura enfatizar a necessária inserção de todos os agentes envolvidos no processo tradutório em um contexto sociocultural específico.

Embora pretenda desenvolver a subcompetência extralinguística em tradução – que, além de incluir um vasto campo de conhecimentos predominantemente declarativos, que vão desde os enciclopédicos até os especializados, passando pelos biculturais,

participa de todos os estágios tradutórios desde a compreensão até a reformulação –, a atividade didática proposta neste capítulo também tematiza as outras subcompetências – em particular, aquelas com as quais a subcompetência extralinguística se relaciona mais intimamente.

1.4 O objetivo didático

Em sua reflexão sobre o ensino e a formação do intérprete e do tradutor, Gile (2009) propõe um modelo sequencial baseado em dois estágios principais: a compreensão e a reformulação. Sejam eles linguísticos ou extralinguísticos, os conhecimentos do tradutor intervêm em ambos os estágios. O estágio de compreensão é o resultado da interação entre esses dois tipos de conhecimento do tradutor. Nesse estágio, os conhecimentos extralinguísticos, em particular, permitem a desambiguação, a solução de obstáculos linguísticos e a compreensão das entrelinhas do texto, seja ele oral ou escrito.

Os conhecimentos extralinguísticos envolvem todos os aspectos da situação comunicativa – como os interesses, as linhas de raciocínio, as posições, os desejos, as fraquezas e a interação entre seus participantes. Esses conhecimentos também participam do estágio de reformulação, já que as escolhas do tradutor visam permitir a compreensão do texto-alvo pelo receptor final, cujos próprios conhecimentos extralinguísticos necessariamente diferem daqueles do receptor do texto-fonte.

São raros os casos em que o tradutor detém previamente o conjunto dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos necessários à tradução de um determinado texto. Gile (2009)

propõe, assim, uma distinção entre o conhecimento disponível no ato tradutório e aquele adquirido a fim de realizar uma determinada tradução. O primeiro, por sua vez, é separado em duas categorias: o conhecimento prévio e o contextual. Esse último é adquirido através do próprio texto-fonte e de todos os elementos que constituem sua situação comunicativa.

Os conhecimentos extralinguísticos adquiridos a fim de realizar uma determinada tradução são, portanto, constituídos por informações internas e externas ao texto. Como afirma Coseriu (2010), não se traduzem línguas, mas textos, que são produzidos com o auxílio não apenas de meios linguísticos, mas também de meios extralinguísticos. Os próprios conhecimentos contextuais oferecem as pistas para a aquisição dos conhecimentos extralinguísticos necessários à tradução.

Em seu modelo de análise textual voltado à tradução, Nord (2016) distingue dois tipos de fatores a serem analisados na tradução: os fatores intratextuais e os extratextuais. Nord (2016, p. 75) elenca oito “fatores intratextuais” – assunto, conteúdo, pressuposições, estruturação, elementos não verbais, léxico, sintaxe e elementos suprasegmentais – e oito “fatores extratextuais” – emissor, intenção do emissor, receptor, meio, lugar, tempo, motivo e função. Além disso, a autora (Nord, 2016, p. 228) inclui o “efeito”, que permite vincular o texto à sua situação pragmática.

Diferentemente do conhecimento linguístico, que deixa de evoluir com a mesma intensidade depois de atingido certo grau de proficiência nas duas ou mais línguas de trabalho, a aquisição de conhecimentos extralinguísticos nunca perde sua importância, nem mesmo depois que o tradutor desenvolveu elevada experiência profissional. A aquisição desse conhecimento

é necessária, por exemplo, quando o texto-fonte contém erros ou obscuridades (em particular, ambiguidades), e quando a língua e a cultura-alvo carecem de informações que estão implícitas no texto-fonte (Gile, 2009).

Embora os conhecimentos extralinguísticos sejam, normalmente, adquiridos durante a própria tradução, nem por isso a realização de atividades especialmente voltadas para a sua aquisição é prescindível. Ainda que sejam utilizados apenas para resolver um número restrito de problemas, os conhecimentos extralinguísticos adquiridos a fim de realizar uma determinada tradução podem ocupar uma parte significativa do tempo total dedicado a ela. Aquelas atividades permitem, assim, que os tradutores e intérpretes reflitam sobre os métodos de aquisição de conhecimentos extralinguísticos e sobre suas respectivas vantagens e desvantagens, como afirma Gile (2009).

Enquanto o foco dos professores e tradutores em formação tende a se concentrar na tradução entendida como produto, esse tipo de atividade permite abordar os diferentes estágios do processo tradutório e oferece uma análise sistemática da experiência de aprendizado. A aquisição de conhecimentos extralinguísticos constitui, portanto, uma das principais tarefas previstas na atividade didática proposta a seguir. O objetivo dessa atividade é desenvolver nos tradutores em formação a consciência de que a tradução de um texto não se reduz às escolhas tradutórias enquanto tais, mas inclui diferentes estágios, desde o estágio de preparação e pesquisa até o de revisão e pós-edição.

2 Objetivos e materiais

Antes de apresentar o planejamento do conteúdo e o desenvolvimento da atividade didática baseada em tarefas aqui proposta, são delineados os critérios utilizados para a seleção dos textos utilizados nessa atividade. Embora as tarefas envolvam especificamente a tradução direta para o português de textos em inglês, o mesmo tipo de atividade pode ser realizado com outros pares linguísticos ou com o mesmo par linguístico na direção inversa (do português para o inglês). Foram escolhidos para a atividade textos pertencentes ao gênero discursivo piada, por três razões principais.

A escolha do gênero discursivo piada se deve, em primeiro lugar, ao fato de que seu caráter cultural é fortemente marcado. Como afirma Possenti (1998), todos os textos são, de fato, culturalmente marcados, e o gênero discursivo piada não foge a essa regra. No entanto, as piadas podem ser consideradas um gênero particularmente marcado do ponto de vista cultural, já que quase nunca é suficiente a reconstituição do seu conteúdo semântico para compreender uma piada, sendo necessário estabelecer uma série de mediações entre esse conteúdo e os conhecimentos socialmente partilhados por uma determinada comunidade. Isso porque as piadas contêm, com frequência, o que Aixelá (2007, p. 58) definiu como “itens culturalmente marcados”.

A compreensão das piadas depende, em geral, de conhecimentos prévios muito específicos sobre seus temas, personagens e representações culturais. Por causa de seu caráter cultural fortemente marcado, a piada pode não produzir efeito cômico fora da cultura de origem. As referências evocadas por uma

piada devem ser compreendidas não apenas pelo tradutor, mas também pelo receptor da tradução. Se o receptor não partilhar dos conhecimentos necessários para sua compreensão, a piada não produzirá efeito. Por isso, Chiaro (1992, p. 1) afirma que “o humor verbal viaja mal”. A piada permite, assim, tratar da diferença entre os conhecimentos extralinguísticos do receptor da cultura-fonte e do receptor da cultura-alvo.

A escolha do gênero de humor piada se deve, em segundo lugar, ao fato de que esse gênero discursivo pode concentrar um número extremamente variado de problemas de tradução. De modo geral, pode-se afirmar que há dois tipos principais de humor explorados nas piadas: o humor contextual reside na própria narrativa, enquanto o humor linguístico aparece nos jogos de palavras. Em um importante texto sobre piadas, Hockett (1977) chama a esses dois tipos de piadas prosaicas e poéticas, respectivamente, segundo a distinção ciceroniana entre as facécias relacionadas ao “assunto” ou ao “dito” (Marques Júnior, 2008, p. 50).

O efeito cômico do primeiro tipo de humor depende exclusivamente da narração de uma situação, comportamento ou cena, os quais jogam com um determinado aspecto do conhecimento de mundo partilhado pelo emissor e pelo receptor. O efeito cômico do segundo tipo também pode envolver o humor contextual, mas seu foco reside em uma brincadeira com a própria linguagem. O humor linguístico das piadas costuma utilizar jogos de palavras, como paranomásias, ironias, malapropismos, neologismos, alusões, polissemias, homofonias, homonímias, equivocidades, calemburs, palavras-valise e citações truncadas. Dependentes dos significados próprios a cada língua, esses jogos de palavras são frequentemente intraduzíveis.

Como afirma Marta Rosas (2002), pode haver coincidências linguísticas entre os jogos de palavras da língua-fonte e da língua-alvo. Nesse caso, a tarefa é facilitada, já que basta ao tradutor encontrar na língua-fonte o jogo de palavras explorado na língua-alvo. No entanto esse tipo de coincidência não ocorre comumente. Nesses casos, não resta ao tradutor nenhuma alternativa senão criar um novo jogo de palavras na língua-alvo, o qual, ainda que diferente do jogo de palavras da língua-fonte, permita produzir um efeito cômico.

Como tende a conter um número elevado de problemas relacionados, em particular, aos conhecimentos extralinguísticos, o gênero piada é capaz de oferecer aos tradutores em formação desafios de compreensão e reformulação. No modelo de análise das tarefas de tradução utilizado pelo grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), os textos variam entre 175 e 300 palavras. Para a realização da atividade descrita a seguir, foram selecionadas duas piadas contendo pouco menos de 100 palavras cada. Por um lado, os dois textos pertencem ao gênero piada, para evitar que os problemas tradutórios da atividade variem excessivamente. Por outro, cada uma das duas piadas utiliza um dos dois tipos de humor mencionados anteriormente. Para oferecer um leque mais representativo dos problemas tradutórios encontrados nesse gênero de discurso, optou-se por selecionar uma piada com humor contextual e outra com humor linguístico.

A escolha do gênero de humor piada se deve, em terceiro lugar, ao fato de ele tender a não conter problemas linguísticos demasiadamente complexos em língua estrangeira, nem em língua portuguesa, tendo em vista seu vínculo íntimo com um registro oral de comunicação. Embora possam ser publicadas em coletâneas na forma de textos escritos, as piadas, normalmente,

circulam na modalidade oral. Assim, sua publicação em formato escrito é, em muitos casos, uma transcrição *a posteriori* de uma versão oral prévia.

As piadas aqui selecionadas são, em particular, caracterizadas por um registro de linguagem corrente, por um léxico básico e por uma sintaxe simples. Essas piadas não oferecem uma dificuldade elevada de compreensão linguística, permitindo que tradutores em formação com um nível intermediário de proficiência na leitura de textos escritos possam realizar a atividade. Além disso, sua tradução para o português não exige um registro elevado de linguagem, um léxico variado nem uma sintaxe elaborada. Isso não significa que a subcompetência bilíngue em português não deva ser mobilizada, mas que a atividade pressupõe um tradutor em formação dotado de um nível intermediário de escrita na língua.

3 Planejamento do conteúdo

3.1 A atividade didática

A escolha de textos pertencentes ao gênero discursivo piada se deve ao objetivo principal da atividade didática baseada em tarefas de tradução descrita neste capítulo, qual seja, desenvolver, em particular, a subcompetência extralinguística em tradução, possibilitando que tradutores em formação reflitam sobre os diferentes métodos para a aquisição dos conhecimentos extralinguísticos (conhecimentos enciclopédicos, especializados e biculturais) necessários à tradução de duas piadas do inglês para o português. A atividade prevê uma importante etapa destinada a ser desenvolvida em sala de aula.

Em sua crítica aos métodos didáticos supostamente centrados no aluno, Arrojo e Rajagopalan (1992) se preocupam em transformar o ensino da leitura em um processo verdadeiramente formador. Como a ideologia escolar outorga ao professor a autoridade de único árbitro dos significados corretos e aceitáveis dos textos, ele não deveria escamotear seu próprio papel como produtor de significados, mas, pelo contrário, promover a conscientização desse papel, ensinando os alunos a não se ignorarem como sujeitos e a fazerem parte dessa produção.

A atividade didática aqui proposta trata dos diferentes estágios envolvidos no processo tradutório, combinando, para isso, três tarefas distintas: pesquisa, tradução e revisão. As tarefas previstas na atividade visam discutir em sala de aula esses três estágios. Embora as tarefas de pesquisa, tradução e revisão possam ser realizadas durante a aula, a atividade prevê que todas essas tarefas sejam realizadas previamente à aula, por dois motivos principais. Se as tarefas são realizadas durante a aula, reduz-se não apenas o tempo disponível para a aquisição dos conhecimentos extralinguísticos necessários para a realização da tradução (seja por meio da análise das informações intratextuais, seja por meio da pesquisa de informações extratextuais), mas também a autonomia dos tradutores em formação com relação ao professor para a aquisição desses conhecimentos. Se as tarefas são realizadas previamente à aula, aumenta-se o tempo dedicado à discussão das tarefas, bem como a autonomia dos tradutores em formação.

Isso não significa que novas pesquisas não possam ser realizadas em sala de aula para complementar os conhecimentos extralinguísticos adquiridos previamente, dependendo das ferramentas e dos recursos didáticos disponíveis. As tarefas

realizadas antes da aula serão discutidas e analisadas com base na etapa em sala de aula e avaliadas pelo professor em uma etapa posterior à sala de aula. Portanto, a atividade didática envolve três etapas: uma etapa prévia, uma etapa em sala de aula e uma etapa posterior.

A atividade pode ser ajustada a turmas com um número maior ou menor de tradutores em formação. As tarefas podem ser realizadas seja individualmente, seja em grupos (constituídos por duplas, trios etc.). Em uma turma pequena, as tarefas poderiam ser realizadas individualmente, enquanto em uma turma grande, os grupos poderiam ser constituídos por duas ou mais pessoas. Nada impede que mais de um grupo realize a mesma tarefa, mas, nesse caso, haveria mais de uma versão para ser comparada em sala de aula, o que exigiria um tempo maior para a análise e a discussão das diferentes versões. Para não haver mais de uma versão de cada piada, é desejável que cada grupo desempenhe uma tarefa diferente.

Como a tarefa de cada grupo se limita a uma única piada, separadamente, a atividade exige seis grupos diferentes, responsáveis pelas três tarefas da primeira piada e pelas três tarefas da segunda. Para que cada grupo desempenhe uma tarefa diferente, são necessários, no mínimo, seis tradutores em formação, que realizariam cada uma das seis tarefas individualmente. Supondo-se que a turma tenha aproximadamente uma dúzia de tradutores em formação, os grupos podem ser constituídos por duplas, e assim por diante.

O desafio da atividade é criar uma dinâmica colaborativa em sala de aula na qual os tradutores em formação assumem um papel ativo na produção do significado. Quanto melhor for essa dinâmica,

menos papéis diferentes o professor precisará assumir na etapa em sala de aula, podendo se concentrar no papel de mediador das contribuições trazidas pelos tradutores em formação. Todas as tarefas são baseadas em pesquisas sobre os temas contidos nas piadas, pesquisas essas que podem ser realizadas em materiais de consulta previamente disponibilizados pelo professor ou encontrados pelos próprios tradutores em formação. Embora sejam diferentes, as tarefas desenvolvidas pelos grupos nem sempre apresentam informações concordantes; essas eventuais discordâncias são passíveis de serem exploradas pelo professor na etapa em sala de aula, com vistas a não escamotear o conflito das interpretações, segundo a expressão de Ricoeur (1978).

3.1.1 A etapa prévia

As tarefas realizadas fora de sala de aula estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da etapa em sala de aula, que pode durar um período entre duas e quatro horas, distribuídas em sessões que podem ocupar uma ou duas aulas. A realização da atividade pressupõe uma organização prévia. Pelo menos duas semanas antes da aula, as tarefas são distribuídas entre os grupos, cujo número de integrantes depende do número total de integrantes da turma. Nesse momento, todos os integrantes da turma são divididos em seis grupos:

a) dois grupos ficam responsáveis pela pesquisa das informações intra e extratextuais necessárias à compreensão e reformulação de cada uma das duas piadas, separadamente;

b) dois grupos ficam responsáveis pela tradução de cada uma das duas piadas, separadamente; e

c) dois grupos ficam responsáveis pela revisão de cada uma das duas traduções, separadamente.

Os três grupos responsáveis pela pesquisa, pela tradução e pela revisão da mesma piada realizam suas respectivas tarefas isoladamente. Os quatro grupos responsáveis pela tradução e pela pesquisa devem receber suas respectivas piadas duas semanas antes da aula, contando com uma semana para realizar suas tarefas; uma semana antes da aula, os dois grupos responsáveis pela tradução devem entregar suas tarefas, que são, então, distribuídas entre os dois grupos responsáveis pela sua revisão, que têm até a véspera da aula para entregá-las, para que o professor tenha tempo de lê-las e analisá-las antes da aula.

As modificações propostas pelo grupo de revisores podem ser inseridas no mesmo manuscrito da tradução através do recurso “controle de modificações”, do aplicativo Word, por exemplo. Desse modo, as duas versões de cada piada, realizadas pelos tradutores e pelos revisores, ficam visíveis no mesmo arquivo, que pode ser projetado em um *Data Show*, caso nem todos os tradutores em formação tenham acesso a computadores.

Os dois grupos responsáveis pela pesquisa também recebem suas respectivas piadas duas semanas antes da aula. Diferentemente dos grupos responsáveis pela tradução e dos responsáveis pela revisão, que dispõem de apenas uma semana cada um para realizar suas tarefas, aqueles dois grupos dispõem das duas semanas que antecedem a etapa em sala de aula para elaborar um relatório de pesquisa contendo as informações intra e extratextuais necessárias à compreensão e reformulação de suas respectivas piadas. Para auxiliar a produção e a apresentação desse relatório, pode ser entregue o seguinte quadro de análise textual orientada à tradução no dia da distribuição das tarefas:

Quadro 1 – Análise textual orientada à tradução

Informações extratextuais		
	Texto-fonte	Texto-alvo
Emissor		
Intenção do emissor		
Receptor		
Meio		
Lugar		
Tempo		
Propósito (motivo)		
Função		
Informações intratextuais		
	Texto-fonte	Texto-alvo
Assunto		
Conteúdo		
Pressuposições		
Estruturação		
Elementos não verbais		
Léxico		
Sintaxe		
Elementos suprasegmentais		
Efeito		
	Texto-fonte	Texto-alvo
Efeito do texto		

Fonte: Adaptado de Liberatti (2017, p. 50).

3.1.2 A etapa em sala de aula

Na etapa de sala de aula, as tarefas são apresentadas. Inicialmente, o grupo responsável pela pesquisa da primeira piada a lê em voz alta e apresenta seu relatório. Essas informações podem ser discutidas com todos os tradutores em formação cuja tarefa foi dedicada à mesma piada. Em seguida, é lida a tradução dessa mesma piada pelo grupo responsável; essa leitura é sucedida por uma discussão sobre as passagens que oferecem problemas de tradução; finalmente, é lida a revisão do mesmo texto pelo grupo responsável; essa leitura é, por sua vez, sucedida por uma nova discussão sobre as passagens que oferecem problemas de revisão.

A mesma sequência de apresentações e discussões é conduzida com a segunda piada, cujas tarefas de pesquisa, tradução e revisão foram realizadas pela outra metade dos integrantes da turma. A leitura e discussão de cada piada em inglês e das três tarefas podem durar entre uma e duas horas. Cabe ao professor, por um lado, analisar os conhecimentos extralinguísticos previamente adquiridos pelos grupos para realizar suas tarefas e, por outro, apresentar os conhecimentos sobre tradução necessários para as tomadas de decisão dos grupos responsáveis pela tradução e revisão. A análise e a discussão das piadas selecionadas são apresentadas no subcapítulo 4. Desenvolvimento das atividades.

3.1.3 A etapa posterior

Na etapa posterior, é solicitado o reenvio, por parte dos grupos responsáveis pelo relatório de pesquisa e pela tradução, de uma versão corrigida de suas respectivas tarefas, caso os

comentários e as análises feitos pelos outros grupos responsáveis por tarefas dedicadas à mesma piada ou a própria discussão em sala de aula tenha modificado suas escolhas. Pode ser definida como data para esse envio até uma semana depois da aula, para que a discussão acumulada não seja inteiramente esquecida pelos grupos responsáveis.

Durante a segunda semana subsequente à entrega da retradução, os grupos responsáveis pela revisão enviam a versão corrigida de sua própria tarefa, que consiste na revisão da versão corrigida da tradução. Portanto os grupos responsáveis pela revisão, da mesma forma que os grupos responsáveis pela pesquisa e pela tradução, também enviam uma versão corrigida da sua tarefa com base na tradução enviada uma semana depois da etapa em sala de aula.

A etapa posterior visa garantir que os tradutores em formação participem ativamente da etapa em sala de aula, pois as versões corrigidas de suas respectivas tarefas são feitas com base na discussão e análise desenvolvidas nessa etapa. A etapa em sala de aula é, portanto, o momento não apenas de apresentação das tarefas realizadas na etapa prévia, mas também de reflexão sobre o trabalho realizado nessa etapa, para que o resultado dessa reflexão seja integrado à etapa posterior. Cada uma das três tarefas realizadas na etapa prévia e cada uma das três tarefas realizadas na etapa posterior pode ser avaliada pelo professor; assim, cada tradutor em formação receberia duas notas.

A organização das datas de entrega para a realização das três etapas da atividade pode ser gerida pelo sistema Moodle (para citar apenas um exemplo), que permite: receber as várias tarefas enviadas pelos tradutores em formação; oferecer materiais

de consulta e fontes de pesquisa para a realização da atividade; e avaliar as tarefas enviadas.

4 Desenvolvimento das atividades

Neste subcapítulo, são analisadas as duas piadas propostas e seus respectivos problemas tradutórios. A primeira piada possui 73 palavras, e a segunda, 89, conforme reproduzidas a seguir. As duas piadas foram retiradas da coletânea intitulada *Happier jokes* (2017), de James David. Outras piadas da mesma coletânea²³ ou outras coletâneas de piadas em inglês podem ser utilizadas para desenvolver esse tipo de atividade, de modo a ampliar o número de tarefas e aprofundar os problemas tradutórios por elas apresentados.

Para a primeira piada, são disponibilizados materiais de consulta (referências bibliográficas, fontes documentais e sites na Web), que podem ser pesquisados pelos grupos responsáveis pelas diferentes tarefas (cf. o subcapítulo 4.1.2. Material de consulta). O foco das tarefas com a primeira piada reside na filtragem de informações intra e extratextuais previamente disponibilizadas pelo professor aos três grupos por ela responsáveis.

Para a segunda piada, não são disponibilizados materiais de consulta, ao contrário do previsto para a primeira piada. Essa diferença nas tarefas da segunda piada (que é mais longa) visa estimular os tradutores em formação a pesquisarem materiais de

²³ Por exemplo, a piada sobre o fabricante de móveis de Grand Rapids (Michigan) em visita a Paris (David, 2017, p. 24), ou a piada sobre o cubano infeliz preso por um agente da polícia secreta (David, 2017, p. 24).

consulta por conta própria, com base apenas nas pistas presentes nas informações intratextuais. O foco das tarefas com a segunda piada é realizar uma discussão sobre os materiais de consulta selecionados pelos tradutores em formação, inclusive sobre a confiabilidade desses materiais. Ao contrário do relatório do grupo de pesquisa da primeira piada, o relatório do grupo de pesquisa da segunda piada deve incluir os materiais de consulta utilizados na realização de sua tarefa.

É discutido, a seguir, o desenvolvimento da atividade didática voltada para a aquisição de conhecimentos linguísticos e, sobretudo, extralinguísticos necessários à realização das tarefas de pesquisa, tradução e revisão. Depois de ser apresentada uma proposta de tradução de cada uma das duas piadas, são analisados os problemas tradutórios levantados por essas tarefas. Essa proposta não é prescritiva, mas apenas um instrumento para a análise das tarefas.

4.1 A primeira piada

When Prime Minister Harold Macmillan was British Resident Minister in Algeria during World War II he was called upon to settle a dispute between British and American officers in the Allied mess. The Americans wanted drinks served before meals, the British after.

Macmillan's action was worthy of Solomon: 'Henceforth, we will all drink before meals indifference [sic] to the Americans, and we will all drink after dinner indifference [sic] to the British.' (David, 2017, p. 23).

4.1.1 Proposta de tradução

Durante a Segunda Guerra Mundial, quando o ex-primeiro-ministro, Harold Macmillan, era ministro residente da Inglaterra na Argélia, ele foi convocado para resolver uma contenda entre oficiais britânicos e americanos na cantina dos exércitos aliados. Os americanos queriam que as bebidas fossem servidas antes das refeições, e os ingleses depois.

A sábia decisão tomada por Macmillan foi digna de Salomão: “De agora em diante, todos nós beberemos antes das refeições em deferência aos americanos, e todos nós beberemos depois do jantar em deferência aos ingleses” (tradução nossa).

4.1.2 Material de consulta

- Para a biografia de Harold Macmillan, leia o artigo publicado no Oxford Dictionary of National Biography: “Macmillan, (Maurice) Harold, first earl of Stockton (1894-1986)”, de Henry Colin Gray Matthew (2011).
- Para a definição de termos como, por exemplo, *mess*, consulte dicionários monolíngues e bilíngues.²⁴
- Para a definição de *Resident Minister*, consulte o verbete *Minister-Resident*, na *Encyclopedia Britannica* (Minister-Resident, 2018).

²⁴ Disponível em: <<https://onelook.com/?w=dinner&ls=a>>. Acesso em: 26 maio 2018.

- Para o discurso *Toasts of the President and Prime-Minister Harold Wilson*, de Lyndon Johnson (1964), acesse o site *The American Presidency Project*.²⁵
- Para uma discussão sobre o humor britânico, leia o capítulo *Isto é engraçado?*, de Sírio Possenti (1998, p. 134-136).
- Para charges sobre *Supermac*, de Victor Weisz, acesse o site *British Cartoon Archive*, da University of Kent.²⁶

4.1.3 Análise dos problemas tradutórios

Na etapa de leitura, é possível perceber que a primeira piada contém erros no discurso direto introduzido entre aspas. Esse discurso utiliza por duas vezes a locução *indifference*, que foi sucedida pelo advérbio latino *sic* entre colchetes na transcrição realizada anteriormente, para evidenciar que a locução contém um erro indesejado na própria edição. Como esse discurso, que conclui a piada, é justamente a passagem responsável por produzir o efeito cômico, os erros comprometem inteiramente sua compreensão. Por isso, os grupos responsáveis pela primeira piada necessitam adquirir conhecimentos complementares ao texto.

A piada se baseia em uma anedota situada na Segunda Guerra Mundial. Essa anedota foi citada pelo presidente americano Lyndon Johnson em um discurso realizado no dia 7 de dezembro de 1964, que foi publicado no segundo volume dos documentos

²⁵ Disponível em: <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26749>>. Acesso em: 27 maio 2018.

²⁶ Disponível em: <<https://www.cartoons.ac.uk>>. Acesso em: 26 maio 2018.

públicos do seu primeiro mandato (1963-1964).²⁷ No entanto, a versão contada por Lyndon Johnson possui várias diferenças em relação à transcrição realizada por James David.²⁸ A comparação entre as duas versões da anedota permite, em particular, corrigir os erros contidos nessa transcrição: as duas ocorrências da locução *indifference* devem ser substituídas por *in deference*. Esses erros permitem tematizar a crença de que o texto-fonte jamais contenha erros, bem como a responsabilidade ética do tradutor diante deles.

A piada mobiliza conhecimentos sobre a história da política britânica e, em particular, sobre um dos principais políticos do século XX, o primeiro conde de Stockton, Harold Macmillan (1894-1986). Na etapa de sala de aula, podem ser discutidos os conhecimentos sobre sua biografia. A piada menciona o período em que Macmillan assumiu na Argélia seu primeiro cargo de governo como *British Resident Minister*. Vinculado à estrutura administrativa das colônias britânicas na África e na Ásia, esse posto designa um representante oficial do governo britânico com prerrogativas políticas típicas do domínio colonial.

²⁷ Como vice-presidente de John F. Kennedy, assassinado em Dallas em 22 de novembro de 1963, Lyndon Johnson terminou o mandato desse último, iniciado em 1961. Quando proferiu aquele discurso, Johnson acabara de vencer as eleições que o conduziram a seu único mandato completo (1965-1969).

²⁸ *We have many difficult problems. I am sure the traditional British ability to find reasoned solution will ultimately prevail. During World War II the British Minister in Algeria was called upon to mediate a dispute between British and American officers. The American officers wanted drinks served before their meals. The British wanted their drinks served after their meals. He came up with this answer: "In deference to the British," he said, "we will all drink after meals and in deference to the Americans, we will all drink before the meal." This kind of British genius has solved a great many problems* (Johnson, 1964, p. 1645).

Durante a Segunda Guerra Mundial, Macmillan foi nomeado para esse cargo pelo primeiro-ministro britânico da época, Winston Churchill, que estava em seu primeiro mandato (1940-1945). Ocupada pelo exército alemão em 1940, a Argélia, que era território francês, foi liberada pelo exército americano em 1942, quando Macmillan passou a ocupar o posto de ministro residente naquele país, onde permaneceu até o fim da guerra. O sucesso adquirido nesse posto motivou o escritor John Wyndham a chamá-lo na época de vice-rei do mediterrâneo (Matthew, 2011).

A piada se refere, no presente da enunciação, a Macmillan como primeiro-ministro, pois, quando a anedota foi citada pelo presidente estadunidense, fazia pouco mais de um ano que aquele deixara o cargo, depois de ter servido como chefe de governo por seis anos (1957-1963). Esse conhecimento histórico deve ser discutido, para que não haja confusão entre o cargo de ministro residente da Inglaterra na Argélia, ocupado durante a Segunda Guerra Mundial, e o posto de primeiro-ministro britânico, assumido na década seguinte.

Segundo a anedota, Macmillan foi convocado, como representante do governo britânico na Argélia, para resolver uma disputa entre oficiais britânicos e americanos ocorrida na *Allied mess*. O termo *mess* deve ser pesquisado em dicionários monolíngues e bilíngues, já que é utilizado em uma acepção técnica, designando a “cantina” da base militar ocupada pelos oficiais dos exércitos aliados, como é designada a coalizão militar dos países que se uniram para combater o assim chamado “eixo do mal”. A coalizão dos aliados foi liderada pelos Estados Unidos, pela Inglaterra e pela (antiga) União Soviética.

Depois que os Estados Unidos entraram na Segunda Guerra Mundial, em dezembro de 1941, e se uniram à Inglaterra, os

exércitos dos dois países passaram a atuar conjuntamente nas operações militares. Nessa piada, a razão da contenda entre os oficiais dos dois países líderes da coalizão aliada coloca em cena uma diferença cultural entre os seus respectivos costumes alimentares: os oficiais americanos queriam que as bebidas fossem servidas antes das refeições, e os oficiais britânicos que fossem servidas depois.

Como afirma a piada, a decisão tomada por Macmillan foi *worthy of Solomon*. A menção a Salomão parece fazer referência a seu julgamento sobre a causa de duas prostitutas que reivindicavam a maternidade do mesmo filho: depois que o rei decidiu que o filho fosse cortado em dois com uma espada para ser dividido entre as duas mulheres, a mãe verdadeira se revela ao abrir mão de sua metade para preservar a vida do filho (1 Reis 3: 16-28). Essa referência, que visa enfatizar a sabedoria de Macmillan, pode ser traduzida literalmente, com ou sem uma explicação – “digna de Salomão (o sábio rei de Israel)” –, ou pode ser traduzida por meio de uma expressão genérica, como “uma sábia decisão”. Essas duas opções permitiriam discutir conhecimentos sobre tradução, já que utilizam os procedimentos técnicos chamados, respectivamente, de tradução literal (podendo ser acompanhada ou não de uma explicação) e de generalização (cf. capítulo 1). Esse último procedimento é comumente utilizado para traduzir itens culturalmente marcados, como afirma Newmark (1988).

Enunciada em discurso direto, a decisão de Macmillan é reproduzida na piada com um tom ironicamente solene. As repetições presentes nas duas frases – “nós todos [...] das refeições em deferência” – conferem ênfase a seu discurso. Além disso, a locução em inglês *in deference* parece ser dotada de certo pedantismo. Na discussão sobre a tradução e a revisão, podem

ser abordadas as marcas estilísticas que permitem conferir aquele tom em português. Pela sua formalidade, a locução “em deferência” pode dificultar sua compreensão, diferentemente do que ocorreria com sinônimos mais correntes, como “em consideração” ou “em respeito”.

O efeito cômico produzido pela piada depende do anticlímax produzido pela sua decisão, cujo caráter prosaico contrasta com a expectativa criada pela menção a sua sabedoria bíblica e com o seu tom solene. A anedota original, proferida pelo presidente recém-eleito Lyndon Johnson na presença do primeiro-ministro britânico Harold Wilson, visava elogiar o tradicional pragmatismo britânico (Johnson, 1964). Ao ser destacada desse contexto e transformada em uma piada, aquela anedota adquire uma nova função.

A compreensão da nova função adquirida pela anedota pode ser fortalecida pelo conhecimento extralinguístico do conjunto de discursos cômicos destinados a ridicularizar a atuação política de Harold Macmillan. Para evidenciar essa nova função adquirida pela piada, pode ser discutida sua relação de intertextualidade com as charges de *Supermac* que, criadas em 1958 por Victor Weisz, parodiam o quadrinho estadunidense *Superman*.²⁹ Os conhecimentos extralinguísticos sobre as charges de *Supermac* permitem explicitar o efeito cômico produzido pela piada sobre o receptor anglo-saxão.

Na etapa de sala de aula, pode ser discutida a nova função adquirida pela tradução em português com base na teoria do

²⁹ O apelido irônico dado ao personagem de Macmillan na sequência de charges acabou, no entanto, contribuindo positivamente para sua imagem política, segundo seu biógrafo, Richard Thorpe (2010).

escopo. Segundo essa teoria (Nord, 2016), o texto traduzido raramente mantém no interior da cultura-alvo a mesma função desempenhada pelo texto-fonte. O receptor da tradução que não partilhar as informações intra e intertextuais mobilizadas pela piada pode não achar graça alguma. No entanto esse é um limite racional da tradução, como afirma Coseriu (2010), já que as referências extralinguísticas implicadas em um texto só podem ser explicadas ou descritas, não podem ser traduzidas. Segundo a sabedoria popular, uma piada que precisa ser explicada não foi bem-sucedida. Portanto também é possível incluir entre os conhecimentos sobre tradução discutidos na etapa de sala de aula a discussão sobre os limites da tradução.

4.2 A segunda piada

Way back in the days of the Wild West it was a dangerous place to live. Bandits were on the loose, gunmen roamed the land, and every man had to protect himself as best as he could.

So, when a cowboy passed a friend's lonely ranch-house and saw his friend barricading the doors and nailing planks over the windows, he wasn't unduly surprised. Rumour had it that Jesse James and his gang were headed this way.

'Expecting trouble, Jake?' said the cowboy.

'Sure am,' replied Jake.

'Outlaws?'

'Nope. In-laws.' (David, 2017, p. 8).

4.2.1 Proposta de tradução

Antigamente, no Velho Oeste, viver era muito perigoso. Os bandidos estavam à solta, pistoleiros vagavam pelo território e todo homem tinha que se proteger como podia.

Naquela época, um caubói, ao passar pela sede do rancho solitário de um colono amigo seu e vê-lo erguendo barricadas nas portas e pregando tábuas nas janelas, não ficou nem um pouco surpreso. Corria um rumor de que o bando de Jesse James estava a caminho daquela região.

- Esperando problemas, Jake? – disse o caubói.
- Pois é. – respondeu Jake.
- Criminosos?
- Não, os sogros (tradução nossa).

4.2.2 Análise dos problemas tradutórios

Na etapa de leitura, é possível perceber as marcas de oralidade que caracterizam o registro de linguagem não apenas no trecho final com diálogos, mas desde a descrição apresentada na primeira frase. Essas marcas são lexicais (por exemplo, *nope*) e, sobretudo, morfossintáticas (por exemplo, a omissão do pronome pessoal na resposta *sure am*). Essas marcas de oralidade permitem tratar do conhecimento sobre as variedades linguísticas do inglês faladas nas diferentes regiões dos Estados Unidos.

Na etapa de discussão sobre a tradução e a revisão, podem ser tematizadas as escolhas dos grupos responsáveis por essas tarefas para as diferentes marcas de oralidade utilizadas na piada.

Podem ser levantados, assim, os conhecimentos sobre tradução relativos à utilização de um registro coloquial do português para a manutenção das marcas de oralidade do texto-fonte. Uma lista das principais marcas morfossintáticas de oralidade que podem ser utilizadas na tradução de diálogos ficcionais pode ser encontrada em *A tradução literária* (2012), de Paulo Henriques Britto, em particular, nas páginas 96-106 do capítulo *Tradução de ficção* (Britto, 2012).

A segunda piada mobiliza o imaginário mítico estadunidense sobre o *Wild West* (Oeste selvagem), também chamado de *Old West* (Velho Oeste) ou de *Far West* (Oeste distante), cuja aclimação – um procedimento técnico também chamado de decalque (Barbosa, 1990) –, no termo em português “faroeste”, é utilizada para designar o gênero cinematográfico tão explorado pela indústria estadunidense desde seus primórdios. Para reconstituir esse imaginário, que constitui uma das raízes dos valores de individualismo e empreendedorismo da cultura estadunidense, os filmes de faroeste podem ser uma importante fonte de conhecimentos extralinguísticos utilizada pelo grupo responsável pela pesquisa.

A segunda piada contém um número elevado de itens culturalmente marcados, como as três personagens representadas na piada: o colono, o caubói e o fora da lei. Esse último é designado por três termos diferentes: *gunmen*, *outlaw* e *bandit*. Essa variedade de termos para se referir à personagem do fora da lei enfatiza todos os tipos de perigo a que estavam sujeitos os colonos. Sinônimos de fora da lei podem ser pesquisados em dicionários de sinônimos em português.³⁰ A eventual diminuição do número de sinônimos

³⁰ Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br>>. Acesso em: 29 maio 2018.

utilizados em português para traduzir esses três termos pode ser discutida na etapa de sala de aula, já que ela permite tratar dos conhecimentos sobre tradução, em particular da deformação chamada por Berman (2007) de empobrecimento quantitativo.

No início do segundo parágrafo, a narração evoca uma cena típica dos filmes de faroeste: a passagem de um caubói pelo rancho de um amigo. A importância de traduzir o adjetivo “solitário” (que qualifica o rancho) pode ser enfatizada, já que permite inferir que seu amigo é um colono. A tradução do verbo *passed* em inglês por um termo em português que explicita a transitoriedade da ação permite caracterizar o nomadismo do caubói, por oposição ao sedentarismo do colono. Embora não seja utilizada na piada, o termo colono pode ser explicitado pelo tradutor, já que essa referência está implícita na cena descrita.

A tradução do termo *cowboy* também pode ser discutida, pois, além da aclimatação caubói, há, em português, diferentes termos equivalentes, como, por exemplo, “vaqueiro”, “peão” e “boiadeiro”. A discussão sobre a melhor opção para traduzir os matizes semânticos presentes no termo em inglês permite tratar de conhecimentos sobre tradução, como os procedimentos técnicos chamados de equivalência e transferência (Barbosa, 1990). Essa discussão também possibilita apresentar o procedimento técnico chamado de explicitação, se o termo colono tiver sido adicionado, como na tradução proposta: “um colono amigo seu” (cf. capítulo 1).

Na frase em que o caubói, de passagem, viu seu amigo erguendo barricadas nas portas e pregando tábuas nas janelas, o verbo *saw* leva à identificação do receptor da piada com o caubói, já que o receptor imagina a cena da perspectiva do caubói. A referência militar presente no termo em inglês *barricading* evoca outra cena comumente retratada nos filmes de faroeste, na qual

os pacíficos colonos buscam se proteger de um ataque que, via de regra, é realizado por odiosos bandidos ou ferozes índios.

O relato da reação do caubói é introduzido no predicado da oração principal que se sucede à longa descrição contida na oração subordinada adverbial temporal. A frase seguinte permite consolidar a expectativa de um conflito iminente, já que afirma que havia um rumor de que o bando do célebre fora da lei Jesse James (1847-1882) estava a caminho daquela região. Jesse James adquiriu notoriedade em dezembro de 1869, quando assassinou o capitão John Sheets durante um assalto a um banco em Missouri.

O bando de Jesse James foi retratado em um grande número de filmes e seriados de faroeste, além de biografias, romances de aventura, histórias em quadrinhos e, até mesmo, em canções *folk*, como *Outlaw Blues*, de Bob Dylan. Essa canção faz parte do disco *Bringing it all back home* (Dylan, 1965). Podem ser discutidos, por um lado, os conhecimentos prévios de todos os tradutores em formação sobre Jesse James e seu bando e, por outro, os materiais de consulta utilizados pelo grupo responsável pela pesquisa para reconstituir informações sobre o bando do temido fora da lei.

A referência ao bando de Jesse James, que era constituído por antigos membros do exército confederado, permite situar a narrativa no período imediatamente posterior à Guerra Civil (1861-1865), ou Guerra de Secessão, que foi um dos eventos mais importantes da história estadunidense. Embora esteja associada a um conjunto de itens culturalmente específicos, a referência à época anárquica do Velho Oeste pode encontrar possíveis analogias com a cultura brasileira, por exemplo, com o sertão.

A tradução da primeira frase pode fazer referência ao sertão mítico ficcionalmente reconstituído pela prosa de Guimarães

Rosa, evocando o célebre refrão de *Grande sertão: veredas*: “Viver é muito perigoso” (Rosa, 1994, p. 16). Esse exemplo de tradução permite discutir o componente bicultural que a subcompetência extralinguística inclui, podendo ser utilizado para explicitar, em particular, a importância dos conhecimentos sobre a cultura-alvo.

No diálogo final da piada, a utilização do nome próprio Jake transmite intimidade entre os dois personagens. Além disso, a ambiguidade do termo *trouble*, que pode designar tanto um confronto violento quanto um incômodo familiar, visa aludir ao mal-entendido sobre o qual a piada se assenta. Podem ser discutidas as opções para a substituição (ou não) do nome próprio por um nome utilizado em português, bem como para a tradução de *trouble*, com vistas a manter o mal-entendido e garantir o efeito cômico por meio de um termo genérico como “problema”.

Como visto anteriormente, nas piadas caracterizadas pelo humor linguístico, o efeito cômico é produzido por meio de jogos de palavras, os quais estão intrinsecamente enraizados na especificidade de cada língua e nem sempre possuem coincidência em outras línguas. Quando isso ocorre, há uma dificuldade suplementar de tradução. É o que acontece com o jogo entre as palavras *outlaws* (foras-da-lei) e *in-laws* (parentes por casamento, em particular os sogros), que não possuem coincidência linguística em português.

Em inglês, o termo para se referir aos parentes por casamento – utilizado, por exemplo, em *father-in-law* e *mother-in-law* (sogros) ou *brother-in-law* e *sister-in-law* (cunhados) – sugere que o inimigo não é externo, mas interno à própria família. Identificando os familiares do cônjuge com perigosos invasores, o efeito cômico produzido pelo jogo de palavras ridiculariza o casamento, exaltando os valores do individualismo e do empreendedorismo

veiculados pelas representações culturais sobre o Velho Oeste, particularmente pela figura do caubói, comumente caracterizado como um herói destemido.

Diante desse problema de tradução, uma possibilidade seria produzir algum tipo de associação no nível do significante entre os dois termos utilizados em inglês, como entre “sogros” e “criminosos”. Embora os matizes semânticos dos termos *outlaws* e *in-laws* não sejam inteiramente recuperados, essa tradução produziria um efeito de paralelismo entre os dois termos por meio da rima (em *-osos*) e da regularidade do número de sílabas. Tanto a pergunta – “criminosos?” – quanto a resposta – “não, os sogros” – possuem quatro sílabas cada uma. A própria utilização do artigo definido em “os sogros” confere ênfase à resposta.

5 Resultados esperados

A atividade didática baseada em tarefas se divide em três etapas, incluindo seis tarefas (três na etapa prévia e três na etapa posterior) para cada uma das duas piadas, que são representativas dos dois tipos principais de humor, o contextual e o linguístico. As tarefas distribuídas duas semanas antes da aula são realizadas previamente por cada um dos seis grupos de maneira isolada. Com base na análise e discussão conduzida pelo professor na etapa em sala de aula, cada uma dessas tarefas é posteriormente refeita pelos grupos responsáveis. A compreensão dessas piadas depende de conhecimentos extralinguísticos sobre a cultura anglo-saxã, em geral, e sobre os temas tratados, em particular. As duas piadas selecionadas na atividade abordam, respectivamente, temas relacionados à Segunda Guerra Mundial e ao imaginário

estadunidense sobre o Velho Oeste. Não é exigido que os tradutores em formação detenham previamente esses conhecimentos ao realizarem as tarefas propostas, os quais podem ser adquiridos durante a realização da tarefa por cada grupo ou durante a própria atividade em sala de aula. A atividade didática baseada em tarefas de tradução apresentada neste capítulo possui três objetivos principais.

Em primeiro lugar, a atividade visa desenvolver especificamente a subcompetência extralinguística em tradução. No modelo de competência tradutória proposto por Schäffner (2000), uma das subcompetências descritas pela autora é a de pesquisa. Embora não haja uma subcompetência específica de pesquisa no modelo do grupo PACTE, essa habilidade está intimamente relacionada à subcompetência extralinguística em tradução. Na etapa prévia, pretende-se que os grupos responsáveis pela primeira piada filtrem as informações contidas no material de consulta anteriormente disponibilizado pelo professor e que os grupos responsáveis pela segunda piada pesquisem as informações necessárias à realização de suas tarefas de maneira autônoma, em materiais confiáveis de consulta.

Em segundo lugar, a atividade também tem a intenção de desenvolver as outras subcompetências tradutórias descritas nos modelos de competência tradutória do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), em particular, aquelas com as quais a subcompetência extralinguística está mais diretamente relacionada, como a subcompetência bilíngue e a relativa aos conhecimentos sobre tradução. No modelo de 2000 do grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017), a subcompetência relativa aos conhecimentos sobre tradução é um componente da própria subcompetência extralinguística. Dividida em três etapas, a atividade visa promover

uma reflexão sobre os diferentes estágios envolvidos no processo tradutório, como a pesquisa, a tradução e a revisão. Embora haja uma divisão prévia de tarefas que visa desenvolver diferentes subcompetências, a discussão realizada em sala de aula permite integrar todas elas, com vistas à compreensão e à reformulação das duas piadas. Durante a etapa de sala de aula, o professor pode discutir as escolhas tradutórias realizadas pelos grupos com base em seus próprios conhecimentos sobre tradução, como a teoria do escopo, a analítica da deformação e os procedimentos técnicos de tradução.

Em terceiro lugar, a atividade trata de problemas que podem ser encontrados na tradução de diferentes gêneros textuais, como a tradução de itens culturalmente marcados, a existência de erros e obscuridades (e a responsabilidade ética do tradutor diante deles), a utilização de diferentes registros de linguagem, a eventual diferença entre a função do texto-fonte e a do texto-alvo, a presença de informações mobilizadas pela língua e pela cultura-fonte que não são necessariamente partilhadas pelo receptor da tradução, a exploração de jogos de palavras e os limites racionais da tradução.

Referências

7GRAUS. Dicionário de sinônimos. *Sinônimos.com.br*. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br>>. Acesso em: 29 maio 2018.

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-specific Items in Translation. In: VIDAL, Maria Carmen-África; ÁLVAREZ, Roman (ed.). *Translation, power, subversion*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 52-78.

ARROJO, Rosemary; RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, Rosemary (org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.

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

BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHIARO, Delia. *The language of jokes: analysing verbal play*. London: Routledge, 1992.

CHIARO, Delia. (ed.). *Translation, humour and literature*. Continuum: New York, 2012. v. 1.

COSERIU, Eugenio. O falso e o verdadeiro na teoria da tradução. In: HEIDERMAN, Werner (org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 252-189.

DANCETTE, Jeanne. Comprehension in the translation process: an analysis of think-aloud protocols. In: DOLLERUP, Cay; LINDEGAARD, Annette (ed.). *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995. v. 2.

DANCETTE, Jeanne. Mapping meaning and comprehension processes in translation. In: DANKS, Joseph *et al.* (org.). *Cognitive processes in translation*. Sage: Kent Psychology Forums, 1997. p. 113-120.

DAVID, James. *Happier jokes*. Mountain View: Google Play, 2017.

DYLAN, B. Outlaw Blues. In: DYLAN, Bob. *Bringing it all back home*. New York: Columbia, 1965. 1 disco sonoro. Lado 1, faixa 5 (3min5s).

ELTHES, Agnes. Reflections on teaching translation. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 101-114.

GILE, Daniel. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009.

HOCKETT, Charles Francis. Jokes. HOCKETT, Charles Francis. *The view from language: selected essays 1948-1964*. Atenas: University of Georgia Press, 1977. p. 257-289.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 18-57.

HURTADO ALBIR, Amparo. (ed.). *Researching translation competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

JOHNSON, Lyndon B. Toasts of the President and Prime Minister Harold Wilson. *The American Presidency Project*, 7 dec. 1964. Disponível em: <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26749>>. Acesso em: 27 maio 2018.

LIBERATTI, Elisângela. *Traduzindo histórias em quadrinhos: proposta de unidades didáticas com enfoque funcionalista e com base em tarefas de tradução*. 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2017.

MARQUES JÚNIOR, Ivan Neves. *O riso segundo Cícero e Quintiliano: tradução e comentários de De oratore, livro II, 216-291 (De ridiculis) e da Institutio Oratoria, livro VI, 3 (De risu)*. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2008.

MATTHEW, H. C. G. Macmillan, (Maurice) Harold, first earl of Stockton. *Oxford Dictionary of National Biography*, 6 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.oxforddnb.com/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-40185>>. Acesso em: 26 maio 2018.

MINISTER-RESIDENT. In: BRITANNICA GROUP. *Encyclopedia Britannica*. Chicago: Britannica Group, 2019. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/minister-resident>>. Acesso em: 27 maio 2018.

NEUBERT, Albrecht. Competence in language, in languages, and in translation. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 3-18.

NEWMARK, Peter. *Textbook of translation*. Hempstead: Prentice Hall, 1988.

NORD, Christiane. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Trad. Meta Elisabeth Zipser *et al.* São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OROZCO, Mariana. Building a measuring instrument. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 199-214.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROSA, Guimarães. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

ROSAS, Marta. *Tradução de humor: transcriando piadas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHÄFFNER, Christina. Running before walking?: designing a translation programme at undergraduate level. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. vii-xvi.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly. Developing translation competence: introduction. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (org.). *Developing translation competence*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. vii-xvi.

SNELL-HORNBY, Mary; JETTMAROVÁ, Zuzana; KAINDL, Klaus (ed.). *Translation as intercultural communication*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

THORPE, Richard. *Supermac: the life of Harold Macmillan*. London: Random House UK, 2011.

UNIVERSITY OF KENT. *British Cartoon Library*. Canterbury: University of Kent, 2018. Disponível em: <<https://www.cartoons.ac.uk>>. Acesso em: 26 maio 2018.