

TRADUÇÃO: UMA SUCESSÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITURA

Magda Luíza Kessler
UFSM

RESUMO

A tradução foi considerada nesse estudo como um dos tipos de atividade de linguagem ideal para se investigar as relações entre leitura e escrita uma vez que o tradutor usa sua competência como leitor e, ao mesmo tempo, como escritor para produzir um texto que reponha, com a maior equivalência possível, os conteúdos expressos no texto-fonte, pretendeu-se verificar se o desempenho em leitura na língua-fonte e em escrita na língua-alvo influam na qualidade da tradução. Para verificar estas hipóteses, aplicaram-se três conjuntos de testes a 24 estudantes de Cursos de Letras. Os testes destinaram-se a avaliar o desempenho das informantes nas três variáveis consideradas: compreensão em leitura na língua-fonte, produção escrita na língua-alvo e tradução. Os resultados mostraram a existência de correlação positiva entre o desempenho em leitura e em produção escrita e a qualidade da tradução.

ABSTRACT

In this study, translation was considered as one of the ideal kinds of language activity to investigate the relationships between reading and writing. Since the translator uses his/her competence as a reader and, at the same time, as a writer, to produce a text that replaces, with the highest equivalence possible the contents conveyed in the source text, it was intended to examine whether the translator's performance in reading in the source language and in writing in the target language affected the translation quality. In order to examine these hypotheses, three sets of tests were administered to 24 students of Letters Courses. The tests were designed to evaluate the informant's performance in the three variables considered: reading comprehension in the source language, written production in the target language and translation. The results have shown the existence of positive correlation between the performance both in reading and in writing and the translation quality.

O estudo das relações entre leitura e escritura tem recebido grande ênfase, especialmente a partir da década de 80, quando vários pesquisadores vêm buscando respostas para questões relacionadas ao ensino de línguas.

Reconhece-se, hoje, que a leitura e a escrita são atividades de linguagem e de cognição profundamente relacionadas e que a prática de uma influi sobre o desempenho na outra.

Vários estudos correlacionais e experimentais recentes têm comprovado a influência recíproca das práticas de leitura e de escrita. Numa síntese desses estudos realizada por STOTSKY (1983), verifica-se que melhores leitores tendem a ser melhores escritores, que melhores escritores tendem a ler mais que escritores menos proficientes e que a estrutura sintática da escrita dos melhores escritores tende a ser mais madura que a dos leitores menos proficientes. Outra descoberta mencionada por essa autora refere-se aos benefícios advindos de experiências em leitura para o aperfeiçoamento da escrita. Inúmeras pesquisas referidas constataram que a prática de leitura, sem ênfase nos estudos gramaticais ou na prática adicional de escrita, produziu resultados iguais ou maiores na qualidade da escrita do que os estudos de gramática ou prática extra de escrita.

Outros estudos, como os de ECKHOFF (1983), revelaram que a estrutura e o estilo dos textos lidos influenciaram na produção de textos próprios. POERSCH (1991) constatou que a dificuldade de compreensão de textos correlaciona-se com o teor de coerência implícita entre as proposições de um texto e que a compreensão de categorias de coesão textual relaciona-se com a produção de textos mais coesivos (POERSCH e SCHNEIDER, 1991).

Esses são apenas alguns exemplos de pesquisas que vêm examinando as relações entre leitura e escritura na língua materna com vistas ao aperfeiçoamento da instrução nessa área.

Um campo de atividade de linguagem onde a compreensão e a produção de textos convergem é a tradução. Por meio da atividade tradutória, o tradutor coloca-se a serviço do produtor do texto-fonte e dos seus leitores no texto-alvo, num processo de mediação comunicativa que depende fundamentalmente de sua competência como receptor bilíngüe e como escritor.

Um ato de tradução é uma atividade intelectual complexa, envolvendo, entre outras coisas, a compreensão do mundo cultural e das experiências que subjazem ao ato original de escrita, a compreensão do sentido expresso através dos signos verbais e a reconstrução da mensagem através de escolhas lingüísticas compatíveis com o sistema lingüístico dos leitores da língua-alvo e com suas expectativas.

Diante da complexidade envolvida na tradução, a compreensão do sentido e a redação do texto de tradução têm sido objeto de investigação pelos estudiosos da tradução. Dentre eles, DELISLE (1984) vem propondo o estudo de vários fatores que intervêm no ato de tradução, especialmente na redação. De acordo com ele, a reexpressão do sentido em forma escrita

depende da qualidade da interpretação prévia do texto-fonte e das qualidades do redator.

Embora os teóricos da tradução reconheçam a importância da competência do tradutor tanto na compreensão quanto na produção do texto, não se tem conhecimento sobre estudos que mostrem com objetividade até que ponto e em que aspectos o desempenho do tradutor nessas duas atividades afetam a qualidade da tradução.

Em vista disso, o presente estudo pretende verificar como leitura e escritura correlacionam-se no processo de tradução. Mais especificamente, deseja-se investigar até que ponto o desempenho em leitura na língua-fonte e em escrita na língua-alvo influem na qualidade da tradução. Com esse trabalho, espera-se poder contribuir para a reflexão sobre implicações dos atos de ler e de escrever na atividade tradutória e, ainda, oferecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino de língua estrangeira e de língua materna nos cursos de Letras e de formação de tradutores.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Leitura e escritura: processos interativos

A leitura e a escritura têm sido consideradas como processos cognitivos que envolvem um conjunto de operações lingüísticas e cognitivas, realizadas pelos leitores/escritores com vistas à construção do sentido do texto.

Do ponto de vista cognitivo, tanto a leitura como a escritura envolvem um sujeito ativo. Os leitores não recebem passivamente a informação oriunda da página escrita; ao contrário, eles usam conhecimento prévio para atribuir interpretações a textos. Os escritores, por sua vez, dispõem de um conjunto de habilidades, estratégias e convenções que devem ser usadas efetivamente para escrever bem.

Porém, a leitura e a escritura não são apenas processos cognitivos. Ambas são atos de comunicação e, por isso, são eventos sociais. Ler e escrever são formas de interação social envolvendo um sujeito leitor e um sujeito escritor que devem cooperar para que a comunicação se estabeleça. O escritor, normalmente, não escreve para si, mas para alguém que usará o texto escrito como mediador entre a mensagem que ele pretendeu veicular e a compreensão dessa mensagem pelo leitor. Como diz KLEIMAN (1989:65),

mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.

Esta "responsabilidade mútua" entre leitor e escritor deve-se ao aspecto social da interação nos dois processos, que se abordará a seguir.

2.1.1. Interação na leitura

Do ponto de vista da leitura, a interação pode ser considerada sob dois ângulos: o primeiro, refere-se à interação leitor-texto, efetivada sob o aspecto operacional, que diz respeito à construção da compreensão, e sob o aspecto pragmático, que dá conta da funcionalidade dos atos praticados pelo escritor. O segundo ângulo diz respeito à interação de muitas habilidades componentes da leitura, atuando simultaneamente e influenciando-se reciprocamente. Nessa perspectiva, a interação na leitura decorre de habilidades rápidas de processamento de nível inferior (decodificação) e de habilidades de compreensão e raciocínio de níveis mais altos (interpretação).

A construção de sentido de um texto, ou de sua coerência, depende da combinação dos seguintes fatores

- a) do conhecimento lingüístico,
- b) do conhecimento textual,
- c) do conhecimento de mundo que, juntos, formam o conhecimento prévio do leitor. Esses diversos níveis interagem entre si e é por isso que a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 1989).

O conhecimento lingüístico envolve todo o conhecimento implícito, não-verbalizado, que permite a alguém falar uma língua, abrangendo desde o conhecimento do léxico, da gramática, até da pronúncia.

O conhecimento lingüístico tem grande importância para o processamento do texto, uma vez que, durante o processamento de uma porção de discurso, o leitor deve determinar a seqüência correta das unidades no sintagma. Para isso, ele usa o conhecimento da estrutura sintática da língua. Através do conhecimento morfológico e lexical, o leitor identifica palavras e redundâncias que ajudam a construir o sentido do texto.

Embora o conhecimento lingüístico seja importante para a compreensão, ele não é suficiente, por si só, para garanti-la, já que o leitor depende de outros tipos de conhecimentos.

Outro tipo de conhecimento importante para a compreensão é o conhecimento textual, que abrange um conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Esse tipo de conhecimento permite classificar os textos sob o ponto de vista de sua estrutura (descritiva, narrativa, expositiva), sob o ponto de vista do tipo de interação entre leitor e autor (formal, informal) e, ainda, permite ao leitor reconhecer as intenções do autor (informar, persuadir, divertir, etc) através de marcas lingüísticas e não-lingüísticas.

Pesquisas recentes têm mostrado que a organização retórica dos textos interage com os esquemas formais do leitor, isto é, com o conhecimento prévio e sua experiência com a organização textual. MEYER (apud CARRELL, 1985) e outros pesquisadores observaram que a informação colocada nos níveis superiores da hierarquia de um texto é mais facilmente recuperada do que a informação colocada nos níveis inferiores. CONNOR (1984), usan-

do textos expositivos do tipo problema/solução, propostos por Meyer, com estudantes de inglês como segunda língua, constatou que os leitores não-nativos lembraram o mesmo número de idéias superiores que os leitores nativos. CARRELL (1985) estudou os efeitos de quatro padrões retóricos diferentes na lembrança de leitura de leitores de inglês como segunda língua, falantes de vários idiomas diferentes. A pesquisadora concluiu que, quanto mais bem estruturados os padrões textuais, melhores foram os resultados, isot é, os leitores lembraram um número maior de idéias específicas.

O terceiro tipo de conhecimento decisivo para a compreensão na leitura é o conhecimento de mundo, que envolve todo um conjunto de experiências do leitor acerca das coisas, as crenças e os comportamentos humanos. Esse tipo de conhecimento é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória. Vários estudos referem-se à memória como sendo *semântica* e *episódica*, ou de *longo termo* (permanente), de *médio termo* (operacional) e de *curto termo* (temporária). De acordo com KATO (1987), a memória temporária é o lugar onde podemos acumular seqüências de números ou de palavras e tem capacidade de armazenagem limitada. A memória operacional é o lugar onde o conteúdo proposicional é depositado. Nela são ativados os conceitos como unidades de sentido. Finalmente, a memória permanente é o lugar onde se depositam e se organizam todo o conhecimento de mundo (inclusive o lingüístico), os conceitos e os modelos cognitivos globais.

BEAUGRANDE e DRESSLER (1981) definem conceito como um bloco de instruções para operações cognitivas e comunicativas. Trata-se de uma configuração de conhecimentos estruturados em uma unidade consistente, mas não monolítica ou estanque.

Os modelos cognitivos globais são definidos por GARRAFA (1987, apud KOCH e TRAVAGLIA, 1989) como blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente usados na interação humana.

A literatura aponta, como tipos básicos de modelos cognitivos globais, os *frames*, os *esquemas*, os *planos* e os *scripts*. Eles são usados no processamento cognitivo dos textos com vistas à compreensão.

O conhecimento de mundo, segundo KOCH e TRAVAGLIA (1989:60-61) é que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão, tais como:

- a) a construção de um mundo textual, ao qual se ligam as crenças sobre mundos possíveis na concepção dos usuários;
- b) o relacionamento de elementos do texto, aparentemente sem conexão, através de inferências;
- c) o estabelecimento da continuidade do sentido, por meio do conhecimento ativado pelas expressões do texto;
- d) a construção da macroestrutura.

Outro modo de se explicar a construção do sentido dos textos pode ser pelo critério dos níveis de profundidade da compreensão. Isso pode ser feito determinando-se se o sentido é extraído dos dados expressos no texto, dos dados omitidos, ou dos dados relativos à situação de produção do texto.

POERSCH (1991:131-132) propões três níveis de profundidade que o leitor deve atingir na atividade de compreensão: o conteúdo explícito, o conteúdo implícito e o metaplícito. O nível explícito requer que o leitor decodifique o conteúdo que está na superfície textual, esse conteúdo é atingido automaticamente, através da utilização da língua enquanto código. O nível implícito exige que o leitor capte o sentido que, embora não esteja dado, deve ser lido. Corresponde aos conteúdos que podem ser recuperados por meio de pressuposições, inferências ou da própria língua, a partir dos dados expressos no texto. A base para a apreensão do sentido implícito é o próprio texto, mais o conhecimento da língua como código e como veículo de uma cultura. O nível metaplícito depende da situação comunicativa e, portanto, só pode ser atingido se o leitor conhece dados relativos ao contexto de produção. Trata-se de um conteúdo que exige não apenas o conhecimento lingüístico e de mundo, mas também uma capacidade de interpretação para compreender o sentido que o autor realmente pretendeu dar ao conteúdo.

A construção do sentido implícito e metaplícito não se dá automaticamente. Ao contrário, esse nível de compreensão resulta de uma interação entre os conteúdos expressos ou implícitos no texto e os conhecimentos do leitor sobre o mundo exterior ao texto. A conjugação desses fatores é que vai permitir ao leitor determinar a força ilocucional dos enunciados e, conseqüentemente, as intenções do autor. Nesse processo, as inferências desempenham papel fundamental.

O processo de indiferenciação envolve vários tipos de operações mentais, mas os teóricos (BROWN e YULE, 1983; MARCUSCHI, 1985) consideram que a verdadeira inferência é o mecanismo pelo qual o leitor constrói uma nova sentença para suprir os "elos faltantes", ou seja, as relações entre os enunciados, conforme se pode ver no exemplo abaixo de HAVILAND e CLARK (1974:515):

- a) Verificamos os suprimentos de piquenique.
- b) A cerveja estava quente.

Para que o leitor capte a coerência da menção de *cerveja*, no segundo enunciado, ele precisa construir um terceiro enunciado:

- c) Os suprimentos de piquenique mencionados incluem *cerveja*.

A conexão entre *cerveja* e *suprimentos de piquenique* só é possível se ela já fizer parte da representação de conhecimento (frame ou esquema) do leitor. De acordo com BROWN e YULE (1983), essa conexão não é automática, uma vez que depende do contexto específico de cada texto e se localiza não no texto, mas no leitor/ouvinte individual.

Resumindo, verifica-se que a compreensão na leitura é um processo complexo que depende da interação dos diversos tipos de conhecimento do leitor, os quais precisam ser ativados para que ele possa determinar o sentido pretendido pelo escritor.

2.1.2. Interação na escrita

Na escrita, da mesma forma que na leitura, a interação apresenta um

aspecto pragmático e um aspecto operacional.

Do ponto de vista pragmático, a interação na escrita tem a ver com a intencionalidade e a aceitabilidade, fatores de textualidade importantes para a coerência de um texto. Ao produzir um texto, o escritor depende fundamentalmente da imagem que ele tem do leitor para a negociação de sentido. Durante o ato de compor, o escritor é, ao mesmo tempo, remetente e destinatário. Ele precisa colocar-se no lugar do leitor para prever os elementos necessários ao estabelecimento do sentido e para dosar a complexidade do conteúdo no texto. Em outras palavras, o escritor tem que cooperar com o leitor.

O Princípio Cooperativo manifesta-se na leitura e na escrita através de várias formas. Uma delas é a necessidade de que o leitor e o escritor compartilhem de conhecimentos mínimos, tanto lingüísticos como enciclopédicos. O escritor coopera com o leitor usando uma língua comum para ambos e aborda assuntos que se compatibilizem com a bagagem cultural e com os interesses do leitor.

O leitor, por sua vez, lê o texto esperando que ele faça sentido e que o escritor tenha algo relevante a dizer. Quando o leitor encontra obscuridades e inconsistências no texto, ele apela para seu conhecimento do mundo, lingüístico e textual, porque ele acredita que o autor esteja sendo coerente. Isso significa que o leitor serve-se de pistas textuais a fim de entender o texto. Essas pistas, que se baseiam na língua e no conteúdo, devem ser colocadas pelo escritor. São exemplos dessas marcas a pontuação, o uso de recursos coesivos, o título.

Do ponto de vista operacional, a interação ocorre através da influência recíproca que se estabelece entre os componentes do processo durante o ato de composição. Os três componentes do processo de produção escrita - planejamento, tradução e revisão - conforme são propostos no modelo cognitivo de FLOWER e HAYES (1981), são coordenados por um monitor, que permite ao escritor voltar ou avançar entre os processos. Dessa forma, o escritor avalia e revisa o que já escreveu desde a fase do planejamento, quando se dá a geração de idéias e de planos, a organização das idéias e o estabelecimento de objetivos, até a tradução e redação final.

Ao escrever, o escritor não depende apenas de fatores internos, como as idéias oriundas da memória e seus objetivos, mas ele é também influenciado por fatores externos que estão presentes na situação de produção. Dentre esses fatores estão o contexto de produção do discurso, os interlocutores e suas expectativas e crenças, as condições psicofisiológicas que podem interferir na qualidade final do texto.

Os aspectos abordados acima, embora possam não dar conta de todos os fatores envolvidos na produção escrita em termos de sua interação com o leitor e com os diversos processos próprios do ato de escrever, parecem suficientes para mostrar que a tarefa do escritor é muito complexa. Problemas podem surgir em qualquer etapa do processo, e as decisões que o escritor tomar podem afetar tanto o que ele já escreveu como o que vai escrever. Quaisquer que elas sejam, deverão visar à compreensão da mensagem pretendida tendo por base a cooperação escritor-leitor, necessária para que o

ato de comunicação se efetive satisfatoriamente.

Os resultados das pesquisas mais recentes apontam para uma estreita relação entre a qualidade da leitura e a qualidade dos textos produzidos por bons leitores e bons escritores. Essa correlação talvez se explique pelo fato de que o leitor, ao negociar o sentido do texto, precisa prestar atenção às formas como o escritor escreve. O resultado dessa observação será uma melhor organização dos elementos textuais na escrita, revelando que o escritor é capaz de se colocar no lugar do leitor, isto é, de interagir com ele (SMITH, 1983).

2.2 Tradução : conceito e etapas do processo

A tradução é um processo intelectual complexo que exige do tradutor uma grande capacidade de lidar com a linguagem, tanto do ponto de vista da compreensão de mensagens escritas quanto de sua produção, uma vez que ele deve transpor uma mensagem dada numa língua para outra.

A tradução, vista sob um enfoque discursivo, consiste em re-expressar um querer dizer manifestado num texto que apresenta uma função comunicativa precisa, buscando uma adequação a mais perfeita possível ao sentido global da mensagem original. Em outras palavras, traduzir consiste em restituir a mensagem veiculada em outra língua, estabelecendo uma equivalência tanto do ponto de vista da língua quanto do sentido (DELISLE, 1984:68).

Essa concepção de tradução baseia-se na crença de que a tradução não pode fundamentar-se apenas nos componentes lingüísticos dos textos. O tradutor deve levar em conta também os aspectos pragmáticos e, ainda, os complementos cognitivos e situacionais não manifestados pelos signos lingüísticos a fim de poder traduzir o sentido do texto.

HATIM e MASON (1990) também compartilham dessa visão do processo de tradução, no qual se devem considerar, na busca da equivalência, três aspectos básicos do contexto de situação em que se insere o discurso, ou seja, o contexto comunicativo, o pragmático e o semiótico.

DELISLE (1984) propõe que o processo traduzinte desenvolve-se em três momentos: a compreensão, a reformulação e a justificação. Cada uma dessas etapas apresenta problemas e tarefas específicas para o tradutor e é da soma das decisões tomadas em cada fase que vai resultar a qualidade do produto final.

A **compreensão** consiste na decodificação dos signos lingüísticos com vistas à construção do sentido da mensagem. Essa primeira fase do processo envolve uma análise cuidadosa dos signos gráficos que sustentam uma rede equilibrada de múltiplas relações. Dentre elas estão as relações semânticas mantidas pelas palavras e os enunciados do texto e, ainda, as relações referenciais, ligando os enunciados do texto aos fatos não lingüísticos. Assim, compreender envolve operações intelectuais que se apóiam não só sobre a competência gramatical, como também sobre os conhecimentos de mundo

do tradutor.

A segunda etapa do processo – a **reformulação** – consiste em verbalizar os conceitos, revestindo-os com os signos de outra língua. É nesse momento que o tradutor produz o texto escrito que será o mediador entre o produtor do texto-fonte e o leitor do texto-alvo. Nessa fase da reexpressão da mensagem, o tradutor deve submeter-se às limitações do sentido e da forma que o produtor do texto-fonte escolheu para se expressar. O tradutor não tem liberdade para construir uma mensagem própria; ele deve apenas reformular a mensagem do texto-fonte, adequando-a às características próprias do sistema da língua-alvo e procurando manter intactas as duas estruturas lingüísticas em contato.

A busca de equivalência de sentido é um ato de inteligência que envolve um raciocínio análogo por meio do qual o tradutor realiza sucessivas associações de idéias e deduções lógicas. Para isso, ele utiliza seus conhecimentos das línguas e das culturas envolvidas para encontrar soluções provisórias.

Na última etapa do processo, o tradutor faz uma **análise justificativa** para assegurar-se de que a equivalência restituiu perfeitamente os sentidos do enunciado de partida. Essa justificativa baseia-se na interpretação prévia à reexpressão e serve de modelo interpretativo. É como se fosse uma segunda interpretação da mensagem. A primeira realiza-se entre a busca dos conceitos e sua reexpressão; a segunda, intercala-se entre a reexpressão e a escolha de uma solução final. A justificação tem por objetivo verificar se os signos provisoriamente escolhidos dão conta das idéias compreendidas.

Pelo exposto, percebe-se que traduzir é essencialmente uma operação sobre o discurso e que este se interpõe entre a língua e o pensamento. A fim de lidar com a linguagem, o tradutor deve ter dupla competência: uma competência de compreensão, necessária para poder avaliar a mensagem pretendida pelo autor do texto-fonte e uma competência de reexpressão, para recompor o texto na língua-alvo.

DELISLE (1984) propõe que o trato com a linguagem exige que o tradutor passe pelas seguintes etapas:

- A. Respeito às convenções da escrita;
- B. Realização da exegese lexical, a qual abrange:
 - o registro dos vocábulos monossêmicos;
 - a reativação das formas inscritas nos sistemas lingüísticos;
 - a recriação contextual.
- C. Interpretação da carga estilística;
- D. Respeito à organicidade textual.

Explicitar-se-ão, a seguir, os aspectos envolvidos em cada um desses níveis.

As **convenções da escrita** dizem respeito a todas as exigências de apresentação formal de textos escritos, as quais diferem de uma língua para outra; abreviaturas, emprego de maiúsculas, divisão silábica, ortografia e pontuação, além de aplicação adequada das regras gramaticais da língua da tradução.

A *exegese* lexical consiste na interpretação das relações entre os signos linguísticos e os referentes que constituem a mensagem e envolve uma reflexão consciente por parte do tradutor diante do texto original. Nesse momento do processo tradutório, o autor distingue três níveis:

- a) nível zero: consiste em registrar os vocábulos monossêmicos, os quais não necessitam de interpretação. Trata-se de uma atividade mecânica, uma vez que não requer considerações sobre o contexto ou situação;
- b) primeiro nível: envolve a "reativação" das formas inscritas nos sistemas linguísticos. O tradutor deve discriminar a aceitação contextual adequada de palavras ou sintagmas, isto é, buscar, na língua-alvo o equivalente habitualmente utilizado pelos usuários dessa língua para designar a mesma realidade, na mesma situação de comunicação. Para isso, o tradutor serve-se de seu conhecimento e memória da língua-alvo;
- c) segundo nível: requer do tradutor, além do conhecimento linguístico, o conhecimento do contexto em que se insere o texto, para encontrar um equivalente adequado. Ele deve levar em conta, nesse nível, a variação no uso da linguagem, ou registro.

A *interpretação da carga estilística* é necessária para que o tradutor respeite a equivalência do estilo adotado pelo autor do texto-fonte. Considerando-se textos pragmáticos, o estilo corresponde, aproximadamente, à forma e às limitações impostas pelo autor, pelo assunto, pelo tipo de texto e por seus destinatários, os quais estão sempre presentes simultaneamente no texto-fonte.

Ao tradutor cabe julgar o valor semiótico veiculado por opções estilísticas particulares selecionadas pelo produtor do texto-fonte, uma vez que tais escolhas não são fortuitas, mas motivadas pelas intenções de quem produz o texto (HATIM e MASON, 1990: 10).

Finalmente, a última instância envolvida na reexpressão da linguagem diz respeito à necessidade de o tradutor respeitar a lógica interna que dá coerência ao texto, ou seja, sua organicidade. Isso exige que ele registre com precisão os elementos da informação, a progressão das idéias ou dos sentimentos envolvidos de acordo com os diversos tipos de discurso.

DELISLE (1984) alerta que os três níveis de *exegese* lexical não correspondem a "procedimentos" de tradução, conforme têm sido propostos por alguns teóricos. Esses níveis pretendem explicar a dinâmica interna de um discurso, demonstrando que as unidades lexicais não recebem todas o mesmo tratamento na análise *exegética* do sentido. Seu valor é pedagógico, no sentido que facilitam a compreensão do processo cognitivo da tradução e a explicação das falhas cometidas pelos tradutores inexperientes.

A análise dos problemas e das soluções em cada nível da reexpressão das idéias e dos conceitos veiculados no texto-fonte evidencia que a tradução oferece todas as dificuldades próprias da composição original. Com efeito, ao reconstruir um texto em outra língua, o tradutor está sujeito às mesmas limitações que o redator, exceto pelo fato de que o primeiro parte de um querer dizer que não é seu.

2.3. Relações entre leitura, escrita e tradução

2.3.1. O bilingüismo do tradutor

HATIM e MASON (1990:223) afirmam que o tradutor coloca-se no centro do processo cognitivo da tradução como bilingüe e como leitor privilegiado do texto-fonte.

De uma maneira bastante simplificada, o termo bilingüismo está sendo usado neste estudo para referir-se ao conhecimento ativo de uma língua estrangeira, ao lado da língua materna. O interesse em relação ao bilingüismo deve-se ao fato de ser ele uma das variáveis que influenciam no processo de tradução, uma vez que o mínimo que se pode exigir como repertório prévio do tradutor, é o conhecimento de duas línguas e suas respectivas culturas (GUIDICINI, 1987:40).

O tradutor, como possuidor de uma visão bi-cultural, deve, além de respeitar as estruturas linguísticas das línguas envolvidas na tradução, intermediar entre duas culturas portadoras de ideologias, estruturas sócio-políticas e sistemas morais próprios, muitas vezes diferentes. A tarefa do tradutor deve ser a de procurar superar as incompatibilidades que se interpõem no percurso da transferência de significado, tendo em vista que o que vale como signo numa cultura pode não ter significado em outra.

DESLILE (1984) afirma que o bilingüismo do tradutor não pode ser avaliado medindo-se a extensão de seu vocabulário, seu conhecimento da gramática e, ainda menos, sua habilidade em se expressar na língua-fonte. De acordo com esse autor, o bilingüismo do tradutor distingue-se do bilingüismo equilibrado por sua atitude em dissociar as duas línguas em contato. Enquanto o bilingüe equilibrado expressa-se espontaneamente numa segunda língua, sem "traduzir" o pensamento na língua materna, o tradutor, ao deparar-se com o texto escrito, apreende os conceitos a partir dos significantes da língua-fonte. Devido à intermediação necessária do estímulo visual no processamento do texto escrito, o tradutor é naturalmente inclinado a deixar-se distrair pelos signos da língua estrangeira no momento de determinar a equivalência das idéias. Em vista disso, o bilingüismo do tradutor é "forçosamente consciente e organizado" para evitar as interferências lexicais, sintáticas e semânticas.

É nesse ponto que Deslile explica a causa de várias falhas em tradutores inexperientes: submetidos à tirania das formas de língua estrangeira, sua interpretação dos enunciados dá-se de forma incompleta ou incorreta e sua análise contextual é insuficiente. O resultado disso são traduções presas às palavras e às estruturas do texto-fonte, o que o autor denomina de "transcodagem". A verdadeira tradução exige um esforço intelectual para dissociar mentalmente as noções de suas formas gráficas para associá-las a outros signos pertencentes a um outro sistema linguístico.

2.3.2. O tradutor como leitor

Enquanto leitor de uma língua estrangeira, o tradutor encontra-se na mesma situação de qualquer leitor: precisa compreender os enunciados sucessivos de um texto. Essa compreensão passa pela percepção física dos signos gráficos para chegar a um sentido único dos enunciados. As operações mentais necessárias para a determinação do sentido apóiam-se sobre a competência gramatical e também sobre o conhecimento de mundo do tradutor.

Entretanto, é importante lembrar que os tradutores são "leitores privilegiados", na medida em que "ao contrário do leitor comum da língua-fonte ou do texto-alvo, tradutor lê para produzir um outro texto, isto é, decodifica para re-codificar" (HATIM e MASON, 1990: 224). Uma vez que o tradutor usa a informação que normalmente seria o resultado do processo de leitura como informação de entrada do processo de tradução, o processamento será, provavelmente, mais completo, mais deliberado do que o leitor comum.

Outro aspecto que distingue o tradutor do leitor comum é que, enquanto este pode envolver-se com suas crenças e valores no processo de leitura, aquele deve ser mais cauteloso, tendo em vista que seu papel é o de mediador entre os dois pólos do processo comunicativo.

2.3.3. O tradutor como escritor

Além da competência em leitura, o tradutor depende também de suas habilidades como escritor para reexpressar o sentido das mensagens na língua-alvo.

Analisando-se o tradutor como escritor, pode-se dizer que ele está sujeito às mesmas limitações que o escritor de um texto próprio, de um lado, mas, por outro, suas restrições são ainda maiores do que as deste último.

A escrita, em qualquer circunstância, consiste em expressar, por meio de símbolos gráficos próprios de determinada língua, idéias, conceitos, fatos reais ou imaginados, para um determinado locutor ausente no momento da produção do texto. Ao contrário do que ocorre com um escritor comum, o tradutor não tem liberdade para decidir sobre o conteúdo e a forma, já que esses elementos textuais já lhe são dados. Ao tradutor cabe, apenas, reexpressar o sentido da mensagem e, sempre que possível, a forma que o autor do texto-fonte escolheu para compor o texto.

Evidentemente, ao reformular o texto escrito, o tradutor cria um novo ato de comunicação a partir de outro previamente existente. No entanto, nessa recriação, o tradutor terá de considerar que sentido e forma não têm correspondência direta entre as diferentes línguas. Ao postular as equivalências de idéias, o tradutor deve evitar as interferências que poderão resultar em distorções semânticas, sintáticas e até pragmáticas.

A tradução é, pois, um desafio para o tradutor. Ao contrário do escritor comum, que não precisa dissociar pensamento e expressão verbal quando usa sua língua materna, o tradutor tem que passar primeiro pelos signos gráficos da língua estrangeira para apreender os conceitos. Essa mediação tira-lhe a espontaneidade de expressão, obrigando-o a ser mais consciente

na análise das formas do texto-fonte e nas escolhas dos equivalentes na língua-alvo. Na verdade, o tradutor, como receptor de um texto que não foi especificamente escrito para ele, comporta-se como um observador do mundo textual do texto-fonte. Como leitor, ele deve construir um modelo do significado pretendido do texto-fonte e formar julgamentos sobre o impacto provável do texto-fonte sobre os destinatários. Como escritor, o tradutor atua num ambiente sociocultural diferente e deve procurar reproduzir sua interpretação sobre o significado do autor do texto-fonte, a fim de obter os efeitos pretendidos nos leitores do texto-alvo (HATIM e MASON, 1990:91).

Se, por um lado, o conteúdo e a forma do texto já lhe são dados, cabe ao tradutor levar em conta vários fatores pragmáticos e comunicativos a partir dos quais muitas decisões decorrerão. Dependendo do tipo de destinatário previsto para o texto e do efeito que o autor pretendeu causar, serão feitas a escolha do registro de língua mais adequado, a escolha da melhor estruturação das sentenças, especialmente quanto aos processos de encaideamento e à ordem das palavras no sintagma e, ainda, a escolha dos elementos coesivos necessários para estabelecer a coerência do texto.

3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA: HIPÓTESES E VARIÁVEIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar como leitura e escrita correlacionam-se no processo de tradução.

A partir desse objetivo foram elaboradas três hipóteses operacionais

3.1. O desempenho em leitura na língua-fonte correlaciona-se positivamente com a qualidade da tradução.

Nesta hipótese, tem-se, como variável independente, o desempenho em leitura na língua-fonte; a variável dependente corresponde à qualidade da tradução. A variável independente será medida através de dois testes de compreensão na leitura de textos expositivos em Língua Inglesa: um procedimento cloze e um teste de múltipla escolha.

3.2. O desempenho em escrita na língua-alvo correlaciona-se positivamente com a qualidade da tradução.

A variável independente desta hipótese é o desempenho em escrita na língua-alvo, a qual será medida através de dois testes de produção de textos expositivos em Língua Portuguesa. A variável dependente será a qualidade da tradução. Essa variável será medida através de dois testes de tradução de textos expositivos em Língua Inglesa.

4. PROCEDIMENTOS

4.1. População e amostra

A população desta pesquisa constituiu-se de alunas dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Santa Maria e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A amostra consistiu de 24 alunas freqüentando entre o 6º e o 8º semestres de Língua Inglesa dos Cursos de Letras nas duas instituições de ensino mencionadas, distribuídas da seguinte forma: 7 alunas cursavam o Bacharelado em Tradução; 7 freqüentavam o Curso de Secretariado Bilingüe e 10 cursavam a Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

4.2. Coleta de dados

A coleta de dados consistiu na aplicação de três conjuntos de testes com o objetivo de verificar o desempenho das informantes na compreensão da leitura em Língua Inglesa, na produção de textos escritos em Língua Portuguesa e na tradução, para a Língua Portuguesa, de textos produzidos na Língua Inglesa.

A avaliação da compreensão da leitura foi realizada através de a) um procedimento cloze, contendo três pequenos textos expositivos em língua Inglesa, perfazendo um total de 350 palavras e constituído de 50 lacunas; b) um teste de múltipla escolha, constituído de 20 questões objetivas baseadas em quatro pequenos textos selecionados de uma coletânea de testes TOEFL (STANLEY, 1988).

O desempenho na escrita em Língua Portuguesa foi avaliado a partir de dois textos expositivos que as informantes deveriam produzir, seguindo

especificações prévias sobre o tema, o objetivo, o público e a forma de desenvolvimento.

O terceiro conjunto de testes utilizados para a coleta de dados envolveu a tradução, para a Língua Portuguesa, de dois textos expositivos autênticos em Língua Inglesa: um verbete de enciclopédia e um artigo de vulgarização científica.

Cada um dos testes de coleta de dados foi aplicado pela pesquisadora, em sessões com duração máxima de 1h30min, excetuando-se o de compreensão da leitura, que foi realizado numa única sessão.

4.3. Levantamento dos dados

4.3.1. Testes de compreensão na leitura

Os resultados do procedimento cloze foram obtidos somando-se o número de acertos de cada informante e multiplicando-se esse número por 0,2, obtendo-se um valor máximo de 10 pontos. Para o teste de múltipla escolha, multiplicou-se o número de acertos por 0,5 para se obter um valor máximo de 10 pontos. A média final do desempenho em leitura resultou da soma dos escores individuais de cada teste, dividida por dois, conforme mostra a tabela I, mais adiante.

4.3.2. Testes de produção escrita

Os resultados das redações foram obtidos pela aplicação da ficha de avaliação apresentada no quadro I, a seguir.

A seleção dos aspectos textuais que compõem a ficha de avaliação baseou-se no objetivo estabelecido para essa pesquisa, ou seja, uma comparação entre o desempenho das informantes na produção de textos próprios e seus desempenhos na produção de textos de tradução.

Os resultados referentes ao desempenho em escrita consistem na média aritmética dos escores atribuídos para cada texto, como mostra a tabela II, a seguir.

TABELA II - DESEMPENHO EM ESCRITA NA LÍNGUA-ALVO

Sujeitos	Escore Parciais		Escore Total	Escore Médio
	Texto 1	Texto 2		
01	7,1	7,4	14,5	7,2
02	6,8	6,9	13,7	6,8
03	5,6	6,5	12,1	6,0
04	6,2	7,0	13,2	6,6
05	5,9	5,0	10,9	5,4
06	5,8	8,2	14,0	7,0
07	5,9	6,2	12,1	6,0
08	4,7	6,2	10,9	5,4
09	6,7	5,6	12,3	6,1
10	7,2	7,2	14,4	7,2
11	7,7	8,8	16,5	8,2
12	5,0	4,4	9,4	4,7
13	6,0	6,4	12,4	6,2
14	6,8	5,7	14,5	7,2
15	5,8	7,8	13,6	6,8
16	6,7	8,1	14,8	7,4
17	3,4	4,7	8,7	4,3
18	4,0	4,3	8,3	4,1
19	4,6	6,4	11,0	5,5
20	7,2	5,2	12,4	6,2
21	7,8	9,5	17,3	8,6
22	5,1	6,1	11,2	5,6
23	6,0	7,9	13,9	6,9
24	7,4	7,1	14,5	7,2

4.3.3. Testes de tradução

A qualidade das traduções foi avaliada em duas fases:

- Avaliação pela pesquisadora, com base nos critérios especificados na ficha de avaliação apresentada no quadro II, abaixo;
- Avaliação por um grupo de cinco juízes, tradutores experientes, os quais foram solicitados a atribuir, para cada tradução, um valor numa escala de 0 a 10.

A computação dos resultados do desempenho em tradução com base na ficha de avaliação seguiu os mesmos procedimentos adotados para a avaliação das redações.

QUADRO II - FICHA DE AVALIAÇÃO DAS TRADUÇÕES
Sujeito nº Texto nº GRAU:

ITENS AVALIADOS	PONTUAÇÃO		Total parcial
	Valor atribuído	Valor descontado	
1. Estilo			
1.1. Adequação do vocabulário ao tipo de texto	1		
1.2. Adequação das estruturas à língua-alvo	1		
2. Conteúdo			
2.1. Correção de vocabulário	1		
2.2. Ausência de omissões	1		
2.3. Ausência de acréscimos	1		
2.4. Ausência de transformações	1		
3. Correção Gramatical			
3.1. Pontuação	1		
3.2. Ortografia	1		
3.3. Regência Nominal e Verbal	1		
3.4. Concordância nominal e verbal	1		
TOTAL GERAL DE PONTOS	10		

O desempenho geral em tradução foi obtido calculando-se a média aritmética dos escores médios, resultado da avaliação dos juízes e da aplicação do instrumento, e estão apresentados na tabela III, abaixo.

TABELA III - DESEMPENHO GERAL EM TRADUÇÃO

Sujeitos	Escores médios dos juízes	Escores médios da aplicação do instrumento	Média final
1	5,9	4,9	5,4
2	6,2	5,4	5,8
3	6,9	5,5	6,2
4	5,9	5,3	5,6
5	6,5	6,0	6,2
6	6,2	5,6	5,9
7	6,7	5,8	6,2
8	6,6	5,6	6,1
9	5,5	5,2	5,3
10	6,7	5,1	5,9
11	5,6	5,1	5,3
12	4,3	5,3	4,8
13	6,4	5,2	5,8
14	4,6	4,7	4,6
15	6,1	6,0	6,0
16	7,2	6,6	6,9
17	4,1	3,4	3,7
18	5,9	4,7	5,3
19	6,0	5,0	5,5
20	6,7	5,9	6,3
21	7,7	7,2	7,4
22	5,6	5,5	5,5
23	6,0	4,4	5,2
24	4,8	4,2	4,5

4.4. Avaliação das hipóteses

Para a avaliação da hipótese I, verificou-se o coeficiente de correlação entre as duas variáveis consideradas, ou seja, os escores médios em leitura (L) e os escores médios em tradução (T), conforme constam na tabela IV.

TABELA IV - DESEMPENHO EM LEITURA E TRADUÇÃO

Sujeitos	Escores Médios	
	Leitura	Tradução
1	3,9	5,4
2	4,3	5,8
3	4,3	6,2
4	3,8	5,6
5	4,1	6,2
6	3,6	5,9
7	2,3	6,2
8	2,6	6,1
9	3,2	5,3
10	2,9	5,9
11	2,3	5,3
12	2,9	4,8
13	4,0	5,8
14	3,6	4,6
15	3,1	6,0
16	4,3	6,9
17	3,8	3,7
18	3,5	5,3
19	2,7	5,5
20	3,6	6,3
21	4,2	7,4
22	3,7	5,5
23	4,1	5,2
24	1,4	4,5

Através da aplicação da fórmula de correlação de Pearson, obteve-se o coeficiente 0,4569. Esse coeficiente indica que existe correlação positiva significativa entre as variáveis, o que corrobora a primeira hipótese.

Para a avaliação da hipótese II, compararam-se os escores médios em escrita (E) com os escores médios gerais em tradução (T), conforme constam na tabela V, abaixo.

TABELA V - DESEMPENHO EM ESCRITA E TRADUÇÃO

Sujeitos	Escore Médios	
	Escrita	Tradução
1	7,2	5,4
2	6,8	5,8
3	6,0	6,2
4	6,6	5,6
5	5,4	6,2
6	7,0	5,9
7	6,0	6,2
8	5,4	6,1
9	6,1	5,3
10	7,2	5,9
11	8,2	5,3
12	4,7	4,8
13	6,2	5,8
14	7,2	4,6
15	6,8	6,0
16	7,4	6,9
17	4,3	3,7
18	4,1	5,3
19	5,5	5,5
20	6,2	6,3
21	8,6	7,4
22	5,6	5,5
23	6,9	5,2
24	7,2	4,5

Aplicando-se a fórmula de correlação de Pearson, obteve-se o coeficiente 0,3913. Esse resultado permite afirmar que existe correlação positiva significativa moderada entre as variáveis, o que corrobora a segunda hipótese.

Finalmente, procedeu-se à avaliação da hipótese III, comparando-se as duas correlações estimadas para as hipóteses anteriores ($r_{LT} = 0,4569$ e $r_{ET} = 0,3913$). O cálculo da diferença entre as duas correlações resultou no valor 0,2595. Esse valor não é significativo, ou seja, pode-se afirmar que as duas correlações não são necessariamente diferentes.

Resumindo, pode-se dizer que tanto o desempenho em leitura na língua-fonte quanto o desempenho em escrita na língua-alvo correlacionam-se positivamente com a qualidade da tradução.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A correlação calculada para a amostra permitiu concluir-se que, de fato, a compreensão da leitura na língua-fonte influi na qualidade da tradução, conforme previa a hipótese I.

A observação das traduções evidencia essa correlação, na medida em que as tradutoras conseguiram ou não reexpressar o sentido veiculado através dos textos, respeitando ou não sua coerência e coesão.

A influência da competência de compreensão também evidenciou-se na medida em que as informantes que obtiveram os melhores resultados nos testes de leitura foram as que apresentaram o menor número de falhas decorrentes de falta de compreensão dos textos-fonte.

Entende-se por falha na compreensão, neste trabalho, as ocorrências em que a tradutora desrespeita as correspondências de significado existentes entre unidades lexicais ou estruturas sintáticas das duas línguas. Essas falhas decorrem de falta de conhecimento da língua-fonte, uma vez que não se prendem a nenhuma dificuldade de se encontrar um termo equivalente na língua-alvo.

As falhas de compreensão mais freqüentes encontradas nas traduções concentram-se em três aspectos principais: falta de compreensão do sentido de palavras ou de estruturas sintáticas, omissões de palavras ou de sintagmas e acréscimos indevidos.

Para ilustrar alguns dos problemas ocorridos nas traduções, apresentar-se-á uma amostra de ocorrências extraídas *ipsis litteris* do corpus, acompanhadas do fragmento do texto-fonte.

1. Since not everyone who harbors the bacterium gets ulcers, doctors aren't sure yet whether it alone causes the disease.

1.a) Uma vez que ninguém que abriga a bactéria tenha úlceras, os mé-

dicos ainda não estão certos se a bactéria sozinha causa a doença.

Nesse fragmento, tem-se o sintagma *not everyone* (= nem todos) traduzido por *ninguém*, o que, evidentemente, não corresponde ao sentido expresso no texto-fonte.

1.b) Desde que as pessoas que não abrigam a bactéria tem úlcera, os médicos ainda não tem certeza se a bactéria sozinha provoca a doença.

A negativa, deslocada para o verbo (*harbors*), provoca uma alteração grave no sentido da sentença.

1.c) Nem todos que nutrem a bactéria têm úlcera, e os médicos ainda não estão certos de que ela sozinha cause a doença.

O problema, nesse fragmento, está na tradução da conjunção casual *since* por *e*. Ao deslocar o conector para o início da segunda oração, ele foi substituído pela conjunção aditiva, que não estabelece a mesma relação de casualidade existente entre as duas orações no texto-fonte. Essa escolha resulta num desrespeito ao propósito argumentativo do produtor do texto-fonte, afetando, portanto, sua coerência e coesão.

Os exemplos acima demonstram falta de compreensão da língua-fonte e, sem dúvida, comprometem a qualidade das traduções no seu aspecto mais importante: a equivalência semântica. As falhas situam-se, predominantemente, no desconhecimento da língua como código. O conhecimento das estruturas sintáticas e do léxico é fundamental para a decodificação dos elementos lingüísticos no nível explícito do texto (POERSCH, 1991), os quais não dependem de interpretação por parte do leitor.

A avaliação da hipótese II indicou a existência de correlação positiva significativa moderada entre o desempenho em escrita e a qualidade da tradução.

Observando-se as traduções, encontram-se muitos erros que não se prendem a uma falha na interpretação do texto-fonte, mas a um domínio insuficiente da língua-alvo e a uma ignorância da tradutora quanto a seu papel de mediadora fiel do escritor do texto-fonte.

As falhas decorrentes de inabilidade para a escrita na língua-alvo envolveram, principalmente, os seguintes aspectos: seleção de itens lexicais, ou de sintagmas, inadequados do ponto de vista de sua frequência de uso na língua-alvo, nos contextos em que ocorreram; uso de termos técnicos impróprios; nível de língua diferente do usado no texto-fonte; estruturas sintáticas presas às da língua-fonte e uso inadequado das regras gramaticais.

A seguir, dar-se-ão alguns exemplos de falhas de reexpressão encontradas nas traduções do corpus, decorrentes do conhecimento deficiente da língua-alvo.

2. A tiny bacterium that infects the stomach lining may be the primary cause of many people's ulcers, according to recent evidence collected by doctors.

2.a) Um tipo de bactéria minúscula que infecta a linha do estômago pode ser a origem da causa de muitas pessoas que têm úlcera.

2.b) Uma pequena bactéria que infecta o revestimento do estômago provavelmente é a principal causa de úlceras em pessoas, de acordo com os recentes indícios reunidos por médicos.

2.c) Uma pequena bactéria que infecta o estômago talvez seja a primeira causa de várias úlceras de pessoas, de acordo com os últimos depoimentos por parte dos médicos.

Um primeiro problema nesses textos refere-se ao sintagma *stomach lining* (= revestimento interno do estômago), cujas traduções não repõem perfeitamente seu sentido, como em *linha do estômago* (2a), *revestimento do estômago* (2b) e *o estômago* (2c). A escolha de *linha* não corresponde ao emprego do termo na área médica; a omissão do adjetivo *interno* (2b) não especifica um aspecto importante sobre o referente mencionado no texto.

Falha semelhante verifica-se na reexpressão de *evidence* traduzida por *indícios* (2b) e *depoimentos* (2c), uma vez que esses termos não são os mais frequentes na linguagem médica.

Inadequações relacionadas com o nível de língua podem ser vistas nas seguintes passagens:

3. Ballad will no doubt always be composed and sung; but, following the coming of the phonograph and the radio, and the lessening of old-time group singing, ballads of the older traditional kind fade in currency.

3.a) As baladas serão, sem dúvida, sempre compostas e cantadas, mas logo após a chegada do fonógrafo e do rádio e, da redução de grupos cantantes dos velhos tempos, as baladas do tipo mais antigo e tradicional desapareceram lentamente da normalidade.

3.b) As baladas serão, sem dúvida, sempre compostas e cantadas, mas, adeptos a chegada do gramofone e do rádio, e a diminuição dos grupos de canturia dos velhos tempos, as baladas do tipo tradicional mais velho saíram de moda.

Nessas duas passagens, ocorre uma seleção de itens lexicais inadequados, do ponto de vista do registro de língua, na tradução de *old-time group singing* por *grupos cantantes dos velhos tempos* (3a) e *grupos de canturia dos velhos tempos* (3b) e, ainda, na tradução de *older* por *mais velho* (3b). As escolhas feitas para repor o sentido dessas expressões não está de acordo com a formalidade do texto-fonte.

As falhas ilustradas acima reforçam as afirmações feitas por estudiosos da tradução quanto à importância do conhecimento prévio das duas línguas como pré-requisito indispensável para que uma tradução alcance um alto grau de equivalência semântica, formal e pragmática em relação ao texto-fonte (DELISLE, 1984; HATIM e MASON, 1990).

A primeira tarefa do tradutor – a compreensão – depende de sua competência para decodificar os sinais lingüísticos expressos no texto, ou para interpretar os sentidos implícitos. Para isso, ele serve-se não apenas do conhecimento gramatical, mas também do conhecimento de mundo (DELISLE, 1984).

Do ponto de vista da produção escrita, o respeito às características estilísticas do texto-fonte e às estruturas das línguas envolvidas mostra-se indispensável. Como afirma DELISLE (1984), o tradutor inexperiente facilmente deixa-se dominar pelas formas da língua-fonte, produzindo traduções excessivamente presas às suas estruturas. Se, à falta de experiência em tradução, somar-se o domínio precário das regras da língua-alvo, o resultado será um texto desajeitado, formalmente distante das convenções gramaticais e estilísticas da língua-alvo.

6. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Tendo em vista os resultados da pesquisa e a visão de leitura e de escrita como processos inter-relacionados, algumas implicações podem ser apontadas, especialmente para o ensino desses processos num curso de formação de tradutores.

O ideal seria que os candidatos a um curso de formação de tradutores fossem dotados de um alto grau de competência em leitura na língua estrangeira e em escrita na língua materna, a qual é, geralmente, a língua da tradução. Essas competências são exigidas do tradutor para que ele possa interpretar acuradamente a mensagem veiculada no texto-fonte e produzir comunicação interlingual com alto grau de equivalência. A competência de leitura do tradutor, conforme se viu na literatura, deve ser mais aprofundada que a de um leitor comum devido ao seu papel de mediador entre dois interlocutores e duas culturas. A atitude do tradutor deve ser mais consciente e profunda no processo de compreensão do texto-fonte, uma vez que é a partir de sua leitura que ele vai produzir um novo texto.

Porém, sabe-se que, na realidade, os alunos que ingressam num Bacharelado em Tradução nem sempre atendem a esses requisitos. Uma forma de superar as lacunas quanto à formação lingüística dos aprendizes de tradução poderia ser através do ensino integrado de leitura e escrita, simultaneamente na língua estrangeira e na língua materna.

O ensino integrado das duas línguas, naturalmente, deveria respeitar as necessidades dos estudantes e os objetivos específicos do curso. Deveria, também, considerar que a relação entre leitura e escrita em contextos de língua materna e de língua estrangeira é complexa, pois certos aspectos da habilidade de cada língua podem ser mais ou menos independentes um do outro (GRABE, 1991:386). No entanto, muitas habilidades cognitivas integradas, reforçando-se mutuamente e a integração de habilidades de leitura e de escrita pode desenvolver estratégias necessárias para as tarefas acadêmicas.

A abordagem psicolingüística caracteriza a leitura e a escritura como processos onde irradiação continuamente informações visuais e não-visuais,

ou seja, os signos gráficos presentes no texto e os conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos do leitor. Esses conhecimentos combinam-se para que o leitor e o escritor construam o sentido do texto.

A prática da leitura e da escrita, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deve levar em conta, também, que a comunicação verbal é um empreendimento cooperativo em que cada participante contribui com sua parte. Assim sendo, o leitor reconhece as intenções do autor e as confronta com seus próprios objetivos de leitura, à medida em que a compreensão se desenvolve.

O essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita bem sucedida não reside no acúmulo de itens de língua, mas na compreensão de como a informação é processada para veicular uma mensagem particular. Assim sendo, o leitor deve reconhecer que os vários propósitos comunicativos a que a linguagem serve determinam os diferentes tipos de texto. Esse reconhecimento requer, então, que o aluno leia muitos textos de diferentes tipos de discurso, nos quais deve analisar conscientemente os aspectos pragmáticos e comunicativos motivadores das escolhas lingüísticas do produtor do texto.

O aprendiz de tradução deverá adquirir sensibilidade para distinguir as variações lingüísticas, porque, antes de começar a reexpressar um texto na língua-alvo, o tradutor precisa determinar sua função e os diversos registros e opções estilísticas usadas pelo produtor do texto-fonte a fim de fazer os ajustes sintáticos e lexicais apropriados.

A adoção de um ensino integrado de leitura e de escrita exigiria a promoção de formas de intercâmbio entre os professores das várias línguas com a finalidade de estabelecer uma linguagem comum sobre os fenômenos lingüísticos. A comunicação entre os docentes deveria ter por objetivo o conhecimento dos programas e dos fundamentos teóricos adotados para o ensino das diversas línguas, bem como a troca de experiências sobre aspectos pedagógicos do ensino comunicativo das línguas.

Essa integração dos docentes poderia trazer, como conseqüência, a ampliação dos conhecimentos de cada professor sobre o funcionamento da linguagem e a adoção de práticas pedagógicas comuns para o ensino das línguas que compõem o currículo.

7. CONCLUSÃO

Esta pesquisa fundamentou-se no conceito de leitura e de escritura como processos interativos e inter-relacionados. A interação, nos dois processos, foi considerada tanto do ponto de vista cognitivo, em termos dos componentes próprios para a realização dos atos de ler e de escrever, quanto do ponto de vista pragmático, considerando-se o papel do leitor e do escritor

para a funcionalidade dos atos comunicativos praticados através da língua-verbal.

A tradução foi entendida como uma atividade intelectual por meio da qual se busca reexpressar um mensagem expressa num texto com função comunicativa precisa, procurando-se uma adequação a mais perfeita possível ao texto-fonte, tanto lingüística quanto semântica e pragmática.

Partindo-se do fato de que a tradução envolve uma sequência de atos de leitura e de escritura, hipotetizou-se que o desempenho do tradutor na compreensão da leitura na língua-fonte e na produção de textos próprios na língua influiria, em algum grau, na qualidade da tradução. A avaliação das hipóteses permitiu constatar-se a existência de correlação positiva significativa entre o desempenho na leitura e na produção escrita e a qualidade da tradução.

A análise dos dados revelou que o conhecimento das línguas envolvidas na tradução foi um dos fatores decisivos para o grau de equivalência semântica, formal e pragmática das traduções.

Além do conhecimento do léxico e da gramática, fundamental para a decodificação do conteúdo explícito do texto-fonte e sua reexpressão no texto-alvo, o conhecimento do assunto e do tipo de texto também influenciou na qualidade das traduções. Esses dois tipos de conhecimento combinam-se para orientar o tradutor quanto às escolhas estilísticas e à adequação da reexpressão de termos técnicos específicos da realidade referida no texto.

A constatação da influência da competência em leitura e em escrita no grau de equivalência comunicativa da tradução reforça a importância de desenvolver profundamente as habilidades de leitura e de escrita nas duas línguas envolvidas na tradução. No entanto, é preciso lembrar que, se a competência de leitura e de escrita é pré-requisito para um bom tradutor, a tradução é uma atividade complexa que requer o aprendizado de técnicas e princípios específicos, sem os quais o tradutor corre o risco de cometer falhas inaceitáveis numa tradução de boa qualidade.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de e DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman, 1981.
- BROWN, Gillian e YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CARREL, Patricia L. The effects of rhetorical organization on ESL readers. *Tesol Quarterly*, v. 17, n.4, p. 553-573, 1985.
- CONNOR, Ulla. Recall of text: differences between first and second language readers. *Tesol Quarterly*, v. 18, n.2, p. 239-256, 1984.
- DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1984.

ECKHOFF, Barbara. How reading affects children's writing. *Language Arts*, v. 60, n. 5, p. 607-616, May 1983.

FLOWER, Linda e HAYES, John R. A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, n. 32, 1981.

GRABE, William. Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 375-406, Autumn 1991.

GUIDICINI, Lúcia M. *Análise dos aspectos lingüísticos e psicolingüísticos da tradução*. Tese (Doutorado em Ciências Lingüísticas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1987.

HATIM, Basil e MASON, Ian. *Discourse and the translator*. London: Longman, 1990.

HAVILAND, Susan E. e CLARK, Herbert H. What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Behavior*, n. 13, p. 512-521, 1974.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: *Leitura: Teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 5, 1985.

POERSCH, José Marcelino e SCHNEIDER, Mirna. How the comprehension of cohesive mechanisms is associated with the production of more coherent texts. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXII, n. 3, p. 51-61, Dicembre 1991.

POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. In: POERSCH, José Marcelino (org.), *Implicações da psicolingüística nos processos de produção e recepção do código escrito*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1991.

SMITH, Frank. Reading like a writer. *Language Arts*, Urbana: National Council of Teachers of English, v. 60, n. 5, p. 558-567, May 1983.

STANLEY, Nancy. *The best TOEFL test book*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1988.

STOTSKY, Sandra. Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions. *Language Arts*, v. 60, n. 5, p. 627-642, May 1983.