

TOMANDO UMA OBRA INFANTOJUVENIL TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS E O ESPANHOL COMO SUBSÍDIO PARA O ENSINO DA TRADUÇÃO

Talita SERPA¹
Celso Fernando ROCHA²

Resumo: Nos Estudos da Tradução, o contraste entre textos de partida (TPs) e de chegada (TCs) apresenta-se como campo profícuo para análises descritivas e pode constituir-se como material tangível para o ensino de tradução. Nesse sentido, contextos modelam a relação que se estabelece entre TPs/TCs, revelando marcas que, por meio da explanação, podem converter-se em apoio para os tradutores em formação. Sendo assim, objetivamos: 1) comparar usos mais frequentes no *corpus* constituído pela obra *The Chronicles of Narnia: The magician's nephew*, de C. S. Lewis, e pelas respectivas traduções para as línguas portuguesa e espanhola; e 2) ordenar os dados de modo a serem utilizados por estudantes. Verificamos as escolhas recorrentes com o instrumental dos Estudos Descritivos da Tradução (TOURY, 1978, 1995) e dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1999, 2000; CAMARGO, 2005). Tencionamos associar tais premissas à Pedagogia da Tradução (ALVES; MAGALHAES; PAGANO, 2000, 2005), voltando-nos para uma exploração didática. A extração dos dados foi realizada com o programa *WordSmith Tools*, permitindo notar aproximações e afastamentos léxico-semânticos quanto ao TP. Tais resultados, ao serem convertidos em material de ensino, podem favorecer a assimilação do conjunto de opções passível de ser utilizado durante o processo tradutório.

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Estudos da Tradução Baseados em Corpus. Pedagogia da Tradução. Literatura Fantástica. Ensino e Aprendizagem de Tradução.

¹ UNESP - Universidade Estadual Paulista – Departamento de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – talitarsp82@gmail.com

² UNESP – Universidade Estadual Paulista – Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – celso@ibilce.unesp.br

Introdução

Traduzir Literatura é uma das atividades mais valorizadas e almejadas por muitos estudantes dos cursos de Tradução. Há um fascínio dos discentes pelas estruturas narrativas deste domínio discursivo³, bem como pela possibilidade de reconstruir mundos imaginados, estórias de fantasia e ambientes misteriosos por meio do trabalho de tradução. Os clássicos representam encantamento e ludicidade, principalmente quando se trata de livros de classificação infantojuvenil.

Nesse sentido, nossa investigação tem como foco uma das mais renomadas obras de C. S. Lewis, *The Chronicles of Narnia* (2001), e busca descrever alguns processos tradutórios empregados na confecção dos textos publicados em línguas portuguesa e espanhola, respectivamente. Centralizamos as análises na primeira crônica em ordem cronológica, *The Magician's Nephew* (2001[1955]) e nas versões *O sobrinho do mago* (2009[1955]) e *El sobrino del mago* (1989[1955]), realizadas por Paulo Mendes Campos e Maria Rosa Duhart Silva, respectivamente. Tais textos trazem à baila personagens, valorações, espaços e elementos figurativos e culturais que serão recorrentes nos trabalhos de Lewis e que estabelecerão relação com outras obras de mesmo teor, permitindo que a observação e a descrição dos dados por meio da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; CAMARGO, 2005, 2007) conduzam à compreensão de fatores condicionantes presentes nos procedimentos tradutórios nestes textos de Literatura Fantástica InfantoJuvenil.

A partir desses elementos, entendemos que o trabalho com *corpora* pode ser estruturado de maneira didática, de acordo com as premissas de autores como Díaz Fouces (1999) e Hurtado Albir (2000), condicionando o desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao profissional de Tradução. Para tais teóricos, é possível postular uma metodologia de cunho pedagógico que abarque o princípio da atividade tradutória centrado no processo e no produto (relações intertextuais e extratextuais).

A compilação de *corpora* paralelos, por conseguinte, favoreceria a aprendizagem, a princípio, de um repertório lexical pelo tradutor aprendiz. Além disso, a análise dos textos de chegada (TCs) publicados, bem como o cotejamento das escolhas apresentadas pelos estudantes em sala de aula com os respectivos TCs, podem direcionar a compreensão do ato, do processo e do produto da Tradução. Os discentes tendem a reconhecer valores, estruturas,

³ Entendemos por domínio discursivo as diversas esferas ou instâncias de produção discursiva ou atividade humana. Tais domínios, segundo Marcuschi (2003), não são textos ou discursos propriamente ditos, mas proporcionam condições para o aparecimento de distintas discursividades.

gêneros narrativos, padrões de uso da linguagem, entre outros elementos recorrentes do sistema linguístico.

Por meio da comparação entre textos de partidas (TPs) e TCs, há a intercalação de conhecimentos interlinguísticos e intertextuais, bem como seleções tradutórias dentro de distintos arcabouços vocabulares, no tocante aos procedimentos envolvidos na composição de obras literárias.

Neste artigo, temos como norte expor a metodologia de algumas atividades com *corpora* e os resultados da comparação entre o TP e os TCs produzidos em línguas espanhola e inglesa, fixando a abordagem nos vocábulos de maior frequência e em suas implicações semânticas e ressignificações nos contextos das crônicas analisadas.

Procuramos promover a utilização de alguns princípios da Pedagogia para o ensino-aprendizado do processo tradutório via utilização de teorias concernentes à Linguística de Corpus e aos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, dado que esse campo vem apresentando relevância com trabalhos como os de Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2005), Gonçalves e Machado (2006) e Lorenci (2001).

Para a realização deste estudo, valemo-nos, ainda, da abordagem interdisciplinar de Camargo (2005, 2007) para o arcabouço teórico dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, da metodologia fornecida pela Linguística de Corpus e, em parte, de alguns princípios dos Estudos Literários, bem como da Pedagogia da Tradução.

Com o intuito de apresentar os principais *conceitos* em que se baseia a nossa investigação, traçamos um panorama dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1996, 1999, 2000) e também discutimos sua interface com a Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Posteriormente, trazemos, ainda, um panorama das discussões sobre o ensino de *competências tradutórias* (DÍAZ FOUQUES, 1999; HURTADO ALBIR, 1993, 2000, 2001) e do uso de *corpora* para formação de tradutores, com foco na composição de atividades que promovam as *habilidades* atreladas à prática de traduzir.

Linguística de Corpus: definições norteadoras

A Linguística de Corpus surge com a proposta central de questionar a posição das palavras enquanto unidades centrais da linguagem. A palavra não é inerente à linguagem (TEUBERT et al., 2004, p.106), mas faz parte de um **contexto de comunicação social**. Tem por objetivo desvendar as relações linguístico-culturais a partir de pesquisas que valorizem a representatividade das escolhas lexicais em atos de fala e de escrita reais.

Para os teóricos da área, um “*corpus*” é representado por diversas definições. Originalmente significava qualquer coleção de texto em meio digital ou não, organizado de acordo com determinados padrões (BAKER, 1995). A definição sofreu mudanças e passou a significar uma coleção de textos em formato eletrônico, passíveis de serem analisados automática ou semiautomaticamente. Sendo assim, a Linguística de Corpus contribui para fornecer um aparato teórico-metodológico que, associado ao uso de ferramentas eletrônicas, favorece os estudos de grandes quantidades de texto.

Berber Sardinha (2004) enfatiza que essa abordagem compreende uma “[...] visão da linguagem como sistema probabilístico”. Além disso, o estudioso aponta que o uso de *corpora* para análises linguísticas permite que o pesquisador compreenda que “[...] embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” (BERBER SARDINHA, 2004, p.30).

O autor ressalta, ainda, que os elementos da linguagem apresentam uma frequência não aleatória; pelo contrário, os usos são recorrentes e regulares e podem ser delimitados de acordo com padrões de repetição dentro de contextos pré-estabelecidos, sofrendo influência de valores presentes na sociedade ou comunidade. Nesse sentido, o teórico esclarece que “dizer que a variação não é aleatória, na verdade, é afirmar que a linguagem é padronizada” (BERBER SARDINHA, 2004, p.31).

Sobre os Estudos da Tradução e as concepções pedagógicas de ensino da prática tradutória

As propostas de desenvolvimento de métodos pedagógicos para o ensino da prática tradutória interseccionam-se com a evolução dos pressupostos das diversas vertentes dos estudos teóricos da Linguística, de forma que muito tem sido feito para se projetar a sistematização e a padronização de uma proposta de ensino para a Tradução.

Neste sentido, destacam-se as pesquisas de Hurtado Albir (1993, 2000, 2001), do grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação) da Universidade Autônoma de Barcelona, as quais enfocam principalmente as questões fundamentais para a formulação de bases para o ensino da prática tradutória.

Hurtado Albir (1993) postula uma nova metodologia, partindo da perspectiva ora tradutológica ora didática, sendo que considera o princípio tradutório centrado no processo e no resultado (relações intertextuais e extratextuais); e o princípio didático baseado nas propostas do ensino comunicativo de línguas.

A teórica elabora uma listagem de objetivos gerais para o ensino-aprendizagem de Tradução a ser organizada da seguinte forma:

- Captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutório: compreensão, correção da Língua Meta, etc.
- Assimilação do estilo de trabalho: uso de dicionários, etapas da tradução.
- Domínio dos elementos de contrastividade fundamentais entre o par de línguas: quanto ao léxico, à gramática e ao funcionamento textual.
- Domínio das estratégias fundamentais da tradução segundo o tipo de texto.

Observamos, dessa maneira, que um grande passo para o estabelecimento de uma didática para a Tradução foi dado, embora ainda seja preciso estabelecer quais metas seriam pretendidas, quais métodos seriam utilizados, que materiais seriam empregados e como seriam as avaliações.

Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001) adverte que, na elaboração de uma metodologia de ensino-aprendizagem, existem questões tais como: 1) a visão da tradução como texto; 2) a descrição e o funcionamento dos diferentes tipos de tradução; 3) a focalização dos objetivos da tradução no processo e não no resultado; 4) a centralização da metodologia no estudante, fornecendo-lhe ferramentas que lhe permitam descobrir os princípios para desenvolver o processo tradutório a fim de adquirir sua própria *competência*; e 5) o ensino como resposta às necessidades e características dos estudantes e do mercado profissional com que se depararão.

Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2001), por sua vez, realizam uma análise dicotômica entre treinamento (automatização-prática) *versus* ensino (conscientização-teoria). Tais autores defendem que é fundamental, na elaboração de uma estrutura de ensino, considerar primeiramente o nível de conscientização do tradutor em formação sobre os problemas da tradução e os processos de solução destes problemas, assim como de tomada de decisão. Afirmam que

A ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o que passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de

conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem. (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p.7).

Relacionada a estas investigações, notamos ainda a tendência por enfatizar, na área pedagógica, as concepções de *competência*, as quais são observadas para a formulação de métodos didáticos. Nas análises de Lorenci (2001) e Gonçalves (2003), o princípio básico comum ao ensino da tradução é o objetivo de oferecer aos estudantes parâmetros para que reconheçam seus conhecimentos e habilidades (ou *competências*), os quais lhe permitirão alcançar maior grau de “proveitabilidade” no ato tradutório. De acordo com Toury (*apud* SHUTTLEWORTH; COWIE, 1997, p.26), a competência tradutória estaria relacionada aos recursos linguísticos que ajudam o tradutor na sua busca por boas soluções potenciais.

Para Hurtado Albir (2005), por sua vez, “[...] a competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p.19).

Os estudiosos do PACTE (2000) sugerem, dessa maneira, que existem seis subcomponentes da competência tradutória, a saber:

- 1) Competência Comunicativa nas duas línguas, incluindo habilidades linguísticas, discursivas e sociolinguísticas;
- 2) Competência extralinguística composta pelo conhecimento de mundo e por conhecimentos especializados;
- 3) Competência Instrumental Profissional composta pelo conhecimento e pelas habilidades relacionados às ferramentas de mercado da profissão;
- 4) Competência Psico-Fisiológica, definida como uma habilidade de usar todos os tipos de fontes psicomotoras, cognitivas e atitudinais, incluindo habilidades psicomotoras para ler e escrever; habilidades cognitivas (por exemplo: memória, atenção, criatividade e raciocínio lógico); atitudes psicológicas (por exemplo: curiosidade, perseverança, rigor, espírito crítico e autoconfiança);
- 5) Conhecimento sobre Tradução (declarativo): saberes e habilidades relacionados com o exercício da profissão de tradutor (mercado de trabalho, tarifas, horários, valores éticos);
- 6) Competência Estratégica, que inclui todos os procedimentos conscientes ou inconscientes, coletivos ou individuais, verbais ou não-verbais utilizados para resolver possíveis dificuldades encontradas durante o processo tradutório.

Sendo assim, é possível notar que a discussão acerca do ensino de competências vem intensificando-se e ganhando teorias que emergem, de modo geral, da Linguística e dos Estudos Culturais. Hewson (1995) acrescenta, ainda, que elementos profissionais podem ser somados aos princípios da formação do tradutor, salientando, por exemplo, acesso às ferramentas (dicionários e bancos de dados); habilidades práticas no manuseio de processadores e programas de tradução; capacidade de síntese e meticulosidade.

De acordo com Toury (1984), o processo de formação das *competências* passa pela socialização por meio dos comportamentos compartilhados coletivamente de modo que podemos observá-la com base no conhecimento das relações tradutórias entre as linguagens, as quais permitem aos tradutores associar culturas e línguas apropriadamente; e também nos estados cognitivos da apreensão dos estágios de um saber.

Considerando as leituras e as argumentações dos autores acima mencionados, notamos que, no tocante à Competência Instrumental, há a possibilidade de associar os usos de tecnologias e de programas computacionais, procurando, por meio deles, salientar o papel inovador da Linguística de Corpus.

Os Estudos Baseados em Corpus aplicados ao Ensino-Aprendizagem

A utilização dos recursos da Linguística de Corpus para a didática dos cursos de Tradução concentra-se, de modo geral, no ensino das línguas envolvidas no processo tradutório. Por se tratar de uma proposta teórico-metodológica que parte do uso para a constituição dos padrões de determinadas formulações linguísticas, a Linguística de Corpus busca na frequência e na coocorrência de itens lexicais a fonte primordial de seus dados. Como aponta Berber Sardinha (2010, p.304), estas características tornam-se peças-chave para o sistema das línguas e respondem por elementos vitais ao discurso, como “a maneira como ‘as coisas’ são ditas e como são montadas em sequência todas as construções de uma língua”.

Para o autor, as pesquisas em Linguística de Corpus

[...] mostram que a linguagem é usada de modo padronizado (isto é, de modo reconhecido como ‘esperado’ ou ‘típico’ por seus usuários), com correlações entre uso e contexto-contextos diferentes são expressos de maneiras distintas, com suas próprias probabilidades de uso, muitas vezes ajustadas de modo bastante específico [...] ao contexto social, situacional, falante, período histórico, etc. [...] Assim, por meio de uso de *corpora* no ensino, podemos trazer aos alunos esse sistema de modo mais claro do que com aportes de outras teorias e metodologias da linguística.

A natureza do conhecimento de uma língua se altera com a pesquisa em

corpora. ‘Saber uma língua’ implica conhecer como dizer e escrever segundo convenções de variedades específicas da língua (um gênero ou registro específico em um contexto determinado); para isso, é preciso conhecer a lexicogramática das escolhas necessárias e desejadas para aquela situação específica. Para usar a lexicogramática com eficiência, é necessário conhecer as probabilidades daquelas escolhas, isto é, as frequências dos elementos, suas combinatórias e as frequências destes (BERBER SARDINHA, 2010, p.304).

Dentro de uma perspectiva de ensino que considera estas proposições, é possível observar que o conhecimento desloca-se do professor para o aluno. Assim, os aprendizes, munidos dos conceitos substanciais e capacitados para lidar com ferramentas de análise, tornam-se pesquisadores e não meros receptores da língua. Observamos, desse modo, a intersecção com as sugestões didáticas apresentadas no tópico acima, o que nos dá respaldo para nossa proposta.

O educador torna-se responsável por mediar o conhecimento e por favorecer a consolidação de um comportamento, ao passo que os aprendizes, quando munidos dos *conceitos* e das ferramentas de *corpora* tornam-se:

[...] capazes de assumir o controle de seu próprio aprendizado, visto que eles mesmos podem assumir metas, criar hipóteses, coletar e fazer **levantamento de dados, observar padrões** e tirar suas próprias conclusões. Ou seja, é um processo que encoraja a autonomia, mas não o individualismo, o trabalho solitário; pelo contrário, é desejável que seja conduzido em equipes, pois ao colaborarem, os alunos podem ajudar uns aos outros a superar dificuldades técnicas e conceituais e a entender melhor o próprio processo, sem falar no enriquecimento da **interpretação** dos achados. Contudo, o professor não é, ao contrário do que pode parecer, dispensável; é ele quem faz a mediação e colabora com o grupo auxiliando o aprendizado. Tampouco são dispensáveis outros elementos do contexto de ensino como dicionários, gramáticas, falantes nativos e/ou mais experientes. Todos esses elementos enriquecem o contexto, mas seu papel é muito menos determinista do que em outras abordagens, já que não mais detêm a palavra final sobre a linguagem (BERBER SARDINHA, 2010, p. 305-306, grifo nosso).

No que concerne às atividades tradutórias, a pesquisa, seja ela centrada na língua geral ou em suas variedades específicas, permite aos estudantes tornarem-se capazes de gerir suas metas, delimitar hipóteses, coletar e fazer levantamento de dados, observar e tirar suas próprias conclusões.

Ao elevarmos os *corpora* paralelos ao status de material didático, permitimos aos aprendizes centrarem-se nas possibilidades de padronização e/ou variação da linguagem, em especial, no que concerne às terminologias de áreas de especialidade. Berber Sardinha

acrescenta que “[o]s instrumentos disponíveis para análise de textos e gêneros já estão disponíveis no arsenal da Linguística de Corpus, como listas de palavras, palavras-chave, segmentadores textuais, etiquetadores, etc.” (BERBER SARDINHA, 2010, p.306).

Dessa forma, o ensino de Tradução com base em *corpora* pode beneficiar-se desse aparato, além de proporcionar a criação de novas ferramentas didáticas e sua futura disponibilização para uso em sala de aula. O autor considera, também, que

Com esse trabalho de base, novas gerações desses profissionais e estudiosos estarão familiarizadas com a tecnologia e o aparato teórico do uso de *corpora* na Tradução. Para efetivar essa proposta, contudo, é preciso ser realista: a demanda de recursos tecnológicos deve ser compatível com o que está disponível dentro das circunstâncias oferecidas pelas universidades brasileiras. Mesmo levando em conta que a situação que conhecemos possa ser contingencial, uma proposta para ser viável nesse cenário deve, portanto, fazer exigências mínimas de infraestrutura, exigindo apenas *corpora* e ferramentas básicas. Isso parece razoável até porque se espera que os aprendizes possam acessar esses recursos fora do local de ensino também, particularmente em suas casas. Obviamente, aqueles centros que dispõem de mais recursos não devem se limitar a esse mínimo, podendo (e devendo) oferecer aos seus formandos uma gama mais ampla possível de *corpora* e programas de computador (BERBER SARDINHA, 2003, p.45).

Zanettin (1998) corrobora esse ponto de vista ao verificar que a análise de textos compilados no formato de *corpora* comparáveis pode ajudar os aprendizes a investigar experiências, conhecimentos linguísticos e comunidades envolvidas. Neste processo, os aprendizes adquiririam informações sobre as estratégias adotadas, bem como sobre os diferentes tipos de textos em que se fundamentam. Ao observarem os padrões estabelecidos pelos tradutores profissionais, os alunos podem iniciar a formação de seus processos criativos e também de suas *habilidades* processuais do ato de traduzir. A Linguística de Corpus possibilita aos aprendizes lidar com as *normas* que determinam os modelos padronizados da linguagem, os quais perpassam o caráter linguístico e assumem valores socioculturais.

Em seu artigo “Corpora in Translator Education: An Introduction” (2003), Bernardini, Stewart e Zanettin apontam, ainda, que os *corpora* apresentam grande impacto prático na formação do tradutor, uma vez que “[...] o uso competente da análise de *corpora* habilitaria os estudantes a se tornarem melhores profissionais da linguagem em um ambiente em que as facilidades computacionais para processamento textual tornaram-se regra”⁴ (p.2).

⁴ “[...] competent use of corpora and corpus analysis tools will enable students to become better language professionals in a working environment where computational facilities for processing text have the rule rather than the exception” (BERNARDINI; STEWART; ZANETTIN, 2003, p.2).

Os teóricos retomam a ideia de que a linguagem está sujeita às normas sociais que são manifestas intertextualmente, e que a observação dos padrões de uso linguístico de vocábulos favorece a compreensão do universo cultural. Em somatória, os Estudos Baseados em Corpus direcionam a compreensão do ato de traduzir e auxiliam no ganho de consciência sobre o que está envolvido no processo tradutório. Essas visões podem beneficiar não apenas a Tradução, mas também os teóricos nos campos relacionados.

Material e método

O percurso metodológico ora proposto tem como objetivo principal trazer conscientização ao futuro tradutor e propiciar maior contato com as inúmeras possibilidades tradutórias ou soluções idiossincráticas oferecidas ao texto literário traduzido (escolhemos as obras traduzidas para as línguas portuguesa e espanhola para ampliar as possibilidades de trabalho em outros contextos e por serem as duas línguas de formação no curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da universidade em que realizamos nossa investigação). Nesse sentido, distanciamos-nos de uma abordagem prescritiva ou pautada exclusivamente na canonicidade do TT ao, como detalharemos posteriormente, compilarmos *corpora* com vistas à expansão da janela observacional do estudante.

O quadro, a seguir, mostra as ordens de publicação e ordem cronológica dos eventos narrativos das “Crônicas de Nárnia”.

Quadro 1 – Ordem de publicação e ordem cronológica dos eventos na história

ORDEM DE PUBLICAÇÃO	ORDEM CRONOLÓGICA
<i>The lion, the witch and the wardrobe</i> (O leão, a feiticeira e o guarda-roupa)	<i>The magician's nephew</i> (O sobrinho do mago)
<i>Prince Caspian</i> (Príncipe Caspian)	<i>The lion, the witch and the wardrobe</i> (O leão, a feiticeira e o guarda-roupa)
<i>The voyage of the dawn treader</i> (A viagem do peregrino da alvorada)	<i>The horse and his boy</i> (O cavalo e seu menino)
<i>The silver chair</i> (A cadeira de prata)	<i>Prince Caspian</i> (Príncipe Caspian)
<i>The horse and his boy</i> (O cavalo e seu menino)	<i>The voyage of the dawn treader</i> (A viagem do peregrino da alvorada)

ORDEM DE PUBLICAÇÃO	ORDEM CRONOLÓGICA
<i>The magician's nephew</i> (<i>O sobrinho do mago</i>)	<i>The silver chair</i> (<i>A cadeira de prata</i>)
<i>The last battle</i> (<i>A última batalha</i>)	<i>The last battle</i> (<i>A última batalha</i>)

As obras foram escritas entre os anos de 1950 e 1956 por Clive Staples Lewis (1898-1963) e, dispomos, em língua portuguesa de uma tradução levada a cabo em 2001. Já em língua espanhola, a tradução foi realizada no Chile, no ano de 1993.

Por seu turno, a disciplina de Prática de Tradução, nos cursos para formação de tradutores, pode beneficiar-se sobremaneira de um gerenciamento das versões ou traduções produzidas em sala de aula ou já traduzidas e que servirão de elemento de problematização.

Antevemos, assim, alguns caminhos a serem seguidos: o primeiro, pautado na observação e discussão das opções tradutórias oferecidas por tradutores profissionais; o segundo, o cotejo entre as traduções produzidas pelos estudantes, sem cotejo com os TCs traduzidos por tradutores profissionais (publicados); e, por último, o contraste entre os TCs dos alunos e os TCs publicados.

Neste artigo, focamos nas possibilidades que se abrem por meio do cotejo e análise das obras traduzidas e publicadas. Não obstante, apresentamos etapas que podem ser adotadas para elaboração de aulas e de atividades que façam uso do instrumental teórico-metodológico da Linguística de Corpus com intuito de tornar mais consistente e organizada a extração de elementos linguísticos, oferecendo um matiz de frequência ou estatístico aos tradutores em formação.

Tradicionalmente, a disciplina Prática de Tradução adota a dinâmica de traduções semanais e leitura coletiva de trechos da tradução de cada aluno, sem sistematização ou extração de dados estatísticos ou de frequência de uso do léxico. O viés qualitativo e a percepção individual sobre os trechos que trariam alguma dificuldade acabam determinando o foco instrucional em sala. Outras vezes, há o uso de ferramentas tecnológicas, como memórias de tradução, glossários eletrônicos, dicionários eletrônicos etc.

Em nossa proposta, o programa *WordSmith Tools* (WST) apresenta-se como ferramenta importante para o contexto de sala de aula, bem como seus utilitários *WordList* e *Concord*.

Conforme extensivamente explicitado na literatura da área (BERBER SARDINHA, 2004; CAMARGO, 2005, 2007), o WST está composto por um conjunto de ferramentas para extração de dados linguísticos (lista de palavras, lista de palavras-chave, concordâncias etc.). Deste modo, focamos nos dados levantados, relacionando-os com aspectos a serem explorados em sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados e os correlacionaremos com os métodos escolhidos para trabalhar as questões didáticas.

Procedimentos para a constituição de uma proposta de ensino da prática tradutória com base nos dados levantados nos *corpora* de *The Magician's Nephew*

Tendo por base a análise dos dados apresentados pela obra *Nárnia*, procuramos desenvolver uma prática de ensino que associa, além dos preceitos anteriormente mencionados, a utilização dos dados de pesquisa nos *corpora* paralelos de C. S. Lewis, com o intuito de instruir o tradutor-aprendiz a lidar com elementos reais da linguagem e com a construção de conceituações culturais e literárias relevantes para a formação de tradutores no contexto moderno.

Seguimos alguns pressupostos de Diaz Fouces (1999), procurando elaborar um plano disciplinar de cunho teórico-investigativo, no âmbito dos Estudos de Corpora, dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e da Pedagogia da Tradução o qual se associa à pesquisa e à análise do uso de vocabulário voltado à Literatura Fantástica, por meio da utilização das obras de C. S. Lewis. Promovemos discussões direcionadas à temática dos textos a serem traduzidos e a seu contexto de produção e relação com os textos fantásticos das culturas de partida e de chegada (inglês, português e espanhol, respectivamente).

Com isso, procuramos observar se ao apresentarmos aos aprendizes possíveis opções de tradução, pautadas no uso de ferramentas computacionais e nas premissas dos estudos de *corpora*, tais estudantes desenvolveriam as *competências* apontadas por Hurtado Albir (2005), as quais, em sua maioria, são esperadas no trabalho de tradutores profissionais. Quando utilizamos o termo *competência*, abrimos espaço para a ideia de um ensino-aprendizagem que não está voltado para um comportamento fixo, mas sim para uma releitura das posições adotadas em traduções precedentes e possíveis reassociações lexicais e novas estratégias apresentadas pelos estudantes.

Oferecemos aos alunos a exploração de dados da obra de Literatura Fantástica procurando formular um material que se transforme em futuras retraduições por parte dos

tradutores em formação, considerando, principalmente, as escolhas lexicais de Paulo Mendes Campos e Maria Rosa Duhart Silva, verificadas com o auxílio dos aplicativos do programa WST.

Partimos da concepção de que o léxico fantástico revela os valores culturais, os quais podem ser depreendidos e utilizados pelos tradutores profissionais e aprendizes na elaboração dos TCs, com o auxílio dos preceitos da Linguística de Corpus. É importante, contudo, salientar que o trabalho com *corpus*, sob a perspectiva de nossa pesquisa, não irá manter-se vinculado somente à forma da língua, oferecendo mais que opções lexicais aos tradutores, ou seja, fornecendo conhecimentos conceituais e permitindo o vínculo entre a teoria e a prática tradutória.

Salientamos que, quanto maior a consciência que os tradutores alcançam em relação às escolhas contidas nos TPs, maior a independência que os TCs obtêm na cultura alvo, dado que podem reconhecer aspectos linguísticos e culturais presentes nos textos, ordená-los e realizar escolhas amparadas não somente pelo conjunto lexical, mas também pelos elementos semânticos e sintáticos. Acreditamos que essa conscientização pode ser identificada a partir da frequência das palavras, obtida com o uso de *corpora*. Por fim, procuramos apresentar aos estudantes como o trabalho tradutório pode alcançar proporções e interpretações teóricas diferentes, principalmente quando o tradutor reconhece o seu papel e a sua capacidade de produzir significados por meio da construção de seu próprio TC.

Tendo isso em mente, traçamos alguns tópicos a serem trabalhados dentro da Disciplina de Prática de Tradução, no intuito de ampliar a gama de conhecimentos dos aprendizes e de fornecer aos estudantes subsídios para o reconhecimento do impacto de suas escolhas lexicais, principalmente, no que concerne às áreas literárias, as quais apresentam o elemento humano não somente como produtor e receptor dos TPs e TCs, mas também como objeto de análise teórica e conceitual dentro das obras.

Abaixo, apresentamos o quadro 2, com a estrutura de alguns tópicos abordados:

Quadro 2 – Plano de Atividades e Competências Correlatas

PLANO DE ATIVIDADES	
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS ABORDADAS
Aula Expositiva: A) Apresentação dos <i>conceitos</i> básicos da Linguística de Corpus - <i>corpus</i> paralelo - frequência B) Apresentação dos <i>conceitos</i> básicos dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus	1) Conhecimentos Teóricos com arcabouço da Linguística de Corpus 2) Conhecimento Instrumental 3) Conhecimentos Teóricos com arcabouço nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus

Nessa primeira etapa, os aprendizes são apresentados aos fatores relacionados aos núcleos teóricos concernentes à pesquisa com base em *corpus*. Com isso, os tradutores em formação podem iniciar a obtenção das aptidões necessárias para lidar com diversas linguagens, sendo capacitados a:

- 1) Reconhecer palavras mais frequentes em LF e LM;
- 2) Elencar possíveis opções de tradução;
- 3) Organizar suas próprias listas de palavras-chave;
- 4) Formular parte da consciência acerca do processo tradutório.

Passam a desenvolver, dessa maneira, a primeira etapa da atividade profissional, ou seja, a da pesquisa e ambientação, indispensável para a escrita de TCs adequados à leitura dos públicos-alvo.

Em uma segunda etapa, os procedimentos voltam-se para um conjunto de práticas e atividades relacionadas ao ensino das *competências*, o qual permite o princípio da conscientização dos estudantes sobre a existência de valores dissociados entre a produção literária no Brasil e no exterior.

Desse modo, utilizando-se das ferramentas, métodos e conceitos reconhecidos na fase anterior, os aprendizes começam a adquirir *habilidades* para depreender alguns dos elementos contidos no léxico fantástico das obras que se propõem a traduzir. Abaixo, apresentamos o quadro 3, com as atividades propostas para a possível formação de tais *habilidades* para a tradução das obras de C. S. Lewis.

Acreditamos que, ao seguir estes procedimentos, o tradutor-aprendiz pode reconhecer os vários aspectos da fantasia presentes no léxico, o que lhe proporcionará, ao longo de sua carreira, reconhecer as *competências* para lidar com os mais diversos tipos textuais.

Quadro 3 – Plano de Atividades e Competências Correlatas

PLANO DE ATIVIDADES	
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS ABORDADAS
<p>Aula Expositiva: As abordagens sobre o fantástico na Teoria Literária</p> <p>A) Elementos da Literatura Fantástica – Principais autores e vertentes analíticas</p> <p>Atividade Extraclasse: Após a discussão em sala sobre a teoria e sobre os autores mais reconhecidos, solicitar, como trabalho, a verificação de obras referenciadas para serem apresentadas durante a aula.</p>	<p>1) Conhecimento Temático</p> <p>2) Conhecimento da Cultura Fonte e da Cultura Alvo</p> <p>3) Conhecimento Instrumental</p>
<p>Aula Prática – A formação da consciência do valor contido no léxico. Diferenças culturais entre o Inglês, o Português e o Espanhol.</p> <p>Utilizando as obras referenciadas na aula expositiva, gerar listas de palavras, palavras-chave e concordâncias dos TPs e dos TCs, com o uso do WST, e promover a análise das aproximações e distanciamentos no plano lexical.</p>	
<p>Aula Expositiva: C. S. Lewis E <i>Nárnia</i></p> <p>A) Elementos da vida do autor que influenciaram sua obra</p> <p>B) O Maravilhoso em <i>Nárnia</i></p> <p>C) A Constituição das traduções em Português e Espanhol – Os Tradutores</p>	<p>1) Conhecimento Temático</p> <p>2) Conhecimento da Cultura Fonte e da Cultura Alvo</p> <p>3) Conhecimento Instrumental</p>
<p>Aula Prática – A formação da <i>consciência</i> sobre o valor presente no léxico fantástico</p> <p>Utilização das listas de frequência, bem como das concordâncias apresentadas pelo processamento do TP e dos TCs nas ferramentas do WST.</p> <p>Busca pelas significações e discussão das possíveis opções adotadas pelos tradutores nos dois diferentes idiomas em relação à base do TP.</p> <p>Atividade Extraclasse: Traduzir um trecho da obra para o português e para o espanhol</p> <p>Construir listas de palavra e de concordância, com o uso do WST, conforme trabalhado em sala de aula.</p>	<p>1) Conhecimento Temático</p> <p>2) Conhecimento da Cultura Fonte e da Cultura Alvo</p> <p>3) Conhecimento Instrumental</p>

Preparação do *corpus* paralelo de *Nárnia* como base material e instrumental do uso de *corpus* na formulação de atividades voltadas à formação do tradutor

Neste tópico de nosso trabalho, propomo-nos a verificar o *corpus* constituído pela crônica *The Magician's Nephew* e por suas respectivas traduções para o português e para o espanhol, enquanto fontes de material a ser utilizado no constructo da formulação do ensino das competências tradutórias. Sendo assim, selecionamos, a princípio, as palavras de maior frequência ocorrentes no TP e em seus respectivos TCs, evidenciando as possíveis habilidades trabalhadas pelos estudantes.

A seguir, apresentamos a Tabela 1, com as frequências das palavras de acordo com a ferramenta *WordList*:

Tabela 1 – Palavras mais frequentes no *corpus* de *The Magician's Nephew* and its translations

TO	TT-PORT.	TT-ESP.
World (110)	Mundo (111)	Mundo (111)
Time (78)	Tempo (71)	Bruja (69)
Witch (64)	Feiticeira (69)	León (62)
Children (60)	Leão (63)	Niños (62)
Lion (53)	Crianças (53)	Casa (60)
Queen (51)	Casa (52)	Reina (54)
Narnia (43)	Rainha (52)	Tiempo (50)
Pool (39)	Olhos (49)	Narnia (46)
Eyes (38)	Anéis (48)	Poza (36)
House (38)	Nárnia (42)	Bosque (35)

Com o auxílio da lista de frequência, os estudantes de tradução podem mensurar os valores atribuídos aos itens lexicais e notar a variação de sentido e de ocorrência entre as diferentes línguas. Após terem verificado as teorizações concernentes à Literatura Fantástica, podem considerar que as mudanças sintático-semânticas alteram sentidos atribuídos aos itens lexicais.

Com base na análise de *corpora*, notam, por exemplo, que os tradutores de ambos os TCs seguem sentidos bastante similares ao atribuírem ao “mundo” de *Nárnia* valia semelhante ao do TP, acrescentando apenas uma ocorrência ao original *world*.

Contudo, no que tange aos conceitos de “tempo” e “tiempo”, há uma oscilação de uso e a recorrência à omissão em sete trechos no TC em Português e em 28 trechos no TC em Espanhol. Reconhecendo a importância da temporalização para o desenrolar da obra, os alunos tomam consciência do papel do tradutor como modificador dos significados das obras⁵.

A terceira palavra mais recorrente no TP, *witch*, apresenta semelhança de utilização nos TCs, com 69 ocorrências para os possíveis correspondentes. No âmbito desse vocábulo, notamos, no entanto, que as opções tradutórias levaram a diferentes interpretações.

De acordo com o *Dictionary of Anthropology* (1961), uma *witch* é

[...] uma pessoa, geralmente mulher, que tem poderes sobrenaturais para fazer o mal. Elas podem ver o futuro, escapar de perigos, transformar-se e alcançar qualquer objetivo. As *witches* têm uma varinha mágica e uma marca de nascença ou outro símbolo que concentra seus poderes das trevas. Há maneiras eficazes de detectar e frustrar as ações de uma *witch*.

Para a língua portuguesa, o tradutor optou pela concepção de “feiticeira” como possível correspondente, trazendo à baila valores e significações que, dentro da Antropologia, remontam às teorias de Evans-Pritchard (1937), para quem a “feitiçaria”, nos contextos tribais, é o desempenho consciente de um ato tecnicamente possível, que tem a consequência imaginária de trazer o mal a uma vítima. A feitiçaria é, assim, um ato de ofício da magia negra, pode ser aprendida por qualquer um.

O mesmo autor conceitua “bruxaria”, auxiliando na compreensão das dissociações entre as escolhas tradutórias assumidas em língua espanhola, onde a *witch* se converte em “bruja”. A “bruxaria” ou “brujaria” é, para os cientistas sociais, uma qualidade inata do bruxo, e todas suas manifestações são, intrinsecamente, sobrenaturais.

Com isso, os estudantes são apresentados a possíveis alterações semânticas contidas nos TCs, construindo seus conhecimentos acerca da distribuição vocabular e das mudanças de configuração das obras em distintos idiomas. Além disso, trabalham, por meio da mediação do professor, com a ampliação da noção de um léxico nas três línguas de formação, passando

⁵ A análise dos vocábulos em contexto foi realizada a fim de confirmar as informações apresentadas. Contudo, dada a extensão das obras, tais elementos não foram apresentados no presente artigo.

a reconhecer os sentidos e as significações e a lidar de maneira consciente com as opções de tradução.

A Linguística de Corpus ainda proporciona informações a respeito da variação de significações oferecidas a diferentes itens lexicais por diferentes tradutores, mostrando aos aprendizes que é preciso repensar as estruturas do texto em relação a seu contexto e compreender a formação de uma carga simbólica diferenciada para cada sociedade leitora.

Com base na instrumentalização das listas de frequência, há a materialização dos usos vocabulares e a identificação de que as três culturas equacionam elementos distintivos em uma produção textual semelhante. Para o inglês, por exemplo, a ambientação da *house* revela 38 usos, ao passo que, em português, esse local ganha um peso maior, com 52 ocorrências para “casa” e 60 utilizações em espanhol. Parece-nos, pois, que em língua espanhola o conceito de “moradia” ou “lar” recebe dimensões mais amplas, podendo representar uma comunidade vinculada às conceituações de família.

Tendo trabalhado as obras fantásticas em sala, como apontado no quadro 2, os estudantes reconhecem que as probabilidades de escolhas oscilam dentro de um padrão de circulação dos TCs. Com a frequência das palavras sendo reconhecida, também é possível salientar o princípio da diversificação intra e extratextual, bem como as interações de sentido de cada linguagem e suas aproximações e distanciamentos.

A Literatura impulsiona o conhecimento de um vocabulário novo e relaciona as línguas de maneira a acolher os textos, trabalhando questões como fantasia e imaginação. A Literatura Fantástica configura uma área ampla para mudanças e para reconhecimentos culturais.

Retomamos, aqui, as proposições apresentadas anteriormente quanto à metodologia promulgada por Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001) e verificamos que, com base nos estudos com *corpora*, os aprendizes de tradução reconhecem o caráter textual e o funcionamento diferenciado dos conjuntos de palavras. Os estudantes são apresentados ao processo e ao produto final, havendo foco no método e nas ferramentas que permitem descobrir e adquirir competências.

A partir do reconhecimento da recorrência de uso, a seleção de concordâncias dentro das obras fundamenta a observação do conteúdo e da forma como o autor e os tradutores profissionais ordenaram os itens lexicais para que juntos componham tanto TPs quanto TCs. A seguir, apresentamos o quadro 4, com contextos da palavra *witch* e de suas respectivas traduções a partir da ferramenta *Concord*:

Quadro 4 – Exemplos de contextos para a palavra *witch* e seus correspondentes nos TCS⁶

ENG: The Witch whom you have brought into this world will come back to Narnia again. But it need not be yet. It is my wish to plant in Narnia a tree that she will not dare to approach, and that tree will protect Narnia from her for many years.
PORT: A feiticeira que trouxe para este mundo ainda voltará a Nárnia. Mas não precisa ser já. É meu desejo plantar em Nárnia uma árvore da qual ela não ousará aproximar-se durante anos e anos.
ESP: La Bruja que trajiste a nuestro mundo regresará nuevamente a Narnia. Pero no necesariamente muy pronto. Mi deseo es plantar en Narnia un árbol al que ella no osará acercarse, y aquel árbol protegerá a Narnia de ella por muchos años.
ENG: The Witch of whom I told you has fled far away into the North of the world; she will live on there, growing stronger in dark Magic. But while that Tree flourishes she will never come down into Narnia.
PORT: A feiticeira de que lhes falei fugiu para o norte do mundo. Lá viverá e ficará mais forte em magia negra. No entanto, enquanto esta árvore florir, jamais voltará a Nárnia.
ESP: La Bruja de quien les hablé ha huido hacia el norte del mundo; allí vivirá, fortaleciéndose en magia negra. Pero en tanto florezca ese Arbol, jamás vendrá a Narnia.
ENG: The lamp-post which the Witch had planted (without knowing it) shone day and night in the Narnian forest, so that the place where it grew came to be called Lantern Waste;
PORT: O poste que a feiticeira plantara sem querer brilhava noite e dia na floresta narniana; o lugar passou a chamar-se Ermo do Lampião.
ESP: El farol plantado por la Bruja (sin saberlo) iluminaba día y noche la selva de Narnia, y el lugar donde se levantaba llegó a ser llamado el Páramo del Farol;
ENG: And just as the Witch Jadis had looked different when you saw her in our world instead of in her own, so the fruit of that mountain garden looked different too. There were of course all sorts of coloured things in the bedroom; the coloured counterpane on the bed, the wallpaper, the sunlight from the window, and Mother's pretty, pale blue dressing jacket.
PORT: Assim como a feiticeira parecia diferente em nosso mundo, também o fruto do jardim da montanha parecia diferente. Havia muitas coisas coloridas no quarto, é claro: a colcha, o papel de parede, a luz do sol na vidraça, e a bonita blusa azul da mãe do menino.
ESP: Y tal como la Bruja Jadis parecía distinta cuando la veías en nuestro mundo en vez de en el suyo propio, así la fruta de aquel jardín montañoso se veía también diferente. Había, por supuesto, toda suerte de cosas coloridas en la habitación: el cubrecama de todos colores, el papel de las murallas, el rayo de sol que entraba por la ventana y la bonita bata de la mamá, de un color celeste.

Em um primeiro momento, os alunos notam as similaridades dos textos e as aproximações tanto no âmbito vocabular quanto estrutural. Notam como o autor compõe uma *witch* marcada por frieza e maldade, uma caracterização que se consolida nos outros idiomas,

⁶ Apresentamos as linhas de concordâncias sem a indicação tradicional da página de origem, uma vez que os livros se encontram em formato digital.

mas que, em Português, apaga a identidade da personagem visto que o tradutor opta por omitir o nome a ela atribuído. No TC, portanto, os alunos podem notar a impassibilidade da “feiticeira”, ao passo que, em Espanhol, a aproximação ao padrão do TP é maior. Nesse sentido, em um exercício de observação das concordâncias, é possível considerar a composição de algumas competências, como a comunicativa e a cognitiva.

O processo didático, por conseguinte, se equaciona por meio das bases linguísticas e culturais que perpassam o universo textual fantástico. Conforme exposto, os reusos e as evidências experimentais trabalhadas por meio das ferramentas de *corpora* evidenciam a consolidação de um padrão de escolhas passível de ser recepcionado pelos aprendizes.

Sendo assim, notamos que os estudantes estabelecem parâmetros de comparação intra e extratradutores, bem como regularizam a observação acerca dos seguintes fatores:

- a) Nível de frequência de uso das palavras;
- b) Relação de sentido junto a obras semelhantes;
- c) Estabelecimento do uso em contextos;
- d) Processo descritivo entre o TP e os TCs;
- e) Verificação de elementos de ordem semântica;

Assim, antes de partir para a prática tradutória, o plano didático e o material de aula podem, ainda, conter atividades que confirmem as especificações dos *corpora*, como, por exemplo, jogos com as palavras mais frequentes e seu uso em contexto, conforme as etapas abaixo:

1. Completar orações com palavras mais frequentes inferindo os novos significados;
2. Buscar por correspondentes e discutir as implicações de leitura dentro de obras de cunho fantástico;
3. Associar fatores de ordem literária, lexical e sociocultural;
4. Utilizar ferramentas de *corpora* para encontrar correspondentes;
5. Formular *corpora* para tradução de obras de mesmo gênero literário (como apontado no quadro 3);

Nos quadros 5, 6 e 7, sugerimos possíveis atividades com base no material formulado a partir do *corpus* paralelo de *The Magician's Nephew*:

Quadro 5 – Atividades de busca e complementação de parágrafos com base nos dados de corpora

Seguindo as discussões realizadas acerca das escolhas tradutórias em *The Magician Nephew*, procure completar as traduções em Português e em Espanhol com base nos *corpora*, nas listas de palavras mais frequentes e nos exercícios de concordância apresentados para a palavra de busca *witch* e seus possíveis correspondentes. Para tanto, você pode:

- 1) Usar os *corpora* da obra;
- 2) Processar as ferramentas *WordList* e *Concord* do software WST;
- 3) Buscar respostas em outras obras de Literatura Fantástica;

It was a Lion. Huge, shaggy, and bright, it stood facing the risen sun. Its mouth was wide open in song and it was about three hundred yards away.

"This is a terrible world," said the Witch. "We must fly at once. Prepare the Magic."

PORT.: _____, ele estava de frente para o sol que nascia. Com a boca aberta em pleno canto, ali estava ele, a menos de trezentos metros de distância.

- Que mundo medonho! - _____. - Temos de fugir imediatamente.
_____.

ESP.: _____, se mantenía de pie frente al sol naciente. Cantaba con toda su boca abierta y se hallaba a cerca de trescientos metros de distancia.

- Este es un mundo terrible - _____. - Tenemos que huir en seguida.
_____.

The truth is, she was one of the last mortals in this country who had fairy blood in her. (She said there had been two others in her time. One was a duchess and the other was a charwoman.)

PORT.: Para dizer a verdade, _____, neste país, que ainda tinha nas veias _____. (Uma vez me disse que havia mais duas no tempo dela: uma duquesa e uma arrumadeira.)

ESP.: A decir verdad, _____ de este país que tenía _____ en sus venas. (Decía que hubo otras dos más en su época. Una era una duquesa y la otra era una mujer encargada de hacer la limpieza.)

First came the hansom. There was no one in the driver's seat. On the roof – not sitting, but standing on the roof swaying with superb balance as it came at full speed round the corner with one wheel in the air – was Jadis the Queen of Queens and the Terror of Charn. Her teeth were bared, her eyes shone like fire, and her long hair streamed out behind her like a comet's tail.

PORT.: O cabriolé foi o primeiro a surgir. Não havia ninguém na boléia. No teto do cabriolé (não sentada, mas em pé), gingando com um equilíbrio magnífico, surgiu da esquina, com uma roda no ar e a toda velocidade, _____. Seus dentes estavam à mostra; _____.

(continua)

(continuação)

ESP.: Primero llegó el cabriolé. No había nadie en el asiento del conductor. Arriba del techo..., no sentada, sino de pie sobre el techo, balanceándose con perfecto equilibrio, en tanto que el coche doblaba la esquina a toda velocidad con una rueda en el aire,..... Mostrando los dientes,.....

Após realizar suas traduções, apresente-as para a sala e justifique suas escolhas pautando-as nos instrumentos de busca dos quais fez uso. Explique as semelhanças e as diferenças das LCs.

Ao final, compare com as opções dos TCs de Paulo Mendes Campos e Maria Rosa Duhart Silva. Se houve uso de outras obras de Literatura Fantástica, traga o texto para aula e apresente as opções do tradutor e do autor da obra para as palavras recorrentes.

Quadro 6 – Atividades de comparação de usos entre os TCs em Português e Espanhol para as palavras de maior frequência levantadas com a ferramenta *WordList*

Com referência nas frequências das palavras apresentadas nas listas dos *corpora* trabalhados, faça buscas com o auxílio da ferramenta *Concord* do software WST e procure, nos TCs de Paulo Mendes Campos e Maria Duhart Silva, em quais contextos os tradutores optaram por utilizar as cinco primeiras palavras mais recorrentes.

World (110)	Mundo (111)	Mundo (111)
Time (78)	Tempo (71)	Bruja (69)
Witch (64)	Feiticeira (69)	León (62)
Children (60)	Leão (63)	Niños (62)
Lion (53)	Crianças (53)	Casa (60)

Compare os contextos e procure encontrar os elementos de variação. Posteriormente, procure justificar as escolhas tradutórias e fornecer novas opções lexicais nas duas Línguas de Chegada.

Quadro 7 – Exercício de retradução de um trecho da crônica *The Magician's Nephew*

Retraduza o capítulo três (*The Wood between the Worlds*) da crônica *The Magician's Nephew* para a língua portuguesa e para a língua espanhola.

Após realizar as traduções, selecione, por meio do uso da ferramenta *WordList*, as palavras mais frequentes em seus TCs e compare com as palavras de Paulo Mendes Campos e Maria Duhart Silva, respectivamente.

Considere, ainda, a frequência no TP e discuta, em sala, os fatores decisórios em seu processo tradutório.

Realize exercícios de busca em contexto, com a ferramenta *Concord*, e observe as concordâncias em suas traduções e nos TCs do *corpus* de estudo. Trace elementos de comparação entre suas opções, as dos demais estudantes e as dos tradutores profissionais.

Ao realizar tais tarefas, acreditamos que os aprendizes, em contato com a Linguística de Corpus e com as análises descritivas, podem estabelecer prerrogativas pautadas no uso para suas escolhas de processos decisórios. Além disso, constroem parâmetros compartilhados de escolhas e aprendem a observar contextos e vocabulários dentro de concordâncias mais recorrentes.

Os *corpora* permitem relacionar a composição textual literária aos elementos lexicais e sintáticos dos textos. Ancoram as línguas portuguesa e espanhola e, além de produzirem traduções consistentes com cada idioma, refletem aproximações e distanciamentos.

Permitem que os aprendizes notem as sutilezas de distintas opções de tradução, podendo verificar alternâncias de frequência e de significados e notar a importância atribuída ao papel do tradutor, de modo que passam a agir de modo consciente acerca de suas próprias interpretações.

A seleção de uma obra de Literatura Fantástica para elaboração de um *corpus* processado como material para aulas de tradução coloca em evidência valorizações que perpassam a análise linguística, trazendo ao conhecimento novos elementos sociais e a necessidade de se promover habilidades de reconhecimento do valor cultural que uma obra apresenta dentro de cada campo cultural.

Por fim, as teorizações apresentadas por Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2005) permitem-nos verificar que as atividades propostas favorecem a conscientização quanto à solução de problemas tradutórios. Assim sendo, as ferramentas de *corpora* podem condicionar uma formação profissional efetiva das competências, visto que auxiliam no conhecimento de habilidades práticas e na instrumentalização dos *corpora* paralelos.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos associar perspectivas interdisciplinares para o desenvolvimento de modelos e de materiais de ensino para a formação de tradutores. Salientamos as teorizações pertinentes aos Estudos da Tradução, a Linguística de Corpus, e também aos elementos da Pedagogia da Tradução, tencionando promover conhecimentos múltiplos acerca do Ensino-Aprendizagem do ato tradutório.

Verificamos que os conceitos de conscientização e de competência se correlacionam e fazem parte do processo de formação profissional em tradução, visto que favorecem os processos de solução de problemas e de tomada de decisões, como apontado por Alves, Magalhães e Pagano (2000).

Com o uso dos instrumentos de *corpora* para o processamento de textos de literatura fantástica, trabalhamos dois princípios básicos enfatizados por Hurtado Albir (2005), a saber: o domínio de elementos socioculturais presentes nas linguagens e a captação dos princípios metodológicos.

O fato de haveremos proposto um estudo correlacionado a três distintos idiomas também incorpora a assimilação dos procedimentos, bem como aumenta o vocabulário dos estudantes e permite-lhes ter contato com o léxico em contexto.

Não menos importante, cabe salientar que o instrumental oferecido possibilita também a observação dos textos dos colegas de sala e seu arquivamento, ao longo do curso. Na maioria das aulas de prática de tradução, há cotejamento momentâneo de trechos selecionados pelo professor ou indicados pelos alunos (quando há dúvidas pontuais) de modo qualitativo. As atividades apresentadas podem contribuir sobremaneira para a exploração em profundidade de diversos traços presentes em diferentes tipologias textuais ao fazer uso das traduções arquivadas como material didático reflexivo.

Desse modo, atividades pautadas na observação da frequência, no cotexto e contexto nos quais são utilizadas determinadas construções podem ser desenvolvidas de modo satisfatório.

Cabe salientar que o programa WST oferece a possibilidade de investigação de padrões combinatórios com um horizonte observacional maior, ou seja, combinatórias como “feiticeira branca”, “Prepare the Magic”, entre muitas, podem fazer parte do repertório investigativo. Além disso, frases e trechos maiores podem ser submetidos a análises. Tanto os TPs, TCs, nas diversas línguas, quanto os textos elaborados pelos discentes/docente.

Por fim, esperamos que as considerações apresentadas e o percurso teórico metodológico exposto neste trabalho possam aportar subsídios valiosos para futuras investigações na área de ensino e formação de tradutores.

SERPA, Talita; ROCHA, Celso Fernando. Using a children’s english literature book translated into portuguese and spanish as subsidy for teaching translation. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 91-117, 2016.

Abstract: In Translation Studies, the contrast between source texts (STs) and target texts (TTs) presents itself as a fruitful field for descriptive analysis and can be constituted as a tangible material for translation teaching. Thus, contexts shape the relationship established between ST and TT, revealing marks that, by means of explanation, may turn into support for translators in training. Therefore, we aim: 1) to compare frequent uses in the corpus

constituted by the work “The Chronicles of Narnia: The Magician's Nephew”, written by C.S. Lewis, and by its respective translations into Portuguese and Spanish; and 2) to order the data to be used by students. We observed the common translational choices by using Descriptive Translation Studies (TOURY, 1978, 1995) and Translation Studies Based on Corpus (Baker, 1999, 2000; CAMARGO, 2005). We intend to associate such premises to Translation Pedagogy (ALVES, MAGALHÃES, PAGANO, 2000, 2005), by turning to didactics activities. The data collection was performed with WordSmith Tools program, allowing us to notice lexical-semantic similarities and differences related to the ST. These results, when converted into educational material, may favor the assimilation of a set of options that can be used during the translation process.

Keywords: *Corpus Linguistics. Corpus-Based Translation Studies. Translation Pedagogy. Fantasy Literature. Translation Teaching and Learning Procedures.*

Referências

ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia:** estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (Orgs.). **Competência em Tradução:** cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAKER, M. Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). **Terminology, LSP and translation studies in language engineering:** in honor of Juan C. Sager. Amsterdã: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

_____. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da Tradução? In: MARTINS, M. A. P. (Org.). **Tradução e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Lucena, 1999. p. 15-34.

_____. Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. **Target,** Amsterdã, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de corpus: histórico e problemática. **DELTA:** documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 16, n.2, p. 323-367, 2000.

_____. **Linguística de corpus.** São Paulo: Manole, 2004.

_____. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira – por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras.** São Paulo: HUB Editorial, 2010. p. 293-348.

CAMARGO, D. C. **Padrões de estilo de tradutores:** um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas. 2005. 512 f. Tese (Livro-Docência em Estudos da Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

_____. **Metodologia de pesquisa em Tradução e linguística de corpus**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial, 2007 (Coleção Brochuras).

DÍAZ FOUQUES, O. **Didáctica de la traducción (português – español)**. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1999.

EVANS-PRITCHARD, E.E. **Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande**. Oxford: Clarendon Press, 1937.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de Tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.17, n.1, p. 45-69, 2006.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HEWSON, L. Detecting cultural shifts: Some notes on translation assessment. **Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating**. Liège: University of Liège, 1995. p. 101-108.

HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. **Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique**, ICE Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

_____. (Dir.). **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

_____. La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. **Perspectives: studies in translatology**, v. 7, n. 2, p. 177-188, 2000.

_____. **Traducción y traductología**. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

_____. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C. M.; ALVES, F. **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

LORENCI, M. L. M. **O ensino da Tradução: uma nova concepção didática**. 2001. 80 f. Dissertação (Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2001.

SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. **Dictionary of Translation Studies**. Manchester: St. Jerome, 1997. p. 26.

SINCLAIR, J. M. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford, 1991.

TEUBERT, W.; HALLIDAY, M. A. K.; YALLOP, C. et al. **Lexicology and Corpus Linguistics**. London: MGP Books, 2004.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). **Literature and translation**. Leuven: ACCO, 1978 p. 83-100 [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000, p. 205 -218].

_____. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

ZANETTIN, F. Bilingual comparable corpora and the training of translators. **Meta**, v. 43, n. 4, p. 616-630, 1998.

ZANETTIN, F.; BERNARDINI, S.; STEWART, D. **Corpora in translator education**. Manchester: St. Jerome, 2003.

Submetido em 20/01/2016

Aceito em 07/06/2016.