

Ensinar a traduzir. Experiências de didática na Universidade de Turim e uma “modesta proposta”¹

Paola Brusasco, Maria Cristina Caimotto e Aurelia Martelli²

Tradução de Ariane Conceição Ribeiro Marques e Gabriela Nunes³

Revisão de Florence Carboni⁴

A situação atual da didática da tradução em nível universitário está longe de ser ideal. Mesmo nas universidades italianas, com exceção de poucas instituições que oferecem um curso de tradução e interpretação, o ensino da tradução se desenvolve dentro dos cursos de Língua (no nosso caso o inglês) e é a esses que vamos nos ater. Ainda que o código atualmente usado pelo Ministério da Universidade e da Pesquisa (MIUR) para designar o campo científico-disciplinar “Língua inglesa e tradução (L-LIN 12)” coloque em primeiro plano a tradução, esta não possui o *status* de verdadeira disciplina e, dentro do mundo acadêmico, sobretudo no que diz respeito ao recrutamento de docentes, a atividade tradutória possui pouquíssimo prestígio.

Basta pensar que as traduções não são consideradas publicações válidas para fins de concursos e que a maior parte dos docentes de língua que se ocupa de tradução não possui experiência profissional no campo nem conhecimento direto dos aspectos práticos do ofício de tradutor. Assim, no atual sistema italiano, não é raro que um estudante consiga um diploma trienal (mas também

1 Tradução da versão italiana, intitulada *Insegnare a tradurre. Esperienze di didattica all'università di Torino e una "modesta proposta"* e organizada pelas próprias autoras, de um trabalho apresentado no encontro ESSE 10: *European Society for the Study of English. Tenth International Conference, realizado em Turim (Itália), nos dias 24 a 28 de agosto de 2010, com o título Different backgrounds but a shared goal: striking a balance between language acquisition, oriented activities and translation skills in non-specialised university courses.*

2 Docentes na Università degli Studi di Torino e tradutoras.

3 Alunas do Curso de Bacharelado em Letras – Tradução, italiano, UFRGS.

4 Professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, UFRGS.

muitas vezes magistral⁵) em línguas e literaturas estrangeiras com conhecimento escasso, até mesmo inexistente, da teoria e da história da tradução, e sem as competências práticas e profissionais exigidas pelo mercado. É uma situação que parece refletir a ideia difundida de que a capacidade de traduzir é uma consequência direta do conhecimento de uma língua estrangeira, quando já deveria estar claro que se trata de uma competência por si só e que, enquanto tal, exige uma didática direcionada.

Além disso, há outros fatores, desta vez de natureza “estrutural”, que comprometem a didática da tradução. Em primeiro lugar, está o fato de que, nos últimos anos, verificou-se entre os estudantes uma diminuição do nível de conhecimento da língua estrangeira, neste caso o inglês, problema provavelmente destinado a piorar, devido à redução das horas dedicadas ao ensino das línguas estrangeiras como consequência dos cortes financeiros sofridos pelas universidades. Outro ponto fraco é o elevado número de estudantes em sala de aula, que muitas vezes supera os cem, chegando, em alguns casos, a duzentos e cinquenta. Enfim, não podemos esquecer que, com exceção das poucas faculdades que praticam o chamado *numerus clausus*, exigindo, portanto, prova de ingresso, na maioria das universidades italianas costuma não haver obrigação de frequência, modalidade particularmente ineficaz nos institutos de língua, onde o método de “preparar os não frequentadores para as provas” não faz o menor sentido.

Na Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Turim, a tradução é ensinada a partir do segundo ano do curso de graduação em Língua Inglesa II. No ano acadêmico 2009-2010, os estudantes do segundo ano que escolheram o inglês como língua estrangeira eram cerca de seiscentos. Dividindo-os com base na ênfase do curso de graduação, obtiveram-se três grupos de cerca de duzentos alunos (nem todos presentes em sala de aula, considerando-se o alto número de não frequentadores). As aulas, semestrais, eram articuladas em nove semanas, para um total de cinquenta e quatro horas (três encontros por semana). Para tornar possível a realização de exercícios guiados, acrescentaram-se dois seminários facultativos de vinte horas (dez encontros semanais), reservados a vinte e cinco estudantes que tivessem feito todas as provas e com base em suas médias. Os seminários, promovidos por docentes contratados e não pelos titulares dos cursos, eram verdadeiros laboratórios de tradução, com trechos diferentes a cada semana, presença obrigatória e possibilidade de interagir com o docente e discutir com os colegas textos, escolhas e estratégias de tradução.

A situação descrita, portanto, não é a ideal e o estabelecimento de um programa de avaliação é particularmente complicado em tais condições, isto é, com um baixo nível de conhecimento da língua estrangeira (e não somente

5 Refere-se ao atual sistema italiano, chamado 3 + 2, isto é, três anos de graduação – graduação curta – + 2 anos de graduação especializada. (N. de T.)

isso, como veremos a seguir), um número limitado de horas em que é possível dedicar-se à prática tradutória, além do fato que, para muitos estudantes, as únicas experiências de tradução haviam se dado no ensino médio, quando breves trechos eram traduzidos como meio de verificar a compreensão do texto em língua estrangeira.

As perguntas que nos fizemos foram as seguintes: como conciliar teoria e prática da tradução em uma situação didática onde prevalecem as aulas magistrais, durante as quais o único tipo de prática possível consiste na análise contrastiva de traduções com os textos originais? Como organizar as aulas de modo que mesmo os estudantes que não frequentam os seminários possam conhecer os problemas concretos da tradução? De que modo podemos ajudar os nossos estudantes a desenvolver uma abordagem crítica seja em relação ao texto a traduzir, seja em relação ao texto traduzido, além de conseguir avaliar de modo realista a própria capacidade de encarar uma tradução?

Para responder a estas perguntas, procuramos primeiramente compreender quais são, para os nossos alunos, os aspectos mais problemáticos da tradução do inglês para o italiano. Através da análise das provas (um trecho a ser traduzido) e dos textos utilizados durante as atividades dos seminários, tentamos identificar os tipos de “erro” mais frequentes. Em geral, a análise das traduções revela baixos níveis de conhecimento da língua estrangeira e baixo domínio da língua de chegada. Em outras palavras, no texto de chegada é possível notar numerosos exemplos de “tradutês”. Além disso, como ilustraremos adiante, os estudantes mostram-se muitas vezes incapazes de identificar os limites das unidades de significação e de avaliar os vários níveis nos quais se articula o texto de partida, ou seja, são incapazes de compreender (e restituir na outra língua) os aspectos descritivos, a força evocativa, a função comunicativa, as intenções. Acrescenta-se a isso a ausência de conhecimento dos recursos morfológicos, sintáticos e estilísticos oferecidos pelo italiano, que permitiriam a produção de um texto de chegada “fiel” ao texto de partida, entendendo-se por fiel um texto legível e coerente em italiano, que restitua o significado e seja coerente com as intenções comunicativas do texto original em inglês e, na medida em que o escopo da tradução não sujeite o tradutor a fazer diversamente, fiel às intenções comunicativas do texto em inglês.

Apresentamos alguns trechos, traduzidos pelos estudantes, que exemplificam os principais tipos de “erro”.

Morfologia e estrutura sintagmática

Muitas vezes os erros de natureza morfológica são na realidade imprecisões ou expressões desajeitadas que se devem à baixa capacidade dos estudantes de utilizar, da melhor forma, os recursos morfológicos oferecidos pela

língua italiana, em particular o vasto repertório de sufixos utilizáveis para conferir tons e nuances às palavras, de modo a evitar expressões pouco naturais, como no exemplo a seguir, no qual a expressão “un gruppetto” teria sido uma escolha mais adequada.

1. “one might have observed a small party of armed men” (Hopkirk, 1991: 38).

1a. si sarebbe potuto osservare un piccolo gruppo di uomini armati

No que se refere à escolha dos sintagmas nominais, sempre problemáticos na passagem do inglês para o italiano (o inglês tende a pré-modificar e a “juntar” elementos em posição atributiva, enquanto o italiano é bem mais flexível nesse ponto), muitos estudantes demonstram dificuldade para produzir sintagmas nominais complexos (ainda que não especialmente complicados), como no exemplo:

2. “big church bell”

Traduzido como

2a. la campana della grande chiesa

Ao invés de “la grossa campana della chiesa”

Léxico

Os erros de natureza lexical são quase sempre casos de:

Falsos amigos, como:

3. Britons / Bretoni

4. Energetic / energetico

Escolha lexical inadequada, como:

5. Sheets of lighting / lenzuola di tuoni

6. Laundry basket / cestino della tintoria

Pouca familiaridade com sinônimos, como:

7. Post-humous fame / fama post-mortem.

Tais exemplos revelam não somente um baixo domínio dos recursos lexicais do italiano, mas também a falta de hábito de consultar dicionários e outros recursos lexicográficos.

Sintaxe

Das traduções dos estudantes surge claramente a dificuldade em colocar

em prática estratégias de tradução introduzidas e discutidas em aula como, por exemplo, a transposição e a redistribuição dos elementos da frase, sobretudo no que se refere aos complementos. O resultado é uma série de frases bastante desajeitadas, como demonstram os exemplos a seguir.

O seguinte trecho:

8. «The usual starting point for histories of altitude is the Italian poet Petrarch's description of his ascent, with his energetic brother Gherardo, of Mount Ventoux — a benign 1,910 metre lump in the Vaucluse — in April of 1336. Upon reaching the summit of the mountain, Petrarch was amazed by the vista» (Macfarlane, 2003:146).

foi traduzido como (em negrito estão as passagens especialmente problemáticas):

8a. Il consueto punto di partenza riguardo i racconti sull'altitudine è la descrizione dell'ascesa verso il Monte Ventoso del poeta Petrarca *insieme al suo vigoroso fratello Gherardo, un benigno masso informe di 1910 metri, effettuata nell'aprile del 1336*. Dopo aver raggiunto la vetta della montagna Petrarca rimase attonito dal panorama.

ou:

8b. L'usuale punto di partenza per la storia dell'altitudine è la descrizione del poeta italiano *Petrarca, dell'ascesa al monte Ventoso con il suo energico fratello Gherardo, nell'aprile del 1336*. Appena raggiunta la sommità della montagna il poeta fu sopraffatto dalla vista.

ou ainda:

8c. L'abituale punto di partenza della storia dell'altitudine è la descrizione della salita di Petrarca *accompagnato dal suo energico fratello, del monte Ventoso nell'aprile del 1336, una zolla benigna di 1610 metri*. Appena raggiunta la cima della montagna il poeta fu sopraffatto dalla vista.

Em muitos casos, os problemas dizem respeito à colocação do sujeito e do relativo sintagma verbal:

9.«[...] we must look in the 1600's, when *the template for the famous Grand Tour* — the edifying trip around the cities and landscapes of continental Europe which, in the late seventeenth and the eighteenth

centuries, became usual for the moneyed (or disgraced) young men to take — *was just being forged*» (Macfarlane, 2003:147).

9a. [...] dobbiamo guardare il 1600 quando la struttura del famoso Gran Tour, l'edificante viaggio attraverso città e paesaggi dell'Europa continentale che, nel tardo diciassettesimo e diciottesimo secolo, divenne comune per i *giovani uomini* di classi agiate (o *disgraziati*) *da compiere, era appena stato fondato*.

9b. [...] dobbiamo guardare al 1600 quando il modello del famoso Gran Tour, l'edificante viaggio intorno alle città e ai panorami dell'Europa continentale, che nel tardo diciassettesimo e nel diciottesimo secolo diventò tipico per i giovani ricchi (o caduti in disgrazia) *intraprenderlo, era appena stato forgiato*.

Para dar ao leitor uma ideia dos erros, seja de compreensão do texto, seja da tradução para o italiano, feitos pelos estudantes, vejamos qual poderia ser a versão correta. A tradução italiana do livro de Macfarlane (Mazzarelli, 2005) resolve os dois trechos da seguinte forma:

8d. «Nelle storie dell'alpinismo si usa citare come prima ascensione con l'energico fratello Gherardo al monte Ventoux nel Vaucluse avvenuta nell'aprile del 1336. Giunto sulla cima di quel mite panettone di 1910 metri, Petrarca è stupefatto dalla vista» (pp. 153-154).

e a seguir:

9c. «[...] dobbiamo arrivare al Seicento, in particolare agli anni in cui si andavano gettando le basi del Grand Tour, quel viaggio di formazione attraverso le città e i paesaggi d'Europa che dalla fine del diciassettesimo e per tutto il diciottesimo secolo doveva diventare obbligatorio per i giovanotti inglesi di molti mezzi (e spesso di pessima reputazione)» (pp. 154-155).

Contudo, já seriam aceitáveis soluções menos ousadas, como:

8e. «Il punto di partenza abituale nella storia delle alte quote è il racconto dell'ascensione al Mont Ventoux, uno gnocco tutt'altro che impervio nel Vaucluse, compiuta dal poeta nell'aprile del 1336. Raggiunta la cima, Petrarca fu rapito dalla bellezza della vista»;

e ainda:

9d. «[...] occorre guardare dentro il Seicento, quando si veniva appena formando il modello del Grand Tour, il viaggio di formazione, ormai famoso, attraverso città e paesaggi dell'Europa continentale che, verso la fine di quel secolo e per tutto quello successivo, divenne consueto per i giovanotti inglesi ben forniti di quattrini (o costretti perché in cattive acque)».

Outra característica das traduções dos estudantes é o uso redundante dos adjetivos possessivos:

10. «instinctively the riders drew their cloaks about them» (Hopkirk, 1991: 38).

10a. istintivamente gli uomini si avvolsero *nei loro* mantelli.

11. «the Italian poet Petrarch's description of his ascent, with his energetic brother Gherardo».

11a. la descrizione della salita di Petrarca accompagnato *dal suo* energetico fratello Gherardo.

Competências culturais

Em alguns casos, as traduções dos estudantes indicam uma falta de capacidade de reconhecer elementos culturalmente redundantes que poderiam ser omitidos, como no seguinte exemplo:

12. «The usual starting point for histories of altitude is *the famous Italian poet* Petrarch's description of his ascent, with his energetic brother Gherardo, of Mount Ventoux — a benign 1,910 metre lump in the Vaucluse — in April of 1336».

12a. *Il punto di partenza per la storia delle ascensioni è la scalata al Monte Ventoso del famoso poeta italiano Petrarca [...]*.

Uma modesta proposta

Não há dúvidas de que a frequência de um curso de um semestre dedicado à tradução não fornece as competências necessárias para uma inserção no mercado como tradutor *freelance*. Contudo, é provável que, ao dar os primeiros passos no mercado de trabalho, muitos deverão – em virtude do próprio diploma – traduzir textos de vários gêneros de e para a língua estrangeira estudada. Nosso objetivo é, portanto, desenvolver nos alunos uma visão crítica e realista da complexidade desta tarefa, de modo que saibam reconhecer quando

é necessário confiar a tradução a um profissional e, eventualmente, conseguir avaliar a adequação desse trabalho. Em nível didático, isto implica em uma separação entre as atividades voltadas à melhoria dos conhecimentos linguísticos e as atividades voltadas ao desenvolvimento daquilo que Nord (1997) define como a “translational action”.

Klein-Braley e Franklin (1998), ao descrever sua experiência didática na universidade de Duisburg, negam a abordagem do “learning-by-doing”, que consiste em aprender diretamente traduzindo, e propõem a utilização de materiais escolhidos *ad hoc* para ilustrar diversas estratégias e possibilidades de tradução. Nossa experiência é de certo modo similar e nos leva a projetar um curso de tradução do inglês para o italiano que forneça aos estudantes o mínimo de competências básicas necessárias para operar no mercado das traduções e que, ao mesmo tempo, os motive a aprofundar e ampliar suas competências procurando frequentar uma escola de especialização ou um mestrado.

Nossa proposta compreende as seguintes sugestões:

Aulas presenciais:

- Lista de leituras pré-curso, consistente numa seleção de leituras em italiano pertencentes a vários tipos textuais (textos literários, artigos de jornal, relatórios empresariais, críticas, cartas comerciais) a ser entregue antes do início do curso. Estas leituras devem ser utilizadas posteriormente para que os estudantes aprendam a reconhecer as convenções e as características dos diversos gêneros textuais. Trata-se de uma tentativa de compensar o escasso interesse dos jovens pela leitura e a consequente falta de familiaridade com estilos de técnicas de escrita que caracterizam os vários tipos textuais.
- Uma aula introdutória em que se possa problematizar o conceito de tradução, convidando os estudantes a refletir sobre os desafios e dificuldades que ela implica e buscando chegar pelo menos a definir o que a tradução “não é”. Seguindo o modelo de Schäffner (2004), pediremos que os estudantes proponham sua própria definição, que procurem traduzir textos breves (até mesmo frases isoladas) que contenham termos culturais específicos, expressões idiomáticas, problemas de natureza sintática, tipologias textuais muito específicas. Ou seja, textos escolhidos propositadamente para suscitar reflexões e análises comparativas. Deste modo, será possível colocar em discussão lugares comuns e preconceitos sobre a tradução que poderão ser discutidos novamente durante a última aula (4 horas, duas na primeira aula e duas na última).
- Três aulas dedicadas aos “clássicos” *topoi* da teoria da tradução (tradução livre *versus* tradução literal, atualização *versus* exotização, dis-

cutibilidade do conceito de equivalência) (6 horas).

- Três aulas dedicadas à análise de vários tipos textuais em inglês que correspondam aos textos que fazem parte da seleção de leituras em italiano, de modo a evidenciar os aspectos semânticos, pragmáticos, estilísticos e discursivos (6 horas).
- Três aulas para aprimorar o uso dos dicionários e para apresentar aos estudantes vários recursos eletrônicos e *on-line* úteis para a tradução (6 horas).

Seminários (32 horas):

- Três aulas (6 horas) dedicadas à leitura e análise de exemplos de “boas” e “más” traduções do inglês para o italiano. Serão considerados tipos de textos com os quais os estudantes poderiam se deparar na própria experiência de trabalho (cartas comerciais, manuais de instrução, catálogos, textos turísticos).
- Três aulas (6 horas) dedicadas à leitura e análise de exemplos de “boas” e “más” traduções do italiano ao inglês, escolhidas a partir de critérios análogos.
Durante estas aulas, serão introduzidos e abordados alguns elementos fundamentais de gramática contrastiva em italiano e inglês, de modo a ilustrar as diferenças estruturais em vários níveis: morfológico, lexical, sintático e textual. O objetivo é levar os alunos a desenvolver uma ótica comparada das duas línguas, para que aperfeiçoem os instrumentos para lidar com as dificuldades que surgem de suas traduções como, por exemplo, a disposição dos elementos dentro da frase, a utilização dos recursos morfológicos e lexicais da língua italiana, a não correspondência dos tempos verbais e o reposicionamento dos constituintes do sintagma nominal complexo.
- 10 aulas (20 horas) de exercícios de tradução a serem realizados em grupos de no máximo vinte e cinco alunos. Será solicitado que os alunos traduzam breves passagens especialmente selecionadas por conterem elementos que geralmente são difíceis em todos os níveis, a começar pelo nível lexical (termos culturalmente específicos, colocações, sintagmas nominais particularmente complexos), passando por questões sintáticas mais sutis como a tradução das estruturas marcadas, a redistribuição, o acréscimo ou a eliminação de informações dentro da frase.

Quando se fala em tradução, a relação entre teoria e prática é um tanto quanto controversa. Gaballo (2009), retomando Pym (2003), destaca como a

competência de um tradutor é avaliada, muitas vezes, enquanto *performance* – desempenho –, criando assim uma sobreposição entre os termos usados por Noam Chomsky em sua teoria geral da estrutura linguística para definir, respectivamente, o conjunto dos princípios que governam a formação infinita de frases em uma língua (*competence*) e a efetiva produção (*performance*). Os aspectos teóricos da tradução são, portanto, reduzidos a conhecimentos operativos.

Esse ponto de vista é observável na atual organização dos cursos de Língua Inglesa, que não consideram o amplo debate teórico sobre a tradução. No âmbito literário, há muitos tradutores que consideram seu fazer como um ofício, um saber do tipo artesanal, a ser adquirido através da experiência e do exercício com os textos. Contudo, sem desmerecer o componente mais artístico e criativo, consideramos que – sobretudo dentro de um percurso didático – um bom conhecimento da teoria da tradução acoplado a elementos de linguística comparada e disciplinas afins contribui para melhorar a consciência, o senso crítico e o desempenho – *performance* –, principalmente se considerarmos que a maior parte dos textos traduzidos não são literários.

Outros dois fatores devem ser observados para fins didáticos: 1) muitos estudantes, até mesmo de nível universitário, dispõem de um repertório de estruturas e de léxico um tanto quanto limitado, mesmo na própria língua; e 2) a aquisição da língua estrangeira, nesse caso o inglês, ocorreu principalmente através do método funcional-comunicativo – adotado na maior parte dos manuais usados nos cursos superiores –, que privilegia os aspectos comunicativos em detrimento da reflexão sistemática sobre as estruturas linguísticas. Se, por um lado, os bons resultados de tal método em termos de desempenho – *performance* – são inegáveis, por outro lado, o hábito de ver a língua como um repertório de situações comunicativas pode não ser útil para a tradução. É por este motivo que nos parece adequado reinserir um certo grau de reflexão morfológica e sintática, visto que a aproximação e a flexibilidade do método funcional são pouco compatíveis com a precisão e a exatidão exigidas pela tradução.

Em um plano mais filosófico, mas com evidentes repercussões concretas, a aceleração e a fragmentação, típicas do mundo pós-moderno, bem exemplificadas pelo difuso senso de urgência e velocidade que hoje caracteriza cada atividade humana, aparecem em contraste com a concentração, a profundidade de análise e a atenção ao detalhe que são próprios da tradução. A didática deve, portanto, encarar a dificuldade de concentração que caracteriza os jovens e elaborar estratégias para estimular a reflexão pontual e a atenção até mesmo a elementos aparentemente marginais. Isso não significa, naturalmente, repropor um modelo de tradução palavra por palavra. Significa transmitir aos estudantes o sentido do peso e da dimensão de cada elemento, seja ele uma única palavra ou o texto como um todo. A tudo isso, se acrescenta uma outra característica do mundo contemporâneo: a constante evolução das

capacidades exigidas do tradutor, em um mundo globalizado onde, conforme destacam Cronin (2003) e Taviano (2009), os textos de partida muitas vezes não são escritos por nativos – por exemplo nas multinacionais e nas organizações internacionais –, apresentando, portanto, um inglês híbrido, sem conotação geográfica, que coloca em discussão o conhecido pressuposto segundo o qual não se traduzem textos, mas culturas.

Como podemos observar, as dificuldades dos estudantes se devem acima de tudo a uma escassa desenvoltura em manejar estruturas linguísticas e a uma familiaridade insuficiente com as convenções textuais e os aspectos pragmáticos de ambas as línguas. Os problemas vão desde dificuldades encontradas em breves segmentos textuais, até lacunas na bagagem cultural necessária para decodificar um texto e recodificá-lo na língua de chegada. Se partir de uma tradução quase interlinear e reelaborá-la do ponto de vista estilístico até produzir uma versão adequada – segundo aquilo que Nord (1997) define como “modalidade de workshop” – leva a estimulantes discussões dentro do grupo, também é verdade que este método se baseia substancialmente no conceito de equivalência lexical e sintática e leva a considerações de caráter impressionista-subjetivo. Embora tal abordagem *bottom-up*⁶ – ascendente – consiga estimular a criatividade e permita que os estudantes mais talentosos produzam traduções literárias fiéis e adequadas do ponto de vista estilístico, falta-lhe perspectiva, isto é, ela não fornece instrumentos pontuais para reconhecer as características principais do texto de partida e produzir uma tradução fruto de escolhas conscientes e informadas.

Nord, que faz parte dos defensores da abordagem funcionalista da tradução, propõe um percurso *top-down*⁷ – descendente –, isto é, partir do nível pragmático, identificando a função para a qual a tradução será realizada (por exemplo, um texto publicitário é traduzido como exercício, para compreender a cultura de partida, ou para ser utilizado como texto publicitário também na cultura de chegada?). A seguir, procede-se distinguindo, entre os elementos que são funcionais no texto-fonte, os que devem ser mantidos inalterados dos a serem adaptados às exigências comunicativas, às expectativas e ao conhecimento do destinatário.

A atenção de Nord aos aspectos funcionais da tradução parece ser especialmente válida para fins didático-pedagógicos, principalmente quando, como foi dito anteriormente, não é possível presumir do conhecimento, da competência e da sensibilidade do aprendiz tradutor na língua materna nem na língua estrangeira. Mesmo sem adotar detalhadamente o modelo proposto por Nord, não há dúvidas de que reflexões de tipo pragmático sobre a função da tradução a ser realizada permitem que os estudantes identifiquem

6 Em inglês no original.

7 Em inglês no original.

os “limites” dentro dos quais podem fazer suas próprias escolhas no que diz respeito às convenções ditadas pelo gênero textual de chegada, à estrutura sintática e ao léxico, adotando, portanto, uma abordagem segundo a qual o geral determina o particular. Isso facilitaria a escolha do registro mais em consonância com a situação, pois permitiria identificar situações comunicativas análogas na língua materna.

Por encontrarmos muitas vezes traduções extremamente literais, que derivam da incerteza na compressão do texto-fonte e/ou da pobreza expressiva na própria língua ou, ao contrário, traduções cruas e aproximativas, fruto do hábito a uma abordagem comunicativa, como também da atual liberdade linguística e da recusa do prescritivismo, consideramos que enquadrar a dimensão pragmática, seja do texto de partida, seja do texto de chegada, forneceria aos estudantes orientações para que encontrem um posicionamento coerente dentre duas tendências aparentemente opostas, mas, contudo, relacionadas.

Bibliografia

- Cronin 2003: Michael Cronin, *Translation and Globalization*, Routledge, Londra 2003.
- Gaballo 2009: Viviana Gaballo (a cura di), *English in Translation Studies: Methodological Perspectives*, eum, Macerata 2009.
- Hopkirk 1991: Peter Hopkirk, *The Great Game: The Struggle for Empire in Central Asia*, Oxford University Press, Oxford 1991.
- Klein-Braley e Franklin 1998: Christine Klein-Braley, Peter Franklin, *The Foreigner in the Refrigerator. Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages*, in K. Malmkjaer (a cura di), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, St. Jerome Publishing, Manchester 1998.
- Macfarlane 2003: Robert Macfarlane, *Mountains of the Mind. A History of a Fascination*, Granta Books, London 2003.
- Mazzarelli 2005: Paola Mazzarelli, *Come le montagne conquistarono gli uomini: storia di una passione*, Mondadori, Milano 2005 (traduzione di Macfarlane 2003).
- Nord 1997: Christiane Nord, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, St. Jerome Publishing, Manchester 1997.
- Pym 2003: Anthony Pym, *Redefining Translation Competence in an Electronic Age*, in «Meta», vol. 48 (2003), 4, pp. 481-497.
- Schäffner 2004: Christina Schäffner (a cura di), *Translation Research and Interpreting Research. Traditions, Gaps and Synergies*, Multilingual Matters, Clevedon 2004.
- Taviano 2010: Stefania Taviano, *Translating English as a Lingua Franca*, Le Monnier Università, Firenze 2010.

Acréscimo de falas na dublagem para a língua Inglesa de Filmes de Animação Japoneses: uma análise de obras do Estúdio Ghibli

日本のアニメーション映画の英語吹き替え版におけるセリフの付け加えに関する研究—

スタジオ・ジブリのアニメ作品の分析から

Tamura Chihiro¹

Tradução de Andrei Cunha, Ariel de Oliveira, Guilherme Pedrosa, Ana Maria Pichini e Maria Luísa Vanik

1 Introdução

O presente estudo se refere à dublagem em língua inglesa de filmes japoneses de animação. Busquei analisar os acréscimos de falas (não constantes do filme em japonês) às versões dubladas em inglês norte-americano de obras de animação do Estúdio Ghibli². As obras aqui analisadas são as três lançadas comercialmente na América do Norte até o ano de 2010: *A Princesa Mononoke*, *A Viagem de Chihiro* e *O Castelo Animado*³. Meu objetivo foi analisar as dublagens desses três filmes e compará-las às suas versões em japonês, assim como refletir sobre o que as falas acrescentadas em inglês revelam do processo tradutório.

¹ TAMURA Chihiro [田村千尋]. Curso de Comunicação Internacional e Tradução do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Línguas Estrangeiras de Tóquio, Japão. O autor deseja agradecer os seus orientadores, a Professora TSURUTA Chikako e o Professor MIYAGI Toru, assim como o Professor de Teoria da Tradução KAWAHARA Kiyoshi. Nota do autor (adaptada). Referência do texto em japonês: TAMURA Chihiro. *Nihon no Animeeshon Eiga no Eigo Fukikaeban ni okeru Serifu no Tsukekuwae ni kan suru Kenkyū — Sutajio Jiburi no Anime Sakuhin no Bunseki kara. Hon'yaku Kenkyū e no Shōtai — Invitation to Translation Studies*. v.4, mai. 2010. JAITS — Japan Association for Interpreting and Translation. p.87-105. ISSN 21855307. Disponível em: <http://honyakukenyu.sakura.ne.jp/shotai_vol4/06tamura.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2014. Traduzido estritamente para fins pedagógicos e científicos. Esta publicação não tem fins lucrativos. A permissão do autor e da revista da JAITS foi obtida por escrito. Website da Associação Japonesa de Tradução e Interpretação: <<http://honyakukenyu.sakura.ne.jp/index.html>>

² Estúdio Ghibli [株式会社スタジオジブリ, *Kabushikigaisha Sutajio Jiburi*, *Studio Ghibli Incorporated*]. Estúdio de filmes de animação, fundado em 1985, em Tóquio, Japão. Produtora dos filmes do importante diretor Miyazaki Hayao, responsável por notáveis sucessos, tanto de crítica quanto de público, como *Meu Vizinho Totoro* (1988), *A Princesa Mononoke* (1997) e *A Viagem de Chihiro* (2001). Este último, além de ser o filme japonês de animação mais bem sucedido comercialmente da história, foi agraciado com o Urso de Ouro do Festival de Cinema de Berlim e com o Oscar de Melhor Filme de Animação, ambos em 2002. O Estúdio Ghibli produziu oito dos quinze desenhos animados japoneses de longa metragem de maior sucesso de bilheteria no mundo. Nota dos tradutores.

³ Cf. apresentação detalhada dos filmes na Seção 2. Nota dos tradutores.