

A tradução como ferramenta linguístico-cultural

Resumo Este trabalho tem o objetivo de apresentar a relação entre os Estudos da Tradução, a Linguística e questões culturais influenciando o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Serão discutidos conceitos de Tradução e Linguística objetivando: i) a construção de um aprendiz multilíngue; e ii) o aperfeiçoamento e controle de competências linguísticas. Serão também discutidos aspectos da Linguística Crítica relacionando-a ao ensino de línguas estrangeiras, abordando questões sobre linguagem e cultura. Os resultados do trabalho apontam para um maior equilíbrio do uso de língua estrangeira e língua materna em sala de aula, auxiliando o desempenho e a auto-estima do aprendiz.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; Linguística; Cultura; Ensino.

Translation as a linguistic-cultural tool

Abstract: This article aims at presenting the relationship between Translation Studies and Linguistics related to cultural issues influencing foreign language teaching in Brazil. Some concepts of Translation and Linguistics will be discussed in order to: i) form a multilingual student; and ii) develop and have command of linguistic competences. Some aspects of Critical Linguistics concerning the foreign language teaching environment will be drawn on, focusing on language and culture. Some of the findings have demonstrated some balance between the use of foreign languages and the mother tongue in the classroom, helping the student's performance and self-esteem.

Keywords: Translation Studies, Linguistics, Culture, Teaching.

Introdução

De acordo com Hurtado Albir (1998, p. 42), a tradução é “um processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto.” Essa visão apresenta uma primeira característica a ser destacada: a tradução como um trabalho que vai além da transposição de palavras de uma língua para outra. Ou seja, o que é esperado de uma tradução, respeitando obviamente os diversos objetivos de trabalhos de tradução, é a reflexão sobre os sentidos e idéias que vão além da transposição de palavras entre línguas, respeitando os contextos e multifunções dessas palavras em ambientes diferentes. Baker (1998, p. 273) parece corroborar a visão de Hurtado Albir, afirmando que tradução é a “habilidade de significados específicos serem transferidos de uma língua para outra sem mudanças radicais”. Baker aparentemente demonstra maior preocupação com relação à necessidade de observar os significados e deles serem ‘mantidos’ no processo de transferência linguística ‘sem mudanças radicais’. Entretanto, como o contexto e objetivos tradutórios devem ser considerados atentamente, faz-se necessário observar o que Baker quer dizer com ‘mudança radical’. Adotando um ponto de vista linguístico, mas, sem descartar questões de ordem cultural, acredito que a autora direcionou a definição do termo tradução para ambientes de informação mais precisa, ou seja, para textos de gêneros não literários e que têm a função de comunicar conteúdos mais objetivamente, como é o caso do gênero jornalístico, descritivo e até mesmo, o gênero acadêmico.

Vale salientar, no entanto, que mesmo em casos de gêneros ditos mais objetivos, muitas vezes torna-se difícil transferir significados mantendo a proximidade linguística de forma satisfatória para leitores em geral, que, em muitos casos, desconhecem as nuances do trabalho tradutório. Nesse caso, outra definição para o termo tradução parece adequada: “tradução é a transferência de conteúdo de uma cultura para outra” (KLEIN-BRALEY; FRANKLIN, 1998, *in*: MALMKJAER, 1998, p. 55-56). Nessa definição, os autores demonstram a importância de levar em consideração a transferência de sentidos associada à ideia de transferência de conteúdo entre culturas. Concordo com os autores, pois acredito que mesmo tendo cuidado e atenção com relação às mudanças necessárias entre textos, em certos casos, há ajustes que aparentam exagero, mas que são culturalmente necessários. Pensando em tais necessidades, uma tradução considerada adequada a um determinado contexto e cultura deve levar em conta o sentido produzido a partir da junção de elementos linguísticos e extralinguísticos, sendo considera-

dos a situação, tema e questões sócio-culturais. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão sobre como os Estudos da Tradução, a Linguística e aspectos culturais influenciam o ensino de línguas estrangeiras (LE), assim como propor uma discussão sobre como a Tradução e a Linguística podem trabalhar em conjunto para que haja mais equilíbrio entre o uso de LE e língua materna (LM) em sala de aula de LE, auxiliando o desempenho e a autoestima do aprendiz.

Este trabalho será organizado da seguinte forma. Primeiramente, serão discutidas questões sobre como a Linguística tem evoluído a ponto de ser considerada um auxílio fundamental para o ato tradutório, não podendo ser negligenciada, principalmente em contexto de ensino de LE. Em seguida, serão discutidas questões sobre competência linguística e competência tradutória, marcando a diferença entre o trabalho de tradução profissional e de tradução como auxílio em contexto de ensino. Em terceiro lugar, serão abordados pontos sobre a Linguística Crítica e a Tradução direcionados para a sala de aula de LE, com o objetivo de despertar a consciência e o desempenho do aprendiz, formando um sujeito mais competente e participativo. Finalmente, serão levantados aspectos que demonstram a necessidade de se desenvolver um trabalho que harmonize o uso de LE e LM em sala de aula de LE, demonstrando a importância de não se ignorar a influência e papel da LM na formação do falante de LE. O trabalho será concluído apresentando as contribuições da relação entre Tradução, Linguística e aspectos culturais na construção de um sujeito mais autônomo e consciente de sua identidade.

Linguística Tradicional X Linguística Moderna

De acordo com Bechara (2006, p. 19), a linguagem “torna possível que o homem se expresse através de sinais fônico-acústicos (línguas), ou de sinais pertencentes às línguas (códigos de comunicação) não-verbais”. Para tanto, é necessário deixar de lado um modelo mais tradicional que enxerga a língua como algo “seletivo, discriminatório e injusto” (*ibid.* p. 17), ou seja, é preciso considerar a ideia de linguagem e não de língua, fazendo com que o sujeito possa significar de formas distintas, de acordo com situações, e não apenas seguindo modelos normativos considerados adequados em qualquer situação. É necessário pensar o sujeito como sendo capaz de se expressar em diversas situações, por conhecer funções da linguagem e aspectos sócio-culturais do meio em que vive. Nesse caso, o trabalho educacional deve envolver uma mudança metodológica não apenas no ensino de LM, mas também de LE, envolvendo um preparo diferenciado de professores e professores em formação.

A mudança sugerida faz referência a uma maior consciência a respeito das diversas formas e funções que a tradução assume em sala de aula tanto do ensino de LM quanto de LE. Nesse caso, deve-se voltar o pensamento para as definições de tradução trabalhadas anteriormente e considerar a tradução uma transferência de conteúdo não necessariamente de uma língua para outra, mas uma atividade de reexpressão que pode utilizar o mesmo código linguístico de forma não verbal, por exemplo, ou através de paráfrases. Em outras palavras, em sala de aula de LM, tanto o professor quanto o aprendiz buscam a comunicação através de explicações dentro da LM, utilizando circunlocações. É exigido do professor e do aprendiz o uso de paráfrases para explicar conceitos trabalhados e a metalinguagem para explicar ou demonstrar compreensão a respeito de fenômenos da linguagem. Nesse contexto, o uso de perífrase é comum e um exercício para o trabalho de conceitualização e formulação de ideias a serem exploradas em sala de aula.

Jakobson (1959 In: VENUTI, 2000) afirma que, ao sentirmos dificuldade para interpretar uma mensagem em um determinado código, podemos utilizar a própria língua para que esta explique o código em questão, em uma forma metalinguística de construção de idéias. Esse é um caso comum entre estudantes de LE que já têm um domínio maior do vocabulário da língua estudada – aprendizes no nível intermediário, por exemplo –, e mesmo que sintam dificuldade no domínio das palavras e estruturas, vão utilizando a linguagem já adquirida para se expressarem. Por exemplo, ao sentir dificuldade em formular uma determinada frase, o aprendiz tenta reformular sua ideia ou questiona vocábulos específicos para poder organizar seu pensamento em LE.

Nesse mesmo raciocínio, em sala de aula de LE, o aprendiz vai desenvolvendo a capacidade de parafrasear e de reexpressar ideias e conceitos antes conhecidos apenas em LM. À medida que seus conhecimentos sobre a LE avançam maior será a sua capacidade de utilizar recursos de circunlocação. Em ambos os casos, aprendizes e professores utilizam a tradução em forma de transferência de conteúdo, ou seja, de interpretação de ideias em várias formas linguísticas trabalhadas através de diversas competências, que é a ideia discutida a seguir

Competência Linguística e Competência Tradutória

Ao pensar no uso da linguagem para comunicação, parece relevante chamar atenção para a distinção entre língua e linguagem, discutida e comentada por teóricos como Bechara (2006) e Rajagopalan (2003), que explicam que ‘língua’ normalmente nos remete à idéia equivocada

de que há um único padrão a ser adotado, em linguagem verbal, para a comunicação. A linguagem, por sua vez, trabalha com as variações da língua. Por exemplo, ao pensarmos na Língua Portuguesa, devemos lembrar as variações que ela sofre não apenas entre os países que a têm como língua materna (LM), mas em um único país, como o Brasil, em núcleos sociais ainda menores, como a comunidade universitária, ou os adolescentes de uma determinada cidade, os moradores de uma área ou região e assim por diante. É pensando nessas variações linguísticas que os autores citados sugerem que o ensino e o professor estejam atentos às variações linguísticas e às nuances das várias formas de uso da mesma língua. Para que o aprendiz atinja seus objetivos, ele precisa ter um bom nível de conhecimento desses aspectos em sua LM para que possa interpretar ideias e conceitos com maior precisão.

Bechara (2006, p. 50) afirma que o objetivo da Linguística é estudar “a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações”. Nesse contexto, são trabalhadas as ideias de competência de decodificação e de competência de produção linguística. Entre as competências de decodificação são enquadradas as competências auditiva e da leitura. Nas competências de produção, enquadram-se a competência verbal e a competência da escrita. As competências de decodificação ainda possuem três desdobramentos: i) competência linguística ampla (núcleo familiar ou social a que pertencemos e categorias gramaticais da língua e do léxico); ii) competência comunicativa (avaliação e confronto de significados com contextos, situações específicas e contextos intersemióticos); e a iii) competência dos instrumentos linguísticos, ou seja, a habilidade de “falar, exprimir-se verbalmente” e a competência gráfica, que o autor chama de tradução das expressões linguísticas para signos gráficos, também chamada de tradução intersemiótica por Jakobson (1959). Essa breve descrição de algumas das competências demonstra a delicada função de trabalhar as linguagens em contextos sociais e culturais que ultrapassam as barreiras da língua.

Em contexto de sala de aula de LM ou LE, o professor que tenha consciência da importância de trabalhar variações de linguagem tenderá a trabalhar com competências tradutórias também, mesmo que inconscientemente, sendo algumas delas, de acordo com Pym (2008) habilidades linguísticas, culturais, tecnológicas e profissionais, que podem ser distribuídas em categorias para fins didáticos: i) possuir competência linguística na LM; ii) desenvolver competência linguística na LE; iii) possuir competência pragmática e sociolinguística; iv) possuir conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho; v) possuir conhecimentos sobre a utilização de recursos tecnológicos; e vi)

desenvolver aspectos cognitivos e contrastivos em sala de aula. Pym menciona também a necessidade de desenvolvimento de treinamento interdisciplinar para o enriquecimento tradutório. Nesse aspecto, acrescento que o benefício de um treinamento interdisciplinar tende a beneficiar não apenas o tradutor em formação, mas também o aprendiz de LE, que desenvolverá mais habilidades e, conseqüentemente, obterá melhor uso das línguas envolvidas no processo. O autor inclui na lista de competências tradutórias os interesses institucionais e a demanda do mercado como pontos que orientam o treinamento do tradutor, além da instrução do cliente, que nos remete à *Skopos Theory* (VERMEER, 2002) e à Abordagem Funcionalista da Tradução (NORD, 1997), que trabalham com foco maior no texto a ser produzido em tradução, mantendo o olhar no público alvo de tal texto.

Os pontos acima são comuns à tradução e à abordagem de ensino comunicativo, pois ambos têm o propósito de comunicação. Além disso, para Pegenaute (1996), a tradução apresenta possibilidades didáticas que: i) ensinam a traduzir; ii) ajudam no aperfeiçoamento da LM e da LE; iii) auxiliam na formação intelectual e iv) ajudam na melhora da leitura, conseqüentemente, os aprendizes passam a ser mais ativos e participativos. Voltando o olhar para a linha divisória entre ensino de LE e treinamento de tradutores, Pym (2008, p. 20) faz uma distinção que, segundo o autor, funcionou até a década de 90. A distinção refere-se ao fato de que, até os anos 90, o treinamento de tradutores baseava-se em contextos específicos e era orientado por exemplos, enquanto que o ensino de LE estava baseado em regras e era orientado pela gramática. Entretanto, Pym afirma que essa linha divisória não se sustenta mais, pois o ensino de LM e LE tende a se apoiar cada vez mais no conceito de linguagem, como afirma Bechara (2006), e que House (1986) corrobora, afirmando que adquirir competência comunicativa é o objetivo da aula de LE, bem como do ensino de tradução, mostrando como um determinado objetivo (traduzir) pode unir-se ao outro (comunicar-se em LE). Pym (*ibid.* p. 30) acrescenta a ideia de que não há mais razão para manter a ideia de ensino de LE isolado do treinamento de tradutores, pois ambos podem ser mantidos “sob o mesmo teto”; tudo fazendo parte da competência tradutória.

Para ilustrar essa ideia, Lucindo (2005) sugere que imaginemos o uso de uma atividade de tradução em sala de aula envolvendo tradução em qualquer habilidade (escuta, fala, escrita ou leitura). Ao desenvolver a atividade, o professor deve explicar como acontece o processo tradutório aos aprendizes, aqui chamado de processo interpretativo, em três fases: i) Compreensão; ii) Desverbalização; e iii) Reexpressão.

Lucindo afirma que com uma atividade de tradução, o professor utiliza o papel social ao traduzir em sala de aula, pois há discussão, havendo equilíbrio de poder em sala, conseqüentemente, o aprendiz recupera a voz anteriormente silenciada. Portanto, é observada uma série de benefícios com a aplicação de exercícios de tradução, desde que utilizados com objetivo e planejamento:

- i. Aprendizagem consciente da LE (em termos sintáticos, semânticos e pragmáticos);
- ii. Ampliação do léxico;
- iii. Visão mais ampliada e crítica da cultura de LM e LE;
- iv. Melhora de audição e oralidade;
- v. Autoconfiança para falar em sala de aula, com estrangeiros em situações diversas e para traduzir sua própria cultura.

Ainda de acordo com Lucindo (2005), a única ressalva a ser feita diz respeito ao uso da tradução como método de aprendizagem. É importante que a tradução seja utilizada como uma ferramenta de ensino, como apoio em sala de aula e não para que o professor acredite que, ao receber a tradução, o aprendiz tenha assimilado a estrutura da LE. É necessário que as interferências entre LM e LE sejam percebidas e solucionadas para que a tradução possa, de fato, auxiliar a aprendizagem.

A seguir, serão discutidos alguns aspectos da Linguística Crítica em aulas de LE, enfocando o desenvolvimento de um sujeito mais autoconfiante.

Linguística Crítica e Tradução

Rajagopalan (2003) comenta que ensinar a falar com o público em geral é uma tarefa relativamente fácil, pois “o conteúdo por si não convence ninguém. É preciso pensar em formas de se comunicar.” Nesse sentido, trabalhar com línguas, seja para o ensino de LM, LE ou ensino de tradução também não é tão diferente. O que parece ser necessário, e é afirmado também pelo autor, é saber como aproximar-se do aprendiz ao invés de esperar que o aprendiz venha até o professor. Bechara (2006) parece seguir um raciocínio similar ao afirmar que a escola não deve transformar o monolinguismo coloquial do aprendiz no mono-

linguismo culto do aprendiz. Ao contrário, a escola deve transformar o aprendiz num 'poliglota' dentro de sua própria língua, ou seja, o aprendiz deve tornar-se multilíngue, controlando as diversas funções da linguagem na utilização dos recursos expressivos. Assim, o objetivo da escola deve estar centrado na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências, como observado no item anterior.

Com o olhar pragmático voltado para a Linguística, Rajagopalan (*ibid.*, p. 12) defende a ideia de que "o conhecimento sobre linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia." Seguindo esse raciocínio, é preciso manter um olhar crítico sobre o que nos cerca e também voltar esse olhar para o próprio sujeito. Nesse sentido, o autor problematiza a ideia do pensamento, da reflexão, afirmando que "pensar sobre indica distanciamento; pensar em indica o mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar: não há como excluir ramos de uma mesma teia" (p. 13). Defendo esse raciocínio no que se refere ao trabalho com linguagem em sala de aula, bem como ao utilizar exercícios de tradução em sala de aula de ensino de LM ou LE. É através do trabalho crítico e do estudo metalinguístico e interpretativo que o aprendiz começa a desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre os idiomas em questão e sobre como os trabalhos são desenvolvidos, criticando questões tradutórias e culturais de forma mais consciente, beneficiando seu conhecimento linguístico.

Um exemplo de trabalho direcionado ao uso diversificado de linguagem foi desenvolvido com aprendizes do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Ao utilizar um poema em sala de aula de LE com o objetivo específico de trabalhar ideias relacionadas à cognição e linguagem, os aprendizes foram convidados a refletir sobre algumas ideias presentes no poema, explorando conceitos e expondo seus pensamentos e opiniões de uma forma menos inibida, sem apenas aceitar de forma submissa o que é exposto pelo professor ou por alguns poucos colegas. Utilizando o poema de Russell Edson (1994) abaixo, reporto o objetivo e resultado do trabalho com aprendizes de LM e LE:

The Philosophers

I think, therefore I am, said a man whose mother quickly hit him on the head, saying, I hit my son on his head, therefore I am.

*No no, you've got it all wrong, cried the man.
So she hit him on the head again and cried, therefore I am.
You're not, not that way; you're supposed to think, not hit, cried the
man.*

...I think, therefore I am, said the man.

*I hit, therefore we both are, the hitter and the one who gets hit, said
the man's mother.*

*But at this point the man had ceased to be; unconscious he could not
think. But hit mother could. So she thought, I am, and so is my uncon-
scious*

son, even if he doesn't know it...

O grupo, formado por aprendizes do primeiro semestre do Curso de Letras, cursava as disciplinas de Introdução à Linguística e Linguística Aplicada, ou seja, aprendizes de LM e LE nos primeiros contatos com questões linguísticas. Inicialmente, pedi que observassem uma figura que ilustrava um homem batendo a cabeça na parede e pedi que descrevessem o que viam e as prováveis consequências de tal atitude. Após a discussão inicial, lemos o poema em conjunto e fomos descobrindo as ideias contidas nas estrofes e suas entrelinhas. Passei algumas informações sobre o poeta e seu estilo de escrita em forma de poesia em prosa, informando que Russell Edson é um escritor que começou a publicar nos anos 60 e que reside nos Estados Unidos. Comentei, superficialmente, que é um poeta que descreve o homem moderno como alguém que se deixa envolver por uma realidade alternativa, perdendo o controle de si mesmo, sendo absorvido por seu ambiente doméstico. Comentei ainda que o estilo de Russell Edson mescla o banal e o bizarro, criando metamorfoses inquietantes envolvendo situações humorísticas. Tais comentários contextualizaram o poema e deram suporte para que os aprendizes comessem a interpretar as palavras e enxergar os sentidos além delas. Nesse ponto, é possível observar a ideia de tradução proposta por Hurtado Albir (1998) e Klein-Braley & Franklin (1998).

Sendo uma aula que envolvia questões linguísticas, procurei fazer com que os aprendizes enxergassem a intertextualidade no campo filosófico, através de breves comentários sobre René Descartes e suas obras *Discourse on the Method* (1637) e *Principles of Philosophy* (1644), até trazê-los para uma discussão sobre ação e reflexão e a questão sobre línguas. Fiz com que trabalhassem a ideia de pensamento teórico e de ação reflexiva, representados pelas figuras do filho e da mãe,

respectivamente, demonstrando a importância de unir os dois pontos representados pelo fim tragicômico do filho inconsciente após tantas pancadas na cabeça, mas, mesmo assim, ainda existindo. Busquei discutir e alertar os aprendizes para a questão de que o filho não ficou inconsciente após as pancadas na cabeça, mas que já estava inconsciente anteriormente, pois se recusava a refletir sobre o ponto de vista da mãe. A mãe, por sua vez, apesar da aparente insensatez e grosseria de atitudes, demonstrava maior capacidade de reflexão e dedução. Ou seja, trazendo o contexto do poema para a sala de aula, pedi que eles passassem a refletir mais a respeito das discussões e conteúdos para que, de fato, se tornassem verdadeiramente reflexivos, como a mãe do poema de Russell Edson, e não disfarçadamente inconscientes, como o filho.

O resultado do trabalho com o poema foi positivo, gerando discussão e envolvendo tanto a LM quanto a LE em um trabalho que integrou conceitos e vertentes aparentemente separadas em sala de aula - Linguística, Tradução e questões culturais. A tradução surgiu a partir de um trabalho com a figura do homem batendo a cabeça na parede, em forma de tradução intersemiótica, e a partir da linguagem de forma comentada. Em seguida, a tradução surgiu na interpretação do poema em LM pelos aprendizes. O poema utilizado em sala de aula de línguas demonstrou ser um recurso prático, envolvendo intertextualidade e interpretação em uma atmosfera que não objetivava estudo específico de Literatura.

A utilização da figura antes da leitura do poema é justificada pela ideia de que o uso de imagens e outras formas de comunicação não-verbal podem ser utilizadas como possibilidades de tradução intersemiótica. A interpretação do poema em LM está ancorada na ideia de que a tradução como reexpressão do sentido de palavras pode ocorrer em situações e atividades variadas, sem causar prejuízo ao desenvolvimento do trabalho de sala de aula, desde que utilizada com objetivos determinados, tanto por parte do professor quanto do aprendiz. Nesse caso, é possível reforçar a ideia de Jakobson sobre o fato de que a função cognitiva não depende apenas de padrões de linguagem verbal, mas de operações metalinguísticas desenvolvidas, muitas vezes, a partir da linguagem não verbal.

Reforçando a ideia de que aqui é defendido o ensino de linguagens e não de uma língua padrão dita 'correta', trago à discussão o fato de que tendemos a ignorar a presença de outras formas de linguagem, focando a atenção apenas na linguagem verbal:

Tão natural e evidente, tão profundamente integrado ao nosso próprio ser é o uso da língua que falamos, e da qual fazemos uso para escrever – língua nativa, materna ou pátria, como costuma ser chamada –, que tendemos a nos esquecer de que esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros. (SANTAELLA, 2005, p. 10).

A autora chama a atenção para o fato de que a LM faz parte do nosso cotidiano de tal forma que costumamos ignorar as outras formas de linguagem que utilizamos a todo o momento e que, muitas vezes, dispensam o uso da LM para nos comunicarmos com mais rapidez, agilidade, informalidade ou com outro propósito qualquer.

Santaella (*ibid.*, p. 10) reforça a importância da linguagem não-verbal desenvolvendo a ideia de que, comumente, não estamos conscientes de que “o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem”, ou seja, “que nos comunicamos também através da leitura e/ou da produção de formas”, sejam elas imagens, movimentos corporais, sons, representações de cores, perfumes, tato, etc. Ao olhar para algo ou tocar algo, despertamos para sentimentos e leituras que acabam tomando expressão a partir de outras formas de linguagem. A autora afirma ainda que “as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem”, sendo a Semiótica a ciência que investiga “todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (p. 13).

Nessa perspectiva, há a possibilidade de desenvolvimento de atividades para trabalho em sala de aula de LM ou LE utilizando filmes e focando no trabalho com a categoria intersemiótica de tradução e clássicos da literatura universal. A partir do uso de filmes e de clássicos da literatura infanto-juvenil, como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll, 1832-1898) e *Peter Pan* (James Mathew Barrie, 1860-1937), por exemplo, é possível observar o desenvolvimento da linguagem verbal dos aprendizes a partir das leituras de imagens dos filmes e suas possíveis representações e recriações, comparados às histórias clássicas. Em outro momento do desenvolvimento do trabalho, é possível pedir que os aprendizes recriem essas histórias localizando-as para contextos e épocas específicas, em forma de imagens ou textos falados e/ou escritos.

Corroborando a visão de Santaella (2005), Oustinoff (2011, p. 115) comenta que a tradução intersemiótica pode ser criticada a partir da ideia de que “tudo é tratado como linguagem”, logo, “tudo é tradução”. Entretanto, o autor responde à crítica a partir do fato de que as “transformações constituem um vasto campo de estudos, mas decorrem preferencialmente de transposições nas quais a parte de ‘imitação’ é tão grande que não se pode mais falar facilmente de tradução no sentido em que geralmente se entende este termo”. A partir dessa conclusão, o autor exemplifica o uso de significantes, que ele diz serem “polivalentes por natureza”, ou seja:

As palavras escritas em uma página são significantes visuais, mas podem ser traduzidos como significantes auditivos pela fala, em gestos na linguagem dos sinais, em significantes táteis no alfabeto braile (OUSTINOFF, 2011, p. 115).

O autor demonstra acima a pluralidade de sentidos que a tradução vem ganhando a partir da evolução dos Estudos da Tradução. Não há mais espaço para a ideia limitadora de tradução como transposição textual de uma língua para outra e, mais limitadora ainda, essa transposição tendo que acontecer de forma que o texto original seja ‘enxergado’ exatamente em sua ‘cópia’ no texto alvo. Oustinoff traz à tona a ideia da tradução, num sentido mais amplo, que é ignorada exatamente pelo fato dela estar presente em todos os contextos do cotidiano.

Entretanto, com as novas tecnologias, as formas de expressão vão se submetendo umas as outras, produzindo novas combinações. O autor (*ibid.*, p. 123) conclui seu raciocínio afirmando que o mundo no qual vivemos utiliza, de forma considerável, as três categorias de tradução de Jakobson (Intralingual, Interlingual e Intersemiótica), e sugere que a tradução seja estudada em uma disciplina mais geral, que englobe a ideia dos signos, da Semiótica. Mesmo que não haja uma disciplina específica para o trabalho com a tradução na perspectiva sugerida por Oustinoff, é possível incluir conceitos tradutórios e sugestões de atividades de tradução que envolvam a Semiótica em disciplinas de formação de professores, Linguística, Literatura, LE etc., ou seja, é possível tornar o currículo interdisciplinar com o uso multifacetado das disciplinas citadas.

O objetivo da leitura de um poema ou de uso de filmes e romances em uma aula de Linguística ou de ensino de LE é, portanto, introduzir e familiarizar os aprendizes com o estilo literário mesmo em aula de línguas, mostrando que é possível unir aspectos específicos da Linguística, da Literatura e da Tradução. Nesse contexto, incluo mais uma vez a posição de Pym (2008, p. 17) que corrobora Nord (1991) ao mencionar

os benefícios que competências e práticas tradutórias podem trazer ao ambiente de ensino de LE, bem como ao ambiente de ensino de tradução. Os autores argumentam que em sala de aula de LE, a prática tradutória pode desenvolver a consciência de estruturas contrastivas e habilidades, como o uso de dicionários, estando a prática da tradução envolvida diretamente em modelos de ensino.

A seguir, serão comentados aspectos que demonstram a importância de trabalhar a LM de forma mais próxima à LE, favorecendo um melhor uso das linguagens.

Harmonizando LM e LE em Sala de Aula de LE

Rajagopalan (2003) afirma que o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção no mundo. Portanto, “o que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de auto-suficiência, mas também, faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (p. 20). As variações linguísticas são muitas vezes deixadas para investigação em outro momento. Entretanto, as variações demonstram como a linguagem é desenvolvida e trabalhada em ambientes variados e reforçam a importância de conhecermos as adequações da linguagem a momentos, situações e grupos sociais distintos. Assim, não é possível esperar para analisar essas questões em outro momento, mas há urgência de um trabalho que envolva as variações linguísticas e que elas sejam consideradas na prática de ensino.

Em sala de aula de LE, costumo questionar os aprendizes sobre a razão que os levaram a estudar LE, para, a partir da resposta, rever como o curso pode ser direcionado às expectativas e a um contexto mais atual. Normalmente, a resposta dos aprendizes é que eles querem ser professores de LE ou que gostam de LE. Contudo, associado a essas ideias está também o desejo de uma melhor condição de vida. A língua estrangeira representa prestígio, admiração como pessoa culta e há também a expectativa de melhores colocações no mercado de trabalho.

Seguindo essa ideia, Rajagopalan (*ibid.*) faz uma diferenciação entre os termos língua estrangeira e língua exótica. A primeira, segundo o autor, é a língua que tem mais prestígio do que a LM de quem fala a LE. A língua exótica, por sua vez, tem menor prestígio do que a LE. Essa diferença depende de uma escala de valores variável e é uma distinção com forte conotação ideológica. Essa visão de prestígio com relação à LE faz com que o ensino seja influenciado de forma a fazer crer que há a possibilidade de se adquirir uma ‘competência perfeita’, que é a

crença de que o falante nativo supostamente possui domínio de todas as competências linguísticas da sua língua (cf. RAJAGOPALAN, 1997). A consequência disso é que o aprendiz de LE muitas vezes se deixa influenciar por essa dita superioridade da LE, sendo prejudicado em seu aprendizado, pois sua auto-estima é diretamente afetada e o aprendiz não alcança o desempenho desejado em seu aprendizado.

O ponto favorável atualmente é que o multilinguismo tem influenciado a forma de se enxergar a LE, pois, no mundo globalizado, as línguas sofrem influências mútuas. Por exemplo, hoje se fala em 'Portunhol', 'Franglais', 'Espanglês' e, mesmo que haja críticas ferozes a essas variações, pouco ou nada pode ser feito a respeito. Estes são exemplos de línguas mistas em constante processo de evolução, pois as línguas hoje são vistas como instrumentos de comunicação e da própria expressão das identidades de quem tais línguas se apropriam. Segundo Rajagopalan (*ibid.*), quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa, pois as línguas fazem parte da nossa constituição como indivíduos.

A partir do momento que passamos a refletir sobre o falante nativo de uma LE de prestígio e que percebemos que ele não é tão competente em sua língua quanto imaginávamos, ele é destronado e começamos a pensar em metas mais razoáveis e executáveis no ensino de LE, uma vez que o verdadeiro propósito do ensino de LE é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Segundo Rajagopalan (*ibid.* p. 70) "é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação."

Conclusão

Este estudo buscou apresentar uma visão sobre tradução associada às variações de linguagem em contexto de sala de aula de LM e LE, influenciando a auto-estima do aprendiz e respeitando a identidade do falante de LM. A posição aqui defendida é a de que a LM deve fazer parte do processo de aprendizagem de LE, pois a LM não pode ser simplesmente anulada ou ignorada no contexto de LE. Na sala de aula de LE no Brasil, exige-se, muitas vezes, a impossível tarefa de não se utilizar a LM. Entretanto, a educação inicial do aprendiz, seu conhecimento de mundo, sua cultura, suas crenças, etc. são construídas em LM, portanto, pedir que o aprendiz *pare de pensar* em sua LM significa

apagar o sujeito em sua essência. No Brasil, obviamente, na maioria dos casos, o professor também é falante não-nativo de LE e brasileiro. A sugestão oferecida aqui é que em cursos de formação de professores seja oferecida a oportunidade desse sujeito analisar, de forma contrastiva, o seu conhecimento da LM com relação à LE, buscando refletir sobre como esse trabalho pode ser também desenvolvido em sala de aula. É importante lembrar que, com o passar do tempo, o aprendiz vai necessitando cada vez menos da LM e a tradução interlingual passa a dar espaço à tradução intralingual e intersemiótica. Assim, a interferência que era a princípio considerada negativa ganha um aspecto positivo, através do estudo contrastivo.

Outro ponto importante para ser reforçado neste momento diz respeito ao uso de atividades de tradução intersemiótica. Essas atividades fazem o aprendiz se envolver em um processo que vai além de questões linguísticas, fazendo-o trabalhar conceitos culturais, de aceitação e respeito ao novo, ao diferente, trabalhando, também, formas de comunicação e diferenças culturais que o auxilia a enxergar o diferente de forma positiva. É imprescindível fazer com que o aprendiz sintasse encorajado e autoconfiante para se distanciar do texto (escrito ou falado) original de forma consciente, a fim de assegurar a adequação linguística transferida pelo aprendiz. Nesse caso, é também importante que haja comunicação intercultural eficiente e essa comunicação deve ser posta em primeiro plano para os aprendizes pelo professor.

Além disso, o professor de LM ou LE deve estar consciente de que uma interpretação satisfatória possui três características básicas: adequação linguística, adequação textual e adequação ao usuário, que são aspectos relacionados à Abordagem Funcionalista da Tradução. Ou seja, em sala de aula de ensino de tradução, ensino de LM ou de LE, a tradução está presente mesmo que indiretamente. A adequação linguística tem foco na precisão lexical e sintática, bem como no uso apropriado de registro e convenções linguísticas exigidas pelo (con)texto, daí a necessidade de se trabalhar as variações linguísticas. A adequação textual reconhece o fato de que um determinado gênero textual pode ser diferente, em vários aspectos, de uma língua para outra, fazendo com que o aspecto cultural seja fator fundamental no desenvolvimento das aulas. A adequação ao usuário, por sua vez, ajusta o texto falado/escrito ao ouvinte/leitor/usuário, considerando aspectos sócio-culturais. Dentro desse contexto, é necessário que se leve em consideração o conhecimento da LM do aprendiz, pois, como dito anteriormente, todo o conhecimento do aprendiz é desenvolvido, em primeiro lugar, em LM.

Ao chegar à sala de aula para aprender outro idioma, o aprendiz já tem conhecimento consolidado em LM e isso *não* deve ser ignorado. Assim, surge a necessidade de deixar de lado a ideia de que, ao entrar em ambiente de línguas estrangeiras, o aprendiz deve *esquecer* sua LM e *não utilizá-la*. A LM está presente em todo contexto existencial do aprendiz e não pode ser simplesmente *apagada* ou posta de lado. Entretanto, é importante lembrar que, se não for controlado, o uso constante da LM em qualquer contexto pode se transformar em interferência negativa que limita o aprendizado da LE, pois não há equivalência no nível da palavra ou no nível estrutural entre duas línguas. Ao mesmo tempo, não é possível trabalhar uma única língua em contexto de aprendizado de LE, pois a comparação e contraste entre a língua a ser aprendida e outras línguas – inclusive a LM dos aprendizes – é enriquecedora.

Pensando nas considerações acima, o professor precisa pensar em como superar a dificuldade inicial enfrentada por estar na ‘fronteira entre línguas’ e desenvolver um plano de obtenção de competência em LE, desenvolvendo estratégias de práticas comunicativas variadas, utilizando a LE de forma contextualizada, mantendo o foco no aprendiz e monitorando o aprendizado de vocabulário ou de itens estruturais através do uso de textos literários, atividades de tradução, filmes, etc. Ao trabalhar atividades que envolvam o uso de categorias de tradução, há a oportunidade de trabalhar em um contexto com o qual o aprendiz esteja familiarizado, evitando o uso de tarefas artificiais, fazendo com que o aprendiz adquira mais confiança para interagir no contexto de LE. Proponho, portanto, que seja oferecido ao aprendiz um contexto em que ele se sinta menos pressionado a não cometer *erros* e passe a participar mais ativamente das atividades em sala de aula.

Referências

- BAKER, M. *Routledge Encyclopedia of TS*. London: Routledge, 1998.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- HOUSE, Juliane. ‘Acquiring Translational Competence in Interaction’, Juliane House & Shoshana Blum-Kulka (eds). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen: Narr, 1986.
- JAKOBSON, Roman. ‘On Linguistic Aspects of Translation’. In: Venuti, Lawrence (ed.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000. p. 113-118.
- LUCINDO, E. Tradução, Lexicografia e Ensino de Línguas. 2005. Disponível em <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/scientia/search/authors/view?firstName=Emy&middleName=Soares&lastName=Lucindo&affiliation>>. Acesso em junho de 2009.
- JUSTINOFF, Michaël. *Tradução: História, teorias e métodos*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011

- PYM, Anthony. Redefinindo competência tradutória em uma era eletrônica. Em defesa de uma abordagem minimalista. trad. Adauto Villela. *Cadernos de Tradução*, v. 1, 21, p. 23-30, 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/8197/7579>. Acesso em 12 de junho de 2011.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Língua Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RUSSEL, Edson. *The Tunnel: Selected Poems*. Oberlin: Oberlin College Press, 1994.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- Vermeer, H. 'Skopos and Comission in Translation Action'. Translated by Andrew Chesterman. In: Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2002.

