

**TRADUÇÃO PONTE PLÁSTICA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO**

Patrick Rezende (PUC-Rio)
patrickrezende@hotmail.com

RESUMO

A tradução está constantemente relacionada com a questão da impossibilidade, da perda e da falta. De forma semelhante, as práticas de ensino estão, a todo instante, cortadas por discursos que focam nas falhas deste processo. O presente trabalho se propõe como uma reflexão sobre questões relativas ao ensino, cortadas pela prática tradutória como possibilidade. A partir do trabalho da teórica Alice Cook-Sather (2006), discutir-se-á a educação como processo de educação, em que o aluno é concomitantemente tradutor e objeto da sua própria tradução. Os processos tradutórios serão pensados na sua plasticidade, apresentando-se como uma ponte plástica que permite realizar o de *lá para cá* em uma contínua via de mão sempre dupla, que terá que ser maleável para poder ao mesmo tempo esticar e reduzir horizontes.

Palavras-chave: Tradução. Ensino. Ponte plástica.

1. *Alguns aspectos do ensino de línguas estrangeiras: enfoque no inglês*

Quando Moita Lopes (1996) enfoca o papel do professor de língua inglesa no Brasil como o de também agente fundamental de um processo de colonização, uma vez que segundo ele este “é o transmissor principal da cultura do colonizador, através do ensino de inglês”, depa-ramos-nos com uma afirmação que certamente posiciona o docente como o cavalo de madeira deixado em Troia pelos gregos, um presente dos inimigos pronto para espalhar de *dentro dos nossos muros* a propaganda neoimperialista. Vilson Leffa (2005), refletindo sobre a visão que se é criada sobre o professor de inglês, aponta que este é tido como um ali-nígena.

Esse professor é muitas vezes visto como mentalmente colonizado, agin-do como um colonizador dentro de seu próprio país. É como se fosse um ali-nígena, travestido em uma pessoa sedutora, preparada para passar aos alunos a pílula dourada do pós-colonialismo (LEFFA, 2005, p. 212).

Tais posicionamentos sobre o professor de língua inglesa parecem um tanto quanto austeros, todavia, estão diretamente relacionados ao fato de que muitos docentes parecem não assumir a consciência de sua função como ser político que estabelece relações de poder em sua sala de aula.

Leffa explica que essa perspectiva que se é construída sobre o educador também pode ser entendida pelo fato do profissional não ver “qualquer relação entre seu trabalho como professor e as consequências que podem advir desse trabalho” (*Ibidem*).

A educação, e não apenas o ensino de línguas estrangeiras, é um processo político estabelecido por meio do poder, que Deleuze (2005), segundo as concepções de Foucault, aponta como operatório e estabelecido por meio de relações.

O poder não tem essência, ele é operatório. Não atributo, mas relação: a relação de poder é um conjunto das relações de força, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades. O poder investe (os dominados), passa por eles e através deles, apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os afeta. (DELEUZE, 2005, p. 37)

É por meio destas relações de força que o conhecimento se produz em sala de aula. Daí emerge a necessidade de o professor perceber a importância de compreender o poder que exerce em relação à formação, não somente intelectual dos seus alunos, mas de aspectos que vão muito além das paredes da sala de aula, cabendo a ele posicionar-se de maneira consciente a respeito de sua função não somente de educador, mas também de formador de opiniões.

Ao não assumirem um posicionamento crítico de seu papel, professores acabam sendo coniventes com as redes de poder existentes, usurpando da educação sua função reflexiva, dinâmica e modificadora, e a posicionando-se como ferramenta de reprodução e manutenção de relações dicotômicas e estratificadas, útil na repetição das formas de pensar existentes que mantém as estruturas sociais, econômicas e políticas. Essa falta ou recusa de um pensamento crítico e político torna-se ainda mais preocupante quando se focaliza o professor de língua inglesa. Por ter como instrumento de trabalho a língua das relações internacionais e, claro, do poder, o professor de inglês se torna mais exposto às críticas e, por isso, cabe ainda mais cautela com sua atividade.

É inquestionável que o final da II Grande Guerra trouxe grande proeminência aos Estados Unidos a nível global, transformando o país na maior potência mundial e consequentemente com fortes influências sobre todos os continentes. O *american Way of Life* quebrou fronteiras, expandiu valores da Terra do Tio Sam e levou para todo o mundo a cultura da Coca-Cola e do McDonalds, ameaçando criar uma homogeneização cultural que é cunhada por Ritzer (1993) como “McDonaldização”. E por

vivermos em um mundo no qual a ordem mundial se baseia em um ilusório processo de civilização universal, precisamos entender este processo de globalização não apenas pela ótica comercial, mas compreender que essa mundialização engloba também aspectos socioculturais. "Tudo parece ter relação essencial com o mundial: não apenas as redes de comunicação e as redes associativas, mas também a economia, o direito, as normas, as finanças, os seguros, a imprensa, as letras e a arte". (MATTE-LART, 2005, p. 29)

A interdependência de tudo enfraquece as fronteiras nacionais e gera uma interligação cultural que ganha ainda mais força com os meios de comunicação em massa, e certamente a internet se torna no século XXI a forma mais instantânea de propagação de ideias e preceitos.

A internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131)

Interligando o inglês à popularização da internet como elemento fundamental de difusão de informações e levando em consideração que esta língua "está um pouco presente em todos os lugares do mundo" (LE BRETON, 2005, p. 16), tem-se o inglês como fator essencial na atual conjuntura global, e uma preocupação verídica com as consequências geradas por ele no mundo contemporâneo.

Tendo em vista esse papel fundamental que a língua inglesa exerce nas sociedades atuais, a necessidade de professores de inglês assumirem posicionamentos mais críticos de sua função na sala de aula torna-se ainda mais relevante. A criticidade no *ensino/aprendizagem* está entrelaçada ao anseio de mostrar aos alunos que aprender um novo idioma, uma nova linguagem, é abrir as possibilidades de traduzir o mundo a partir de novos olhares e vozes, o que não significa excluir os seus próprios valores e costumes, mas expandir e comunicar culturas e conhecimentos distintos.

As línguas fazem parte de uma rede semiótica que carrega ideologias e discursos, com isso, a necessidade de estarmos sempre vigilantes. Durante o decorrer das histórias das civilizações, é possível perceber que as estratégias do discurso colonial vêm servindo como maneira de se institucionalizar hierarquias de poder/saber. Assim, Bhabha aponta que: "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução".

(BHABHA, 1998, p. 111)

Assim, cabe aos professores vigilância, buscando continuamente manter olhares cautelosos e avaliativos sobre sua própria prática. No caso dos professores de língua, o despertar da consciência crítica se cruza com a percepção de que sua atividade está para além da questão linguística propriamente dita. Não apenas as línguas, mas as linguagens de maneira geral têm sido usadas inúmeras vezes como instrumentos de ações imperialistas e colonizadora. Isto não significa, como supracitado, refutar o exterior, o outro, a alteridade, mas repensar as formas de lidar com essas trocas, esses jogos entre o cá e o acolá. Oswald de Andrade, em seu manifesto publicado há quase um século atrás, pontua que não há motivos para se negar línguas e culturas estrangeiras, tampouco copiá-las ou segui-las de maneira servil, mas utilizar do outro para ampliar nossas próprias perspectivas, valores e formas de vida, bem como promovermos, chegar a outros pontos através deste.

Conscientizando-nos da importância da nossa função como professores de língua e tomando consciência política de nossa profissão não seremos vistos como pífidos ou “rotulados de alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos” (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17). Assim, cabe desenvolvermos na nossa sala de aula o senso crítico da educação e apontar aos nossos alunos que estudar uma língua estrangeira não significa a necessidade de sermos cópias dos moldes normativos de um seletivo grupo de nativos pertencentes às classes mais privilegiadas. Para isto, precisamos envolver na nossa prática aspectos da nossa própria cultura e mostrá-los a importância de apreciar o que é nosso, sem necessariamente excluir as demais, pelo contrário, caber-nos-ia rodear nossos alunos em uma atmosfera em que eles sejam capazes de criar suas próprias analogias entre os diversos valores locais com as demais inúmeras culturas, abrindo possibilidades para que os alunos se conscientizem de seu papel como mediadores de diversos saberes e, portanto, tradutores do mundo. Assim, por meio de uma educação politizada e consequentemente crítica, torna-se mais provável criar meios para desconstruir a ideia de que a língua estrangeira, principalmente o inglês, é ferramenta de colonização.

2. Tradução como forma de repensar o ensino da língua inglesa

A partir da década de 70, o ensino de línguas estrangeiras que tradicionalmente se focava em abordagens que privilegiavam a competência

gramatical começou a entrar em desuso com a ascensão da abordagem comunicativa. Professores e instituições de ensino passaram a reformular programas de estudos, materiais didáticos e, conseqüentemente, a própria forma de ensinar. Sucintamente, a abordagem comunicativa considera a língua como um sistema de produção de significados cuja função básica é o processo de interação e comunicação. O estudo da estrutura da língua se dá a partir do uso comunicativo e funcional, e não focado meramente nas características gramaticais. (RICHARD & RODGERS, 1986)

Por questões de objetivo, não iremos nos deter em qualquer descrição minuciosa da abordagem comunicativa. Entretanto, é importante apontar que seu advento deu novos contornos ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente do inglês. Inúmeros métodos foram criados para atender a essa “nova forma” de se ensinar um idioma, mas genericamente, o uso da tradução interlingual perdeu espaço. Passou-se então a acreditar e a se vender a ideia de que o cotejo da língua materna com a língua estrangeira traria problemas para aprendizagem, retardando a produção do aluno. “Esqueça sua língua materna”, “você precisa pensar na língua estrangeira”, “não adianta buscar equivalentes, não existe em tal língua”, são alguns dos inúmeros chavões que se tornaram parte do *ensino/aprendizagem* de qualquer idioma.

A falta de reflexão e consciência crítica levam instituições de ensino e professores a reproduzirem tais discursos que não se pautam em quaisquer fundamentos teóricos, mas que representam em grande parte os interesses econômicos de um pequeno grupo que lucra com o monopólio linguístico. No caso da língua inglesa, conglomerados editoriais como Oxford e Cambridge capitalizam valores estratosféricos com a criação de métodos e materiais que proporcionem o aprendizado a partir dos seus interesses. Assim, tanto a língua quanto seu ensino tornaram-se mercadorias altamente rentáveis. Philipson (1992) no livro *Linguistic Imperialism* pontua que no *Annual Report* de 1987/88, o diretor geral do Conselho Britânico ressalta que:

O verdadeiro ouro negro britânico não é óleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa. Ela tem sido o centro da nossa cultura e agora está se tornando rapidamente a língua global dos negócios e da informação. O desafio que enfrentamos é usá-la ao máximo. (PHILIPSON, p. 49, tradução nossa)

O privilégio que se é dado a certos países nativos de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, acaba por dificultar que comunidades fora deste pequeno círculo possam se apropriar de tal língua a partir de seus próprios anseios, pois, como supracitado, as metodologias

e materiais didáticos são importados de grandes editoras estrangeiras. Pennycook (1994) marca que:

Uma grande proporção de livros didáticos no mundo é produzida em inglês [...] estudantes ao redor do mundo não apenas obrigados a alcançar um ato nível de competência em inglês para terem sucesso em seus estudos, mas também acabam sendo dependentes da forma como o conhecimento ocidental [...] são apresentados. (PENNYCOOK, 1994, p. 20, tradução nossa)

De tal forma, não basta apenas aprender a língua estrangeira, mas, sobretudo sua cultura, tida como unificada, desconsiderando as diferenças e a pluralidade dos diversos grupos que se apropriam de tal língua. Logo, o bom falante de inglês não é aquele que se vale do idioma estrangeiro para ampliar seus horizontes, que busque formas de se levar ao outro e de trazê-lo a si, que entenda a língua como espaço de cotejo, de apropriação, de empréstimo e de troca, mas que desenvolva bem suas habilidades miméticas. Quanto mais próximo do falante homem, branco, elitizado e europeu, melhor.

Neste trabalho, não se propõe desqualificar a abordagem comunicativa, mas promover um espaço de questionamento das formas de se ensinar uma língua estrangeira, principalmente o inglês, disciplina tão carregada de ideologias colonialistas (*Ibidem*). Ao revisitar o conceito de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980), é possível marcar que não há menções contrárias ao uso da tradução. Eles mencionam que, para que haja competência comunicativa, é preciso que haja quatro componentes:

- Competência gramatical – implica o domínio do código linguístico, ou seja, a capacidade de reconhecer e produzir estruturas de uma língua e usá-las de forma efetiva na comunicação.
- Competência sociolinguística – implica reconhecer e aplicar as regras sociais que orientam o uso da língua, bem como compreender o contexto social no qual a língua é usada.
- Competência estratégica – implica a habilidade de reconhecer e compensar qualquer incidente ou imperfeição no conhecimento das regras.
- Competência discursiva – implica a habilidade de interpretar um amplo contexto e construir frases que formam um todo significativo. Refere-se à habilidade de participar efetivamente em conversas, de produções discursivas compartilhadas seja falante/ouvinte ou escritor/leitor. Aprender uma língua envolve

aprender como relacionar diferentes tipos de discurso de forma que ouvintes e leitores possam entender o que está acontecendo e selecionar o que é mais relevante.

Pode-se transpor facilmente os quatro componentes apontados por Canale e Swain para os processos tradutórios interlinguais. O tradutor precisa dominar o código linguístico, ter conhecimentos das regras sociais, transitar entre estratégias compensatórias e, sobretudo considerar os discursos envolvidos na produção linguística, não apenas de uma língua, mas de duas minimamente.

Repensar o uso e posição da tradução na sala de aula está intimamente relacionado ao próprio conceito que se tem de tradução, ainda hoje entendida por muitos como uma mera transferência do material textual de uma língua para o equivalente na outra (Cf. CATFORD, 1980). Traduzir está relacionado com a significação, “pois a tradução, uma das mais complexas de todas as atividades realizadas pelo homem, implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão ‘humana’ que é a produção de significados”. (ARROJO, 2007, p. 10)

Associa-se a isto a visão de Octavio Paz (1990) sobre tradução em seu belíssimo ensaio *Literatura y Literalidad* quando aponta que:

aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a histórias de todos os povos repete a experiência infantil [...] (PAZ, 1990, *ibidem*, p. 9)

Desse modo, pode-se perceber que Paz dá à tradução a prestigiosa posição de essencial capacidade que nos permite sobreviver, e expande a noção do que é traduzir. Vale retomar, então, a famosa trindade tradutória jakobsoniana que aponta que há três formas de interpretar um signo verbo: intralingual, interlingual e intersemiótica. Jakobson (2005) explica que:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação* (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistema de signos não-verbais. (JAKOBSON, 2005, p. 64-65)

Com essas formulações que ampliam o conceito tradicional de tradução é possível perceber que tudo está cruzado por processos tradutórios, que a própria constituição do mundo não passa de “traduções de traduções de traduções. Cada texto é único e, simultaneamente, é a tradução de outro texto” (PAZ, 1990, p. 10). De tal modo, ignorar o papel da tradução no ensino de línguas é desconsiderar um processo de *ensino/aprendizagem* que perpassa a constituição do indivíduo como um sujeito que está a todo instante imerso em uma rede discursiva infinita onde é levado a todo instante a escolher não apenas entre uma palavra e outra, mas a formas de significação e constituição da sua própria subjetividade.

3. Tradução ponte plástica: quando a tradução é também educação

A tradução pode ser entendida como *ponte plástica* no momento em que o sujeito compreende que as coisas se tornam o que são a partir das relações dialógicas entre indivíduos e objetos, a plasticidade está justamente na sua capacidade de ser moldável e receber diferentes formas a cada contexto (REZENDE, 2014). A tradução ponte plástica é uma metáfora para ilustrarmos que o tradutor realiza seus movimentos e escolhas entre os inúmeros espaços de significação conforme suas leituras, paradoxalmente plurais e singulares. A contínua via de mão dupla terá que ser maleável o suficiente para poder ao mesmo tempo afastar e aproximar horizontes, sempre a partir das escolhas do tradutor e das funções da tradução em questão.

Estamos a todo instante elegendo o que vamos levar adiante, de ideias a impérios (DEPAULA, 2011). Sendo que nesse levar, a produção de significado, não desconsiderando os rastros e vozes do passado, só se dá efetivamente a partir do aqui e do agora, do *locus* da enunciação. Ao entrar na borgiana Biblioteca de Babel poderíamos dizer que cada livro é único, assim como cada leitura e cada tradução, ao mesmo tempo, possuem características comuns ou compartilhadas.

Em consonância ao conceito de tradução ponte plástica está a ideia de Alison Cook-Sather (2006), que em seu livro *Education in Translation* aponta a educação como um processo tradutório, onde o aluno é concomitantemente tradutor e objeto de sua própria tradução. A autora advoga a sala de aula como espaço que inspire a invenção de estratégias de *ensino/aprendizagem* que rompam as paredes do espaço físico e estejam atreladas à vida. Cook-Sather se vale

da tradução para explicar que nos posicionando conscientemente no processo de tradução, estamos não apenas nos entendendo de forma mais ampla e profunda, mas ao mesmo tempo, compreendendo melhor como interagimos com o mundo e consequentemente sendo mais sensíveis ao outro (REZENDE, 2014, p. 126).

A autora aponta que a tradução pode ser a metáfora que possibilita nossos alunos perceberem o que está por trás de todo o processo de produção de conhecimento, criando autonomia para que possam questionar as formas como o mundo nos é apresentando. O aluno precisa se posicionar como um tradutor consciente, a todo instante fazendo escolhas, decidindo o que carregar consigo e promovendo trocas constantes com a alteridade.

Cook-Sather, por meio da metáfora tradutória, está em harmonia com a pedagogia freiriana que espera que o ensinar seja libertador o suficiente para que os alunos entendam todas as relações de poder imbuídas na produção de significados. Freire nos lembra de que a docência não deve se tida como atividade mimética, onde professores esperam que seus alunos reproduzam conteúdos desconectados da realidade, mas compreender o que está por trás dos discursos, as posições que os sujeitos ocupam no seu contexto social e quem lucra e perde com cada escolha. (FREIRE, 2001)

Ao se tratar do ensino de línguas estrangeiras, a tradução se apresenta não apenas como uma metáfora que nos possibilita perceber os diferentes níveis discursivos, mas também como uma atividade que permite aos alunos se sentirem ativos no seu próprio processo de *ensino/aprendizagem*. No caso da língua inglesa, tão impregnada de preceitos neocoloniais, a atividade tradutória, independente da modalidade jakbosoniana, permite o despertar da criticidade que pode levar o aluno a perceber que nos constituímos na e pela linguagem. De tal forma, aprender que na tradução não lidamos apenas com uma língua, com uma cultura, com uma forma de vida, mas convivemos com inúmeras línguas, culturas e formas de vida. “Não há, assim, fronteiras entre línguas; elas se complementam, provocando e proporcionando um transbordamento e evidenciando a multiplicidade de línguas envolvidas na tradução”. (OTTO NI, 2005, p. 50)

Utilizar-se de atividades que trabalhem a tradução explicitamente, em todos os níveis, não é abandonar abordagens que têm se mostrado eficientes, como a comunicativa, tampouco é forçar uma retomada do tradicional método gramática-tradução, mas apontar para um ensino que

se mostre crítico e consciente ao apresentar aos alunos que a língua nos autoriza a uma infinidade de possibilidades de significação. De tal forma, vale finalizar com as palavras que Paulo Ottoni que diz:

[...] traduzo porque deixo de ser prisioneiro de uma língua estrangeira quando a transformo em minha língua materna. O que importa nessa nova abordagem não são mais as diferenças puras, mas as semelhanças e as impurezas entre as línguas, o que há de contaminação entre elas ou no interior de uma mesma e única língua. (2005, p. 32-33)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n. 1, 1980.

CATFORD, J. C. *Uma teoria linguística da tradução: um ensaio em linguística aplicada*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, 2001.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEPAULA, Lillian. *A invenção do original via tradução, pseudotradução e autotradução*. Vitória: Edufes, 2011.

JAKOBSON, ROMAN. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, M., ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005.

LE BRETON, J. M. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATTELART, A. *Diversidade cultural e mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*.

Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OTTONI, Paulo. *Tradução manifesta*: double bind & acontecimento. Campinas: Unicamp; São Paulo: Edusp, 2005.

REZENDE, P. Tradução como ponte plástica. *Belas Infieis*, vol. 3, n. 1, p. 153-161, 2014.

_____. Tradução: a ponte para a vida, uma fonte para o ensino. In: DE-PAULA, L. et al. (Orgs.). *Tradução: sobre a quinta habilidade na língua, no outro, na arte*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

RITZER, G. *The Mcdonaldization of Society*. Thousand Oaks CA: Pine Forge Press, 1993.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

RICHARD, C. Jack; RODGERS S. Theodore. *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.