

# TRADUÇÃO E ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: LEITURA E ANÁLISE CONTRASTIVA COMO EXERCÍCIOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Tatiany Pertel Sabaini Dalben

## RESUMO

A partir de pressupostos defendidos pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCN) verificamos a necessidade de abordar o ensino-aprendizado de língua inglesa no Brasil de uma forma mais pragmática, considerando objetivos mais simples de serem alcançados. Para tanto, este trabalho consiste em reunir implicações positivas relacionadas ao uso de atividades de leitura, tradução e análise contrastiva no ensino-aprendizado de língua inglesa no ensino regular, nível fundamental, para alcançar este ensino mais pragmático.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizado de língua inglesa; Leitura; Tradução; Análise Contrastiva.

Deslocar-se, e contudo, permanecer. Lançar, e ao mesmo tempo receber. Desenvolver. A tradução, como atividade de produção textual, linguística, cultural, interdisciplinar, analítica, e até mesmo ideológica, vem se tornar uma ferramenta de grande utilidade no contexto de sala de aula de língua inglesa. Essa atividade pode significar um grande passo para que o sujeito assuma uma condição de grande importância no mundo globalizado e interdisciplinar de hoje: tornar-se um sujeito receptor, mas ao mesmo tempo doador de saber.

Essa atividade interdisciplinar de desenvolvimento, crescimento, é o tema central deste artigo, que constitui o segundo de oito capítulos

(incluindo introdução, considerações finais e referências) que formam nossa dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2008. A partir de uma conjuntura linguística, mas também identitária, que vê o sujeito/aluno como globalizado, interdisciplinar, receptor e doador de saber, buscamos defender implicações pedagógicas sobre o uso de leitura, de tradução e de análises contrastivas no ensino de língua inglesa em nível de educação fundamental. Além disso, buscamos também analisar consequências de um ensino mais pragmático (MOITA LOPES, 1996), levando em conta os motivos que nos levam a incluir esses exercícios (leitura, tradução e análise contrastiva), na sala de aula de língua inglesa.

Começamos essa discussão abordando um fato que merece nossa atenção: a frustração de professores e alunos de língua inglesa ao final de um ano letivo quando percebem que o trabalho de um ano inteiro não resultou em quase nada do que esperavam. Temos verificado esse sentimento brotar em muitas e muitos de nossos colegas de trabalho que lecionam em escolas de ensino regular, nível fundamental. Essa frustração dos professores, acreditamos, é fruto de uma gama de atitudes que surgem a partir da desinformação, mas, acima de tudo, atitudes que ignoram fatos que deveriam ser considerados para que possa haver sucesso no ensino-aprendizado de língua inglesa em escolas de ensino regular, nível fundamental.

Um dos motivos que levam a essa frustração nos professores de língua inglesa é o fato de que a maioria deles busca aplicar, em sala de aula de língua inglesa das escolas regulares, a mesma metodologia utilizada pelos cursos particulares de línguas. Porém, não percebem, ou ignoram o fato de que se trata de um ambiente diferente, cujas limitações não permitem que essa metodologia cumpra com o seu intento.

Nota-se, por exemplo, nas escolas de ensino fundamental, uma extrema preocupação para com as quatro habilidades comunicativas (a saber: ouvir, falar, ler e escrever – *listening, speaking, reading and writing*), mesmo se sabendo das limitações existentes, como explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental:

...deve-se considerar o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (PCN, 1998, p. 21).

Os PCN já estão fazendo aniversário de 10 anos, mas seu texto parece bastante atual, pois, na grande maioria dos casos, essas condições precárias para o ensino de língua inglesa continuam a existir. Devido a essas limitações, levando em conta o critério de relevância social da língua inglesa no contexto brasileiro, a leitura parece ser a atividade que deva ser mais explorada pelos professores em sala de aula de língua inglesa<sup>1</sup>. Novamente seguindo os PCN, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (PCN, 1998, p. 20).

Moita Lopes, em seu consagrado artigo “Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil” já havia destacado essa necessidade quando afirma que um ensino mais pragmático seria mais pertinente, ou seja, ter em vista “[...] objetivos mais simples e possíveis de serem alcançados” segundo a realidade brasileira (1996, p. 36-40). Assim, continua Moita no mesmo artigo, o professor deveria enfatizar um ensino instrumental, onde “[...] o professor teria um objetivo mais claro e único – ensinar a ler, que parece ser mais relevante – para ser realizado e provavelmente com sucesso nas condições existentes” (MOITA LOPES 1996, p. 36-40).

Além disso, o destaque dado à leitura em língua estrangeira possui outra vantagem: a responsabilidade por trazer o aluno de volta para casa (DUFF, 1989, tradução nossa), colaborando em seu desempenho como leitor em sua língua materna (PCN, 1998, p. 20).

---

<sup>1</sup> Não obstante, o que propomos não é decretar a morte de atividades envolvendo as outras habilidades comunicativas. Ao contrário, a leitura, e concomitantemente o exercício de tradução seria o carro-chefe do ensino-aprendizado, como um procedimento responsável por permear cada uma das habilidades comunicativas (*listening, speaking, e writing*).

Para tanto, sugere-se o uso de atividades de tradução interlingual<sup>2</sup> e análises contrastivas como exercícios textuais altamente corroborativos da língua e da cultura materna. Para Alan Duff (1989),

A atividade de tradução pode ser introduzida no programa de ensino-aprendizado de língua de forma intencional e imaginativa. Lá, acredito, ela merece atenção – juntamente com outras abordagens (DUFF, 1989, p. 6, tradução nossa).

No importante artigo “Tradução e Ensino de línguas”, publicado no final da década de oitenta, Walter Carlos Costa já havia proposto a utilização da atividade de tradução em ensino de língua inglesa:

[...] o uso da tradução, desde o início e de forma sensata (ou seja de forma a auxiliar e não a prejudicar o aprendizado da estrangeira) significa deslocar o ponto de vista do ensino de língua, da cultura estrangeira para a cultura do aluno. Não se trata de mero nacionalismo inócuo mas de dirigir o ensino segundo os objetivos práticos e culturais de quem está aprendendo (COSTA, 1988 p. 290).

Essa consciência linguística desenvolvida através de atividades de tradução se dá na medida em que a percepção das diferenças e semelhanças existentes entre as duas línguas em questão vem naturalmente despontar no decorrer dessas atividades. Dentro dessa perspectiva, sugere-se o uso de exercícios de análises contrastivas, com o intuito de fomentar ainda mais a consciência linguística desenvolvida através de atividades de tradução. Duff (1989, p. 6, tradução nossa) corrobora esse fato afirmando que “ao envolver contraste, a tradução nos permite explorar o potencial de ambas as línguas – seus pontos fortes e fracos.” Não obstante, o que se propõe está longe de cumular o

---

<sup>2</sup> Em seu clássico ensaio sobre os aspectos linguísticos da tradução em 1969, Jakobson distingue três tipos diferentes de tradução: a tradução intralingual (interpretação dos signos dentro da mesma língua); a tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* (interpretação dos signos entre línguas distintas) e a tradução inter-semiótica ou *transmutação* (interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais). Neste trabalho nos ateremos a questões concernentes à tradução interlingual.

aprendiz de exercícios complexos que compõem a Análise Contrastiva clássica, mas sim, segundo James e Garrett

[...] uma análise contrastiva realizada por alunos que são aprendizes de uma língua estrangeira para aumentar sua consciência dos contrastes e semelhanças que existem entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira (JAMES; GARRET, 1991 *apud* RIDD, 2005, p. 3).

Para envolver o aluno no processo de construção de significados de natureza sociointeracional, como apresentado pelos PCN para o Ensino Fundamental, tanto em língua inglesa quanto em língua materna, essas atividades podem representar atividades textuais indispensáveis, uma vez que, ao fazer progredir a cognição desafiando a memória, o raciocínio, a organização mental, a utilização precisa do léxico, a flexibilidade no processamento linguístico e a criatividade na solução de problemas (RIDD, 2003, p. 98), elas ativam os três conhecimentos que compõem a competência comunicativa de todo aprendiz, ou seja, o *conhecimento sistêmico* (conhecimento que envolve níveis de organização linguística), o *conhecimento de mundo* (envolve o conhecimento convencional sobre as coisas do mundo, ou seja o pré-conhecimento do mundo), e o *conhecimento da organização textual* (conhecimento que engloba convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos) (PCN, 1998, p. 29-30).

Focalizar a leitura através de exercícios de tradução e análises contrastivas é uma forma de transformar o ensino-aprendizado de língua inglesa naquele ensino mais pragmático a que se refere Moita Lopes. Esse tipo de atividade pode fazer aflorar no aprendiz – *inter alia* – uma percepção que é característica típica de quem pratica e contrasta traduções: é a percepção “[d]as sutis camadas de inferência entre o que se diz e aquilo que se pretende dizer” (FILGUEIRAS, 1996, p. 18). A tradução e a atividade de cotejar um texto e sua tradução fazem aflorar um “[...] espaço interlimiar, uma terceira margem”. É nessa *terceira margem* onde podemos ganhar maior entendimento dos códigos em jogo (FILGUEIRAS, 2005, p. 59). Rose (1977) chama esse ato de cotejar textos originais e suas traduções de leitura estereoscópica, onde usamos “[...] o texto na língua original com uma ou mais traduções enquanto se lê e ensina”

(ROSE, 1977 *apud* FILGUEIRAS, 2005, p. 53). Filgueiras complementa afirmando que “pode-se dizer que existe um outro texto – aquele que jaz entre um original e suas traduções – aguardando menção, aguardando leitores de páginas que só se tornam visíveis via reflexão, via detida estada no discurso entre-textos” (FILGUEIRAS, 2005, p. 60).

A leitura estereoscópica faz aflorar não só a percepção das diferenças lexicais, morfológicas, semânticas, ou ortográficas existentes entre as línguas, mas acima de tudo uma compreensão da função pragmática da língua, responsável por despertar a percepção de que as línguas diferem quanto à expressão da realidade. O achado de Sapir e Whorf de que cada comunidade linguística recorta a realidade de acordo com seus próprios recursos lexicais, sintáticos e semânticos que são próprios de sua cultura e língua (ARAÚJO, 2007, p. 5), vem se mostrar claramente numa análise contrastiva entre línguas. Porém a análise estrutural não pode, sozinha, fornecer conceitos que permitam semiotizar a realidade. Deve-se também, portanto, levar em conta o usuário, os atos do discurso, o contexto, o gênero textual, as interações verbais, juntamente com a estrutura (ARAÚJO, 2007, p. 6). Os fatores semânticos e pragmáticos, devem ser, ambos, levados em conta:

[...] semântica e pragmática podem e devem ser analisadas em seus próprios termos; os recursos típicos a cada uma, permitem cumprir diferentes funções linguísticas. Significação, sinonímia, inteligibilidade de uma frase, e contexto de uso, recursos do discurso, são particularidades, respectivamente, de cada um dos níveis. Porém no uso linguístico, esses níveis caminham juntos, por vezes se imbricam; a compreensão do dito (semântica) e a leitura do que é dito (pragmática) a alguém, através de um ato de fala, são duas faces da mesma moeda [...]. Ou seja, semântica e pragmática são complementares e imprescindíveis para significar algo pela linguagem, e para a comunicação linguística (ARAÚJO, 2007, p. 2).

O exercício de analisar contrastivamente textos em língua materna, ou seja, em português, e os traduzidos para o inglês desperta no aluno a percepção das potencialidades de cada uma delas individualmente, tanto em seu nível semântico quanto no pragmático. A partir da experiência com o diferente, o aprendiz perceberá que não era assim tão íntimo

do conhecido. Na contramão, está o fato de que, através da tradução e da análise contrastiva, se compreendem as sutilezas semânticas e pragmáticas da língua-mãe que se desnudam, e lhes apresentam o diferente.

Esse embate, que mais parece um piquenique, pois o aprendiz acaba por degustar do que ambas as línguas dispõem em sua toalhinha xadrez (o texto em ambas as versões), pode ser percebido por Walter Benjamin em seu importantíssimo ensaio “The task of the translator” (2000), quando afirma que existe uma relação íntima entre as línguas que consiste no fato de que elas, as “[línguas] não são estrangeiras umas às outras, mas, *a priori*, e sem contar com todas as relações históricas, possuem uma inter-relação quanto ao que *querem* dizer” (BENJAMIN, 2000, p. 17, tradução nossa, grifo nosso). E mais adiante completa dizendo que “enquanto todos os elementos individuais das línguas estrangeiras – palavras, orações, estrutura – são exclusivos a cada uma delas, essas línguas compensam umas às outras em suas intenções” (BENJAMIN, 2000, p. 18, tradução nossa, grifo nosso).

Esse pressuposto fora também discutido por Jakobson em seu famoso artigo “Aspectos Linguísticos da Tradução”, quando afirma que “[...] as línguas diferem essencialmente naquilo que *devem* expressar, e não naquilo que *podem* expressar” (JAKOBSON, 1969, p. 69). Através desses exercícios relacionados à tradução, o aprendiz perceberá que as línguas possuem muito mais em comum do que ele imaginava, e que aprender uma língua estrangeira não é assim tão difícil.

No mundo globalizado de hoje, onde nossa realidade é extremamente marcada por fenômenos e tendências decorrentes dessa globalização e da interação entre as culturas, provocando mudanças diretas no cotidiano linguístico das pessoas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25), não podemos nos esquecer que no mundo pós-moderno inserido nesse contexto globalizado não existe mais aquele conceito de língua atrelada a povo, nação, cultura. Com respeito a isso, Rajagopalan apresenta argumento sobre uma visão crítica a respeito dos estudos linguísticos: “O que torna o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a idéia de auto-suficiência, mas também faz vistas

grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

E mais adiante completa:

Ao fazer vista grossa às mudanças geopolíticas em curso no mundo inteiro, mudanças com resultados concretos plenamente visíveis a olho nu, a linguística de hoje mostra sinais de querer se enclausurar numa torre de marfim, contemplando, com saudade, o mundo perdido de identidades fixas e delineadas uma vez por todas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Essa heterogeneidade linguística de que fala Rajagopalan, que no mundo de hoje é marcada pelas trocas de informação, cultura, conhecimento, etc., é um fator irremediável – não que precise de cura – que nos leva a crer ser um dos maiores responsáveis pela constituição desse sujeito miscigenado inserido neste mundo, um sujeito Bakhtiniano cujo “[...] enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 272).

A heterogeneidade linguística pode ser claramente observada durante uma atividade de análise contrastiva simples entre a língua inglesa e a língua portuguesa – tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa. Porém, para alunos do ensino regular, nível fundamental, essa percepção pode se fazer mais clara na língua portuguesa (língua materna), onde reconhecerá características como o uso de estrangeirismos, por exemplo.

A partir de tal perspectiva, cumpre-se mais uma vantagem do ensino de leitura através de exercícios de tradução e análise contrastiva, uma vez que o enfoque não se concentra somente na língua estrangeira, mas sobretudo na língua-mãe, onde o aprendiz firmará sua pilastra de sustentação. O ensino-aprendizado de língua inglesa se dá a partir da língua-mãe, e não apesar dela.

O que realmente espera de seus alunos um professor de língua inglesa de nível fundamental? Acreditamos que, apesar das condições que,



na maioria das vezes, se mostram desfavoráveis para uma completa proficiência da língua inglesa (conhecimento das quatro habilidades e o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa), o professor – e pressupomos também os alunos – busca alcançar algum resultado ao final de um ano letivo.

O que discutimos aqui consiste numa tentativa de analisar como seria possível alcançar tal objetivo. O enfoque em pelo menos duas das habilidades comunicativas (leitura e escrita) através de atividades de tradução e análise contrastiva, pode significar o início dessa busca, que sabemos não acaba aqui. Porém, o exercício de traduzir e contrastar textos em línguas distintas pode proporcionar uma leitura estereoscópica, um processo hermenêutico, no qual podem se apresentar mais perguntas do que respostas, mas enfatizam-se situações que demonstram as possíveis maneiras de ir de uma língua a outra, de uma cultura a outra.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*. [Paraná], ano 5, n. 8, p. 1-26, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. (1979) Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992. p. 261-306.

BENJAMIN, Walter. (1923) *The Task of the Translator: An introduction to the translation of Baudelaire's Tableaux Parisiens*. Translated by Harry Zohn. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2000. p. 15-25.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. Inácio, Vandresen, P. *Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.

DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. 1998.

FILGUEIRAS, Lillian DePaula. *Sobre a Tradução e Sua Utilização no Ensino de Língua Estrangeira*. Dissertação não publicada. São Paulo: USP, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia da tradução. *Tradução e Comunicação*. São Paulo: UNIBERO, n. 14, p. 57-65, 2005.

JAKOBSON, Roman. Aspectos Linguísticos da Tradução. In: *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 63-72.

MOITA LOPES, L. P. "Yes, Nós Temos Bananas" ou "Paraíba não é Chicago Não". Um Estudo Sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In: *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 37-51.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão ética*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. I *Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica*. Denize Elena Gracia da Silva (Org.). Brasília, 2005. p. 1-8.