

A PROMESSA POLÍTICA DA TRADUÇÃO¹

The Political Promise of Translation

Claire Jeanne KRAMSCH, Universidade da Califórnia

Michael HUFFMASTER, Universidade da Califórnia

Tradução de Luiz ABDALA JUNIOR, Universidade Federal do Paraná

RESUMO: As mudanças nas circunstâncias globais levaram os educadores a reconsiderar o uso da tradução no ensino de línguas. No entanto, isso não significa um retorno ao velho método da gramática-tradução. Neste artigo, exploramos como a prática da tradução literária pode ser reenquadradada e implementada na sala de aula como um meio de promover a competência translingual e transcultural defendida pela *Modern Language Association* em 2007.

PALAVRAS-CHAVE: tradução translingual e transcultural; alemão como língua estrangeira; literatura em sala de aula

ABSTRACT: Changing global circumstances have led foreign language educators to reconsider the use of translation in language study. But this does not mean a return to the old grammar/translation method. In this article, we explore how the practice of literary translation might be reframed and implemented in the language classroom as a means of furthering the translingual and transcultural competence advocated by the Modern Language Association in 2007.

KEYWORDS: translingual and transcultural translation, german as a foreign language, literature in the classroom

INTRODUÇÃO: O RELATÓRIO DA MLA - UM MANIFESTO POLÍTICO-EDUCATIVO

Em maio de 2017, a *Modern Language Association* publicou um relatório do seu Comitê de Línguas Estrangeiras intitulado *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*². O relatório foi uma resposta à crise linguística ocorrida nos EUA depois do 11 de setembro e dos esforços do governo norte-americano de instrumentalizar o estudo das línguas estrangeiras dentro do serviço de segurança nacional e do de um mercado econômico cada vez mais competitivo. O relatório da MLA apelou para a

¹ Artigo publicado originalmente em língua inglesa na Revista *Fremdfprachen Lehren und Lernen*, no.37, 2008. ISSN: 0932-6936. Disponível em: << [>>](http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2744/2635)

² “Línguas estrangeiras e ensino superior: Novas estruturas para um mundo transformado”, em tradução livre.

comunidade de ensino superior “engajar-se tanto no imperativo da segurança, quanto na demanda de um maior investimento público no ensino de línguas estrangeiras.” O documento procura abraçar uma visão constitutiva da linguagem, reconhecendo seu papel na formação dos pensamentos, tradições culturais e literárias, bem como do conhecimento histórico e social. Em resumo, o relatório convoca os docentes a abandonar a torre de marfim e preparar os estudantes norte-americanos para o mundo globalizado.

O relatório da MLA gerou muita discussão nos meios acadêmicos dos EUA e o *Modern Language Journal* (o mais alto comitê da MLA na imprensa) publicou uma série de respostas às considerações feitas ao documento. Os desafios apresentados para os programas de língua estrangeira e literatura são bem apresentados na seguinte passagem do relatório:

O objetivo [de faculdades e cursos universitários de língua estrangeira]: competência translingual e transcultural. O ensino em nível avançado de línguas frequentemente procura replicar as competências de um falante nativo educado, um objetivo que jovens adultos dificilmente alcançam. A ideia de competência translingual e transcultural valoriza a habilidade de operar entre línguas. Estudantes aprendem a ser interlocutores hábeis, capazes de se comunicar com falantes nativos conhecedores da norma culta da língua alvo. (...) Com o objetivo de adquirir habilidades funcionais, os estudantes desenvolvem consciência crítica da língua, interpretação e tradução. Além disso, também desenvolvem uma consciência política e histórica, permeada por uma sensibilidade social e por uma percepção estética. (MLA, 2007)

Como recomendação explícita, o relatório da MLA defende o desenvolvimento de programas que contemplem a tradução e a interpretação, uma vez que “existe uma grande demanda por tradutores formados. A tradução é o contexto ideal para o desenvolvimento de habilidades translinguais e transculturais que são o princípio organizador do currículo da língua”. (MLA, 2007)

A versão resumida do relatório termina com a advertência de que o estudo de línguas estrangeiras precisa ser “revitalizado”, isto é, considerado a partir de uma perspectiva muito mais ampla do que somente uma tarefa puramente instrumental ou estética:

Esperamos que o diálogo (extraído de nosso relatório) ajude a produzir um contínuo e focado esforço colaborativo que revitalize o estudo de línguas e culturas nas universidades, faculdades e demais institutos de educação em ensino superior nos Estados Unidos. O objetivo de tal revitalização não é apenas formar graduandos mais preparados para atender uma gama de necessidades nacionais ou sociais, apesar de isso já ser de grande valia. Nossa objetivo é um sistema de educação superior que dê conta de diferentes logros advindos do estudo de línguas e culturas estrangeiras para o desenvolvimento intelectual, da habilidade de refletir sobre o

lugar de alguém no mundo com profundidade e complexidade e do entendimento dos níveis nos quais cultura e sociedade são criadas na linguagem. (MLA 2007)

De qualquer modo, os departamentos de línguas estrangeiras devem redesenhar os seus programas. O objetivo deve ser criar um currículo – de quatro anos – coerente, que situe o estudo da língua em quadros culturais, históricos, geográficos e interculturais, que incorpore reflexões transculturais e translinguais em todos os níveis e organize os programas em torno a objetivos explícitos, baseados em princípios educativos. Tal currículo transcende uma divisão conteúdo/língua, na qual a língua é aprendida como conteúdo e o conteúdo como língua. A literatura continua sendo uma fonte insubstituível para a transmissão da capacidade de entrar e experimentar mundos desconhecidos. (MLA 2007)

O relatório foi recebido como um chamado aos professores de línguas estrangeiras para redefinirem o estudo de línguas como algo relacionado com o real, com o mundo globalizado. Esse engajamento pode tomar várias formas: tornando-se conscientes do uso da língua como um sistema social e simbólico e dos modos como “a cultura e a sociedade são criadas na linguagem”, os estudantes são convidados a se engajarem no mundo social e culturalmente (KRAMSCH, 2006). Beneficiando-se da “fonte insubstituível” que é o *insight* promovido pela literatura ao “transmitir a possibilidade de se entrar e experimentar mundos desconhecidos” (KRAMSCH, 2006), os alunos também são convidados a se envolverem com o mundo estilística e simbolicamente.

Acompanhando a recomendação do relatório de fazer maior uso da tradução no ensino de línguas, Michael Huffmaster desenvolveu uma atividade para investigar como estudantes universitários norte-americanos, matriculados em nível intermediário de alemão, podem utilizar traduções literárias para desenvolver uma compreensão da natureza da linguagem e melhorar sua sensibilidade estética. Esperava-se que a atividade iluminasse as noções de competência translingual e transcultural defendidas pela MLA. Nos próximos dois itens, descreveremos a atividade e a avaliação que os estudantes fizeram dela. Discutiremos, então, no item 4 o por que tal atividade não pareceu alcançar os resultados desejados e, no item 5, em como ela pode ser reaplicada procurando desenvolver a habilidade dos estudantes em “operar entre diferentes línguas”.

WANDRERS NACHTLIED NA CALIFÓRNIA

Uma sequência de duas atividades centradas na tradução, para o inglês, de um texto poético do alemão, foi pensada e realizada com alunos de alemão do quarto semestre do curso, com o intuito de desenvolver a “competência translingual”. O poema escolhido para a

tradução foi *Ein Gleiches* (também conhecido como “*Wandrers Nachtlied II*”) de Johann Wolfgang von Goethe. A primeira atividade foi inspirada no uso da literatura nas aulas de língua pelo método comunicativo. As fases subsequentes, inspiradas pela pesquisa na estética da literatura (JAKOBSON, 1960; WIDDOWSON, 1975/1992), foram pensadas especificamente com o objetivo de desenvolver a compreensão das formas lexicais e gramaticais como modos de construir significado, ao mesmo tempo em que se explora o potencial do signo linguístico entre as línguas.

Fase I: Percebendo o vão simbólico

Como introdução ao processo tradutório, foi mostrada aos estudantes a imagem *Aussicht vom Kickelhahn*³ e pedido para que descrevessem a cena em alemão. *Brainstorming* como um recurso didático para invocar o máximo de vocabulário possível, incluindo associações, impressões ou sentimentos que viessem à tona ao olharem a imagem. Embora extraído da abordagem comunicativa (MALEY/DUFF, 1989), esse exercício não tinha como único propósito encorajar os estudantes a falar ou acionar as suas imaginações, tampouco fazê-los adivinhar o conteúdo do poema que viriam a ler (a conexão histórica-biográfica entre imagem e poema sequer foi mencionada nessa etapa). Ao invés disso, o objetivo era provocar um entendimento mais profundo da natureza da significação, permitindo aos estudantes experienciar o vão simbólico entre significante e significado. Evocando em suas mentes conceitos que combinavam com a imagem, os alunos não estavam meramente traduzido o *input* visual em formas verbais, mas estavam recriando em suas mentes o *link* existente entre significante visual e significado verbal ou conceito. A natureza arbitrária do *link* apareceu quando os estudantes compararam os diferentes conceitos que associaram à imagem: alguns viram nuvens (*Die Wolken*) ou nevoeiro (*der Fog*) onde outros viram fumaça (*der Rauch*). Alguns viram chuva (*die Regen*), outros neve (*der Schnee*) e luz (*das Licht*). Alguns viram montanhas (*die Berge*), outros colinas (*die Hügel*). Alguns viram uma misteriosa paisagem (*geheimnisvoll*), outros uma serena paisagem (*friedlich*). Todas as sugestões foram aceitas como significados potenciais válidos. A lista produzida foi compilada no quadro. Depois que os estudantes apresentaram vários significantes verbais para a mesma imagem, o professor concentrou sua atenção nos diferentes elementos gramaticais necessários para justapor esses signos em combinações significativas, por exemplo, o gênero, assim como as formas plurais e

³ Fonte: http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/Images/db/wiss/goethe/schnellkurs_goethe/k_4/kickelhahn_ilmenau.jpg

singulares dos significantes listados. As duas fases seguintes da atividade, que foram realizadas em alemão, consistiram em uma série de passos que tinham por objetivo auxiliar os estudantes na compreensão de como o poema produz sentido através do processo de seleção e combinação (JAKOBSON, 1940).

Fase II: Foco no significado

De maneira a que os estudantes tivessem uma primeira impressão geral do poema, foi pedido para que simplesmente o ouvissem enquanto o professor o recitava e anotassem suas impressões, que foram elucidadas em seguida através de uma rápida discussão.

*Über allen Gipfeln
ist Ruth,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch
Die Vögelein schweigen im Walde
Warte nur, balde
Ruhest du auch.*

Ficou claro que o som e a cadência do poema faziam parte do seu significado. Foi pedido aos estudantes que ouvissem novamente o poema, tentando relembrar o máximo que conseguiam, com o objetivo de reconstruir o texto de memória tão bem quanto pudessem, geralmente confiando em suas memórias rítmicas para decidir o formato ou a versificação. Após ouvirem mais algumas vezes, completando o máximo que conseguiam por conta própria, os estudantes compararam suas versões com a do companheiro e se ajudaram a completar o poema. Por fim, toda a turma procurou reconstruí-lo como um todo, linha por linha, no quadro. O resultado do texto é reproduzido abaixo:

*Über allen Gipfeln gibt es/ist Ruhe
In einem Wipfeln spürest du kaum haum
Die Volgelein schweigen in Walde Warten nur Balde
Ruhest du auch*

Uma vez reconstruído o poema (a incerteza entre *gibt es/ist* foi deixada) e outros itens lexicais pouco claros explicados pelo professor, a atividade seguiu com uma breve discussão. Os estudantes identificaram palavras ou frases que consideraram mais difíceis de lembrar,

que eram aquelas com as quais não estavam familiarizados e que ainda não tinham sido aprendidas, tais como *Hauch* ou *spüren*, ou aquelas que não reconheceram na forma alterada, por assim dizer “poética”, tal como *balde*. Mas o objetivo da atividade não era, primeiramente, precisão, e nem sequer ser um exercício de ditado. Pelo contrário, foi uma forma dos estudantes entrarem na lógica poética do texto e experimentarem os desdobramentos cumulativos e recursivos do sentido que formam parte do significado de um poema (WIDDOWSON, 1992). Como passo final, antes de verem o poema original, foi pedido para que sugerissem um título. Eles produziram então: *Der ruhige Wald, Das Ende, Gipfel und Wipfel*, este último demonstrou uma particular sensibilidade ao sentido aliterativo, isto é, à função poética da linguagem (JAKOBSON, 1960), que seria o objetivo da próxima etapa da atividade. Essa etapa se focou em como o conteúdo propositivo do poema é apresentado em uma variedade de níveis estruturais do texto.

Fase III: Foco nos significantes textuais

Em seguida, com cópias do original, os estudantes leram o poema silenciosamente e pediu-se que fizessem um *brainstorming* com as conotações e denotações das palavras lidas. Não encarando mais uma imagem, mas palavras, quais sentidos referenciais e associativos elas proporcionariam? O professor perguntou: “*Was für eine Tageszeit wird hier dargestellt? Woher wissen Sie das? Ist es möglich, eine Jahreszeit zu bestimmen? Was für Geräusche gibt es in dieser Szene? Welche Assoziationen haben Sie mit diesen Aspekten des Gedichts?*”⁴

Por meio das respostas a essas questões, os estudantes foram levados a examinar a mudança de perspectiva no texto. Gerações de leitores notaram no poema um movimento da perspectiva de cima para baixo e de longe para perto na sucessão de imagens evocadas com picos de montanhas, cumes de árvores, pássaros na floresta e, finalmente, o segundo destinatário. Levando a sua atenção à estrutura dinâmica do poema, o professor convidou os estudantes a pensarem outras possibilidades lógicas e seus significados. A noção da *Scala naturae* apareceu, assim como as sugestões de evolução natural, e o professor apontou que a perspectiva “de cima para baixo” do poema inverte a ordem como tipicamente vemos em tais hierarquias. Desse modo, ficou claro que o valor de *Wipfel*, por exemplo, não pode ser encontrado apenas em sua relação com cumes de árvores, mas em sua relação fonológica com

⁴ “Que período do dia é aqui apresentado? Como você sabe disso? É possível determinar uma estação do ano? Que tipos de sons existem nesta cena? Quais associações vocês fazem com esses aspectos do poema?”

Gipfel. Como apontou Saussure (1959, p.10) “os signos linguísticos não operam através de seu valor intrínseco, mas através da sua posição relativa”.

Seguindo as considerações evocadas através da saliente imagética do poema, a discussão se centrou em dois aspectos gramaticais: as preposições e formas verbais, de modo a mostrar aos estudantes como operam para criar sentido na linguagem (SAUSSURE, 1959, p.122). Primeiro, pediu-se que os estudantes encontrassem as preposições e dissessem se reconheciam algum padrão ou semelhança entre elas. As três ocorrências no poema foram de *Über*, *in* e *im*. Os estudantes rapidamente perceberam que todas estavam se relacionavam com substantivos no caso dativo. Especial atenção foi dada aos marcadores gramaticais do dativo no plural nos objetos proposicionais *Gipfeln* e *Wipfeln* e a correspondente declinação adjetival de *allen*. Já que *in* ou *über* podem ser seguidos de objetos no dativo ou acusativo, optar por um dos casos depende, na maioria das vezes, se na frase está há movimento ou não. Então, aqui, a escolha pelo dativo pode ser vista como significativa. Esse não-movimento, estase, imediatamente ativado no poema é reforçado pelos estáticos verbos ser (*sein*) e sentir/perceber (*spüren*), junto com os verbos intransitivos de cessação (*schweigen* e *ruhen*) e de duração (*warten*). Ainda que isto possa contradizer a estrutura dinâmica do poema, notada e discutida anteriormente. Foi pedido que os estudantes levassem em conta se havia de fato alguma contradição, e caso houvesse, que efeito e significado proporcionava.

O segundo aspecto gramatical colocado em discussão foi os tempos verbais. Novamente, pediu-se que os estudantes anotassem os verbos do poema e identificassem seus respectivos tempos verbais. Foi perguntado se os verbos, todas no presente do indicativo, realmente se referiam ao tempo presente. Uma distinção foi colocada entre os três primeiros verbos, *sein*, *spüren* e *schweigen*, que pareciam se referir ao tempo presente do mundo discursivo, com os dois últimos, *warten* e *ruhen*, o primeiro, como imperativo, e o segundo como conjunção com o advérbio temporal *bald*, referem-se não ao imediato, mas ao futuro iminente. O professor lembrou aos estudantes do uso do presente indicativo referindo-se ao uso do futuro no cotidiano da língua alemã, tipicamente envolvendo planos ou intenções. Deu alguns exemplos, tais como: “Wir sehen uns morgen um 8, dann. Tschüss!”⁵ e “Ich gehe nachher einkaufen. Kommst du mit?”⁶ Serviria o presente nesse poema a um propósito diferente? Os estudantes sugeriram que os primeiros três verbos, enquanto se referiam a um

⁵ “Nos vemos amanhã às 8h, então. Tchau!”

⁶ “Mais tarde vou às compras. Você vem junto?”

tempo em que o poema foi escrito, simultaneamente pareciam evocar um senso de presença eterna. De fato, os dois últimos verbos pareciam colocar em colapso futuro e presente para gerar um efeito de imediatismo ao invés de expressar planos futuros ou intenções. O professor sugeriu que talvez o poema estivesse tentando transmitir, pelo menos em algum nível, a própria experiência da passagem do tempo - uma experiência a qual os leitores estavam sendo convidados a participar através da leitura lenta e recursiva que realizavam nessa tarefa.

Por fim, após o exame de aspectos chaves como os descritos anteriormente, os dois títulos do poema, “*Ein Gleiches*” e “*Wandrers Nachtlied II*”, foram revelados e explicados, com uma breve explicação histórico-biográfica, e os estudantes foram convidados a comentar como essa nova informação poderia talvez alterar ou reforçar suas impressões iniciais.

Fase IV: O foco na relação arbitrária entre significante e significado: negociando o vão simbólico

As atividades descritas levaram uma aula de 50 minutos. Como tarefa de casa, foi pedido aos estudantes que traduzissem o poema para o inglês e que fossem à aula seguinte preparados para justificar as escolhas feitas em suas traduções. Esperava-se que durante o processo de tradução pudessem perceber o “vão” existente entre significante e significado ao confrontarem diferentes alternativas para o original. Na aula seguinte os estudantes foram organizados em três grupos menores de 5 a 6 alunos e pediu-se que compusessem uma tradução em conjunto. Foi-lhes instruído que utilizassem as versões individuais que fizeram como tarefa de casa como base para discussão e argumentação das vantagens ou desvantagens das diversas possibilidades de interpretação. Assim que cada grupo nomeou um membro para escrever, foi-lhes dado vinte minutos para completar a tarefa. Poderiam utilizar tanto inglês quanto alemão em suas discussões.

Os estudantes se engajaram rapidamente ao discutirem a miríade de nuances de sentido. A primeira palavra do poema, *über*, provocou alguma discussão. Pela sua noção literal, espacial, a maioria dos dicionários bilíngues incluíam, como tradução possível ao inglês, *above*, *across*, *atop*, *beyond* ou *over*. Alguma dessas, como *across* ou *beyond*, não apareceram, *atop* foi brevemente considerada em um grupo, mas não teve muito apoio. *Above* e *over* foram duas candidatas sérias, com *above* vencendo nos três grupos. O primeiro substantivo do poema, *Gipfel*, teve alguns competidores ao longo da discussão, incluindo

peak, *summit* e *mountaintop*. Outros, tais como *acme*, *apex*, *pinnacle* ou *vertex*, nunca chegaram a ser considerados. Muito mais do que somente denotação e conotação, influenciaram as decisões dos estudantes, dentre outras coisas, o som e o comprimento das opções quando comparadas com o original. Ficou novamente claro que os estudantes estavam prestando atenção não somente no sentido da palavra, mas também em sua forma. As decisões de selecionarem uma palavra dentre outras teve a ver com o formato da palavra em alemão ou o ritmo do verso em inglês e não somente com o significado dicionarizado. Notou-se que, por exemplo, *summit* tem o mesmo número de sílabas que *Gipfel*, e que em comparação *mountaintop* pareceu ser longa demais, e *peak* talvez muito curta. Apesar disso, *peak* recebeu um persuasivo apoio em um dos grupos e se tornou versão final, ainda que na forma híbrida (*mountain peak*). Outro grupo, quase que unanimemente, optou pela forma *mountaintop*, enquanto o último, depois de algum tempo, fez a mesma escolha. Vários outros elementos foram submetidos a considerações parecidas, evocando diversos graus de debate e alcançando diversos resultados.

Em todos os casos, os estudantes precisavam pensar seriamente sobre qual o sentido entendido dos itens em consideração, de forma a transmiti-los, e como esse sentido se concretizaria no eixo paradigmático de seleção ou no eixo sintagmático de combinação. (SAUSSURE, 1969, p.123; JAKOBSON, 1960).

Depois de vinte minutos de animada discussão, quando cada grupo já tinha sua versão, estas foram escritas lado a lado no quadro para comparação. As traduções são aqui representadas:

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Wanderer's Nightsong II	Wanderer's Nightsong II	Wanderer's Nightsong II
Above all the mountaintops is silence	Above all mountain peaks it is still	Above all the mountaintops is still
In all the treetops You hardly sense a breath	in all treetops you hardly sense a Breath.	In all the treetops you sense scarcely a breath,
The little birds are silent in the forest	The little birds are silent in the forest	The little birds in the forest keep silent.
Just wait, soon	Only wait, soon	Just wait soon
You too will be at rest	You will be quiet as well.	you too will be at rest..

Não pareceu incomodar a ninguém o fato da palavra *nightsong* não existir no inglês. Os estudantes estavam empolgados em explorar o potencial arbitrário das palavras *night* e *song* para inventar um neologismo não arbitrário que atendesse seus propósitos. Eles foram convidados a discutir sobre os diferentes efeitos de se ter o artigo definido ou não, por exemplo, em *above all the mountaintops* versus *above all mountain peaks*. Notaram que o artigo definido dava a impressão de imediatismo e da presença de um panorama que se desdobra ante os olhos do poeta, oposto à paisagem mais universal e genérica evocada pelo plural indefinido. Os diferentes efeitos de *silence*, como substantivo, e *still*, como adjetivo, foram também considerados, junto com os diferentes efeitos de *is* como oposto de *it is*. Outras diferenças entre as versões foram exploradas do início ao fim, com o propósito final de trazer à luz a negociação do vão simbólico entre os recursos arbitrários da língua e o seu uso não arbitrário durante o processo de tradução.

ESTUDANTES AVALIAM A ATIVIDADE

O professor estava satisfeito com o desenvolvimento da atividade, mas teve o sentimento incômodo de que os estudantes não haviam compreendido o objetivo da tarefa. De fato, as avaliações coletadas depois da atividade mostraram que os estudantes acharam os exercícios interessantes e algo desafiadores, mas que o entenderam como parte de uma atividade comunicativa maior feita para conversarem entre si sobre o que o poeta estava tentando comunicar e de que modo a mensagem poderia ser convertida a outra língua. Eles não pareceram ter atingido nenhum *insight* sobre o processo de tradução ou sobre o vão simbólico da linguagem.

Fase I: Percebendo vão simbólico entre o significante e o significado

As respostas dos estudantes nessa fase do processo, ainda que variadas, indicam que a maioria entendeu a atividade como um simples aquecimento para a “verdadeira” tarefa, uma impressão provavelmente condicionada por experiências anteriores em aulas comunicativas. Por exemplo:

“Esta atividade me ajudou a criar o clima do poema”
“Eu pensei que definiu a cena e colocou todos nós na mentalidade certa para o poema”
“Eu achei que foi desafiador, pois a imagem tinha tanto potencial e ao mesmo tempo era um pouco vaga”
“Achei que foi meio sem sentido, ou pelo menos não entendi o que supostamente era pra ser alcançado”

Fase II: Foco no significado

A maioria dos estudantes percebeu corretamente o primeiro passo (ouvir o professor recitar o poema) como sendo, primeiramente, de propósito estético, provavelmente devido às explicações do próprio professor:

“Foi bom ouvir o poema recitado antes de o ver escrito, desse jeito a forma não se sobrepõe à harmonia e ao som do poema.”

De qualquer modo, vários sentiram uma tensão entre a dimensão poética e referencial do poema, com a qual tiveram dificuldades:

“Eu estava tão ocupado ouvindo o som do poema que esqueci de ouvir as palavras às vezes”

“Sou prazeroso no começo, mas difícil de entender sem conhecer o vocabulário”

“Um pouco difícil de entender e tem algumas palavras que não conheço”

Embora o principal objetivo dos estudantes fosse reconstruir de memória o poema em estágios sucessivos - individualmente, em pares, ou com a turma – tendo a experiência recursiva do texto, a maioria o tomou como um exercício de memória e acurácia ou como um modo de exibir as diversas recapitulações dos estudantes no ambiente competitivo de sala de aula:

“Tentar entendê-lo em alemão era mais difícil do que eu previa. Conseguir entender só algumas palavras e talvez duas frases inteiras.”

“Foi interessante porque eu entendi apenas certas partes e ele também.”

“Foi bacana, chegamos bem perto.”

“Foi incrível ouvir todas as diferentes versões do mesmo poema.”

Quando se tratou de dar um título apropriado ao poema, as respostas dos estudantes foram divididas entre aqueles que viram a atividade como uma chance de expressar o entendimento geral do poema e aqueles que a entenderam como um jogo de adivinhação.

“Foi mesmo interessante ver quais títulos as pessoas encontraram porque isso realmente mostrou que nós o entendemos antes da discussão e da tradução”

“Interessante ouvir como os outros achavam que deveria ser chamado, especialmente porque eles estavam longe do título real do poema.”

Fase III: Foco no significante

A análise e discussão do poema em turma, na qual a impressão e as associações evocadas eram levadas em consideração junto com os aspectos imagéticos e gramaticais, provou ser uma das fases mais bem sucedidas da tarefa. A intenção era ressaltar a natureza multivalente do sentido poético, e a maioria dos estudantes compreendeu o objetivo da atividade, mas uma pequena parte insistiu que o sentido do

texto reside na intenção do seu autor e que a tarefa consistia em tentar descobrir o que o autor pretendia dizer.

“Melhor parte da atividade. Nós tivemos várias ideias diferentes, muito divertida e informativa.”

“Foi interessante pois eu ouvi diferentes aspectos do poema que eu não havia considerado previamente.”

“~~difícil~~ interessante pois todos veem o poema através de diferentes lentes.”

“Ajudou a atingir o sentimento do que o autor estava falando sobre e o que ele estava tentando transmitir.”

De modo similar, as respostas que deram à tarefa de tradução mostrou que a entenderam como uma tensão entre o que o autor alemão intenciona dizer e o que a língua inglesa permite traduzir. Para muitos, tanto escrever quanto traduzir um poema era uma questão de colocar ideias em palavras:

“A tradução foi ardilosa pois muitas palavras têm múltiplos significados em inglês. Você realmente precisa tentar adivinhar o que o autor está tentando dizer.”

“Eu realmente gostei porque me desafiou a ver as dificuldades na tradução e decidir quais efeitos eu queria atingir. Eu também gostei que pude utilizar qualquer palavra que quisesse (como *summit*) sem precisar obter o consentimento de alguém.”

“Foi interessante porque mostrou como as ideias são diferentes nas línguas x e y e como é difícil traduzir isso, tentando decidir entre o literal e a ideia de x e y.”

Fase IV: Negociando o não simbólico

O primeiro estágio da segunda tarefa, na qual os estudantes trabalhavam em pequenos grupos para compor uma tradução em conjunto, provocou respostas conflitantes. Metade dos estudantes viram negativamente as diferenças na interpretação, focando-se nos sacrifícios implicados no compromisso do grupo, enquanto outra parte viu tais diferenças como construtivas.

“Realmente difícil. Provavelmente tem a ver com a teimosia das pessoas, mas é realmente difícil chegar a um nível de consenso.”

“Achei que foi um interessante debate sobre nossas reações quanto ao que escolhemos, porque me fez pensar mais sobre o motivo de eu ter escolhido certas palavras.”

A atividade final nesse conjunto de tarefas, comparar as três versões dos grupos, também provocou respostas diversas. Alguns entenderam a atividade como uma competição, enquanto outros a entenderam como um exercício de compromisso democrático.

“Senti que nossa versão foi claramente a melhor.”

“Senti um tipo de competitividade. Defendendo as escolhas de um, explicando o conflito. Pareceu atingir algo bastante emocional.”

“Pra mim essa foi a parte mais fascinante. Eu tinha minhas próprias interpretações, mas tentava liberar minha cabeça das correntes de meus próprios instintos - e abrir para interpretações não familiares - não foi fácil. Eu lutei contra certas coisas que eu tinha como garantidas - as quais me forçaram a continuar libertando minhas próprias concepções do poema.”

DISCUSSÃO

Voltando às respostas dos estudantes, somos confrontados com o alto grau de motivação por eles demonstrado e a vontade de se envolver com os múltiplos significados do poema. No entanto, a interpretação da atividade aponta para um desconhecimento da natureza da linguagem e sua mediação simbólica. A fixação dos estudantes nas intenções autorais e sua frustração em serem incapazes de atingir uma única ideia do que o poeta intenciona dizer, quanto mais em traduzir essa ideia em palavras da língua inglesa, deixou evidente uma ideologia de linguagem ainda subentendida no ensino de línguas no dia de hoje. Entendemos ideologia de linguagem como “um conjunto de crenças sobre a linguagem articulado pelos usuários como racionalização ou justificativa da estrutura da linguagem percebida e em uso” (SILVERSTEIN, citado em SCHIEFFELIN, 2005, p. 4) ou “ideias e objetivos que um grupo detém sobre os papéis da linguagem nas experiências sociais de [seus] membros” (HEATH, citado em SCHIEFFELIN, 2005, p.4). No ensino e aprendizagem de línguas essa ideologia é a principal metáfora que vê a língua como um canal transparente para a transmissão de ideias e de informação, acreditando-se que essas mesmas informações e ideias estejam “contidas” invariavelmente no cérebro. Os esforços realizados pelos proponentes do método comunicativo para transmitir habilidades úteis, que podem ser avaliadas e medidas na escala de proficiência e comparadas com as habilidades de outros, se apoiam nessa ideologia. Apesar de o originário método comunicativo não ser de nenhum modo restrito à transacional troca de informações diárias (ver o trabalho de teóricos tais como WIDDOWSON, CARTER, COOK, KRAMSCH e outros), muitos livros didáticos comunicativamente orientados eliminaram a poesia com o intuito de ensinar “habilidades úteis”, ou caracterizam poemas como oportunidades para fazer os estudantes falarem (*Sprechanlässe*) sobre as ideias ou sentimentos “contidos” neles. Encontramos algum vestígio dessa ideologia nas respostas dadas pelos estudantes.

Na tarefa de tradução, todos eles experimentaram as diferenças de “exuberância” e “dificuldade” de cada poema (ORTEGA y GASSET, citado em KRAMSCH, 1993, p. 105) e a tensão entre as convenções gramaticais não arbitrárias e o seu uso lexical, e a criatividade possibilitada pela natureza arbitrária do signo linguístico. No entanto, com a “ideologia do método comunicativo”, que se esforça em ensinar aos estudantes

acurácia, fluência e adequação dentro dos limites estabelecidos pelo falante nativo ideal, os estudantes interpretaram o ato de tradução como um “atinja o significado correto” ou algo como “atinja o significado mais acertado”. O que eles acreditavam ser “atingir o significado correto” era encontrar algum conteúdo essencial que o autor alemão intencionava antes de escrever o poema e que deveria ser reconstruído pelo tradutor. Esse conteúdo, eles acreditavam, é o que o tradutor gostaria de transmitir, mas não encontraram as palavras certas em inglês para fazê-lo. Tanto a ilusão da intenção quanto do essencial levaram os estudantes a avaliar a atividade de acordo com os critérios da competência comunicativa, isto é: Até que ponto o poema de Goethe comunicou sua mensagem de forma *eficaz*? E: Como a minha tradução capta *acuradamente* a intenção comunicativa do autor?

Em contraste, a competência translingual defendida pelo relatório da MLA intenciona que os estudantes sejam hábeis em operar entre as línguas, tendo por base uma noção diferente de linguagem. A linguagem aqui é entendida como um sistema simbólico altamente reflexivo que, como outros sistemas simbólicos (a música ou a pintura, por exemplo), pode refletir a si mesmo, focando-se uma vez no mundo ao qual se refere e ao mundo criado. Trocadilhos, humor, ironia, paródia, jogos de linguagem, bivocalidade, citações, polissemia, duplo sentido, sentidos alusivos da mudança de código, empréstimos e imitações da primeira língua, alusões intertextuais, paralelismos, equivalências, tudo é tradução. Todos lidam com isso e procuram significados adicionais a partir do vazio simbólico entre as línguas. É devido ao vazio que linguagem sempre significa mais do que diz e diz mais do que o falante intenciona.

REAVALIANDO A ATIVIDADE PARA ALCANÇAR A COMPETÊNCIA TRANSLINGUAL

Como podemos reavaliar a atividade de forma que possa ser menos comunicativa e mais uma experiência reflexiva sobre a natureza da *linguagem como tradução*? Como os estudantes podem se tornar conscientes do fato de que a gramática não é apenas uma perseguição gratuita, mas um padrão que conecta elementos de um contexto ou “modelagem contextual” (BATESON, 1979, p. 18)? Como podem compreender que as palavras não se referem a objetos concretos mundo, mas evoca um mundo no qual o leitor compactua (BECKER 2000, p. 414)? Que textos não expressam

as intenções de seus autores, seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que deixam espaço para as descobertas dos leitores (SIMPSON 1993)? Que todo entendimento é um ato de tradução? (STEINER, 1976, cap. 1)?

Ao transpor o poema para outra chave, por assim dizer, os estudantes focaram explicitamente naquilo que Jakobson nomeou como “a mensagem”, isto é, a função poética da linguagem, não apenas em seu conteúdo (a função referencial da linguagem) ou em seu código (a função metalinguística). A função poética baseia-se em aspectos conhecidos como paralelismo e repetição - estruturas ecoando uma às outras ao longo dos versos do poema: *Über allen Gipfeln/in allen Wipfeln, ist Ruh/spürest du, Walde/balde*, parece ricochetear de um extremo do poema ao outro: *Ruh/du/nur/ruhest du*. Tal paralelismo pode ser encontrado não apenas na poesia, mas também em conversas diárias (TANNEN, 1989; SWANN/MAYBIN, 2007), em *jingles* e retórica política, em manchetes de jornal e músicas de *rap*. Ensinar a competência translingual significa ensinar sobre o uso da linguagem em diferentes códigos linguísticos, estilos, registros e contextos sociais.

Após experienciar o modo como a língua alemã constrói sentido no poema, os estudantes poderiam ser incitados a buscar e coletar outros exemplos de paralelismo em seu cotidiano. Comparar tais aspectos da língua inglesa e o alemão ou em qualquer outra língua representada na sala pode possibilitar aos aprendizes um *insight* de como a linguagem exerce poder emocional e político e o motivo pelo qual Platão queria banir os poetas da sua República. Também serve para demonstrar que a tradução, ou transposição, do poema para a prosa, do monólogo para o diálogo, da segunda pessoa para a terceira pessoa, da poesia para a pintura ou para a música, do alemão para o inglês ou francês, é a essência da criatividade. *O poder surge não através da invenção de novas ideias, mas da recombinação de formas existentes*: uma declaração em comentário, um texto em interpretação, uma palavra em sua definição, um conto em seu resumo, um enunciado em sua reformulação (KRAMSCH 1993, Cap. 5 e 6). Competência translingual é a habilidade de jogar com e através das formas simbólicas, de re-significar imagens e conceitos (BUTLER, 1997) e re-accentuar as palavras de outras pessoas (BAKHTIN, 1981) aplicando-as em diferentes contextos e manipulando as várias dimensões do próprio contexto (o remetente, o destinatário, o conteúdo, o código, o estilo, por exemplo).

Resumidamente, o estudo de uma língua estranha, em qualquer nível universitário, deve também ter como objetivo auxiliar os estudantes a entender algo sobre a sua própria língua. Como Michael Holdquist, antigo presidente da MLA, eloquentemente sentenciou:

A língua não é apenas a letra do meio da MLA. É a necessidade férrea de vincular o som e o significado que motiva a natureza do signo à medida que ele une os dois em qualquer enunciado executado. (...) Meu propósito para destacar o papel central da linguagem em tudo o que fazemos nos departamentos de inglês e línguas estrangeiras é para particularizar a categoria que nos une como profissão, nos diferenciando como uma disciplina. Outra maneira de especificar a linguagem é pensar nela - como a maioria faz na vida cotidiana - como "significado". A leitura atenta da gramática, da sintaxe, e das formas nos livros de texto, poemas e romances, é sempre um difícil exercício de busca de sentido." (HOLDQUIST, 2007, p. 3)

Uma tradução pedagógica do alemão para o inglês deve ser suplementada com leituras que introduzam os estudantes ao campo da estilística (JAKOBSON, 1960; WIDDOWSON, 1975/1992; SHORT, 1989/1996; SIMPSON, 1993/1996/2004; FOWLER, 1996), sociolinguística (TANNEN, 1989) ou antropologia linguística (BECKER, 2000). Essas leituras podem não fazer parte do programa das aulas de línguas estrangeiras, mas podem ser proveitosamente parte do currículo das matérias de linguística aplicada ofertadas para os cursos dos departamentos de línguas estrangeiras, como recomendado pelo MLA.

CONCLUSÃO

A reflexão crítica da atividade de tradução em uma turma do quarto semestre de alemão e como ela foi percebida pelos participantes revelou que a tentativa de ensinar como "operar entre línguas" deve levar em consideração o discurso corrente dominante da eficiência e instrumentalidade na aquisição da segunda língua. Tal discurso é hostil em relação à tradução e se baseia na noção de que nos entendemos perfeitamente a partir do momento em que apreendemos o código linguístico. O apelo da MLA de ampliar os objetivos presentes no aprendizado de línguas não pode ser alcançado por meio de atividades centradas unicamente aluno. As atividades devem ser acompanhadas por uma explícita reflexão da natureza multifacetada da língua e as condições interculturais nas quais se criam os diversos sentidos da língua. Desse modo, a tradução

deixa de ser uma atividade pedagógica dentre muitas e passa a ser vista como a essência da criação de sentido e um lugar privilegiado para a relação entre linguagem e poder.

A habilidade de traduzir é uma habilidade simbólica, que Kramsch chamou de “competência simbólica”, que forma o núcleo da competência translingual. Não é apenas a habilidade (acadêmica) de ler e explicar poemas e outros textos. Implica na capacidade de tomar ações simbólicas, isto é, decidir qual língua será usada com quem e em qual situação, qual será o estilo adotado e como “se modelar” de forma a posicionarse frente a si mesmo e aos outros de maneira mais apropriada. A tradução pode ser vista como “sentido em movimento” (PRATT, 2002) ou como “ativismo translingual” (PENNYCOOK, 2008) que os tempos atuais requerem (ZARATE, 2008). Como afirmou Pennycook, “se os estudantes estão entrando no trânsito global do sentido, a tradução deve assumir um lugar central no que fazemos” (2008, p. 33). De fato, traduzir é uma ação política na medida em que quebra o mito das línguas nacionais “opera(ndo) em sua (própria) presença” (PENNYCOOK, 2008). No ensino de alemão, é importante relembrar que o significado expresso na língua só existe em relação a outros significados, construídos em outros códigos, em outros lugares e em outros tempos. Tradução como princípio pedagógico pode dar conta da promessa política da diversidade, essencial para o entendimento da língua alemã.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic Imagination*. Austin (TX): University of Texas Press, 1981.

BATESON, Gregory. *Mind and Nature. A necessary unity*. Nova York: Bantam Books, 1979.

BECKER, A.L. *Beyond Translation. Essays toward a modern philology*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press, 2000.

BUTLER, Judith. *Excitable Speech. A politics of the performative*. London: Routledge, 1997.

COOK, Guy. *Discourse and Literature*. Oxford: OUP, 1994.

FOWLER, Roger. *Linguistic Criticism*. 2nd. ed. Oxford: OUP, 1996.

HOLQUIST, Michael. The humanities at work in the world. In: *MLA Newsletter, Winter issue*. New York: Modern Language Association, 3-4, 2007.

JAKOBSON, Roman. Closing statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, Thomas (Ed.). *Style in Language*. Cambridge (MA): MIT Press, p.350–377, 1960.

KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1993.

_____. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, James (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000, p.133–154.

_____. From communicative competence to symbolic competence . In: *Modern Language Journal* 90.2, 2006, p.249–251.

KRAMSCH, Claire; WHITESIDE, Anne: Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. In: *Applied Linguistics*.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. In: *Profession 2007*, 2007, p.234–245.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. Transforming college and university FL departments. In: *Modern Language Journal*.

PENNYCOOK, Alastair. English as a language always in translation. In: *European Journal of English Studies*. 12.1, p.22–47, 2008.

PRATT, Mary. The traffic in meaning. In: *Profession 2002*, 2002, p.25–36.

REDDY, Michael J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our Language about language. In: ORTONY, Andrew (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: CUP, 1993, p.164–201.

SAUSSURE, Ferdinand de. Course in General Linguistics. In: BALLY, C; CHECHEHAYE, A. (Ed.). *Translated, with introduction and notes by Wade Baskin*. New York: McGraw Hill, 1916/1969.

SCHIEFFELIN, Bambi; WOLLARD, Kathryn; KROSKRITY, Paul (Ed.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. Oxford: OUP, 2005.

SHORT, Mick; SHORT, Michael H. *Reading, Analyzing and Teaching Literature*. London: Longman, 1989.

_____. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. London: Longman, 1996.

SIMPSON, Paul. *Language, Ideology and Point of View*. London: Routledge, 1993.

_____. *Language through Literature: An introduction*. London: Routledge, 1996.

_____. *Stylistics. A Resource Book for Students*. London: Routledge, 2004.

STEINER, George. Understanding as translation. In: STEINER, George. *After Babel - Aspects of language and translation*. Oxford: OUP, p.1–48, 1975.

SWANN, Joan; MAYBIN, Janet (Ed.). Introduction: Language creativity in everyday contexts, 2007. *Special Issue of Applied Linguistics*, 28.4, p. 491–496.

TANNEN, Deborah. Talking Voices. *Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: CUP, 1989.

VOGTT, Jochen. *Einladung zur Literaturwissenschaft*. Munich: Fink, 1999.

WIDDOWSON, H.G. *Stylistics and the Teaching of Literature*. Oxford: OUP, 1975.

_____. *Practical Stylistics: An approach to poetry*. Oxford: OUP, 1992.

ZARATE, Geneviève; LÉVY, Danielle; KRAMSCH, Claire (Ed.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: SARL, 2008.