

Um diálogo entre pesquisa em contextos pedagógicos e estudos da tradução

Juliana Cunha Menezes¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Resumo: O presente artigo objetiva traçar um paralelo entre duas áreas da linguagem que, aparentemente, não apresentam muitos pontos em comum: a pesquisa em contextos pedagógicos e os estudos da tradução. Para atingir tal objetivo, levanto questões contidas em obras, por exemplo, de Britto, para discutir os estudos da tradução, e de Gieve e Miller, para discutir a pesquisa em contextos pedagógicos. Ao mostrar a possibilidade desse diálogo entre áreas tão diferentes, este artigo incentiva a aproximação e o enriquecimento de pesquisas diversas nos estudos da linguagem.

Palavras-chave: Contexto pedagógico. Tradução. Sala de aula.

Em relação à pesquisa social, Guba e Lincoln (2006) não acreditam que

[...] os critérios para julgar a “realidade” ou a validade sejam absolutistas (BRADLEY; SCHAEFER, 1998), mas que sejam, sim, provenientes de um consenso da comunidade no que diz respeito ao que é “real”, ao que é útil e ao que tem sentido (especialmente sentido em relação à ação e a outras etapas adicionais). Acreditamos que uma porção considerável dos fenômenos sociais consiste em atividades que visem à elaboração de significados realizados por grupos e indivíduos em torno desses fenômenos (GUBA; LINCOLN, 2006, p. 172).

Podemos dizer que, nessa citação, o antiessencialismo está presente, pois não se assume que os fenômenos sociais tenham um significado essencial, intrínseco, e sim que tal significado seja fruto de um consenso de uma certa comunidade, negociado por seus membros. Nos estudos da tradução, há uma visão similar sobre o suposto sentido estável de um texto. Quanto a isso, Britto (2012) argumenta que

[...] o significado não é uma propriedade estável do texto, uma essência que possa ser destacada do texto e isolada de maneira definitiva; minha visão do sentido é [...] antiessencialista. Seguindo a visão de Wittgenstein, porém, eu diria que a tradução de textos segue determinadas regras que constituem o que podemos denominar de “jogos da tradução”. Eis algumas regras deste jogo: o tradutor deve pressupor que o texto tem um sentido específico – na

¹ Juliana Cunha Menezes é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e é mestre em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. É bolsista CAPES e autora do artigo *Pontos comuns entre pesquisa qualitativa e tradução poética*, publicado em 2013 pela Revista *e-escrita*: revista do curso de Letras da UNIABEU. E-mail: jcmrestless@gmail.com.

verdade, um determinado conjunto de sentidos específicos, tratando-se de um texto literário, já que uma das regras do “jogo da literatura” é justamente o pressuposto de que os textos devem ter uma pluralidade de sentidos, ambiguidades, indefinições etc. Outra regra do jogo da tradução é que o tradutor deve produzir um texto que possa ser lido como “a mesma coisa” que o original, e portanto deve reproduzir de algum modo os efeitos de sentido, de estilo, de som (no caso da tradução de poesia) etc., permitindo que o leitor da tradução afirma, sem mentir, que leu o original (BRITTO, 2012, p. 28-29).

Tais questões semelhantes podem ser problematizadas na pesquisa em contextos pedagógicos. De acordo com Allwright e Bailey (1991), alguns procedimentos que se pode utilizar nesse tipo de pesquisa é observar uma sala de aula e tomar notas, ou então fazer perguntas aos alunos e/ou professores. No caso da observação direta, por exemplo, a presença de um pesquisador na sala de aula pode alterar o comportamento dos participantes e, no caso das perguntas, os entrevistados podem ou não ser honestos ao responder. Em ambos os casos, há de se assumir um “real”, uma “verdade”, um “sentido” (ou uma série de sentidos) a partir dos dados gerados, para que estes sejam analisados.

Quanto à determinação de um tópico para investigação na pesquisa em sala de aula, Allwright e Bailey (1991) argumentam que

Num nível mais filosófico, há uma tensão dinâmica entre dois pontos de vista opostos sobre como determinar o tópico de uma investigação. A primeira posição, que é associada à ciência experimental sustenta que um pesquisador deve decidir anteriormente o que investigar, com base em previsões geradas por teorias. Uma hipótese formal ou pergunta de pesquisa é proposta no início do estudo, e os processos de geração e análise dos dados são planejados especificamente para testar a hipótese ou responder à pergunta de pesquisa. Na segunda visão, que mais comumente associamos com etnografia, as perguntas de pesquisa e as hipóteses surgem a partir dos dados gerados (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 36). (Minha tradução).²

Sobre essas duas visões, os autores continuam:

Dados esses pontos de vista opostos sobre a sequência da pesquisa (primeiro os dados *versus* a teoria), seria provavelmente melhor para você, como um novo pesquisador de sala de aula, começar com pelo menos uma questão geral que você quer investigar, e usar o seu pensamento sobre tal questão para ajudá-lo a decidir que tipos de dados você precisará. É claro que quanto mais precisa a sua pergunta original, mais especificamente ela guiará a sua

² Esta citação foi traduzida por mim, bem como todas aquelas extraídas de obras em língua estrangeira.

geração de dados. Você deve esperar continuar refinando o seu tema conforme a pesquisa avança, mas você também precisa ficar alerta à possibilidade de que, no processo de geração e estudo dos dados, novas perguntas de pesquisa surgirão, que podem apontá-lo para uma nova direção (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 39).

Allwright e Bailey apontam para a importância de utilizarmos certas questões que guiam nossas pesquisas, mas sempre mantendo a “cabeça aberta” para novos caminhos para onde nossas pesquisas possam nos levar. Nos estudos da tradução, há a questão da avaliação de traduções poéticas. Para esse tipo de avaliação, Britto (2002, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2008a, 2008b) desenvolve uma metodologia que visa identificar as características poeticamente significativas do poema original; atribuir uma prioridade a cada característica, dependendo da maior ou menor contribuição por ela dada ao efeito estético total do poema; e verificar, nas traduções, se foram recriadas as características tidas como as mais significativas das que podem efetivamente ser recriadas – ou seja, verificar se foram encontradas correspondências para elas. Podemos dizer que tal avaliação será diferente de um poema para outro, pois cada poema possui características muito próprias, que criam um determinado efeito estético. Aqui, os critérios de avaliação que Britto propõe não podem ser totalmente definidos antes de uma leitura cuidadosa do poema. A meu ver, a “sugestão” dada por Allwright e Bailey para os pesquisadores iniciantes de sala de aula é muito válida e assemelha-se à avaliação proposta por Britto: uma pesquisa em contextos pedagógicos e uma avaliação de tradução poética devem começar com alguns “guias”, mas estes não restringem completamente o curso da pesquisa e da avaliação.

Guba e Lincoln (2006) apresentam diversas abordagens que podem ser utilizadas na pesquisa qualitativa. Tais paradigmas, como Positivismo, Teoria Crítica, Construtivismo variaram ao longo dos tempos e não são estanques. Algo similar ocorre na tradução: a adoção, por parte do tradutor, de uma abordagem *estrangereizante* ou *domesticadora*. Tais modos de traduzir se diferenciam por diversos motivos, e são características de diferentes épocas. De modo geral, tradutores do Império Romano e da Alemanha napoleônica optavam por uma abordagem estrangeirizante, enquanto aqueles, os tradutores na França, optavam por uma abordagem domesticadora. Sobre os que escreviam as *belles infidèles*, Britto (2012) afirma que

Por ter a França ocupado por tanto tempo uma posição central na Europa, os escritores e intelectuais franceses encaravam os outros povos com certo grau de condescendência; para eles, transplantar para o incomparável idioma francês uma obra escrita em língua estrangeira era uma das maiores homenagens que se podia prestar a tal obra e a seu autor. Mas para serem admitidas nos augustos salões parisienses, essas obras “bárbaras” e “incultas” precisavam passar por uma faxina em regra (BRITTO, 2012, p. 65).

Já para outros povos, como os alemães, a história era bem diferente:

[...] os alemães [...] por muito tempo sentiram-se inferiorizados culturalmente em relação não só a França, mas também à Inglaterra e à Itália; daí darem preferência a uma abordagem estrangeirizante em suas traduções, na esperança de introduzir em sua língua e em sua cultura algo da riqueza das literaturas estrangeiras que eles tanto admiravam (BRITTO, 2012, p. 65-66).

Tais tendências já variaram muito ao longo do tempo. Acredito que, hoje em dia, o ideal a se fazer é adotarmos uma abordagem intermediária, pois:

[...] uma tradução radicalmente estrangeirizadora, que mantivesse a sintaxe do idioma-fonte e cunhasse um termo novo cada vez que não fosse encontrada uma palavra que traduzisse com exatidão um termo do original, provavelmente se tornaria ilegível, como essas traduções automáticas que fazemos através de *sites* da Internet. Por outro lado, uma tradução que levasse a domesticação às últimas consequências também deixaria de ser uma tradução; se na minha tradução de um romance de inglês do século XVIII eu transplantar a ação para o Brasil de agora, serei obrigado a fazer tantas mudanças que o texto resultante será uma outra obra, uma adaptação (BRITTO, 2012, p. 62).

Essa proposta de abordagem intermediária de Britto pode assemelhar-se a alguns argumentos de Guba e Lincoln. Tais autores comentam que é possível, dependendo do caso, mesclar algumas metodologias de alguns paradigmas:

[...] podemos, por exemplo, ler teóricos feministas críticos como Olesen [...], ou adeptos da teoria *queer* como Gamson [...] ou podemos acompanhar discussões sobre professores na função de pesquisadores [...] ao mesmo tempo em que interpretamos o texto secundário como a capacidade do professor e a democratização das práticas educacionais. Na realidade, os diversos paradigmas estão começando a se mesclar de tal maneira que dois teóricos, que antes imaginávamos viverem um conflito irreconciliável,

agora, sob uma rubrica teórica diferente, podem nos dar a impressão de que um está prestando informações aos argumentos do outro (GUBA; LINCOLN, 2006, p. 170).

Na pesquisa em sala de aula é muito possível essa mescla, desde que seja feita de forma coerente. A meu ver, por exemplo, não seria possível combinar a metodologia do paradigma Positivista com a metodologia do paradigma Participatório, pois eles partem de pressupostos muito divergentes. O paradigma Participatório acredita que pesquisador e objeto de pesquisa coconstroem a pesquisa, não excluindo a subjetividade de ambas as partes. Sob tal perspectiva, o objeto de pesquisa tem um papel ativo. Já o paradigma Positivista crê que o pesquisador precisa ser o mais objetivo e distanciado possível de seu objeto, para que a pesquisa não seja “contaminada” por sua subjetividade. Sob tal visão, o objeto de pesquisa tem um papel passivo. Devido a esses pensamentos muito discordantes, podemos dizer que não há como combinar as metodologias dos paradigmas em questão.

A legitimidade dos resultados da pesquisa qualitativa são bastante discutidos:

Legitimidade [...] é o processo em que os dados são transformados por sua organização em evidências a favor (ou contra, ou em adição a, ou apesar de, ou separando) um argumento ou posição fundamentados. É um processo individual no sentido de que apresenta o que é, finalmente, o argumento individual, baseado em dados autênticos, pelos quais o pesquisador procura se responsabilizar. É social no sentido de que qualquer argumento legitimado deve estabelecer conexões com o que já se sabe na maioria da comunidade (acadêmica). Legitimidade não necessariamente requer neutralidade, mas requer sim *transparência*. [...] Requer-se que o pesquisador reflita sobre suas motivações e propósitos e faça com que estes estejam transparentes na concepção do argumento, ou então que ele esteja preparado para formular uma defesa apropriada contra acusações de ingenuidade [...] (EDGE; RICHARDS, 1998, p. 354).

Nos estudos da tradução, uma questão semelhante também é abordada por Britto (2008), levando em consideração a avaliação de traduções poéticas: “É possível avaliar uma tradução literária com um mínimo de objetividade?” (BRITTO, 2012, p. 152). Há que se concordar com Britto, e uma forma de realizarmos tal avaliação é utilizando a metodologia de Britto já mencionada neste artigo. Assim como os resultados da pesquisa qualitativa, tal avaliação será *minimamente* objetiva, não totalmente, pois, por exemplo, poderá haver convergências ou divergências na identificação dos critérios mais relevantes do poema, e que deveriam ser priorizados na tradução. Na pesquisa qualitativa em contextos pedagógicos, por

exemplo, os argumentos de um pesquisador acerca de um mesmo conjunto de dados gerados em uma sala de aula podem ser semelhantes ou diferentes daqueles de um outro pesquisador. Em ambos os campos em questão, as soluções serão permeadas pela subjetividade, porém isso não descarta a legitimidade da pesquisa qualitativa em sala de aula e nem da avaliação do crítico literário, desde que ambos saibam defender suas escolhas e opiniões de modo claro.

Em relação às contribuições de Vygotsky para o contexto de sala de aula, Bruner (*apud* SZUNDY, 2009, p. 82) afirma que

[...] a premissa e contribuição central da teoria vygotskiana está na visão, de cunho marxista, de que o homem está sujeito ao jogo dialético entre natureza e história, entre suas características como ser biológico e produto da cultura humana. Os processos históricos e culturais ocupam, portanto, um papel de destaque nas concepções formuladas por Vygotsky na medida em que são os responsáveis diretos pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem que têm início a partir do momento em que a criança nasce e serão responsáveis pela contribuição do ser no decorrer de toda sua existência.

Uma questão similar também permeia os estudos da tradução:

[...] questiono [...] a possibilidade de qualquer significado que seja independente da interpretação de um sujeito inserido num determinado tempo e num determinado contexto histórico-social-cultural. Assim, qualquer tradução, como qualquer leitura, inevitavelmente refletirá, além do sujeito-tradutor, o momento histórico e a comunidade cultural que a produziram [...] nenhuma tradução [...] conseguirá preservar intactos os significados originais de um texto [...] ou de um autor, mesmo porque esses significados serão sempre “apreendidos” ou considerados dentro de uma determinada perspectiva ou de um determinado contexto (ARROJO, 2003, p. 103).

A questão do sujeito social, cultural, política e ideologicamente construído permeia tanto os estudos da tradução quanto as pesquisas em contextos pedagógicos. Assim como Vygotsky, entendo a importância de encarar o sujeito dessa maneira; inclusive, não consigo conceber alguma pesquisa em sala de aula que não leve em consideração essas diversas esferas que atravessam o homem.

Sobre Bakhtin, Barros e Fiorin (2003, p. 1-2) comentam que

Sua definição de enunciado aproxima-se da concepção atual de texto. O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como

um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.

Bakhtin não descuida de nenhum dos aspectos textuais mencionados e sua obra caracteriza-se fundamentalmente pela *visão de conjunto* do texto. Critica fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e prega a análise do todo do texto: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do intertexto.

Ao comentar o caso da tradução de Nabokov para o inglês de um romance em versos de Pushkin, autor russo, Britto critica a tradução parcial de Nabokov:

[...] quando Nabokov apresenta uma “tradução” estritamente semântica do *Onegin* e acrescenta, num volume separado, uma descrição dos efeitos formais do poema, ele deixa claro que parte do pressuposto de que o mais importante de um poema é o aspecto semântico, enquanto os efeitos sonoros seriam uma espécie de acréscimo ornamental. Em outras palavras, Nabokov vê a poesia com olhos de prosador (pois era isso que ele era). Achar que o mais importante do *Onegin* é a história contada por Pushkin é ler o livro como se fosse um romance que apenas por um capricho do autor foi escrito em versos, e não como um poema que é *também* uma narrativa. O que Nabokov oferece não é uma tradução, e sim uma paráfrase do enredo do poema seguida de uma exposição dos aspectos formais do poema (bem como dos efeitos semânticos intraduzíveis, tais como jogos de palavras) (BRITTO, 2012, p. 123).

Britto encara a poesia de forma similar à que Bakhtin encara o texto: sob uma *visão de conjunto*. Desse modo, Bakhtin desconvida análises que não levem em consideração os aspectos externos e internos ao texto, e Britto desconvida qualquer tradução poética que não inclua no poema de chegada os aspectos formais mais importantes do poema de saída. Creio que pesquisas produtivas em sala de aula devam levar em consideração essa contribuição de Bakhtin. Tais pesquisas não devem se restringir a investigações que ignorem a interação verbal aluno-aluno e professor-aluno, ou então que excluam o contexto em que a sala de aula em questão está inserida, por exemplo; tais pesquisas devem levar em conta o “todo do texto”, o “todo da sala de aula”.

Allwright e Bailey (1991, p. 51) argumentam que “[...] a pesquisa experimental procura a generalização. Uma de suas metas é ser capaz de dizer que os resultados da pesquisa são válidos não somente para a situação local, mas para todas as situações semelhantes”. Para esse

tipo de pesquisa, a *generalização* é fundamental. Posso dizer que a questão da *generalização* também permeia os estudos da tradução. Tal questão veio à minha mente quando comecei a escrever minha dissertação *Fernando Pessoa como tradutor*, orientada pelo professor Paulo Britto. O objetivo da minha dissertação foi verificar que tipo de tradutor, do inglês para o português, foi Fernando Pessoa: se ele tentava reproduzir e ser fiel à forma ou ao sentido dos poemas, ou a ambos. A fim de atingir essa meta, li o livro *Fernando Pessoa: poeta-tradutor de poetas* (1999), de Arnaldo Saraiva, e analisei os níveis métrico, rimático, rítmico, semântico e os diversos recursos estilísticos dos poemas “To a skylark”, de Percy Bysshe Shelley; “Catarina to Camoens”, de Elizabeth Barrett Browning; “The last metamorphosis of Mephistopheles”, de Frank Marzials, e de suas traduções feitas por Fernando Pessoa. A metodologia adotada foi a de Britto, já mencionada neste artigo. O livro de Saraiva apresenta diversas traduções pessoanas, mas sabia que, a qualquer momento, alguém poderia descobrir alguma outra perda em alguma biblioteca ao redor do mundo, e me perguntava se isso seria um problema. Após alguns atendimentos com o professor Paulo e após assistir algumas aulas na PUC, percebi que não havia razão para o meu medo. Baseada nos poemas do livro de Saraiva, e com a ajuda do professor Paulo, pude verificar que Pessoa tentava se manter fiel tanto à forma quanto ao conteúdo dos originais, e que, em alguns momentos, sua fidelidade à forma o levava a escolhas semântico-lexicais que alteravam, não muito significativamente, o sentido dos originais. Pude verificar que, no geral, Pessoa se esforçava para encontrar correspondências para os aspectos mais relevantes dos poemas em inglês. Acredito que minha pesquisa, mesmo que não seja baseada em todas as traduções pessoanas que ele pode ter realizado durante a vida, pode ajudar outros pesquisadores a entender melhor Pessoa, tradução poética, e muitos outros assuntos relacionados à linguagem, literatura e tradução. Podemos pensar a pesquisa em contextos pedagógicos de forma semelhante, pois ela pode ater-se a apenas uma sala de aula específica, visando entender o que acontece nesse único sistema. E, assim, seus resultados específicos podem, por exemplo, contribuir para pesquisas posteriores, ajudando outros pesquisadores:

O objetivo da investigação naturalista é entender o que acontece na sala de aula individual, que é em si um contexto potencialmente social e único. Ela pode ser mais ou menos similar a outras salas de aula, mas entender a interação deve preceder a generalização de seus padrões a outros cenários (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 51).

Acredito que a dúvida que tive em relação à minha pesquisa perpassa outros pesquisadores de diversas áreas.

Sobre a Prática Exploratória³, Gieve e Miller (2006, p. 40) argumentam que

Professores e alunos são os melhores candidatos para “avaliar” o que constitui a qualidade de suas vidas em sala de aula; esse é um conhecimento experiencial, e não prontamente transferível de uma turma para outra, de um contexto para outro.

Em Britto (2012), o autor comenta rapidamente, utilizando sua metodologia já mencionada e explicada neste artigo, a sua própria tradução do poema em verso livre “Autobiographia literaria” de Frank O’Hara⁴. Em relação à sua própria tradução, Britto (2012, p. 151) explica:

Na minha tradução, tentei reproduzir as características formais que me pareceram mais importantes do original: a divisão de cada estrofe em quatro blocos sonoros que nem sempre coincidem com os versos gráficos; a relação entre pausa e fim de verso variando conforme a explicação; e a presença de dois ou três acentos fortes por bloco sonoro. De modo geral, esse resultado foi obtido, embora o terceiro bloco da terceira estrofe (“e gritava”) tenha apenas um acento, enquanto no original o bloco/verso final do poema é o único que tem um acento apenas. Julguei relevante também manter o corte do verso em determinados lugares – por exemplo, na primeira estrofe, é importante que “sem ninguém” apareça isolado num único verso, para reforçar, através da forma gráfica, a ideia de isolamento.

Acredito que não haja ninguém melhor que o próprio tradutor para explicar suas escolhas, o que não exclui a possibilidade de que outros estudiosos da área contestem essas escolhas. Em relação à “avaliação” da qualidade de vida em sala de aula, Gieve e Miller (2006, p. 40) propõem que

[...] essa “avaliação” seja desenvolvida na busca por entendimento: a qualidade seja sentida como processo e não como produto, experiência e não como resultado. No ato de direcionar-se e trabalhar para entender suas

³ Sob a perspectiva da Prática Exploratória, professores e alunos, enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar dentro de suas próprias salas de aula, se engajam para entender a vida naquela determinada sala de aula.

⁴ O poema original e a tradução de Britto encontram-se após as Referências deste artigo, juntamente com a explicação dos símbolos usados nas escansões do original e da tradução. Ambos os poemas foram retirados de Britto (2012).

questões de sala de aula conforme eles prosseguem com seu ensino e aprendizagem, professores e alunos estão (re) criando sua própria qualidade de vida em sala de aula; propomos que essa qualidade seja construída discursivamente dentro da sala de aula enquanto a prática pedagógica estabelece-se. Nessa abordagem que leva o processo em consideração, a qualidade deriva da ação dos participantes que trabalham em direção a um entendimento mais aprofundado da natureza da sala de aula como uma parte institucionalmente recontextualizada de suas vidas.

Acredito que Britto ache sua tradução do poema de O'Hara boa, pois ele conseguiu reproduzir boa parte dos aspectos formais e semânticos que lhe pareciam mais relevantes do original. Muitos estudiosos poderiam dizer que a análise e avaliação de uma tradução que é feita pelo próprio tradutor não seria válida, pois seria tendenciosa. Da mesma forma, muitos pesquisadores, pelo mesmo motivo, poderiam criticar a Prática Exploratória pois, sob tal perspectiva, o professor pode, por exemplo, estudar a qualidade de vida de sua própria sala de aula. Na minha opinião, tanto um caso quanto o outro são sim válidos, pois creio que, em nenhum dos casos, há a busca por um resultado final absoluto, livre de qualquer contestação. Em ambas as situações, busca-se um maior entendimento e o aprofundamento de certas questões relacionadas a essas diferentes áreas.

Sobre a lógica binária em que o Ocidente está inserido, Palmer (1998, p. 61) argumenta:

A cultura da desconexão que enfraquece o ensino e a aprendizagem é impulsionada em parte pelo medo. Mas também é impulsionada pelo nosso compromisso ocidental de pensarmos em termos de polaridades, uma forma de pensar que eleva a desconexão ao status de virtude intelectual. Esse modo de pensar está tão inserido na nossa cultura que raramente escapamos dele, mesmo quando tentamos – e minhas próprias palavras vão provar isso.

Nos estudos da tradução, muitos estudiosos acreditam que, como não há como avaliarmos uma tradução poética de forma totalmente objetiva, tais avaliações somente poderão ser totalmente subjetivas. Britto (2012, p. 120-121) comenta as consequências dessa lógica dicotômica para a tradução:

Acredito [...] que dado um poema e duas ou mais traduções, é possível avaliar os aspectos positivos e negativos de cada uma delas, mediante uma análise cuidadosa dos textos, utilizando-se argumentos racionais e relativamente objetivos. [...] Naturalmente, minha argumentação pode ou não ser aceita por outro leitor, que poderá contra-argumentar destacando outros aspectos do original e das traduções, ou atacando os meus argumentos

– como ocorre em discussões racionais sobre qualquer outro assunto. É claro que não se pode provar matematicamente que a tradução A é melhor que a tradução B; mas concluir-se, a partir dessa constatação, que é tudo uma questão de gosto significa cair, mais uma vez, no tudo ou nada que assola o mundo dos estudos da tradução: ou bem a avaliação de traduções é algo tão preciso quanto uma análise química ou bem estamos no reino das opiniões fundadas apenas no gosto pessoal. Como sempre, a realidade está no meio desses dois extremos.

Em relação às consequências dessa lógica binária ocidental para a sala de aula, Palmer (1998, p. 64) comenta:

Quando eu falar sobre o medo que os alunos trazem para a sala de aula e como isso paralisa a habilidade deles para aprender, frequentemente algum crítico dirá: “Então você quer que paremos de ser professores e nos tornemos terapeutas”.

Não, não é isso que eu quero. O que eu quero é um modelo de ensino e aprendizagem mais rico, mais paradoxal do que o pensamento binário permite, um modelo que revele como o paradoxo *pensar* e *sentir* estão combinados – estando nós confortáveis ou não com paradoxos.

Por trás do comentário do crítico há uma incapacidade treinada para ver que coração e mente trabalham combinados em nossos alunos e em nós mesmos. Eles não podem ser tratados separadamente, um pelo professor, e o outro pelo terapeuta. Quando uma pessoa está saudável e inteira, a cabeça e o coração fazem parte da lógica “esse e aquele”, e não da lógica “esse ou aquele”, e o ensino que honra esse paradoxo pode ajudar a todos nós a nos tornarmos mais inteiros.

Hipoteticamente, uma pergunta que poderia ser feita para guiar mais ou menos uma pesquisa em contextos pedagógicos, que utilize a Prática Exploratória, seria: “O que pode estar dificultando a aprendizagem do inglês para muitos dos alunos da turma 00000?” Acredito que, para pelo menos começarmos a refletir sobre isso, devemos seguir a sugestão de Britto e de Palmer: devemos desconvidar essa dicotomia que inclui termos absolutos: a ideia do “tudo ou nada”, “isso ou aquilo”. Nessa pesquisa hipotética, o professor-pesquisador deve encarar ele mesmo e os alunos como seres em que convivem sentimentos e aspectos paradoxais. Por exemplo, por mais que o aluno queira aprender inglês, muitos deles têm medo de errar na frente dos colegas e do professor e, por isso, não arriscam responder nada por receio de pronunciar uma palavra de forma errada, por exemplo. Dessa forma, muitos alunos não participam da aula, ou participam pouco, geralmente quando solicitados pelo professor e, por conseguinte, não praticam tanto quanto deveriam o idioma novo em aula, não permitindo

que o professor o corrija, dificultando, assim, o desenvolvimento de certas habilidades na língua estrangeira. Nessa mesma sala de aula, o professor-pesquisador pode pensar que certos alunos não participam tanto da aula por desinteresse, (“Se eles quisessem aprender, participariam mais da aula”), e não por medo de errar. Esse pesquisador deve pensar em diversas possibilidades, muitas delas paradoxais, como a que acabei de mencionar.

O professor-pesquisador da turma 00000 deve ser crítico não somente em relação às atitudes dos alunos, mas também quanto às suas próprias atitudes. Tal pesquisador deve se perguntar se ele está promovendo um ambiente confortável e seguro para que os alunos se sintam a vontade para errar quantas vezes forem necessárias. Muitas vezes, o professor pensa que sua sala de aula permite um bom aprendizado para todos os alunos, já que todo o professor deveria ajudar a criar esse espaço acolhedor. Porém, ele deve refletir criticamente sobre sua prática para, talvez, detectar certas atitudes suas que podem comprometer o aprendizado de alguns de seus alunos como, por exemplo, elogiar e incentivar somente os “melhores” alunos, dando menos atenção àqueles que têm mais dificuldade. É claro que, nessa situação hipotética, muitos outros aspectos devem ser levados em conta. Por meio desse exemplo, quis demonstrar a importância de evitarmos certos pensamentos absolutos, e de nos conscientizar de que nós somos muito complexos, assim como o mundo que nos cerca e nos atravessa; não há somente o “preto” e o “branco”, há também muito “cinza”.

Como foi possível observar neste artigo, há mais pontos em comum entre a pesquisa em contextos pedagógicos e os estudos da tradução do que se pode imaginar. Termino este artigo com uma citação de Allwright e Bailey (1991, p. 52) sobre os investigadores naturalistas:

Investigadores naturalistas podem também recorrer à natureza intuitiva da experiência humana, e podem assinalar que os poetas, por exemplo, contribuem para o nosso entendimento dos assuntos humanos, não ao montar generalizações incontestáveis, mas ao oferecer-nos percepções únicas do nosso mundo, percepções que não são nem verdadeiras nem falsas, mas que simplesmente parecem perspicazes para seus leitores. Relacionar pesquisa à poesia pode parecer estranho, mas os pontos principais são que todas as pesquisas básicas objetivam melhorar o entendimento, e que há pontos de vista alternativos que tratam dos tipos de entendimento que podemos procurar de forma mais útil.

Relacionar pesquisa em sala de aula à tradução, principalmente a de poesia, pode parecer estranho, mas é bem possível. Este artigo é prova disso.

Referências bibliográficas:

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991.

ARROJO, Rosemary (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

BARROS, D.L.; FIORIN, J.L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRITTO, Paulo H. Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia. In: KRAUSE, Gustavo Bernardo. *As margens da tradução*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Caetés; UERJ, 2002.

_____. Augusto de Campos como tradutor. In: Süssekind, Flora; Guimarães, Júlio Castañon (Org.). *Sobre Augusto de Campos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Ruy Barbosa; 7Letras, 2004.

_____. Correspondências estruturais em tradução poética. *Cadernos de Literatura em Tradução*, São Paulo, v. 7, p. 53-69, 2006a.

_____. Fidelidade em tradução poética: o caso Donne. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. X, n. 15, jul.-dez, p. 239–254, 2006b.

_____. Correspondência formal e funcional em tradução poética. In: SOUZA, Marcelo Paiva de et al. *Sob o signo de Babel: literatura e poéticas da tradução*. Vitória: PPGL; MEL; Flor & Cultura, 2006c.

_____. Padrão e desvio no pentâmetro jâmbico inglês: um problema para a tradução. In: Guerini, Andréia et al. (Org.). *Literatura traduzida e literatura nacional*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008a.

_____. A tradução para o português do metro de balada inglês. *Fragmentos*, Florianópolis, v. 34, jan.-jun, p. 25-33, 2008b.

_____. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

EDGE, J; RICHARDS, K. May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research. *Applied linguistics*, 19 (3), 334-356 (0142-6001), Oxford: Oxford University Press, 1998.

GIEVE, S.; MILLER, I.K. What do we mean by “quality of classroom life”? In: Gieve, S.; Miller, I.K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2006.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: Denzin, N. K.; Lincoln Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MENEZES, Juliana; BRITTO, Paulo Fernando Henriques. *Fernando Pessoa como tradutor*. Rio de Janeiro, 2012. 111p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PALMER, P.J. The hidden wholeness: paradox in teaching and learning. *In: The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

SZUNDY, P.T.C. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. *In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs.). Vygotsky: uma revisita no início do século XX*. São Paulo: Andross, 2009.

A dialog between the research in pedagogical contexts and translation studies

Abstract: The present article aims to draw a parallel between two fields of language which, apparently, do not have much in common: the research in pedagogical contexts and the translation studies. In order to achieve this goal, I raise questions found in books and texts, for instance, by Britto, in order to discuss translation studies, and by Gieve and Miller, in order to discuss research in pedagogical contexts. By showing that the dialog between these two very different fields is possible, this article encourages the parallel and enrichment of diverse researches in language studies.

Keywords: Pedagogical context. Translation. Classroom.

Recebido em: 31 de julho de 2013.

Aprovado em: 19 de novembro de 2013.

ANEXO

Símbolos usados nas escansões do original e da tradução:

/ = sílaba com acento primário

\ = sílaba com acento secundário

|| = pausa

Original:

/ / ||
 When I was a child
 / / ||
 I played by myself in a
 / / \ ||
 corner of the schoolyard
 / / ||
 all alone.

/ / ||
 I hated dolls and I
 / / || /
 hated games, animals were
 \ / || /
 not friendly and birds
 / / ||
 flew away.

/ /
 If anyone was looking
 / || / /
 for me I hid behind a

/ || \ / || /
 tree and cried out “I am
 / ||
 an orphan.”

/ / ||
 And here I am, the
 / / / ||
 center of all beauty!
 / / ||
 writing these poems!
 / ||
 Imagine!

Tradução:

/ / ||

Quando era menino

/ / //

eu brincava sozinho num

/ / / //

canto do pátio da escola

/ /

sem ninguém.

/ / //

Odiava bonecas e

/ / // / /

odiava jogos, os bichos eram

/ // /

hostis e os pássaros

/ //

fugiam.

/ /

Se alguém procurava

/ // / /

por mim eu me escondia atrás de uma

/ // / // /

árvore e gritava “Sou

/ //

um órfão.”

/ / //

E olha eu aqui, o

/ / / //

centro de toda beleza!

/ / //

escrevendo estes versos!

/ //

Imagine!