

## TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: ANTIGAS E NOVAS QUESTÕES NA TEORIA E NA PRÁTICA

### Translation and Language Teaching: Old New Issues in Theory and Practice

Fernando da Silva Pardo<sup>1</sup>

**Resumo:** Partindo da problematização das ideologias linguísticas (Ochs, 1992, Mertz, 1998, Silverstein, 2003) no que diz respeito à suposta dicotomia entre a tradução e o ensino de línguas, este artigo busca analisar potenciais benefícios relativos ao uso da tradução para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais a fim de romper dicotomias e esmaecer as fronteiras entre os campos dos Estudos da Tradução, da literatura e do ensino de línguas. Por meio de um relato de prática pedagógica desenvolvida com estudantes de um Curso de Licenciatura em Letras, que envolveu a versão de canções brasileiras em língua portuguesa para a língua inglesa, analiso os desafios e a aplicabilidade do “Princípio do Pentatlo”, de Peter Low (2017), a fim de promover o ensino e a aprendizagem da língua inglesa por meio da tradução. Observa-se que o trabalho com a tradução/versão de músicas na aula de língua inglesa tem o potencial de engajar os estudantes a partir da escolha de seus repertórios musicais e linguísticos, bem como da sua afirmação como sujeitos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essa abordagem promove a ruptura de ideologias linguísticas predefinidas e de práticas pedagógicas cristalizadas que, por vezes, reproduzem estigmas pejorativos em relação a conceitos arraigados no imaginário docente, e assim perpetuam fronteiras imaginárias entre campos teóricos que poderiam ser complementares.

**Palavras-chave:** Estudos da Tradução. Ensino e Aprendizagem de línguas. Literatura. Princípio do Pentatlo.

**Abstract:** Grounded in the problematization of linguistic ideologies (Ochs, 1992, Mertz, 1998, Silverstein, 2003) surrounding the presumed dichotomy between translation and language teaching, the present article aims to examine the potential benefits of employing translation as a pedagogical resource in the teaching and learning of additional languages, to overcome dichotomies and attenuate the boundaries among the fields of Translation Studies, Literature, and Language Education. A pedagogical practice was reported, implemented with undergraduate students enrolled in a Teacher Education Program in Language and Literature, which involved translating Brazilian songs from Portuguese into English. The investigation focuses on the challenges and the applicability of Peter Low’s Pentathlon Principle (2017), promoting English language teaching and learning through translation. Results suggest that the activity of translating/adapting songs in English classes has the potential to engage students by incorporating their musical and linguistic repertoires, as well as by affirming their agency as active participants in the teaching–learning process. Furthermore, the practice may contribute to disrupting pre-established linguistic ideologies and entrenched pedagogical practices that often reproduce negative stigmas related to concepts deeply rooted in teachers’ imaginaries,

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pelo Programa de Estudos Linguísticos e Literários em inglês (USP) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Pirituba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9822-113X>. E-mail: [fernando.pardo@ifsp.edu.br](mailto:fernando.pardo@ifsp.edu.br).

thereby perpetuating illusory boundaries among theoretical domains that could instead operate in a complementary manner.

**Keywords:** Translation Studies. Language Teaching and Learning. Literature. Pentathlon Principle.

## 1 Introdução

Desde a década de 1960, os Estudos da Tradução vêm se consolidando como um campo de investigação e, simultaneamente, como uma área de caráter interdisciplinar nas instituições acadêmicas. Essa natureza interdisciplinar trouxe implicações significativas para o desenvolvimento do campo, uma vez que os Estudos da Tradução historicamente se relacionaram com áreas distintas, que incluíram a Linguística, os Estudos Literários, os Estudos Culturais (especialmente após a virada cultural dos anos 1980) e o Ensino de Línguas (Gentzler, 2009). Antes de serem formalmente reconhecidos como um campo de pesquisa – processo impulsionado pelos estudos de Holmes (1988 [1972]), que problematizou questões relacionadas ao ato de traduzir –, os procedimentos de tradução eram predominantemente concebidos como um recurso para a aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo para a leitura de obras literárias (Leffa, 2016). Como resultado, os Estudos da Tradução historicamente ocuparam uma posição secundária e marginal no âmbito acadêmico.

Ante o exposto, é preciso problematizar o papel das ideologias linguísticas (Ochs, 1992, Mertz, 1998, Silverstein, 2003) associadas à suposta dicotomia entre a tradução e o ensino de línguas. As ideologias têm o potencial de configurar as práticas sociais e a maneira como as pessoas constroem sentido por meio da linguagem. Elas também interferem na forma como moldamos e somos moldados por redes integradas de comunicação. Consequentemente, podemos dizer que a ideologia, assim como a linguagem, é uma ferramenta muito poderosa para comunicar significados. Para Ochs (1992), a maneira como a linguagem é usada pode comunicar uma vasta gama de conhecimentos socioculturais. Tendo isso em mente, é interessante observar como a ideologia opera não apenas para que conheçamos diferenças em relação a costumes e tradições, mas também para que compreendamos a razão de as pessoas pensarem e agirem de uma determinada maneira, ou seja: quais são os diversos fatores as que levam a se comportar de uma forma específica.

Mertz argumenta que “à medida que as pessoas interagem por meio da linguagem, elas recorrem a e criam ideologias sobre a linguagem, desenvolvendo, assim, visões de mundo ou epistemologias linguísticas que as orientam na decisão de como falar e o que dizer” (1998, p. 210). Segundo Silverstein (2003), os indivíduos sociais indexam ideologias e discursos de grandes narrativas que orientam nossas vidas sociais, criando formas específicas de existência para certos indivíduos e grupos sociais. No entanto, os discursos convergentes dessas grandes narrativas frequentemente se naturalizam como “essência” e não consideram os contextos microsociológicos e as instâncias do discurso. Em outras palavras, o uso repetido de estratégias discursivas e de significantes linguísticos solidifica-se em um sentido coletivo que identifica significados construídos como “naturais”. Em razão disso, esses discursos tendem a promover falsas ideias de uma cultura homogeneizada, bem como uma visão estática, fixa e não dialética da linguagem – em vez de uma visão heterogênea. Assim, nossas performances discursivas locais indicam como os discursos são construídos social, histórica e coletivamente, bem como a maneira pela qual permeiam o mundo social (Ochs, 1992).

Diante desse contexto, o presente artigo tem por objetivo examinar a inter-relação entre os Estudos da Tradução, a literatura e o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, assim

como relatar uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes de um Curso de Licenciatura em Letras que envolveu a adaptação de canções brasileiras em língua portuguesa para o inglês. Ao problematizar as ideologias linguísticas (Ochs, 1992, Mertz, 1998, Silverstein, 2003) associadas à suposta dicotomia entre tradução e ensino de línguas, busca-se analisar os benefícios potenciais do uso da tradução e da literatura no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Na primeira seção, apresenta-se uma breve retrospectiva de certas correntes teóricas que influenciaram a inclusão ou a exclusão da tradução no ensino de línguas adicionais, bem como o papel da literatura nesse contexto. Posteriormente, com base nas concepções de Peter Low (2017) acerca do “Princípio do Pentatlo” para a tradução “cantável” de letras musicais, descreve-se uma atividade realizada no componente curricular Língua Inglesa com uma turma de um Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de São Paulo, voltada para a produção de versões inéditas e “cantáveis” em inglês a partir de canções brasileiras originalmente em português.

## **2 Tradução, literatura e ensino de línguas: um triângulo amoroso fadado ao fracasso?**

Fazendo uma breve retrospectiva, em se tratando da história do ensino de línguas estrangeiras, a tradução, que desde a década de 1840 ocupava um lugar privilegiado pelo uso do Método Gramática-Tradução, foi posteriormente banida da sala de aula pelo uso do Método Direto, uma vez que a tradução supostamente não desenvolveria plenamente as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição). Assim, “de uma prática riquíssima – que é a tradução literária – nasceu um equívoco, que até hoje perdura: o da tradução como processo supostamente pernicioso para a aquisição de língua” (Zaidan; Aquino, 2016, p. 13). Consequentemente, a tradução foi demonizada e considerada velha, obsoleta e até mesmo errada (Balboni, 2011).

Para Zaidan e Aquino (2016), devido à falta de uma concepção discursiva de linguagem para o campo do ensino de línguas adicionais, ainda incipiente em meados do século XX, aprender uma língua estrangeira era sinônimo de aprender sua gramática, fonologia e vocabulário. Naquele período, a abordagem disponível para o ensino de uma língua estrangeira era o Método Gramática-Tradução, que tinha como objetivo traduzir textos de línguas estrangeiras para a língua do aluno. Portanto, a prática pedagógica proposta pelo Método Gramática-Tradução não poderia ser considerada uma atividade real, pois impediria os alunos de “pensar” diretamente na língua estrangeira e poderia levá-los a acreditar em uma correspondência um-para-um entre duas línguas (Santoro, 2011).

Em contraposição, seguindo os princípios do Método Direto (a partir da década de 1940), o aprendizado de uma língua estrangeira deveria imitar e reproduzir o que acontecia durante o processo de aquisição da língua materna (Richards; Rodgers, 2014, Larsen-Freeman, 2000). É somente com a difusão do Método Audiolingual (sobretudo após a Segunda Guerra Mundial) que a tradução volta a ser utilizada – e, desde o surgimento da Abordagem Comunicativa, o emprego da tradução para o aprendizado de línguas adicionais divide opiniões.

Observa-se que, quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, a tradução sempre esteve no centro de debates acirrados, para o bem ou para o mal. Segundo Terra (2004), a maioria das críticas sobre o uso da tradução no aprendizado de línguas baseia-se em suposições que consideram o uso de línguas locais como prejudicial aos alunos e ao processo de aprendizagem de línguas adicionais. Consequentemente, ao tomar conhecimento de uma discussão sobre a relação entre a tradução e o ensino de línguas, muitos acadêmicos

provavelmente franzirão a testa. Isso pode ocorrer devido à suposta dicotomia entre o ensino de línguas e o uso da tradução em sala de aula ao longo da história do ensino e aprendizagem de línguas.

Devido à disseminação mundial da Abordagem Comunicativa, essa se tornou uma das abordagens mais populares para o ensino de línguas nas últimas décadas (Richards; Rogers, 2014, Larsen-Freeman, 2000). No entanto, não é raro ouvir professores reclamando sobre as restrições do uso desta abordagem em institutos de idiomas onde o uso da(s) língua(s) local(ais) é geralmente proibido em sala de aula. A partir da minha experiência pessoal, como ex-professor de inglês em muitos institutos de idiomas que adotam a Abordagem Comunicativa, ouvi inúmeras vezes que eu não deveria usar a língua portuguesa em minhas aulas de forma alguma. Quando questionados sobre como proceder caso meus alunos não compreendessem minhas falas, diziam-me para tentar diferentes métodos de comunicação, como a mímica, o desenho ou a dramatização.

O que eles provavelmente não tinham claro em mente é que o uso desse tipo de estratégia também é considerado uma forma de tradução, uma vez que a divisão triádica da tradução de Jakobson (1959) distingue três maneiras de interpretar um signo verbal: (1) tradução ou reformulação intralingual, ou seja, como uma interpretação de signos verbais empregando outros signos da mesma língua; (2) tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, é uma interpretação de signos verbais empregando alguma outra língua; e (3) tradução ou transmutação intersemiótica, ou seja: uma interpretação de signos verbais empregando signos de sistemas de signos não verbais. Com base nisso, quando professores de línguas usam a mímica como estratégia para transmitir significado, eles estão usando um sistema de signos não verbal para traduzir aquela palavra ou expressão específica para seus alunos. Nesse sentido, falar (uma língua estrangeira) constitui uma atividade sociointeracional que inclui gestos, expressões faciais e movimentos, bem como comportamentos localizados em um espaço social específico (Terra, 2004). Da mesma forma, ler um texto em uma língua estrangeira também é ler imagens, símbolos, tabelas e gráficos, ou seja, reconhecer e interpretar diferentes sinais não verbais. Consequentemente, a interpretação de diferentes tipos de sinais verbais e não verbais para a construção de significado é um processo de tradução e implica o reconhecimento de que a linguagem varia dependendo do contexto de produção.

Notavelmente, os Estudos da Tradução e o ensino de línguas adicionais têm andado de mãos dadas e, por muitas vezes, seguiram as mesmas correntes teóricas, como o Estruturalismo, o Funcionalismo e o Pós-estruturalismo. Inicialmente, observa-se como o arcabouço teórico estruturalista, em particular, influenciou e promoveu entendimentos negativos das interconexões entre a tradução e o ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Em primeiro lugar, as obras seminais sobre tradução desenvolvidas por Catford (1980 [1965]) e Nida (1964), baseadas principalmente no Estruturalismo e na Linguística Contrastiva, buscavam comparar e descrever as diferenças e similaridades entre um par de línguas. Por essa razão, a noção de equivalência é central, de acordo com os autores supracitados. Esses teóricos, em particular, partem de uma ampla concepção abstrata de equivalência e da suposição de que a tradução pode reproduzir os mesmos valores do texto de origem em outra língua (Gentzler, 2009, Rodrigues, 2000). Portanto, ambos os autores entendem a tradução como um processo neutro de transporte de significados de uma língua para outra. Este conceito de equivalência na tradução está associado à concepção de linguagem na qual os signos têm valores fixos, ou seja: à noção de texto com significados estáveis que são recuperados por meio da leitura e da tradução. Conforme Rodrigues (2000) critica, de acordo com a compreensão de equivalência de Catford e Nida, a tradução pode ser vista como neutra, pois não consideraria os aspectos sócio-históricos envolvidos no processo. Em resumo, a pesquisa sobre tradução foi centrada na

noção de fidelidade, sintaxe e léxico, bem como em debates oposicionais entre “palavra” versus “forma”.

Da mesma maneira, a Linguística Contrastiva também influenciou o ensino de línguas adicionais. Há cerca de pouco mais de duas décadas, quando eu ainda era um estudante de graduação, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras em muitas universidades ainda costumavam ter em suas grades curriculares um componente chamado Gramática Comparativa, que visava identificar as semelhanças e diferenças linguísticas entre um par de línguas como o inglês e o português. Em se tratando de estruturalismo, o ensino de línguas adicionais se concentra nas estruturas do léxico e da gramática da língua. De acordo com Leffa (2007), o objetivo das abordagens estruturais é que os alunos dominem a precisão gramatical e o vocabulário, já que seu conteúdo é baseado na estrutura das línguas. Nessa abordagem, a “forma” é mais importante do que o “conteúdo” e a linguagem é um fim em si mesma. Segundo Leffa (2016), desde o início da história do ensino de línguas, há cerca de 2500 anos, o ensino de línguas estrangeiras tem enfatizado o sistema, especialmente por meio da tradução de frases e palavras (geralmente descontextualizadas). Segundo ele, a mudança da função da linguagem para o sistema da linguagem se deve à ausência do outro, ou seja, o aprendiz frequentemente não tem um interlocutor com quem conversar. De fato, essa abordagem de ensino de línguas está alinhada a uma concepção de linguagem como uma entidade abstrata e fixa, já que os aspectos sociais e culturais da comunicação são constantemente ignorados. Portanto, em relação às teorias estruturalistas, tanto os Estudos da Tradução quanto o ensino de línguas adicionais são baseados em noções prescritivistas.

Como resultado, os potenciais benefícios do uso da tradução para o ensino de línguas adicionais têm sido mal compreendidos e vistos como uma estratégia inadequada desde então. Além disso, Santoro (2011) afirma que, com o estabelecimento da Abordagem Comunicativa, tanto o texto literário quanto as práticas de tradução foram cada vez mais excluídos da sala de aula, uma vez que se esperava que os alunos participassem apenas das chamadas situações comunicativas “reais”. No entanto, Zaidan e Aquino (2016) argumentam que a tradução, sobretudo de textos literários, tem o potencial de fomentar processos linguísticos que superam a tecnicidade na pesquisa e no ensino de línguas. Para as referidas autoras, a tradução de textos literários não permitiria o alinhamento com o encapsulamento do significado, pois a tradução desafiaria o reducionismo da linguagem a uma função referencial, ou seja, o aluno/tradutor torna-se responsável por suas escolhas semânticas, levando-o à condição de protagonista do processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, Zaidan e Aquino argumentam que a tradução de textos literários entre línguas distintas constitui um espaço de confluência de práticas que requer dos alunos/tradutores “i. a ruptura com o representacionismo na concepção de língua/linguagem; ii. a resignificação da língua em face das potencialidades linguísticas que o texto literário inscreve; iii. a constante reformulação e expansão do repertório de estratégias tradutórias e iv. a assunção de seu papel como agente/interventora na produção e circulação de textos” (2016, p. 11).

Além disso, para teóricos descritivistas no campo da tradução, como Toury (1995), dentre os processos envolvidos na atividade da tradução, a “tradutibilidade”, ou traduzibilidade nos termos de Benjamin (2012 [1923]), abrange a capacidade de desempenhar um papel social, ou seja: de cumprir uma função desempenhada por uma comunidade. Ao adquirir as normas para determinar a adequação desse tipo de comportamento, o aluno/tradutor se torna um tradutor dentro de um ambiente cultural.

Segundo Vermeer (1986), a partir de uma perspectiva funcional da tradução, o tradutor precisa refletir sobre os propósitos da tradução (para quê, por que e como traduzir). Para ele, o que é traduzido se torna tão importante quanto como traduzi-lo. Assim, o tradutor não apenas

expande seu repertório linguístico, suas estratégias de tradução e seus procedimentos, mas, acima de tudo, expande as perspectivas a partir das quais pode perceber o mundo ao seu redor. A atividade de tradução requer que o aluno/tradutor desempenhe um papel ativo, como produtor e não apenas reproduzidor de textos, o que destaca o caráter político da linguagem e a possibilidade de promover transformações sociais. Na visão de Vermeer, traduzir não é meramente ou principalmente um processo linguístico. No meu entendimento, a partir do pensamento do teórico, a tradução é vista como uma ação humana em busca de comunicação eficaz, assim como no aprendizado de línguas adicionais.

Nord (1991), por sua vez, enfatiza o aspecto comunicacional de um texto traduzido alinhado a seu aspecto funcional, ou seja: seu propósito. Nesse sentido, a tradução é uma ação, uma situação comunicativa que é inserida em um contexto de situação autêntica. Tendo isso em mente, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais, a meu ver não seria correto alegar, conforme fazem os entusiastas da Abordagem Comunicativa, que a tradução está desconectada dos aspectos reais da vida cotidiana. Acerca disso, Santoro (2001) afirma que o papel ativo dos aprendizes de línguas ao traduzir está conectado com situações da vida real, uma vez que o aprendiz/tradutor precisa fazer escolhas culturalmente informadas para definir, analisar e transpor um texto de uma língua para outra.

A partir desta teorização inicial, nas próximas páginas abordaremos uma possibilidade para a utilização da tradução como prática pedagógica significativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

### 3 O “Princípio do Pentatlo” e a tradução/versão de canções

Em relação à prática pedagógica desenvolvida com os alunos do componente curricular Língua Inglesa de um Curso de Licenciatura em Letras para a produção de versões em língua inglesa de canções brasileiras em língua portuguesa, utilizamos como aporte teórico o “Princípio do Pentatlo” elaborado pelo tradutor e professor Peter Low (2017), da Universidade de Canterbury, na Nova Zelândia. A abordagem consiste em cinco critérios, quais sejam: sentido, ritmo, cantabilidade, naturalidade e rimas. Juntos, estes podem estabelecer uma relação de hierarquia nas traduções/versões de letras de música, a depender das características da canção escolhida. O teórico orienta os tradutores de textos cantáveis a priorizarem algum, ou alguns dos critérios do pentatlo, já que seria muito difícil obter um escore máximo em todos os cinco (Meller, p.11), assim como ocorre na modalidade esportiva.

Em relação ao primeiro aspecto elencado por Low (2017), quando falamos da tradução de canções pode haver uma inclinação para que o sentido se torne o aspecto mais relevante a ser observado pelo tradutor, uma vez que o público pode ou não conhecer a letra original da canção. No entanto, para que haja principalmente o respeito à melodia, ao ritmo e às rimas, o tradutor pode lançar mão de estratégias de adaptação que podem alterar, em pequena escala, o sentido do texto-fonte. Conforme aponta Stephenson (2014), a tarefa de traduzir música é extremamente trabalhosa para o tradutor, uma vez que canções podem ser consideradas poemas musicados – daí sua aproximação com a literatura – e, portanto, ao traduzi-las, além das dificuldades usuais, como expressar o significado, o ambiente e o estilo da obra original, é preciso também atender a outros requisitos, como criar uma nova versão da música dentro das restrições do ritmo e das rimas. Ao analisar versões em inglês de canções espanholas e sul-americanas, o autor observou que, algumas vezes, há uma tentativa de fazer uma tradução palavra por palavra. Em alguns exemplos, as músicas traduzidas conseguem encapsular apenas o sentido geral e a atmosfera da música-fonte em espanhol. Em outras ocasiões, os sons da canção agem como um catalisador para o tópico de uma nova música e, algumas vezes, o tópico

principal da música é descartado por completo. Como consequência desses tipos de ajustes às vezes inevitáveis, quase sempre haverá algum tipo de “perda” na tradução de músicas (Stephenson, 2014).

Peter Low afirma que “traduz-se um poema para a página impressa e, às vezes, para ser recitado, porém uma letra de canção é um componente de uma forma de arte híbrida chamada canção. Esse *skopos* determina uma maior importância dada aos sons e aos ritmos, e uma necessidade absoluta de cantabilidade” (Meller; Costa, 2020, p. 316). Assim como em outros gêneros discursivos, na tradução de canções parece ser óbvia a importância da preservação do sentido. No entanto, para Low (2017) é natural que o tradutor não consiga alcançar cem por cento de êxito na utilização dos cinco elementos do pentatlo concomitantemente, devido às peculiaridades de cada canção. Assim, segundo ele, são permitidas pequenas alterações na letra em prol dos critérios mais estritamente musicais envolvidos no processo (como o ritmo, a cantabilidade e a naturalidade), exceto o que o teórico nomeia como letra alternativa (*replacement texts*) – palavras que poderiam ser cantáveis sobre a melodia da canção original, mas que não têm relação alguma com o sentido do texto-fonte. De acordo com Low, pode haver algum tipo de licença em favor de outro aspecto mais importante, “mas não a ponto de as traduções se tornarem adaptações” (Meller; Costa, 2020, p. 326). Trago a seguir (Quadro 1) um exemplo do que o autor chama de letra alternativa, que consiste na versão em inglês da canção “Chega de saudade” (Moraes, Jobim, 1958), intitulada “No more blues”:

Quadro 1 – comparação entre as versões de “Chega de saudade”, em português e inglês

Chega de saudade	No more blues
<p>A</p> <p>Vai minha tristeza E diz a ela que sem ela não pode ser Diz-lhe numa prece Que ela regresse Porque eu não posso mais sofrer Chega de saudade A realidade é que sem ela não há paz Não há beleza É só tristeza e a melancolia Que não sai de mim, não sai de mim, não sai</p>	<p>A</p> <p>No more blues, I'm going back home No more blues, I promise no more to roam Home is where the heart is The fun and parties My heart's been right there all along No more fears and no more sighs No more tears, I've said my last good-byes If trouble beckons me I swear I'm going to refuse I'm going to settle down, there'll be no more blues</p>
<p>B</p> <p>Mas se ela voltar, se ela voltar Que coisa linda, que coisa louca Pois há menos peixinhos a nadar no mar Do que os beijinhos que eu darei na sua boca</p>	<p>B</p> <p>Everyday when I am far away My thoughts turn homeward, forever homeward I've travelled round this world in search of happiness But all the happiness I found was in my hometown</p>
<p>C</p> <p>Dentro dos meus braços Os abraços hão de ser milhões de abraços Apertado assim, colado assim, calado assim Abraços e beijinhos, e carinhos sem ter fim Que é pra acabar com esse negócio de você viver sem mim Não quero mais esse negócio de você longe de mim Vamos deixar desse negócio de você viver sem mim</p>	<p>C</p> <p>No more blues, I'm going back home No more blues, I'm through with all my wanderings Now I'll settle down and never roam Find a man and make a home When we settle down, there'll be no more blues Nothing but happiness When we settle down, there'll be no more blues</p>

Fonte: Músicas e Letras de Tom Jobim (online)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.tomjobim.com.ar/p/musicas-letras-de-tom-jobim.html> Acesso em: 20 ago. 2025.



Observamos que na canção de Jobim e Vinícius não foi feita uma versão em inglês para a letra em português: em vez disso, uma letra alternativa foi escrita de modo que fosse “cantável” com algum grau de naturalidade na língua inglesa. O tópico principal da música foi descartado completamente. Enquanto a letra da canção em português aborda a saudade de um/a amante causada pela ausência de seu/ua amado/a, a letra alternativa em inglês aborda a saudade que alguém sente de sua terra natal. Low argumenta que casos como esse não seriam um objeto de análise adequado aos Estudos da Tradução (Meller; Costa, 2020).

No que diz respeito ao ritmo, segundo aspecto abordado por Low (2017), deve-se respeitar a métrica e a prosódia da canção de partida, como ocorre na tradução de poesia: é preciso preservar a divisão das sílabas poéticas, “recaindo sobre os mesmos acentos tônicos e coincidindo com os mesmos tempos fortes dos compassos – sem o que não será possível cantar a canção sobre a melodia original, sacrificando todo o processo” (Meller, 2023, p. 7). Portanto, ao analisarmos as melodias dentro dos compassos, é preciso que as tônicas e tempos fortes estejam nos mesmos lugares. Ao acrescentarmos ou omitirmos sílabas na versão, necessariamente haverá mudanças na melodia, o que não é desejável. Dessa forma, este tipo de fenômeno precisa ser observado na tradução/versão de canções sempre que possível.

A fim de ilustrar a importância do ritmo em uma canção, trago como exemplo a controversa cantiga infantil “Atirei o pau no gato”. Apesar de a canção ser alvo de muitas críticas de educadores e pedagogos, para a finalidade deste texto, não tenho a intenção de emitir juízo de valores sobre o mérito da letra. Ao observarmos a partitura da cantiga (Figura 1), notamos que se trata de uma composição que está na fórmula de compasso 4 por 4, ou seja: existem quatro tempos (indicados por mim pelos números de 1 a 4, apenas para fins didáticos) em cada compasso, sendo que os tempos fortes (ou acentuados) são o primeiro e o terceiro (destacados em negrito).

Figura 1 – Partitura de “Atirei o pau no gato”

A ti rei o pau no ga tô tô mas o ga tô tô não mor reu reu reu Do na Chi cá cá di mi  
rou se se do be rrô do be rrô que/o ga to deu miau

Fonte: Lima (2010)

Em relação ao ritmo, no primeiro compasso, os tempos acentuados recaem sobre as sílabas “a” e “rei”, ambas da palavra “atirei”. Já no segundo e terceiro compassos, ambos os tempos acentuados coincidem com as mesmas sílabas, sendo elas “ga” e o segundo “to” que se repete na palavra gato (*ga to to*). Já no quarto compasso, os tempos fortes recaem sobre o primeiro e o terceiro “reu” (*reu reu reu*). No entanto, observa-se, no quinto compasso que, para acomodar a letra da cantiga no ritmo da melodia, é preciso omitir o “a” da palavra “admirou-se”, uma vez que a letra não se encaixa na melodia. Dessa forma, o compositor utiliza a artimanha de juntar a sonoridade da sílaba “ca”, da palavra “Chica” para complementar a vogal “a” inicial que falta na palavra “admirou-se”. Assim, ao cantar a melodia, ouvimos “Dona Chica *c(a)dmirou-se se*”, o que resolve o problema. Porém, a cantiga se torna problemática quando

chegamos ao sexto compasso e nos deparamos com a palavra “berro”. O que ocorre é que a sílaba tônica da palavra “berro”, ou seja, “be”, recai exatamente no quarto tempo do compasso, ou seja, um tempo fraco. Consequentemente, a segunda sílaba “rro” vai recair no primeiro e terceiro tempos do compasso seguinte, ou seja, tempos fortes. Isso gera uma anomalia – a forma como a palavra é pronunciada e cantada na canção –, ou seja, “berrô”, como se fosse uma oxítone. É preciso lembrar que a contagem de sílabas deve ser feita de ouvido ou seguindo a partitura (uma nota para cada sílaba), pois a contagem das sílabas poéticas tradicionais não leva em conta que a música é feita para ser ouvida, e não lida. Esse exemplo nos ajuda a entender a importância do respeito à melodia e à manutenção do ritmo e das tônicas ao fazermos versões para canções.

Em seguida, considerado um dos elementos mais importantes na tradução de canções, a cantabilidade (*singability*), de acordo com Low (2017), é uma questão totalmente pragmática, que requer promover condições para que a tradução/versão possa ser executada pelo cantor. No que diz respeito à cantabilidade, é importante considerarmos que a tradução/versão sempre deve ser elaborada para ser cantada, e não lida. Portanto, o tradutor precisa ter em mente questões relacionadas à dicção e à prosódia musical. Ainda segundo Low, para manter a cantabilidade, o tradutor deve estar atento à escolha de fonemas que possam ser bem articulados pelo cantor, assim como evitar possíveis construções frasais que possam ser cacofônicas. Uma das sugestões do teórico é que o tradutor, sempre que possível, conte com a consultoria de um cantor profissional.

A naturalidade, por sua vez, deve evitar o que Low chama de *translationese*<sup>3</sup>, bem como uma busca obcecada pela precisão semântica. A tradução de canções, portanto, precisa prezar pela naturalidade da linguagem, sem exigir da audiência um esforço extra de entendimento desnecessário. De acordo com Meller (2023), a versão na língua-alvo deve evitar expressões, construções sintáticas ou situações que soem estranhas na cultura de destino, uma vez que, diferentemente da página impressa, em uma canção não é possível adicionar notas do tradutor com teor explicativo em rodapé. Nesse sentido, o uso da palavra “berro”, analisada anteriormente na cantiga “Atirei o pau no gato”, consiste em um exemplo de como a falta de naturalidade pode causar estranhamento por parte dos receptores da canção.

Em relação ao último aspecto elencado por Low (2017), apesar de não haver uma hierarquia clara e pré-definida em relação aos cinco critérios do pentatlo, o teórico defende que haja certa flexibilização em relação às rimas, sobretudo, quando não for possível conciliar todos eles. Segundo Meller, Low enfatiza, sobretudo, a importância do ritmo e da cantabilidade, uma que vez “sem que haja a exata coincidência do número de sílabas e de suas posições tônicas e átonas entre o texto-fonte e o de destino, será impossível cantar a tradução *sobre a mesma melodia* do texto-fonte” (2023, p. 9, itálico do autor). Posto isso, na seção seguinte, procederemos para a análise da versão “cantável” de uma canção brasileira para a língua inglesa produzida por uma aluna do Curso de Licenciatura em Letras, no componente curricular Língua Inglesa.

---

<sup>3</sup> Linguagem que apresenta tradução estranha ou agramatical, devido à tradução excessivamente literal de expressões idiomáticas ou sintaxe. Expressão empregada para designar o desvio em relação à língua de destino que acontece em textos traduzidos, devido à interferência (inconsciente) da língua de origem (da sua gramática ou do seu léxico).



#### 4 A tradução como prática pedagógica nas aulas de línguas

Um dos maiores desafios para a produção de traduções cantáveis é, sem dúvida, a falta de conhecimento teórico e/ou prático musical. Em relação aos alunos participantes da atividade, oriundos do oitavo semestre de um Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, eles alegaram, em sua maioria, ter pouco ou nenhum conhecimento em música, sendo que apenas alguns já haviam tido experiência com algum tipo de instrumento musical. Sendo assim, o contato com as teorizações de Low (2017) acerca do “Princípio do Pentatlo” foi fundamental para embasar as práticas de traduções cantáveis empreendidas pelos alunos nas aulas de língua inglesa. Uma das condições impostas pelo docente da turma para a escolha da canção é que, necessariamente, teria que ser uma música inédita, ou seja, uma canção brasileira, em língua portuguesa, que nunca houvesse sido traduzida para a língua inglesa, a fim de que o trabalho dos alunos/tradutores não fosse influenciado por outra versão preexistente. Ressalto que os participantes concordaram em compartilhar seus trabalhos para a produção deste artigo, após receber e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.), e que suas identidades foram preservadas por meio do uso de pseudônimos.

Devido ao espaço físico limitado deste artigo, analisarei apenas a versão de uma das canções feitas na atividade proposta. No exemplo analisado, a canção escolhida foi “Quero te encontrar” (Claudinho; Buchecha, 1997) que, na versão em inglês, foi traduzida como “I want to meet you”. Elis, a aluna responsável pela versão em inglês, informou que teve educação musical na infância, bem como tocou alguns instrumentos como teclado, contrabaixo e saxofone na adolescência, ainda que não tenha seguido adiante posteriormente. A letra da canção aborda a história de alguém que anseia por encontrar a pessoa amada, narrando as idas e vindas de um relacionamento que, apesar de algumas dificuldades, é a razão de viver do eu-lírico. A seguir, apresento as duas primeiras estrofes e o refrão principal da canção, o número de sílabas de cada verso e as sílabas acentuadas (tempos fortes do compasso) destacadas em negrito, bem como o esquema das rimas. Vejamos, no Quadro 2, as duas letras, em português e inglês, a fim de compará-las:

Quadro 2 – comparação entre as versões de “Quero te encontrar”, em português e inglês

Quero te encontrar	Rima	Sílabas	I want to meet you	Rima	Sílabas
<b>Quan</b> -do vo-cê <b>vem</b>	A	5	<b>Every</b> ti-me you <b>co</b> -me	A	5
Pra pas- <b>sar</b> o fim de se- <b>ma</b> -na	B	9	To <b>spend</b> so-me ti-me with <b>me</b> at home	A	8
Eu fin-jo <b>es</b> -tar tu-do <b>bem</b>	A	7	I pre- <b>tend</b> that all is <b>fun</b>	B	7
<b>Mes</b> -mo du-ro_ou com <b>gra</b> -na	B	7	<b>E</b> -ven when all my <b>mo</b> -ney is gone	A	9
(É que) vo-cê i-g(ui)- <b>no</b> -ra	A	6	You ne-ver <b>g</b> -ive me	A	5
Tu-do que eu <b>fa</b> -ço	B	5	A-ny a- <b>tten</b> -tion	B	5
De-pois vai em- <b>bo</b> -ra	A	6	You leave, you don't <b>see</b>	A	5
<b>De</b> -sa-tan-do_os <b>nos</b> -sos la-ços	B	8	<b>How</b> you des-troy <b>our</b> co-nnec-tion	B	8
<b>Que</b> -ro te_en-con-trar	A	5	<b>I</b> want to meet <b>you</b>	A	5
<b>Que</b> -ro te a-mar	A	5	<b>I</b> want to love <b>you</b>	A	5
Vo-cê pra mim é <b>tu</b> -do	B	7	You <b>are</b> e-very- <b>thing</b> to me	B	7
<b>Mi</b> -nha ter-ra, <b>meu</b> céu, meu mar	A	8	<b>My</b> world, my sky, <b>my</b> sea	B	6

Fonte: autor

Ao analisarmos a versão em inglês, observamos a dificuldade da estudante em manter o mesmo ritmo e o número de sílabas em todos os versos, o que interfere diretamente na cantabilidade da melodia e na naturalidade da canção em inglês. Percebe-se que, algumas vezes,



isso ocorre devido à tentativa de não fazer concessões ou adaptações em detrimento do sentido. Em relação ao sentido, observamos que a aluna faz algumas pequenas concessões na sua versão, de modo que a tradução não fique excessivamente literal, o que prejudicaria o critério da cantabilidade e da naturalidade. Na primeira estrofe, Elis opta por adaptar o segundo verso que, na versão em inglês, passa a ser “*to spend some time with me at home*” (passar um tempo em casa comigo), em vez de “passar o fim de semana”. Conforme Low (2017), esses pequenos ajustes ou *trade-offs* (termo em inglês utilizado pelo autor) são perfeitamente aceitáveis quando empregados para observar o princípio da cantabilidade. No entanto, mesmo com o ajuste proposto pela aluna/tradutora, há uma redução no número de sílabas que passa de 9 (em português) para 8 (em inglês), o que, apesar de aceitável, prejudica ligeiramente o ritmo e a cantabilidade. Já no último verso, a expressão popular “duro ou com grana” (que significa “com ou sem dinheiro”) surge na vers’ao apenas com o primeiro aspecto “*even when all my money is gone*” (mesmo quando todo meu dinheiro se acaba). Nota-se que a escolha tradutória neste verso impossibilita a cantabilidade, pois o número de sílabas passa de 7 (em português) para 9 (em inglês), alterando, assim o ritmo e a melodia da canção. Conforme observamos no trecho inicial da partitura (Figura 2), a música foi composta na fórmula de compasso 4 por 4, ou seja? existem quatro tempos para cada compasso, sendo que os tempos fortes (ou acentuados) são o primeiro e o terceiro.

Figura 2 – Trecho da partitura de “Quero te encontrar”.



Fonte: Super Partituras (2014).

Assim, no verso em questão, os acentos tônicos recaem sobre as sílabas 1 e 6 (em português e em inglês), porém, o número de sílabas na versão em inglês não se encaixa na melodia da canção, que possui apenas oito notas neste trecho. Reitero que a contagem de sílabas deve ser feita de ouvido ou, preferencialmente, seguindo a partitura (uma nota para cada sílaba), pois a contagem das sílabas poéticas tradicionais não leva em conta que a música é feita para ser ouvida, e não lida. Vejamos a letra em português e inglês respectivamente:

**Mes**-mo du-(ro ou)- com **gra**-na (7 sílabas - tônica nas sílabas 1 e 6)

**E**-ven when all my **mo**-ney is gone (9 sílabas - tônica nas sílabas 1 e 6)

Mesmo um leigo em música pode perceber que vão sobrar duas sílabas no verso em inglês (*is / gone*), as quais não cabem na melodia da canção. Assim, uma possível solução para este trecho seria reduzir o verso da seguinte forma:

**E**-ven when my **mo**-ney's gone (7 sílabas - tônica nas sílabas 1 e 6, em conformidade com a melodia da canção)



Este tipo de ocorrência aparece novamente, em maior ou menor grau, nas outras estrofes da versão em língua inglesa, conforme podemos observar no quadro comparativo das duas letras na página anterior. Uma possível solução, sugerida por Low (2017), seria a realização de pequenos ajustes (*tweakings*), se a letra da canção permitir, como a inserção de interjeições ou a repetição de palavras. Um exemplo seria o primeiro verso da segunda estrofe, que transcrevo a seguir:

Vo-cê i-g(ui)-no-ra (6 sílabas - tônica na sílaba 5)

*You ne-ver give me* (5 sílabas - tônica na sílaba 4)

Em casos como esse, Low sugere que, sempre que possível, façamos alguns ajustes para que se mantenha a cantabilidade. No verso em questão, poderíamos simplesmente acrescentar a interjeição “Oh!”, no início do verso, contabilizando, então, seis sílabas no total, conforme requer a melodia.

*Oh! You ne-ver give me* (6 sílabas – tônica na sílaba 5, em conformidade com a melodia da canção)

Já no último verso do refrão, a solução seria acrescentar algumas palavras, sem prejuízo do sentido, para completar o número de sílabas necessárias para mantermos o ritmo e a cantabilidade da melodia:

Mi-nha te-rra, meu céu, meu mar (8 sílabas – tônica nas sílabas 1 e 5)

My world, my sky, my sea (6 sílabas – tônica nas sílabas 1 e 5, porém faltam 2 sílabas)

A fim de solucionar o problema, sugiro a tradução abaixo:

*You're my world, my sky, and my sea* (8 sílabas – tônica nas sílabas 1 e 5, em conformidade com a melodia da canção).

Em geral, conclui-se que o escore total nos cinco critérios do pentatlo está ligeiramente desequilibrado, sobretudo em relação ao ritmo e à cantabilidade, elementos centrais na teoria de Low. Isso ocorre principalmente devido aos problemas na contagem de sílabas na versão em inglês, bem como na ausência da manutenção das tônicas nos tempos fortes da melodia. Em relação às rimas, critério de menor importância, conforme sinaliza Low (2017), a estudante não seguiu à risca o mesmo padrão na versão traduzida. Observa-se que o esquema de rimas, na letra em português, segue o padrão ABAB nas duas primeiras estrofes. Já no refrão, muda para o esquema AABA. No entanto, na versão em inglês, Elis conseguiu manter o mesmo esquema apenas na segunda estrofe. Na primeira, o esquema passa de ABAB para AABA e o refrão, por sua vez, muda de AABA para AABB.



Nota-se que o sentido está majoritariamente preservado, exceto por pequenas concessões e adaptações. Além disso, não há problemas de cacofonia, o que atrapalharia o critério da naturalidade e a performance do cantor, porém alguns versos foram prejudicados nesse aspecto, sobretudo pela alteração da melodia, conforme já apontado.

No que diz respeito aos potenciais benefícios da tradução para a aprendizagem de línguas adicionais, conforme apontam Zaidan e Aquino, “a tradução desafia o reducionismo da língua a uma função referencial na medida em que a tradutora se depara, por exemplo, com deslizos de sentido que cada escolha lexical e sintática implica” (2016, p. 14). Interessa-me compreender, neste tipo de prática pedagógica, muito além das escolhas tradutórias dos alunos, as relações linguístico-culturais (escolhas lexicais, construções sintáticas, padrões retóricos, estilos e adaptações) e como elas operam para a construção de sentidos quando uma forma meramente instrumental e tecnicista de ensino e aprendizagem de línguas é substituída por uma abordagem mais humanista, social e crítica.

É óbvio que o êxito deste tipo de prática pedagógica depende de uma série de fatores. Primeiramente, a atividade precisa contemplar o objetivo da tradução que, segundo Balboni (2011), é (meta)linguístico e intercultural. Além disso, conforme aponta o autor, é preciso que os estudantes tenham um bom nível de proficiência e certa desenvoltura na língua estrangeira, a fim de que a atividade não se torne desmotivadora em razão de problemas linguísticos elementares. Neste caso, o fato de os alunos participantes da atividade estarem cursando o último semestre do Curso de Licenciatura em Letras foi um fator decisivo para o desenvolvimento da tradução, pois os estudantes já tinham um bom conhecimento das línguas envolvidas (português e inglês). Também é preciso que o docente esteja atento a seu papel de mediador, já que, segundo Balboni (2011), a tradução/versão deve ser apresentada como um desafio para o estudante, “atribuindo-se ao docente um papel de ajudante e não de juiz” (Balboni, 2011, p. 101). Destaco que, para o autor, é recomendável a escolha de textos curtos e psicologicamente relevantes, uma vez que a tradução só se torna uma atividade motivadora se o texto também for motivador, sobretudo se alterarmos “as modalidades de execução, introduzindo-se um elemento de novidade numa técnica que, de outro modo, vai resultar sempre igual a si mesma” (p. 101). Assim sendo, o elemento inovador da atividade de tradução analisada foi, sem dúvida, o fato de que a versão da música deveria ser elaborada de forma que pudesse ser “cantável”, e não apenas lida. Além disso, a canção constitui um texto relativamente breve e, no meu entendimento, psicologicamente relevante, já que partiu da escolha do repertório musical individual de cada estudante.

## 5 Considerações finais

Partindo da problematização das ideologias linguísticas que envolvem a suposta dicotomia entre a tradução e o ensino de línguas, busquei analisar potenciais benefícios relativos ao uso da tradução para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais a fim de romper dicotomias e esmaecer as fronteiras entre os campos dos Estudos da Tradução, da Literatura e do Ensino de Línguas. Ao relatar uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes de um Curso de Licenciatura em Letras, envolvendo a versão de canções brasileiras em língua portuguesa para a língua inglesa, procurei analisar os desafios e a aplicabilidade do “Princípio do Pentatlo” de Peter Low a fim de promover o ensino e a aprendizagem da língua inglesa por meio da tradução.

Observou-se que o trabalho com a tradução/versão de músicas, na aula de língua inglesa, tem o potencial de engajar os estudantes a partir da escolha de seus repertórios musicais e linguísticos, bem como da sua afirmação como sujeitos protagonistas do processo de ensino e

aprendizagem. Além disso, essa abordagem promove a ruptura de ideologias linguísticas predefinidas e de práticas pedagógicas cristalizadas que, por vezes, reproduzem estigmas pejorativos em relação a conceitos arraigados no imaginário docente, e assim perpetuam fronteiras imaginárias entre campos teóricos que poderiam ser complementares.

## Referências

- BALBONI, P. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Tradução do italiano: Maria Teresa Arrigoni. **In-Traduções**, v. 3, n. 4, p. 101-120, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/76913532/A\\_tradu%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_ensino\\_de\\_l%C3%A9guas\\_hist%C3%B3ria\\_de\\_uma\\_difama%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/76913532/A_tradu%C3%A7%C3%A3o_no_ensino_de_l%C3%A9guas_hist%C3%B3ria_de_uma_difama%C3%A7%C3%A3o) Acesso em: 07 fev. 2025.
- BENJAMIN, W. The translator's task. Translated by Steven Rendall. *In*: VENUTI, L. (ed.). **The translation studies reader**. 3 ed. London; New York: Routledge, 2012 [1923], p. 75-83.
- CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da tradução**: um ensaio em linguística aplicada. Trad. Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo: Cultrix, 1980 [1965].
- CLAUDINHO E BUCHECHA. Quero te encontrar. *In*: CLAUDINHO E BUCHECHA. **Forma** [1 CD]. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1997.
- GENTZLER, E. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução de Marcos Malvezzi. 2 ed. São Paulo: Madras, 2009.
- HOLMES, J. S. The Name and Nature of Translation Studies. *In*: VENUTI, L. (ed.) **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge, 2000 [1972], p. 172-185.
- JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. *In*: BROWER, R. (ed.). **On Translation**. Harvard: Harvard University Press, 1959. p. 232-239. Disponível em: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18> . Acesso em: 22 jan. 2025.
- JOBIM, A. C. MORAES, V. Chega de Saudade. *In*: GILBERTO, J. **Chega de Saudade** [1 LP]. São Bernardo do Campo: EMI-Odeon, 1958.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007, pp. 15-41.
- LIMA, P.C. Atirei o pau no gato. *In*: **Música popular e adjacências...** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 47- 49. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2dymk/pdf/lima-9788523212025-12.pdf> Acesso em: 28 jan. 2025.



TOURY, G. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VERMEER, H. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986.

ZAIDAN, J. M., AQUINO, F. N. Por uma outra pedagogia para língua adicional e literatura: tradução como possibilidade de superação da visão tecnicista. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 11-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/14549> . Acesso em: 21 jan. 2025.

Recebido em agosto de 2025

Aprovado em outubro de 2025.