

- STREHLER R. (2001) «Unités phraséologiques en portugais: problèmes de délimitation», in *Travaux du LILLA*. Université de Nice-Sophia Antipolis, Nice.
- STREHLER R. (1999) «Constitution d'un corpus d'unités phraséologiques portugaises», in *JILA99, Journées internationales de linguistique appliquée*. 24-25 juin, Université de Nice-Sophia Antipolis, Nice.
- TAGNIN S. O. (1989) *Expressões idiomáticas e convencionais*. Editora ática, Col. Princípios, São Paulo.
- WEISZFLOG W. (editor) (1998) *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Melhoramentos, São Paulo.
- XATARA C. & OLIVEIRA W. L. (2002) *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras*. Cultura Editores Associados, São Paulo.
- ZINGLÉ H. & STREHLER R. (1999) "Análise Sintático-Semântica em Tradução no Ambiente da ZStation", in *Actas do PROPOR'99, IV encontro para o processamento computacional da língua portuguesa*, Universidade de Évora.

## TRADUZIR FRASES ISOLADAS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POR QUE NÃO?

Herbert Andreas Welker  
Universidade de Brasília

**Resumo:** Nos últimos anos, tem-se defendido a reintrodução da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Geralmente, propõe-se a utilização de textos cujo contexto seja conhecido e que sejam autênticos. Aqui argumenta-se que, nos níveis iniciais do ensino, faz sentido também a tradução de frases isoladas e de textos não autênticos.

**Palavras-chave:** ensino de línguas estrangeiras; tradução; competência comunicativa.

**Abstract:** In recent years various authors have defended the reintroduction of translation into foreign language teaching. Generally they propose the use of texts whose context is known and which are authentic. In this article I argue that in the initial stages it makes sense to have the learners translate isolated sentences and non-authentic texts.

**Key-words:** foreign language teaching; translation; communicative competence

Apesar do predomínio de métodos que preconizam a exclusão da língua materna (LM), vários autores têm se pronunciado nas últimas décadas a

favor do uso da tradução na aula de língua estrangeira (LE). Tendo em vista que existem trabalhos relativamente recentes dedicados especialmente a esse assunto – defendendo a tradução (Lavault 1998, Ridd 2000<sup>1</sup>, Checchia 2002, Cervo 2003) – não vou repetir toda a discussão, mas afirmar apenas que, na sua maioria, os argumentos apresentados são irrefutáveis. Somente não concordo com os autores citados em alguns pontos – os quais discutirei a seguir.

### 1. Considerações preliminares

#### 1.1 Algumas distinções

Em qualquer estudo sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, deveriam ser feitas, no mínimo, as seguintes distinções: a) ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) - ensino/aprendizagem de segunda língua (L2)<sup>2</sup>; b) níveis iniciais - níveis avançados; c) crianças - adultos. Deve-

<sup>1</sup> O artigo de Ridd é uma versão modificada de um trabalho redigido em 1996 (inédito).

<sup>2</sup> Cf. o subcapítulo 1.3 – "Aquisição de L2 X Aprendizagem de LE" – em Checchia (op. cit.: 15-19) e a discussão sobre livros de ensino "regionais" em Welker (1988). Cf. Ridd

se levar em conta também o parentesco entre a língua materna e a língua estudada, além da complexidade desta última (por exemplo, aprender espanhol no Brasil é bem diferente de aprender alemão ou japonês, e estudar línguas nas quais há muitas flexões é diferente de estudar inglês, que não as possui).

Tudo isto não significa que certas afirmações sobre ensino/aprendizagem não possam valer para várias das situações mencionadas. Contudo, como algumas asserções não podem ser generalizadas, cada autor deveria deixar claro do que está falando. Aqui, refiro-me ao ensino de LE para adultos – e jovens universitários – principiantes (isto é, nos três ou quatro primeiros semestres). Tenho em mente especificamente o ensino de alemão, mas acredito que minhas idéias sobre a tradução sejam válidas para outras línguas.

## 1.2. O enfoque comunicativo

Tendo em vista que Lavault (op. cit.), Cervo (op. cit.) e vários outros defensores da tradução preconizam a abordagem comunicativa, cabem algumas observações a respeito dessa

(op. cit.: 130): "Insights that apply to L2 are often of little relevance as far as foreign language learning is concerned. This is the source of much methodological confusion and short-sightedness in language teaching at a time when L2 theory is intensely exported." E cf. Ridd (op. cit.: 145): "Teachers experimenting with translation will certainly end up asking themselves why they are using books designed for immigrant second language learners to teach people who are not emigrating and will most likely be using the language in their own country."

<sup>3</sup> O motivo dessa organização nos livros que são usados no ensino de L2 – e exportados para servirem também no ensino de LE (cf. nota 2) – é que havia sido elaborado, a pedido do Conselho da Europa, um inventário de atos de fala (inglês: Threshold Level 1975, francês: Niveau-seuil 1976, alemão: Kontaktschwelle 1980), com suas possíveis realizações lingüísticas, necessários para as pessoas poderem comunicar-se no exterior, mais exatamente, no país cuja língua estavam aprendendo.

abordagem.

Embora não exista o método comunicativo, e sim vários tipos (cf. Almeida Filho 1993: 36), entende-se geralmente por ensino comunicativo

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho op. cit.: 47)

O primeiro grande problema é saber quais são as "atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno". Há toda uma discussão sobre isto (cf. Welker 1988).

O segundo é que as lições de muitos livros "comunicativos" para principiantes são – ou eram – organizadas de acordo com certas intenções de fala ou atos de fala.<sup>3</sup> Tal organização já foi criticada, por exemplo, por Gerdes et al. (1984: 8-9) e por Welker (op. cit.: 22ss). Neuner/Hunfeld (2000: 106) – sendo que Neuner foi um dos mais árdios defensores do enfoque comunicativo na Alemanha – reconhecem que é questionável, entre

outros fatos, "o ordenamento do ensino por intenções de fala quando não existe nem a necessidade nem a possibilidade de uma comunicação com um falante do país da língua-meta".<sup>4</sup>

Um terceiro fato a ser discutido concerne à idéia dos "comunicativistas" de que a fala tem que ser adequada em relação à situação de comunicação. Objetiva-se ensinar ao aluno o que se diz em determinada situação, isto é, como são realizadas adequadamente os diversos atos de fala. Todavia, a adequação à situação é muito mais complexa do que são as regras gramaticais; nos níveis iniciais, só podem ser ensinados alguns enunciados típicos em certas situações importantes; dificilmente poderiam ser previstas todas as situações possíveis e indicado o comportamento lingüístico adequado. Além disso, é muito estranho que se tenha como meta a fala comunicativamente adequada ("como as pessoas se expressam em determinada situação?"), evitando-se, ao mesmo tempo, a correção de erros gramaticais, embora os falantes nativos – que, via de regra, falam adequadamente – não cometam os erros comuns entre aprendizes de LE.

Uma outra idéia central da abordagem comunicativa é a convicção de que o aluno aprende melhor "fazendo", de que ele é "um parceiro ativo no processo de aprendizagem, que deve ser estimulado

<sup>4</sup> As traduções a partir do alemão e do francês são minhas. Deixo no original as citações em inglês por entender que os leitores as compreenderão.

<sup>5</sup> É verdade que a abordagem comunicativa concede lugar à explicitação de regras gramaticais (cf. Almeida Filho [op. cit.: 43] que menciona "o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitados pelo aluno"), mas condensa o "ensino gramaticalista que (...) pode ser reduzido teoricamente a uma abordagem e tecnologia de ensino voltadas para a internalização das formas da língua" (Almeida Filho op. cit.: 39).

para uma aprendizagem consciente (cognitiva) na qual ele mesmo faz as descobertas" (Neuner/Hunfeld op. cit.: 104). A questão é se essa é a maneira mais eficaz de se aprender, ou seja, aquela que leva à competência comunicativa no mais curto tempo.

Não há nenhuma comprovação de que o método comunicativo – com sua ênfase nos atos de fala, no fazer e descobrir do aluno e com seu desprezo da gramática<sup>5</sup> – seja o mais eficiente. Para comprová-lo, teriam que ser observadas, durante vários anos, diversas turmas que estudassem em condições iguais, umas com o método comunicativo, as outras com algum outro método; no final, teriam que ser avaliadas as habilidades adquiridas, sendo que a competência comunicativa não pode ser reduzida à capacidade de realizar determinados atos de fala, devendo, ao contrário, englobar as tradicionais quatro habilidades (ler, escrever, compreender a fala e falar) e, possivelmente, a tradução como uma quinta habilidade.

## 1.3. Gramática e competência comunicativa

Mesmo enfatizando a importância da situação e dos outros fatores extralingüísticos da comunicação, Hüllen (1979: 142-144) afirma que o "sucesso do ensino depende em grande

parte da capacidade de generalização que ele gera".

Já que a organização do ensino segundo atos de fala é muito problemática, é recomendável que a progressão seja estabelecida conforme a gramática. Nos estágios iniciais, a seqüência em que os fatos gramaticais – com sua "capacidade de generalização" – são introduzidos é muito importante (cf. Welker 1988: 22).

Tem-se a impressão de que dois fatos foram esquecidos pelos defensores do método comunicativo:

a) uma única regra gramatical permite a formação de milhares de enunciados, ao passo que cada ato de fala é único (com a complicação adicional de que há várias realizações possíveis, as quais têm que ser aprendidas, decoradas), exceto atos comunicativos pouco específicos como "narrar algo";

b) não existe ato de fala sem regra gramatical, salvo enunciados que consistem em uma única palavra (por exemplo, Fogol) ou em expressões idiomáticas (nas quais as regras gerais podem não ser obedecidas); geralmente precisa-se até mesmo de várias regras gramaticais para realizar um único ato comunicativo e de numerosas regras para realizar atos comunicativos gerais como o citado "narrar algo".<sup>6</sup>

Se considerarmos como norma a

<sup>6</sup> Por exemplo, para realizar um ato simples como "perguntar pelo caminho" ("Como chego à catedral?") precisa-se, em alemão, saber: a) que o verbo precede o sujeito, b) que há diversas preposições dependendo do substantivo, c) que certas preposições regem certos casos (acusativo, dativo).

<sup>7</sup> Refiro-me aqui à norma que concerne a enunciados, não à norma que rege a elaboração de textos (por exemplo, o fato de que uma carta oficial a determinada autoridade é redigida de uma certa maneira).

<sup>8</sup> Os defensores da abordagem comunicativa Neuner/Hunfeld (op. cit.: 97) reconhecem: "Entretanto, a seqüência (...) das intenções de fala, que determina a progressão gramatical

realização lingüística normal, ou seja, o fato de que as pessoas dizem certas coisas de certas maneiras, a língua é constituída de três elementos: itens lexicais, regras e normas. Sem itens lexicais não se consegue comunicar nada (verbalmente), sem regras gramaticais pode-se dizer bem pouco (por exemplo, enunciados do tipo "eu gostar comida Bahia"); sem conhecimentos a respeito da norma, entretanto, não somente é possível realizar muitos atos de fala de modo compreensível – embora não de maneira "normal" – como também comunicar e compreender inúmeros conteúdos, pois basta dispor do léxico e de regras gramaticais.<sup>7</sup>

O que os "comunicativistas" fizeram foi inverter a ordem, priorizando a norma em detrimento da gramática. Não há dúvida de que o objetivo último do ensino tem que ser a competência comunicativa – em sentido amplo, abrangendo os quatro ou cinco habilidades – mas o conhecimento da norma, da realização "comunicativamente adequada" dos atos de fala não pode ser a base da aprendizagem.<sup>8</sup>

Tal afirmação, por sua vez, não significa que se deva primeiro ensinar itens lexicais, depois toda a gramática e somente no final a norma. Obviamente, deve-se ensinar em cada lição como os falantes nativos da LE se

expressam na língua padrão, a saber, corretamente não somente conforme as regras, mas também conforme a norma.<sup>9</sup>

Em resumo, pelas diversas razões apresentadas, parece-me muito mais vantajoso ordenar a progressão nos níveis iniciais segundo a gramática do que segundo atos de fala. Quanto aos níveis intermediários e avançados, a saber, a partir do quarto ou quinto semestre, quando as regras básicas já foram estudadas, evidentemente a gramática não precisa mais determinar a progressão.

#### 1.4 Uso da língua materna

Hoje em dia, deveria ser desnecessário dizer que o uso da LM não somente é permitido, como também necessário em certas ou mesmo muitas situações. Como, lamentavelmente, ainda persistem as vozes que defendem

[nos livros comunicativos], depende das necessidades comunicativas de cada turma. Por isso, o estabelecimento da progressão das intenções de fala ocorreu nesses livros de maneira relativamente arbitrária. A seqüência foram (...) "saltos" e "buracos" na progressão gramatical. Também não existe uma combinação fixa entre intenções de fala + papéis/situações + tema + gramática."

<sup>9</sup> Ur (1995: 2), que estabelece como objetivo do ensino "communicating in correct English", afirma: "Accuracy is important because it makes language more comprehensible; because students in general like to feel they are using the language correctly (...)." Ela também diz: "Some useful learning can take place through non-communicative language manipulation: drills, transformation and slot-filling exercises all have their place in helping students master aspects and items of language." A autora conclui (p. 3): "The guidelines we need, then, are not the commandments handed to us by proponents of a 'correct' methodology, but rather principles of effective language teaching." Aqueles que estão convictos da superioridade dos seus métodos chegando a ridicularizar outros (cf. Rösler 1994: 89 e Welker 1997: 11s.) pode-se responder ainda: "(...) nem tudo que pertencia à prática antiga era ruim e nem tudo contido nas práticas modernas está isento de críticas" (Popovic 1999, citado e traduzido por Checchia op. cit.: 25). "(...) as tentativas de comprovar a superioridade dos [diversos] métodos sobre outros fracassaram." (Henrici 2001: 851) "Hoje em dia, já há uma tendência a um uso eclético dos métodos (...), utilizando-se o que for mais apropriado e relevante para a necessidade dos alunos em seus ambientes (...)." (Checchia op. cit.: 25) Cf. também Prabhu (1990).

a proibição do uso da língua materna, cito, sem comentários, algumas afirmações:

Usando-se a língua materna para um esclarecimento sucinto a respeito de um ponto gramatical ajudará esses alunos muito mais do que uma prolongada tentativa de explicar e re-explicar na língua estrangeira e, conseqüentemente, haverá mais tempo disponível para a prática do ponto em discussão. (Rivers 1975: 82)

(...) no estágio inicial, a eliminação da língua materna (...) é completamente inútil. Leonijev a considera 'psicologicamente impossível'. (Moskalskaja 1981: 86)

É logicamente impossível fazer abstração de conhecimentos existentes. Por conseguinte, no ensino de línguas estrangeiras não é possível fazer de conta de que não se domina a língua materna (...). Portanto, a língua materna

tem que ser considerada mais um auxílio na aprendizagem do que um entrave. (Scherfer 1991: 96-97)

Graças aos trabalhos dos psicolinguistas, reconhece-se agora que quer afastar a língua materna do ensino das línguas estrangeiras beira o absurdo. (Lavault op. cit.: 94)

Recentes estudos sobre aquisição de L2 sugerem que o uso da L1 "reduz a ansiedade e melhora o ambiente afetivo da aprendizagem, leva em consideração fatores socioculturais, facilita a incorporação das experiências de vida dos alunos e permite que o ensino seja mais centrado neles" (AUERBACH 1993, p. 20). (Checchia op. cit.: 34)

## 1.5. Uso da língua materna ≠ tradução

Lavault (op. cit.: 19ss.) distingue a tradução profissional da tradução pedagógica. Esta última, que ocorre em situações de ensino, é dividida em "tradução explicativa" (que abrange todos os casos em que o professor recorre à LM) e "exercícios de tradução".

Sugiro uma outra divisão: embora o professor, de fato, traduza palavras ou enunciados (para efeitos de explicação), chamo isso não de tradução mas de uso da língua materna. Deste modo, a tradução pedagógica restringe-se aos exercícios feitos pelos alunos.

## 1.6. Contexto e co-texto

Muitas vezes emprega-se o termo contexto num sentido geral, englobando

co-texto, além de situação de comunicação. Prefiro diferenciar, pelo menos, os dois primeiros conceitos, mesmo que não se possam estabelecer limites precisos: co-texto é o texto ao redor de determinada palavra, geralmente no interior de uma oração; contexto poderia restringir-se ao texto inteiro no qual um item lingüístico a ser estudado ou traduzido é inserido, mas pode também referir-se à situação de comunicação (portanto, a fatos extralingüísticos), sendo às vezes chamado, nesse caso, de "contexto de situação".

Como vários outros, os quatro autores citados no início deste artigo – e que não fazem as distinções mencionadas – enfatizam o contexto, salientando que uma boa tradução só pode ser feita quando ele é levado em conta. Sem dúvida, eles têm razão: quando se discorre sobre o ofício ou a arte da tradução, a importância do contexto, no sentido mais amplo, sempre tem que ser sublinhada. O tradutor só pode traduzir adequadamente se compreendeu o texto de partida, e só pode compreender verdadeiramente se leva em consideração a situação de comunicação.

Porém, essas são afirmações muito gerais. É preciso observar o assunto um pouco mais de perto.

Quando se diz que o conhecimento do contexto é imprescindível, tem-se razão, primeiro, no que diz respeito ao co-texto: não se pode traduzir o artigo inglês *the* se não se sabe a que substantivo ele se refere; a tradução de *fazer* vai depender do objeto que acompanha o verbo, etc.

Também é verdade que, em muitos casos, o contexto é imprescindível, seja ele lingüístico (isto é, o texto inteiro ou

parte dele) ou extralingüístico (a situação de comunicação). Eu disse "em muitos casos", pois não são todos; melhor dizendo: inúmeras frases podem ser traduzidas corretamente sem que se conheça o contexto, simplesmente porque a sua tradução independe dele. Quando autores que enfatizam a importância do contexto querem exemplificar, obviamente escolhem enunciados cuja interpretação e tradução depende do contexto. Porém, grande parte das frases deste artigo, por exemplo, pode ser traduzida corretamente sem que se saiba nada sobre o presente trabalho.

## 2. A tradução no ensino de LE

Como foi dito acima, entendo por "tradução no ensino de LE" (ou "tradução pedagógica") exercícios feitos pelos alunos, não o simples uso da língua materna por parte do professor ou dos aprendizes.

Os quatro autores citados no início – como vários outros – propõem a reintrodução da tradução (fala-se em "reintrodução" porque ela já foi empregado anteriormente, sobretudo no Método Gramática e Tradução), inclusive para que ela se torne uma quinta habilidade. Ao meu ver, é preciso fazer duas distinções, uma quanto à direção, a outra, quanto ao nível de conhecimentos do aluno.

Cervo (op. cit.) deixa claro que sua proposta se limita à tradução da língua estrangeira para a língua materna (LE > LM).<sup>10</sup> Ridd (op. cit.), quando indica cinco razões para a utilização da tradução, parece referir-se às duas direções (pp. 136ss.: "Translation is a necessary, natural activity", "our pupils will be asked to translate (...) at one point or another"), mas depois recomenda que se prefira a tradução LE > LM, sobretudo nos níveis mais baixos (p. 143). Em Lavault (op. cit.), na maioria das vezes, está apenas implícito que a autora se refere à tradução LE > LM (cf. p. 99), porém uma vez ela afirma claramente que a tradução da língua materna para a língua estrangeira (LM > LE) "é contrária a toda prática profissional séria, a qual exige que se traduza sempre para a língua materna" (p. 84).

A última parte dessa afirmação é correta quando se considera o que seria o ideal. Contudo, na realidade, muitos tradutores são obrigados a traduzirem para a língua estrangeira, e certamente devido a essa realidade, em todos os cursos de tradução há disciplinas nas quais se ensina a tradução LM > LE. Além disso, como muito bem observam os quatro autores, pessoas que não são tradutores profissionais vêem-se às vezes na situação de terem que traduzir – oralmente ou por escrito – tanto na direção LE > LM quanto na outra. Portanto, faz sentido ensinar-se a tradução para a língua estrangeira também no ensino de LE.

<sup>10</sup> (...) é a operação de tradução aplicada a textos autênticos em língua estrangeira." (p. 52) A autora também afirma: "(...) língua de chegada, língua materna do tradutor." (p. 37) No português, a direção LE > LM é denominada tradução (francês: *version*, alemão: *Herübersetzung*), a outra é a versão (francês: *thème*, alemão: *Hinübersetzung*). Em inglês, não se usam termos específicos. Mantenho aqui a indicação da direção mediante a seta.

## 2.1 A tradução LE > LM

Concordo com Lavault (op. cit.) e Cervo (op. cit.) quando, preconizando a "tradução interpretativa", propõem a tradução de textos autênticos e inteiros cujo contexto deve ser conhecido. Porém, primeiro, nem sempre o contexto é imprescindível (cf. supra); segundo, dificilmente tais textos autênticos podem ser traduzidos por alunos nos semestres iniciais; ou melhor: os textos terão que ser muito bem escolhidos para que não contivessem regras gramaticais desconhecidas nem demais itens lexicais novos. Ter que procurar nos dicionários a toda hora não contribui para o prazer, ainda mais que os dicionários bilíngües são muito falhos e que os alunos principiantes não entendem as explicações dos dicionários monolíngües. Portanto, via de regra, exercícios de tradução como os sugeridos pelas duas autoras cabem somente em níveis mais avançados do ensino de LE (cf. Nodstoga 1988).

Entretanto, tendo-se como objetivo a aprendizagem de uma quinta habilidade – a de traduzir, mas sem a pretensão de o aluno tornar-se tradutor profissional – pode e deve-se recorrer a exercícios de tradução LE > LM já no primeiro semestre. Não precisam obrigatoriamente ser procurados textos

autênticos; podem ser utilizados aqueles do livro didático.<sup>11</sup> Existem duas possibilidades:

- o texto é traduzido após a explicação dos elementos novos (léxico, gramática); nesse caso, a tradução pode ser oral ou escrita, feita em casa ou na própria aula, sozinho, em grupos ou pela turma em conjunto;
- se o texto não contiver elementos novos imprescindíveis para a compreensão geral, pode-se partir para a tradução oral logo depois de uma primeira leitura: o professor esclarece que os poucos itens lexicais desconhecidos podem ser deixados de lado (ou ele mesmo fornece os equivalentes), fazendo-se a tradução do que foi entendido.

Diálogos prestam-se muito bem para uma tradução oral: ela é feita por dois ou mais alunos que assumem o papel dos personagens; eles simplesmente dizem na língua materna o que dizem esses personagens. (Quando Popovic diz "The worst possible way to start [a translation exercise] is to distribute a text and instruct your students 'translate'", ela se refere obviamente a textos totalmente desconhecidos dos alunos e que contêm muitos elementos novos. Não é o caso do exercício proposto aqui.)

Desde a primeira vez – e repetidamente – o professor enfatiza que o

<sup>11</sup> Antigamente, os textos dos livros didáticos eram muito artificiais; hoje, trata-se, por um lado, de diálogos bastante realistas e, por outro, de textos informativos que, mesmo quando não são retirados de algum artigo ou livro, se assemelham aos chamados textos "autênticos", embora sejam geralmente versões simplificadas.

O fato de o conteúdo de muitos textos de numerosos livros importados não interessarem aos alunos já é outro problema, que não diz respeito especificamente à tradução e sim ao ensino como um todo (cf. nota 2). Tais textos devem ser evitados não somente em exercícios de tradução como também, na medida do possível, na aula em geral.

que foi compreendido deve ser expresso na LM obedecendo-se a norma desta língua. Por exemplo, pedir algo num restaurante é diferente de pedir um presente de aniversário; o cumprimento de um amigo difere do cumprimento de um desconhecido, etc.

No início, muitos alunos tenderão a traduzir literalmente, mas com o passar do tempo (e o professor repetindo: "Como as pessoas se expressam nesta situação?") eles farão traduções mais adequadas.

Nos exemplos que acabo de dar, os alunos conhecem o contexto, a situação de comunicação; todavia, como foi dito acima, para a tradução de inúmeras frases o conhecimento do contexto não é necessário. Fazendo exercícios como os mencionados, os alunos aprendem, obviamente, também a tradução de frases isoladas, ou seja, de frases que poderiam ser compreendidas e traduzidas mesmo que faltasse o contexto. O professor chamará a atenção para o fato de que o co-texto tem que ser levado em conta.

## 2.1 A tradução LM > LE

A tradução para a língua estrangeira é feita, na vida real, tanto por profissionais – mesmo que não seja o ideal – quanto por leigos, ambos como intermediários, mas também ocorre quando uma pessoa quer expressar-se na outra língua; nesse

caso, ela pergunta a si mesmo ou a outros: quero dizer (por exemplo) "parabéns pelo aniversário" – como se diz isso na LE?<sup>12</sup>

Por tudo isso, faz sentido incluir exercícios de tradução LM > LE no ensino de línguas estrangeiras. Naturalmente, eles têm que ser adaptados ao nível de conhecimentos dos alunos. Repito que no presente artigo refiro-me apenas aos três ou quatro primeiros semestres em turmas de adultos.

Em geral, a tais alunos não devem ser dados textos contendo fatos gramaticais e itens lexicais novos.<sup>13</sup> No início, poderiam ser pequenos textos que já foram estudados na LE e que – levemente modificados ou não – poderiam ser retraduzidos. Quanto mais se avança no ensino, mais itens lexicais e regras gramaticais são conhecidos, de modo que o professor (ou o próprio livro didático) pode mais facilmente redigir pequenos textos. Contudo, mesmo a tradução de frases isoladas não é descabida. Por quê?

Relembro que muitas frases podem ser traduzidas sem conhecimento do contexto. Assim, o objetivo de se conscientizar o aluno o mais cedo possível das peculiaridades da tradução pode muito bem ser alcançado com a tradução de frases isoladas. Melhor começar cedo e modestamente do que esperar níveis mais adiantados para realizar a "tradução

<sup>12</sup> Mesmo o aluno – e qualquer falante – que já domina bem a LE (tendo automatizado/interiorizado muitas regras, palavras e expressões e pensando parcialmente na língua estrangeira) faz, mais ou menos frequentemente, esse tipo de pergunta que leva à tradução LM?LE.

<sup>13</sup> Já foi apontado que os dicionários bilíngües são muito falhos; sobretudo para a tradução LM?LE são, via de regra, completamente insuficientes.

interpretativa" somente na direção LE > LM.

É claro que devem ser evitadas frases sem nexos como "As cenouras estão atrás da porta" (citada em inglês como péssimo exemplo por Ridd op. cit.: 125), mas há um sem-número de enunciados realistas – isto é, podendo ocorrer na comunicação real – cuja tradução faz sentido. O aluno, pouco a pouco, aprenderá, além de expressar na LE o que ele mesmo quer dizer, a intermediar entre falantes da LM e da LE que não falam a outra língua.

Serão escolhidas frases que, como já foi dito, contêm quase exclusivamente elementos linguísticos conhecidos. Muitas delas vão servir para conscientizar o aluno das diferenças entre as duas línguas. Podem ser enunciados isolados como (já nas primeiras lições):

Como vai?

*Meu pai é italiano, mas eu não falo italiano.*

*Desde quando você conhece minha irmã?*

*Você gosta de ver televisão?*  
*Infelizmente não vou poder ir ao cinema com vocês.*

Como esses enunciados ocorrem em determinada lição, o professor aceitará

<sup>14</sup> Weller (1991) mostra exercícios de tradução LM?LE presentes em dois cursos de francês para alemães. Ele os critica na sua maioria pelo fato de que se trata de meios de revisão de léxico e gramática e/ou de retrotraduções e que, na sua opinião, os textos – frases isoladas ou não – são artificiais. Concordo que é desnecessário fazer-se um exercício de tradução inteiro só para treinar certo fato gramatical, porém, não há comprovação de que a crítica do autor a outros tipos de exercícios seja válida. Ele mesmo reconhece que, em vez de simples argumentos, deveria haver pesquisas empíricas (p. 44). Weller mostra também um texto inteiro (p. 41), cuja tradução constitui, ao seu ver, um "progresso metodológico", mas ele percebe também que o texto (que não me parece muito menos artificial que outros) representa um grau de dificuldade maior, razão pela qual só pode ser traduzido por alunos adiantados. Nos referidos livros didáticos são incluídos exercícios de

Ridd (op. cit.: 131), referindo-se a exercícios aparentemente semelhantes, que ele considera "outmoded" e "boring", diz que eles eram no passado "a constant source of disappointment and even humiliation when the suggested translation failed to coincide with the formula the teacher was expecting". A essa afirmação podem-se fazer as seguintes objeções:

a) É preciso diferenciar entre as duas direções de tradução. No caso de LE > LM, o exercício deveria ser uma oportunidade para a discussão de várias possibilidades (como recomendam os autores citados no início), não uma ocasião para o professor se impor como autoridade. Já na tradução para a língua estrangeira, é pouco provável que o aluno produza frases aceitáveis que não precisem coincidir com as esperadas pelo professor.

b) Qualquer exercício que exija um pouco mais de memória e de capacidade de raciocínio – por exemplo, preenchimento de lacunas, respostas orais ou escritas, elaboração de diálogos, conversação – pode ser uma fonte de decepção ou mesmo de humilhação quando o aluno não consegue fazê-lo a contento. Portanto, nenhum tipo de tradução, por si só, causa mais decepção ou humilhação do que outros exercícios.

Não somente em exercícios como também – e sobretudo – em testes, a

tradução LM > LE é o meio mais prático de aferir a aquisição de conhecimentos, pois, no caso de certas palavras, expressões ou formulações, não há outra forma de o professor saber se foram aprendidas. Defensores da tradução no ensino de línguas, em geral, são contrários ao seu uso em testes. Ridd (op. cit.: 144), por exemplo, recomenda: "Avoid using translation as a language testing device – that counters the pleasure principle." Compreende-se que um tradutor profissional e especialista em tradução deseje que exercícios de tradução dêem prazer e sejam o menos frustrantes possível. Porém, novamente pode-se argumentar que tal atividade não precisa causar mais desgosto do que outro tipo de exercício ou avaliação. Nos testes, tudo depende do que o professor exige e de que maneira dá as notas. Na tradução LM > LE, só pode ser exigido o que foi estudado; na outra direção, o texto deve ser escolhido de acordo com os conhecimentos dos alunos, e, estando esses alunos autorizados a usarem dicionários, as falhas destes devem ser levadas em conta. Com certeza, alunos que ganham a nota 10, um 9 ou – dependendo da expectativa – mesmo um 8 vão achar a tradução como meio de avaliação bastante prazerosa. Já aqueles que tiram notas baixas não devem gostar da tradução como não gostam de testes em geral, sendo que,

"interpretação" nos quais um aluno faz o papel de "intérprete" entre pessoas que só falam sua respectiva língua materna. Weller (p. 36) aplaude em desses exercícios – previsto para o quarto ano de ensino, ou seja, um nível adiantado – por ser comunicativamente plausível, mas critica um outro, previsto para principiantes, por sua artificialidade. É óbvio que, num estágio inicial, as falas de uma conversa não podem ser totalmente naturais. Pessoalmente, considero tais exercícios de intermediação linguística excelentes.

pela minha experiência, as notas na tradução correspondem, na maioria dos casos, àquelas ganhas em outros modos de avaliação.

## Conclusão

No presente trabalho, afirmou-se, mais uma vez, que não somente o uso da LM no ensino de línguas estrangeiras é vantajoso como também deve-se recomendar a reintrodução de exercícios de tradução para que a competência tradutória se torne uma quinta habilidade.

Lavaulit (op. cit.) e Cervo (op. cit.) preconizam a chamada "tradução interpretativa" LE > LM, a qual só é possível em níveis mais adiantados (a não ser que sejam escolhidos textos simples e curtos); Ridd (op. cit.) e Checchia (op. cit.) acham que os alunos devem poder escolher os textos; e todos os quatro autores exigem que os textos sejam autênticos.

Neste ensaio, no qual me restringi aos semestres iniciais do ensino, argumentei:

- que se pode praticar a tradução desde o começo, nas duas direções;
- que não precisam necessariamente ser escolhidos textos autênticos;
- que se pode pedir a tradução de frases isoladas porque ela é possível sem o conhecimento do contexto;
- que não faz mal usar a tradução como meio de avaliação, pois o aluno estudioso vai obter boas notas, e isso lhe causa prazer.

Obviamente, não se pretende formar tradutores profissionais nas aulas de LE, mas, no mínimo, os alunos farão

traduções melhores do que se não fizessem tais exercícios, e estarão sendo preparados para estágios mais avançados, como a "tradução interpretativa".

É claro que, mesmo sabendo que muitas frases podem ser traduzidas fora de contexto, o professor não deverá consar-se de salientar a importância da situação de comunicação para a compreensão e tradução.

## Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- CERVO, I. Z. S. (2003) *Tradução e ensino de línguas*. Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.
- CHECCHIA, R. L. T. (2002) *O retorno do que nunca foi: O papel da língua estrangeira*. Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.
- GERDES, M. et al. (1984) *Themen 1*. Lehrerhandbuch. München: Hueber.
- HENRICI, G. (2001) *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. In: **HELBIG, G. et al. Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin / New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19), 841-853.

Brasília: *Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília*; Editora Plano, 121-148.

RIVERS, W. M. (1975) *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira. (Tradução de: Teaching Foreign Language Skills. Chicago 1968)

RÖSLER, D. (1994) Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: **WIERLACHER, A. et al. (eds.) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 19**. 1993. München: iudicium, 77-99.

SCHERFER, P. (1991) Vom "intuitiven" Übersetzen zur Übersetzungsübung. In: **The British Council / Goethe-Institut / ENS-CREDIF (eds.) The Role of Translation in Foreign Language Teaching**. Paris: Diffusion Didier Erudition, 95-125.

UR, P. (1995) The communicative approach revisited. In: **LAURELS News**, Nov. 1995.

WELKER, H. A. (1983) *Curso Básico de Alemão*. Brasília: Thesaurus.

\_\_\_\_\_. (1987) Zum Thema Themen. In: **Projek-APPA 2**: 44-53.

\_\_\_\_\_. (1988) O ensino de alemão para principiantes – objetivos, métodos, exercícios manifestos no material didático. (*Mimeo; divulgado desde 2003 no endereço <http://www.unb.br/ii/let/welker/ensino1988.doc>*).

\_\_\_\_\_. (1988a) *Deutsch für Brasilianer – Alemão para brasileiros*.

HÜLLEN, W. (1979) Didaktische Überlegungen zur Pragmalinguistik. In: **Arndt, E. et al. (eds.) Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung**. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 141-144.

LAVAILIT, E. (1998): *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition.

MOSKALSKAJA, O. (1981) Zur kognitiven Grammatikenweiterung. In: **BRÜCKNER, H. (ed.), Lehrer und Lernende im Deutschunterricht**. Berlin etc.: Langenscheidt, 81-91.

NADSTOGA, Z. (1988) A Communicative Use of Translation in the Classroom. In: **ELT Forum XXVI/4**, 12-14.

NEUNER, G. & HUNFELD, H. (2000) *Methoden des fremdsprachlichen Deutsch-unterrichts. Eine Einführung*. 6. ed. Berlin etc.: Langenscheidt.

POPOVIC, R. (1999) The place of translation in language teaching. In: **English Teaching Forum 37:2** <<http://www.thrace-net.gr/bridges/bridges/The%20place%20of%20translation%20in%20language%20teaching.html>>

PRAHBU, N. S. (1990) There is no best Method – Why? In: **TESOL Quarterly 24/2**, 161-176.

RIDD, M. D. (2000) Out of Exile: A New Role for Translation in the Teaching/Learning of Foreign Languages. In: **SEDYCIAS, J. (org.) Tópicos em Lingüística Aplicada 1**.

Brasília: Editora da Universidade de Brasília (Série Textos Universitários).

(1997) *Einige kritische Bemerkungen zu DaF-Theorie und -Praxis. Projekt - Revista dos Professores de Alemão no Brasil* 27-28: 11-17.

WELLER, F. R. (1991) Vom Elend schulischer Übersetzungslehre. Anmerkungen zur Rolle der Übersetzung im Französischunterricht. In: *The British Council / Goethe-Institut / ENS-CREDIF (Hg.). The Role of Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Diffusion Didier-Erudition, 95-125.

## RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

### Título: EUROCENTRISM IN BRAZILIAN TEXTBOOK FOR EFL TEACHING

Autor: **Ariovaldo Lopes Pereira**  
Orientador: Profa. Dra. Maria Jandyra Cavalcanti Cunha  
Dissertação de mestrado  
Ano: 1998

O presente estudo é uma contribuição para a reflexão sobre as ideologias inseridas no processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil e suas implicações políticas e culturais. Seguindo uma abordagem qualitativa, este estudo examina os principais eventos históricos que levaram o mundo a vivenciar o fenômeno do Eurocentrismo, uma ideologia dominante segundo a qual a cultura europeia é superior a todas as outras culturas do mundo. Causas deste fenômeno, como a expansão europeia dos séculos XV e XVI, e seus efeitos, como a difusão da língua inglesa por todo o mundo, são discutidas com o propósito de oferecer embasamento teórico para uma análise crítica do discurso presente em materiais de ensino de inglês. A análise apresentada neste estudo tem o objetivo de identificar discursos

eurocêntricos que subjazem a três textos de livros didáticos de inglês usados em escolas estaduais de Anápolis, Goiás, no Centro-Oeste brasileiro. O estudo conclui que todos os textos estudados apresentam discursos eurocêntricos. Sugere ainda atitudes críticas por parte de professores de línguas que lidam com tais textos, a fim de criar uma consciência crítica em seus alunos.

Palavras-chave: eurocentrismo, discurso, ideologia, livro didático  
Banca examinadora: Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, José Carlos Paes de Almeida Filho, Cristina Stevens.

### Título: THE INFLUENCE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES ON STUDENTS' ACQUISITION OF A SECOND LANGUAGE

Autor: **Patrick John O'Sullivan**  
Orientador: Prof. Dr. Graham Howells  
Dissertação de mestrado  
Ano: 2000

Esta pesquisa tem por objetivo compreender melhor as diferenças significativas que existem no processo de aprendizagem de segunda língua