

Um Casamento Estranhamente Ideal? A Compatibilidade de Gênios Entre o Comunicativismo e a Tradução.

Mark D. Ridd
Universidade de Brasília

Resumo: Este artigo propõe-se a mostrar que: a) a tradução que descende do Método Gramática-Tradução não é, nem nunca foi, tradução; b) apelos feitos à Abordagem Comunicativa para que se recuse a utilizar a tradução carecem de fundamento; c) a tradução como atividade ou habilidade a desenvolver se casa perfeitamente com a filosofia do AC. Espera-se, desta maneira, desmanchar um dos muitos mitos que cercam o papel da tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: tradução, abordagem comunicativa]

Introdução

Vivemos ainda, ao que parece, sob a égide e batuta da Abordagem

Comunicativa (AC) no reino do ensino de línguas. Embora tenham recebido críticas dos acólitos mais afoitos da fé comunicativista¹, até os parâmetros curriculares fixados pelo Ministério da Educação para o ensino das línguas estrangeiras modernos (LEMs) esforcam-se por estender o alcance da AC ao terreno de domínio secular do Método Gramática-Tradução (MG^T): a sala de aula do ensino regular. Ali, passaram-se em brancas nuvens os preceitos do Método Direto que propunha a reforma Capanema de 1942². Há pelo menos duas décadas, o AC reina absoluta nos cursos autônomos, principalmente os que se dedicam ao ensino de língua inglesa, regidos à distância pelo receituário do ensino de inglês como

1) Elas se centram na decisão de priorizar a compreensão escrita acima das demais habilidades, em parte, em função do reconhecimento do parco domínio oral da maioria dos professores escolares de línguas estrangeiras.

2) Fruto, em boa medida, da experiência empreendida por Carneiro Leão no Colégio Dom Pedro II, relatado em seu livro *O ensino das línguas vivas*. As principais orientações do método proposto por Carneiro Leão, segundo Wilson Leffa, eram: a) a aprendizagem deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever; b) o ensino deve ser prático e realizado na própria língua (método direto); c) o significado das palavras deve ser transmitida não por tradução, mas por vínculo direto com o objeto a que se refere; d) as noções gramaticais devem ser deduzidas e não explicitadas; e) a leitura deve abarcar jornais, revistas e outros impressos atuais (LEFFA 1999).

segunda língua nas metrópoles de onde emanam os métodos e materiais (quando não os próprios professores) vendidos em pacotes fechados e a peso de ouro. Eis um dos braços visíveis da globalização que faz com que aquilo que se aprende em Kobe seja o mesmo que se ensina no Cairo e em Cuibá – tudo regado a Earl Grey tea ou Coca-cola.

Resiste ainda, surdamente e sem ânimo, contra os esforços sedutores do avanço do comunicativismo (até o nome mina a recusa de forma subreptícia; afinal, quem quer ser tocado de pouco comunicativo?) o ensino de LEMs nas escolas brasileiras, momentaneamente de ensino oficial. Nesse meio grassa ainda o opege aos usos pedagógicos do MGJ, muitas vezes sem que o professor esteja consciente do fato. Uma combinação de descaso pedagógico – a LEM encontra-se cada vez mais marginal nos currículos escolares, com terceirização na rede privada e diminuição gradativa ao longo das décadas da carga horária dedicada ao seu ensino – e escassez de investimento garante a inacessibilidade dos métodos e abordagens modernos. A ausência de equipamentos e materiais didáticos imprescindíveis a seu emprego determina, por default, a subsistência silente de práticas de ensino de LEMs desenvolvidas no limiar do século XIX. É nesse ambiente que a tradução sobrevive ainda como remanescente de uma fauna que cria-se extinta na última era glacial. Daí a impressão de muitos professores que tradução seja um recurso retrógrado. O que está ultrapassado, no entanto, é

o conceito de tradução.

O uso didático da tradução no ensino de LE previsto no presente artigo se filia, primeiramente, ao conceito pioneiro de tradução interpretativa lançado por Delisle (1980), integrado à pedagogia comunicativa dos linguas por Lavault (1984) e desdobrado posteriormente por Duff (1989), Grellet (1990) e Delisle & Bastin (1997). A tradução é encarada da ótica funcionalista (NORD 1997) e comunicativa (HATIM & MASON 1990). Assim, o ato tradutório é abordado como processo mental inato e como operação textual dirigida a um propósito comunicativo – o chamado enfoque integrador (HURTADO 1999). Neste quadro, do ponto de vista didático, as atividades de tradução em sala de aula são organizadas em torno de tarefas com propósitos comunicativos (NUNAN 1989, ZANÓN 1990, WILLIS 1996). Trata-se, portanto, de uma pedagogia centrada no aluno.

Divórcio paradoxal

Ian Tudor chama atenção para o paradoxo do divórcio atual entre a AC e a tradução (TUDOR 1987, p. 365):

... a base comunicativa do uso de tradução como técnica de ensino de linguas deriva da natureza comunicativa da tradução como atividade profissional que envolve a transmissão de mensagens centrada no sentido e orientada para o receptor através de fronteiras linguísticas e culturais. (grifo meu)³

3 ... the communicative basis for the use of translation as a language teaching technique is derived from the communicative nature of translation as a professional activity involving the meaning-centred and receptor-oriented conveyance of messages across linguistic and cultural boundaries.

Apesar disso, “concomitante com o desenvolvimento da abordagem comunicativa no ensino de linguas observa-se um declínio paulatino do uso de tradução como atividade de ensino de linguas” (TUDOR 1987, p. 365).⁴ Isso se dá mais pela sobrevivência da praxis dos métodos direto e audiolingual, em que não se admitia o recurso da tradução, que pela orientação da própria AC (cf. NEVES 1998).

Surpresa e justa indignação são perceptíveis no comentário de Sônia Ferreira (1999, p. 361) a respeito da insistência em negar à tradução um lugar ao sol na AC. Ela argumenta que:

... uma tradução aceitável requer muita leitura, escrita, compreensão e expressão oral, o que comprova que a tradução não é uma habilidade divorciada das outras quatro. Enquanto traduzem, os aprendizes de uma outra língua podem ter de praticar todas elas. (Não se trata de algo intrinsecamente interativo e comunicativo? Como podem os que odiam uma coisa do abordegem comunicativa estarem cegos para isso?) Se traduzir depende de e implica o uso das demais habilidades linguísticas,

delas não pode diferir de modo radical. Dado há porque considerar a tradução uma perda de tempo no ensino de linguas.⁵

Segundo Widdowson (1979, p. 107), “a rejeição do uso da tradução baseia-se, em geral, na presunção de que implica necessariamente estabelecer equivalências estruturais”.⁶ É por isso que Lörcher insiste na necessidade de trabalhar a tendência natural do aprendiz de realizar uma simples troca de signos linguísticos sem atender muito para o sentido. Como ele mesmo indica, isso se dá porque “o artificialismo da situação de mediação e a falta de naturalidade da comunicação nela contida dificilmente promovem uma tradução orientada para o sentido, mas, sim, para a forma” (LÖRSCHER 1994, p. 49-50)⁷.

Além de equivocada, esta visão da tradução, em certa medida alimentada por teóricos como Catford, está ultrapassada. Nas palavras de Roger Bell (1991, p. 161):

“O pensamento corrente entre teóricos da tradução friso a impossibilidade inerente de se ‘preservar’ o conteúdo

4) The development of the communicative approach to language teaching has been accompanied by a steady decline in the use of translation as a language teaching activity.

5) ... an acceptable translation requires a great deal of reading, writing, speaking and listening, which proves that translation is not independent of the other four skills. When translating language students may be practicing them all. (Isn't this highly interactive and communicative in nature? How could the sympathizers of the communicative approach have been blind to this? ...) If translation depends on the other language skills it cannot be radically different from them; there being no reason to consider translation as a time waster in language teaching.

6) The objections to the use of translation seem generally to be based on the assumption that it must necessarily involve establishing structural equivalence.

7) The artificiality of the mediating situation and the unnaturalness of the communication within it are not very likely to favour sense-oriented but rather form-oriented translating.

original e insiste que o texto traduzido é uma nova criação que resulta de uma leitura minuciosa e detida; uma reconstrução e não uma cópia.⁸⁸

Argumenta-se ainda que tradução prejudica a aprendizagem de outro idioma por gerar interferência indesejada e provocar a fossilização precoce da interlíngua. Daí a insistência, a partir do Método Direto, em banir a L1 da sala de aula e em conspurcar o papel da tradução no ensino de LE. Tal orientação tende a representar a LE como fenômeno novo no horizonte do aluno cuja relação com a L1 é tenebrosa.

Nada mais ilusório, pois, em primeiro lugar, o aluno é mais esperto que isso. Como não dispõe de meios para desligar a máquina tradutória de bordo, na surdina faz o que o problema de fazer. Segundo Halliday, McIntosh e Stevrens (1964, p. 125),

Quando se aprende uma outra língua, mesmo por um método que se assemelhe ao 'método direto', estabelecem-se, via de regra, padrões de equivalência tradutória. Por conta própria, deduz-se a equivalência a partir da observação do funcionamento das duas línguas.⁹

8) Current thinking among translation theorists stresses the inherent impossibility of 'preserving' the original content and insists that the translated text is a new creation which derives from close and careful reading; a reconstruction rather than a copy.

9) If one is taught a second language (...) even by something approaching the 'direct method', one usually sets up patterns of translation equivalence. (...) one obstructs translation equivalence for oneself from the observation of the two languages in operation.

10) ...learners often systematically relapse into their mother tongue. It functions like a filter through which the foreign language is received and produced.

11) Intralinguistically we translate all the time, using a vast range and variety of language. We automatically interpret an utterance according to the communicative function it expresses (...). To understand what is actually being communicated is to translate.

12) When learning a foreign language the brain proceeds along the same lines. To learn a word by which a familiar object is denoted in a foreign language is to extend on

Por que o aluno traduz? Porque, nas palavras de Wolfgang Lörcher (1994, p. 45), "os aprendizes recorrem a sua língua-mãe de forma freqüente e sistemática. Ela serve como filtro para a recepção e a produção da língua estrangeira"¹⁰. Ademais, a tradução é procedimento cognitivo essencial para o domínio pleno de todo discurso: "Em contextos intralinguísticos, traduzimos o tempo todo, empregando uma grande diversidade de linguagem. Interpretamos um enunciado automaticamente de acordo com a função comunicativa nele expressa. Entender o que de fato se comunica significa traduzir" (ULRYCH 1986a, p. 15).¹¹

Em segundo lugar, proibir a tradução é desconhecer o processo fisiológico-cognitivo da aquisição lexical. De acordo com Henrick (1972, p. 15): "Ao aprender uma língua estrangeira, o cérebro segue o mesmo caminho. Aprender uma palavra que denota na outra língua um objeto familiar é apenas estender um engrama já existente composto do circuito neuronal do objeto e do circuito da palavra na língua materna do aprendiz."¹²

Tentativas de impedir que o aluno traduza apenas retardam a extensão do

seu domínio lexical. Além do mais, é contraproducente uma vez que: "... ao aprender línguas, aprende-se também a traduzir. Quem conhece bem duas línguas poderá também traduzi-las, o que não quer dizer que saberá traduzir com a velocidade e a precisão necessárias" (HENDRICKX 1972, pp. 19-20).¹³

Caso o professor queira limitar a interferência, precisará ensinar o aluno a traduzir adequadamente ("Há de se aprender, também, a técnica de traduzir para evitar associações errôneas entre L1, conceito e L2"¹⁴) porque "a habilidade tradutória consiste, essencialmente, em não confundir os meios próprios de expressão de um mesmo conceito em duas línguas" (HENDRICKX 1972, p. 20).¹⁵ É por estas razões que Widdowson (1979, p. 111) declara que "O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira devia ser encarado não como a aquisição de conhecimento e experiências novos mas como a extensão ou realização diversa daquela que o aprendiz já sabe."¹⁶

Tradução X Rotulagem

existing engram, made up of the neuronal circuit of the object and the neuronal circuit of the word in the learner's own language.

13) ... when learning languages one always learns to translate as well. A person who really knows two languages well (...) will also be able to translate, although it does not imply that he will be able to translate with appropriate speed and accuracy.

14) ... it is also essential to learn the technique of translation in order to obviate wrong associations between L1, C [concept] and L2. (ibid., p. 20)

15) ... the skill of translation consists most essentially in separating the distinctive means of expressing a similar concept in two languages.

16) The process of learning a foreign language should be presented not as the acquisition of new knowledge and experience, but as the extension or alternative realisation of what the learner already knows.

A recusa instintiva de muitos professores de LE ao uso da tradução deriva de uma visão distorcida do que seja. A noção de tradução como um processo de troca de rótulos com equivalência paritária completa entre correspondentes lexicais está na raiz do problema. Segundo Lörcher (1994, p. 52), ao privar a tradução de sua

dimensão comunicativa e sujeitá-la a propósitos de aprendizagem e testagem da gramática, a habilidade rudimentar que o aluno possui de mediar sofre uma deformação decisiva. Basta, no entanto, pensar em palavras das mais corriqueiras, como feijão, forrola e pião ou crumpe, custard e gravy, para perceber que a tradução não se resume a isto e nem é factível como mera troca de roupaçgem lexical. A imagem indelével que nos legou o MGT é de uma atividade mecânica e artificial, atrelada ao ensino gramatical e à sua avaliação, desprovida de conteúdo relevante ou contribuição intelectual à formação do aprendiz.

Exercícios de fixação dos conteúdos gramaticais usavam e abusavam de tradução. Seguem dois exemplos de exercícios, um de tradução e outro de

versão, extraídos do manual clássico do MGT (Novo Método Prático e Fácil para Aprender a Língua Inglesa com Muita Rapidez do Dr. Ahn, adaptado ao uso dos brasileiros por Francisco de Oliveira) ambos da ligação sobre advérbios (AHN, 1945, p. 88-89):

93. He rewarded those of his servants who had served him faithfully. The streets of many Dutch cities are surprisingly neat. He plays well, but he plays unluckily. The boy will assuredly fall if he runs so heedlessly. I have placed all my confidence in you, and it is only with you that I can speak (sic) freely.

94. Éle está perigosamente ferido, mas espero que não esteja ferido mortalmente. O senhor não deve pensar incessantemente nos seus prejuizos. Este homem é muito pobre, mas é verdadeiramente feliz. Estou satisfeito, passe bem. Espero que passaremos o tempo muito agradávelmente.¹⁷

Apesar da apresentação em forma de texto, fica logo patente que se trata de uma série de frases que explicitam, com usos artificiais e falsos, o quesito gramatical que se pretende praticar. Desta feita, não se aprende inglês e deixa-se de saber os usos da própria língua. Em vez de recorrer a frases adverbiais bem aos usos do português ("estd ferido de morte"), emprega-se o advérbio, como se a língua portuguesa fosse espelho da inglesa. Diga-se de passagem, ninguém "plays unluckily". Infelizmente, em muitas escolas, quando se emprega tradução no ensino da LE, continua a ser nos moldes

preconizados pelo Dr. Ahn. Vê-se isso com muita nitidez no seguinte relato:

Pesquisa realizada na região de Campinas em 1989 revela que, em alguns aspectos, o aula de LE não evoluiu muito no ambiente escolar. Uma aula é registrada da seguinte forma:

"Chamada oral com livro aberto na lição 1. Aluno lê e o professor corrige erros, cobra vocabulário. Situação criada se torna embarçosa para os alunos. Cópia de dídlogo seguida de tradução. Leitura de cada frase com repetição e tradução no lousa. Em pares, um aluno faz a leitura para o outro." (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 28)

Da mesma forma, os livros didáticos, quando recorrem à tradução até com o melhor das intenções,¹⁸ repetem o formato de frases soltas ou textos fabricados, exclusivamente para testar os quesitos gramaticais que continuam a moldar o programa de ensino, fazendo das atividades pedagógicas prelextos para a prática das formas ideais da língua.

Há de se insistir na importância da tradução como atividade textual de forte apelo cognitivo. Ela lança um desafio perene à memória, ao raciocínio, à organização mental, ao uso preciso do léxico, à flexibilidade no processamento linguístico e à criatividade na solução de problemas – todos aspectos valorizados pelo ideário da AC. Podemos, inclusive, conceituar a tradução como "um ato de comunicação que procura retransmitir,

através de barreiras culturais e linguísticas, um outro ato de comunicação, talvez previsto para outros fins e leitores/ouvintes diferentes" (HATIM & MASON, 1997, p. 1)¹⁹. Sob esta ótica, o tradutor deve ser visto como "uma categoria especial de comunicador: seu ato de comunicação está condicionado por outro anterior e sua recepção daquele ato é intensivo. É intensivo porque, diferentemente de outros receptores de textos que podem dedicar mais ou menos atenção à audição ou leitura, os tradutores têm que interrogar em contato próximo com o texto-fonte, seja para fins de resposta imediata (...) ou de modo mais refletido" (HATIM & MASON, 1997, p. 2)²⁰.

Comunicativismo

Passemos à Abordagem Comunicativa e aos seus preceitos. Em primeiro lugar, a AC não é um método, que determina procedimentos, materiais e atividades, mas uma filosofia, uma postura que orienta o fazer pedagógico. Na formulação de Almeida Filho (1998, p. 13):

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular,

de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas, e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

O movimento comunicativista destaca-se dos métodos que o precederam por centrar o foco no sentido e no propósito da comunicação e não mais na forma, na estrutura, na gramática. Nisto, coincide com a tradução que, em essência, se resume à transmissão de um conteúdo, uma mensagem.

Distingue-se também por procurar promover "atividades relevantes/faréis de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua" (ALMEIDA FILHO 1998, p. 36).

Podemos, então, definir a AC como um conjunto de princípios a respeito do ensino/aprendizagem de línguas que ressaltam a comunicação significativa em vez da estrutura. Numa aula regida pela AC, os alunos recebem tarefas para executar na língua em vez de estudá-la como objeto. Segundo Michael Canale (apud NEVES 1998, p. 73), são os seguintes os princípios basilares da AC:

- Integração das competências gramatical, linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica;

19) ...an act of communication which attempts to relay, across cultural and linguistic boundaries, another act of communication (which may have been intended for different purposes and different readers/hearsers).

20) ... a special category of communicator, one whose act of communication is conditioned by another, previous act and whose reception of that previous act is intensive. It is intensive because, unlike other text receivers, who may choose to pay more or less attention to their listening or reading, translators interact closely with their source text, whether for immediate response (...) or in a more reflective way.

- Conhecimento das necessidades comunicativas do aluno;
- Interação verossímil e significativa em sala de aula;
- Utilização das habilidades linguísticas que o aprendiz já possui na sua primeira língua;
- Integração da cultura da LE com o conhecimento geral do aprendiz.²¹

Acréscem-se a estes princípios os seguintes traços característicos da abordagem:

- Língua como comunicação dentro de um contexto em vez de língua como forma (foco no conteúdo/função ao invés de foco na forma);
- Tarefas como técnica principal em sala de aula;
- Ônus de aprendizagem sobre o aluno – professor como facilitador ou orientador e não mais autoridade;
- Programa de ensino negociado entre aluno e professor;
- Simetria maior nos papéis de aluno e professor.

O casamento entre Abordagem Comunicativa e Tradução

A tradução é uma tarefa que sempre desafia a capacidade e a criatividade de aprendiz e professor. Não existe resposta certa mas, isto sim, opções mais e menos

21) Nota-se que os últimos dois princípios corroboram a posição de Hendrickx. 22) The crucial variable is the purpose for which the translation is being made, not some inherent characteristic of the text itself.

23) The worst possible way to start is to distribute a text and instruct your students "translate".

24) ... the context, whether linguistic within the discourse or extra-linguistic within the situation, will provide the conditions whereby an utterance can be interpreted as representing a particular message or communicative act.

apropriadas ao propósito comunicativo que se estabeleceu para a tarefa. Segundo Bell (1991, p. 7): "A variável essencial é o propósito a que serve a tradução e não alguma característica intrínseca do próprio texto".²² Por conseguinte, cabe ao professor contextualizar os exercícios de tradução para que se assemelhem, na medida do possível e como qualquer outra atividade no ambiente artificial da sala de aula, à prática profissional. Como bem lembra Radmilla Popovic (1999): "A pior maneira de iniciar [uma atividade de tradução em sala] é distribuir o texto e mandar os alunos 'traduzir'".²³ Ian Tudor, por sua vez, aconselha a não traduzir num "vácuo comunicativo", pois a autenticidade do material trabalhado depende de sua contextualização numa situação comunicativa determinada (TUDOR 1987, p. 367). Sem esta providência por parte do professor, qualquer tarefa de tradução corre o risco de se tornar mero exercício estéril. É o "contexto, seja ele linguístico no interior do discurso ou extra-linguístico na situação de comunicação, que fornece as condições que permitem que se interprete um anúncio como representativo de determinada mensagem ou ato de comunicação"²⁴ (WIDDOWSON 1979, p. 105-106).

Tal como a AC, que prioriza tarefas que desafiam o aprendiz linguística e intelectualmente, a tradução como atividade de ensino de LE se apresenta

como uma tarefa comunicativa que exige solução de problemas. Margherita Ullrich argumenta que "Pode-se encerrar a tradução como um 'exercício de testagem de hipóteses e solução de problemas' que estimula os alunos a refletir sobre as duas línguas que dominam. Propicia uma oportunidade não somente para explorar como para desenvolver seus conhecimentos e competência na L2 por meio de análise, comparação e contraste" (ULLRYCH 1986b, p. 28).²⁵

Está patente que uma das necessidades de qualquer aprendiz de outro idioma é saber passar de uma língua para outra, pois assim cumpre as expectativas daqueles à sua volta que não a dominam: "Você sabe alemão? Sim? Então, me diz o que está escrito aqui." É constrangedor não saber realizar a tarefa a contento. A tradução é uma demanda dos alunos de LE – a este respeito, confere Bizer (2003). Além do mais, conforme aponta Costa (1988: 289):

Traduzir um texto é uma das melhores maneiras de conhecer sua estrutura e os meios utilizados (gramaticais, retóricos) para veicular uma informação, um argumento. Constitui igualmente um meio privilegiado de conhecimento das características e das limitações do código linguístico materno. As peculiaridades de nossa cultura aparecem mais claramente no trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória.

Widdowson (1979:101) declara alto e bom som: "um certo tipo de tradução pode constituir a forma mais eficaz de aprendizagem"²⁶. Outros linguistas aplicados já reconhecem a tradução como ferramenta pedagógica legítima no ambiente de ensino de LE que merece reabilitação. Entre eles, merecem destaque Harmer (1991), Ellis (1992), Bowen & Marks (1994) e Uhr (1996).

Uma das características mais marcantes da AC é a alteração dos papéis de professor e aluno. As relações de poder na sala de aula passam a ser menos assimétricas, o professor se comporta como orientador e facilitador, e o ônus da aprendizagem transfere-se, em boa medida, para o aluno. A dificuldade e imprevisibilidade da tradução, enquanto atividade pedagógica, exigem este tipo de postura do professor. Enquanto a tradução se reduz a um exercício mecânico de reprodução de formas gramaticais aprendidas, o professor podia conferir a resposta única ditada pelo livro-texto. No lide com a comunicação natural, as incertezas afloram e ambos, professor e aluno, se vêem obrigados a negociar as soluções. No dizer de Almeida Filho (1998:09): "...comunicar-se é uma atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade."

Outro traço distintivo da AC é o foco na função em oposição à forma e, conseqüentemente, sua insistência no uso de materiais autênticos. Nisso,

25 ... translation can be viewed as a 'hypothesis-testing and problem-solving exercise' which provokes students think about their two languages. It gives them the opportunity not only to explore but also to develop their L2 knowledge and competence by analysis, comparison and contrast.

26 ... translation of a kind may provide the most effective means of learning.

também, há consonância com práticas modernas de ensino de tradução:

O tradutor tem a opção de se concentrar na busca de equivalentes formais que 'preservam' o sentido semântico do texto independente do contexto, em detrimento do valor comunicativo sensível ao contexto, ou então pode optar por priorizar os equivalentes funcionais que 'preservam' o valor comunicativo do texto sensível ao contexto em detrimento de seu sentido semântico, que independe do contexto (BELL 1991, p. 7).²⁷

No ambiente de ensino da AC, cabe ao professor orientar as atividades de tradução neste sentido. Por isso, ele deve permitir que se pratique tanto a tradução oral como a modalidade escrita. Muitos professores que adotam a AC acreditam que, por ser exclusivamente uma atividade escrita e, ainda por cima, demorada, não há como cogitar o uso de tradução. Assim, confunde-se tanto o que seja tradução, como o que configure a AC, pois, como indica Almeida Filho (1998:45): "Ser comunicativo não é necessariamente ser extrovertido ou simpático. Não é, da mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. Nem é equivalente a ensinar língua oral." A tradução, empregada de forma consciente e criativa, pode enriquecer o ensino nos moldes da AC sem, de maneira nenhuma, contrariar os postulados e a filosofia que a caracterizam.

27) The translator has the option (...) of focusing on finding formal equivalents which 'preserve' the context-free semantic sense of the text at the expense of its context-sensitive communicative value or finding functional equivalents which 'preserve' the context-sensitive communicative value of the text at the expense of its context-free semantic sense.

Os óbices maiores são os professores e suas crenças, frutos compreensíveis de uma tradição que rotineiramente excluiu a tradução do elenco de recursos no ensino de LE. A incompatibilidade entre tradução e AC que se vislumbra não passa de miragem. Urge promover o casamento de nublentes naturais, feitos um para o outro.

Bibliografia:

AHN, F. (1945) Novo Método Prático e Fácil para Aprender a Língua Inglesa com Muita Rapidez. 35 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

ALMEIDA Filho, J. C. P. (1998) Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 2 ed. Campinas: Pontes.

BELL, R. T. (1991) Translation and translating. Harlow: Longman.

BIÇER, A. (2003) Reflections of prospective language teachers on translation. Translation Journal 7 (3), July 2003. <<http://occurapid.com/journal/25reflections.htm>>

BOWEN, T. & MARKS, J. (1994) Inside teaching. London: Heinemann.

COSTA, W. (1988) Tradução e ensino de línguas. In: Tópicos de lingüística aplicada. Florianópolis: UFSC.

DELSLE, J. (1980) Translation: an interpretative approach. Ottawa: University of Ottawa Press.

DELSLE, J. & BASTIN, G. (1997) Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

DUFF, A. (1989) Translation. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1992) Second language acquisition and language pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

FERREIRA, S. M. G. (1999) Following the paths of translation in language teaching: from disregard in the past to revival towards the 21st century. Cadernos de Tradução IV: 355-371.

GRELLET, F. (1991) Apprendre à traduire. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

HALLIDAY, M.A.K., MCINTOSH, A. & STREWENS, P. (1964) The linguistic sciences and language teaching. London: Longman.

HARMER, J. (1991) The practice of English language teaching. Harlow: Longman. *

HATIM, B. & MASON, I. (1990) Discourse and the translator. Harlow: Longman.

HATIM, B. & MASON, I. (1997) The translator as communicator. London: Routledge.

HENDRICKX, P. V. (1972) Language

teaching and teaching translation. Babel XVIII (1): 14-20.

HOWATT, A. P. R. (1984) A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.

HURTADO ALBIR, A. (1999) Enseñar a traducir. Madrid: Edelsa.

LAVAILLÉ, E. (1984) Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues. Paris: Didier Érudition.

LEFFA, V. (1999) O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas. São Paulo: APLESP, 4: 13-24.

LÖRSCHER, w. (1994). Process-oriented research into Translation and implications for translation teaching. Santa Maria (RS): In: Letras 8 (jan.-jun. 1994): 38-54.

NEVES, M. de S. (1998) Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. 2 ed. Campinas: Pontes/UFMG.

NORD, C. (1997) Translating as a purposful activity: functionalist approaches explained. Manchester: St. Jerome.

NUNAN, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

POPOVIC, R. (1999) The place of