

A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas

María Carolina Calvo Capilla (CALVO CAPILLA, M. Carolina)
Professora Mestre da Universidade de Brasília – UnB
mcarolina@unb.br

Mark Ridd (RIDD, Mark)
Professor Doutor da Universidade de Brasília – UnB
mdridd@solar.com.br

Resumo

Este artigo analisa a adequação da tradução como atividade de conscientização contrastiva para minorar as interferências e sua fossilização na aprendizagem de línguas próximas. Após anos de exclusão das aulas de línguas em muitos ambientes, a tradução volta a figurar entre as propostas de pesquisadores como atividade comunicativa com foco no sentido que, dada a alta carga cognitiva, permite trabalhar de forma consciente o contraste entre as línguas. Visto que na aprendizagem de línguas próximas o apagamento das diferenças parece ser a origem de interlínguas com elevado grau de interferências e forte tendência à fossilização, a tradução se apresenta como possível solução.

Palavras-chave: contato de línguas, línguas próximas, interferência, fossilização, tradução.

Abstract

This paper examines the use of translation as an activity for raising contrastive grammatical awareness so as to reduce interferences and fossilization in the learning of closely-related foreign languages. After years of exclusion from many foreign language classrooms, translation is making a come-back among researchers' proposals as a communicative activity focusing on meaning which, due to the high cognitive demand it entails, facilitates conscious contrasting of languages in contact. Given that failure to perceive differences seems to be the origin of interlanguage with a high degree of interference and a strong tendency to fossilization in the learning of closely-related languages, translation emerges as a prospective solution.

Keywords: language contact, related languages, interference, fossilization, translation.

Provérbio árabe: al-aqârib 'aqârib (os parentes são como escorpiões).

Provérbio espanhol: donde hay confianza da asco (onde há confiança dá nojo).

Introdução

Este trabalho nasce da observação do que poderíamos chamar de “paradoxo do portunhol”. De início, os aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE)¹ avançam de forma rápida e fácil. Isto se deve fundamentalmente ao alto nível de compreensão que a transparência lexical assegura. Nessa etapa inicial, a proximidade (o parentesco, para estender a metáfora das citações em epígrafe) das duas línguas, português e espanhol, ainda constitui uma vantagem. Posteriormente, em níveis intermediários e avançados, os aprendizes entram num *plateau* ou período de estancamento, no qual ocorre um alto grau de fossilização na interlíngua, com número elevado de incorreções e interferências que não se resolvem. A proximidade começa, então, a figurar como uma desvantagem. Este seria, portanto, o problema que se pretende examinar.

A pesquisa bibliográfica permite situar o problema no tema mais amplo da aprendizagem de línguas próximas, pois este mesmo fenômeno tem sido observado na aquisição de outras línguas próximas².

Problema e objetivos

O objetivo mais amplo deste estudo é avaliar a adequação da tradução como meio para tentar resolver, em sala de aula, o problema exposto, que será delimitado com maior precisão a seguir.

Português e espanhol são línguas da mesma família linguística (românicas) com uma origem comum: o latim vulgar propagado na península ibérica desde finais do

¹ A denominação “língua estrangeira” (LE) se refere ao idioma aprendido em ambientes onde não é usado como língua de comunicação habitual (por exemplo, o espanhol no Brasil). “Segunda língua” (L2) seria aquela que se adquire/aprende num lugar onde é utilizada como língua de comunicação cotidiana, onde é a L1 ou a língua de comunicação da maioria dos habitantes. Utilizaremos ELE para espanhol como língua estrangeira e LE sempre que a diferença apontada aqui não seja relevante. Com L1 fazemos referência à língua materna para evitar a possível confusão com língua meta (LM) em referência à tradução.

² Como o italiano e o espanhol (CALVI, 1999, 2001, 2004; CARTONI, 2001; GALIÑANES, 2003). Meio século atrás, o linguista italiano Carlo Tagliavini (1947, p. 261, apud CALVI, 2004) afirmava, que, para um italiano, o espanhol é um dos idiomas mais difíceis de aprender bem. De acordo com as suas observações, quem começar a estudar espanhol e alemão ao mesmo tempo, teria um ano depois um conhecimento do espanhol dez vezes superior; mas passados cinco anos o aprendiz dominaria o alemão melhor do que o espanhol. A mesma dificuldade surge quando se ensina português a hispanofalantes (ALMEIDA FILHO, 2001; BRIONES, 1999).

século III a.C. A história evolutiva que as leva da península ibérica à América também é paralela.

São línguas muito parecidas em todos os níveis, especialmente o léxico, no qual, segundo Ulsh (1971, p. X), 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol³. Do mesmo modo, a morfologia é altamente coincidente. É no nível sintático que se observa o maior afastamento (presença/ausência/colocação de pronomes, complementos diretos, orações condicionais, etc.), embora também aqui a ordem canônica da oração seja bastante parecida.

A patente semelhança leva os alunos, numa primeira fase, a perceberem as duas línguas quase como variantes dialetais (CALVI, 1999, p. 355), o que enseja um processo de apagamento das diferenças. Simões (1992, p. 2) assinala que, para o iniciante, a comparação entre ambas revela mais similaridades do que diferenças. De fato, não é estranho ouvir brasileiros dizer que o espanhol “parece português errado”, ou se gabarem, depois de uma conversa em português, de conseguirem entender “tudininho em *espanhol(!)*”.

Dada a “facilidade”, os alunos empreendem o estudo da língua com excessiva confiança; e, sem dúvida, avançam com maior rapidez do que falantes de outras línguas. Como lembra Almeida Filho (2001, p. 15), a categoria de aluno principiante autêntico desaparece e logo surge o *portunhol*, verdadeira *língua franca* nas áreas fronteiriças com o Uruguai, a Argentina e o Paraguai⁴.

Após o êxito inicial, a aprendizagem do espanhol entra numa fase crítica. O aprendiz vai perdendo confiança e observa-se uma tendência geral à lentidão no desenvolvimento da interlíngua ou até ao estancamento nos níveis inicialmente adquiridos. Isto pode resultar tanto da perda da motivação comunicativa, quanto da percepção de dificuldades. Poderíamos dizer que o aprendiz, consciente de ter superado o nível de subsistência, sente-se seguro o suficiente dos conhecimentos adquiridos e, frente ao esforço que supõe incrementar a competência na LE, prefere recorrer à transferência como estratégia mais econômica. Em outras palavras, ele deixa de retificar com o insumo “correto” as hipóteses da sua interlíngua; a sensação de segurança faz

³ No mesmo sentido, Green (1988, apud SIMÕES, 1992, p. 2) estima que os cognatos entre português peninsular e espanhol castelhano podem chegar a 89%.

⁴ Pelo que se refere ao *portunhol* das fronteiras (uruguaio-argentino-paraguaio-brasileiras), segundo Marcos Marín (2004, p. 5), nele “o fator de hispanização é tão intenso que, em algumas ocasiões, pareceria que tende ao espanhol dentro do próprio território do Brasil” (*el factor de hispanización es tan intenso que, en ocasiones, parecería tender hacia el español, dentro del propio territorio del Brasil*).

com que não se sinta a necessidade de testar essas hipóteses, que permanecem sem modificação pelas evidências (insumo de nativos, do professor); em suma, se fossilizam.

O problema que surge é, pois, como ajudar os aprendizes brasileiros de ELE a superar esse *plateau* de interlíngua com interferências fossilizadas. É preciso um enfoque metodológico que permita progredir além dessas habilidades comunicativas mais elementares para alcançar funções expressivas mais complexas e diversificadas. Na literatura consultada, dois termos se repetem como possível solução ao problema: conscientização e contraste⁵. O primeiro leva o aprendiz a “enxergar”, a perceber as diferenças que, como já dissemos, podem ficar apagadas dada a semelhança patente (não se deve confundir semelhança com coincidência, no entanto). O segundo termo, o contraste, seria o meio natural para atingir a consciência almejada; não por acaso, a comparação é tida como estratégia cognitiva universal de aprendizagem. Com efeito, diante de uma interferência, uma interação entre o previamente aprendido e o que se procura aprender, o aprendiz “compara” as duas línguas. Assim, vemos que o problema pode vir a ser a solução: aprender a comparar, contrastar conscientemente.

A partir daí se desenvolveu a hipótese que se pretende analisar neste artigo: a adequação da tradução enquanto processo (LÖRSCHER, 1994) interpretativo (SELESKOVITCH; LEDERER, 1986) de re-expressão de sentido (HURTADO ALBIR, 1988) ao ensino de espanhol para lusofalantes, como meio de conscientização contrastiva para minorar as interferências fossilizadas.

Nesta argumentação, três conceitos servem de embasamento: tradução, enfoque contrastivo e interferências. Eles serão analisados em seções independentes, começando com o que figura como a origem do problema, as interferências.

⁵ Cf. Almeida Filho (2001); Briones (1999); Calvi (1999); Domínguez (2001); Galiñanes (2003); Souto (1996).

Interferências e tradução

Embora seja um dos termos mais utilizados nos trabalhos sobre aquisição de línguas e bilinguismo, o termo interferência não está claramente definido⁶ e, com frequência, aparece como sinônimo de transferência e influência interlinguística.

Na sua acepção mais geral, a interferência seria a transferência ou projeção de elementos ou propriedades da L1 à LE. Nesse sentido, é considerada uma estratégia de aprendizagem universal que nos remete ao papel da L1 como filtro⁷, fonte de hipóteses e modelo para a aquisição da LE⁸. Implica aceitar que a mente do aprendiz de LE não é uma *tabula rasa*, mas o cenário de muitos e diversos conhecimentos, aprendizagens prévias.

Brown (2000, p. 94) ressalta que transferência, interferência e supergeneralização não devem ser interpretadas como processos separados, mas como “manifestações de um único princípio de aprendizagem: a interação do material previamente aprendido com aquilo que se aprende no momento”⁹. O próprio Brown (2000, p. 94) estabelece uma diferença, via de regra aceita, entre transferência, como transmissão de conhecimento prévio que é corretamente aplicado e facilita a aprendizagem, e interferência, quando esse conhecimento é incorretamente associado e perturba a aprendizagem. São, portanto, a face positiva e negativa, respectivamente, do mesmo fenômeno.

A transferência é, ademais, um dos cinco processos centrais que produzem fossilização na interlíngua conforme o modelo de Selinker (1972).

A título de exemplo, quando os aprendizes brasileiros de ELE utilizam incorretamente “lo” como artigo definido masculino singular, em orações como **todo lo dinero que le había robado*¹⁰, podemos dizer que se manifesta uma interferência da L1 na LE, na hora de escolher o artigo correto entre as duas formas existentes na LE. Em espanhol, existe o artigo definido masculino singular “el” e o artigo neutro “lo”. Devido à semelhança da forma neutra “lo” com o artigo definido do português “o” e a

⁶ Cf. Domínguez (2001, p. 1) e Hamers e Blanc (2005, p. 41).

⁷ Cf. Ballester e Chamorro (1993), Bley-Vroman (1989, apud HERNÁNDEZ, 1996), Ellis (1995, apud CALVI, 1999), Gamboa (2004), Guínea (1998), Hurtado Albir (1988), Ridd (2003), Souto (1996).

⁸ Cf. tradução mental seção 5.1.

⁹ [...] *manifestations of one principle of learning – the interaction of previously learned material with a present learning event.*

¹⁰ Exemplo real colhido numa redação de um aprendiz brasileiro de ELE de nível intermediário alto.

inexistência de uma forma neutra separada em português, o aprendiz escolhe a forma “*lo*”, incorreta, pois a forma usada na frase do exemplo deveria ser “*el*”. Entretanto, observa-se no exemplo que a transferência permite a utilização de uma estrutura da LE relativamente complexa (relativo + pronome + tempo composto) que, comparada com a simplicidade do erro, parece contraditória. Provavelmente, estamos diante de uma fossilização típica da interlíngua de aprendizes brasileiros de ELE.

O conceito de interferência está presente nos campos de aquisição, atrito (perda linguística) e bilinguismo, mas também nos estudos de tradução, como veremos a seguir. Todos fazem parte do que em inglês se chama *Contact Linguistics* ou Línguas em Contato (MORENO, 1994).

De acordo com pesquisa recente (CARDINALETTI, 2005), o italiano resultante de traduções do inglês apresenta características similares ao italiano falado por bilíngues com um nível próximo ao do falante nativo de inglês. Isto significa que nas traduções se observam fenômenos de interferência na L1 de tradutores italianos resultantes de um contato prolongado com uma LE, inglês neste caso. Deste modo, a tradução pode ser considerada como uma situação especial de línguas em contato¹¹.

A tradução praticada na sala de aula de LE é associada inevitavelmente ao Método de Gramática e Tradução (MGT), e foi banida quando do abandono do método. Junto com ela, foi proscrito o uso da L1. Ambas foram consideradas, sem base científica, responsáveis por provocar interferências na produção de aprendizes de LE.

Na realidade, havia certa razão, na medida em que a didática tradicional utilizava mal a tradução. Talvez, como afirma Ridd (2003, p. 93), nem deva ser considerada tradução propriamente. As listas de vocabulário traduzido mostravam significados mediante equivalências binárias de palavras tomadas fora de contexto¹²; as traduções de textos literários de altíssimo nível estilístico estavam além do alcance dos poucos conhecimentos dos alunos e tornavam-se exercícios absurdos de “recurso desmedido ao dicionário”¹³ (HURTADO ALBIR, 1988, p. 42).

Malgrado a interdição, porém, L1 e tradução estiveram sempre presentes na sala de aula de LE, na mente dos aprendizes sob a forma de traduções mentais.

¹¹ No mesmo sentido, RIDD, M. Tradução: a terceira margem da interlíngua. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María L.; ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Eds.). *Interlíngua*. Campinas: Pontes, no prelo. O autor descreve a tradução como uma forma especial e por excelência de interlíngua.

¹² E fora também de contexto, cf. Welker (2003).

¹³ [...] *el ejercicio se convertía en un recurso desafortado al diccionario traduciendo las palabras del texto sin llegar muchas veces a comprenderlo.*

Efetivamente, é aí que se originam as interferências por meio das influências interlinguísticas, mas aprender a traduzir conscientemente pode ajudar a fomentar as transferências positivas e conter as negativas¹⁴; aprender a traduzir é aprender a usar a L1 na aquisição de LEs (HURTADO ALBIR, 1988, p. 42).

Levando adiante a argumentação, poderíamos dizer que os “defeitos” da tradução são os “defeitos” do bilíngue. Tradicionalmente, as interferências têm sido analisadas como fenômenos de desvio (WEINREICH, 1968). Hoje, passaram a ser tratadas como comportamento linguístico peculiar a todo falante que domine mais de um código linguístico, dos bilíngues (DOMÍNGUEZ, 2001; HAMERS; BLANC, 2005). Na verdade, o uso de um código linguístico misturado é inapropriado somente do ponto de vista das normas monolíngues (HAMERS; BLANC, 2005). Nesse sentido, vale lembrar que, no mundo atual, com a globalização e a revolução tecnológica, o bilinguismo, e até mesmo o multilinguismo, já são fenômenos mais frequentes do que o monolingüismo.

Alguns autores criticam inclusive o próprio conceito de transferência. Cook (2000), por exemplo, enfatiza que a transferência é usada para apreender a relação existente entre duas línguas numa mesma mente. De acordo com essa concepção, existiriam dois sistemas, L1 e LE, e elementos ou propriedades que são transferidos de um a outro. Cook contesta a própria existência de dois sistemas. Indica como exemplo uma pesquisa na qual os falantes monolíngues de coreano têm um conceito de azul diferente dos coreanos que falam inglês. Isto, para o autor, mostra que não existe um valor L1 e um valor LE, mas um valor único combinado, um único sistema de significados¹⁵. Não se trata, pois, de transferência, mas de criação por fusão de novos significados; o falante de LE adquire, na prática, uma nova visão de mundo. Esta ideia relaciona-se plenamente com a tendência atual que reivindica o ensino de cultura como algo inseparável do ensino de LE, e que fomenta não só a tolerância dos outros (língua, cultura, povo), mas uma nova perspectiva do próprio.

Voltando à tradução, como aponta Mendonça (1999), as dificuldades dos tradutores são as dificuldades dos aprendizes de LEs: falsos cognatos ou expressões idiomáticas, por exemplo, cujo conteúdo extralinguístico, cultural, dificulta a tarefa de encontrar equivalências semânticas.

¹⁴ Cf. SILVA e RIDD (2007).

¹⁵ Isto corrobora as conclusões de Hendrickx (1972).

Vinay e Darbelnet (1977, p. 46) indicam ainda que a tradução literal ou palavra por palavra é tanto mais possível quanto maior for a semelhança entre as duas línguas. Quando esse tipo de tradução não é possível porque o resultado fica sem sentido ou não corresponde, passa-se a usar procedimentos mais complexos. De um lado, vemos que o comportamento dos tradutores é similar ao dos aprendizes de línguas: por uma questão de economia de esforço, a estratégia que se emprega em primeiro lugar é a transferência da L1 (tradução literal); somente quando esta compromete a comunicação é que se buscam soluções mais complexas. Igualmente, observa-se que esta forma de proceder (o recurso imediato à transferência que acaba produzindo interferências) é mais comum no caso de línguas próximas, tanto na tradução como na aquisição.

Causas e soluções

Para Domínguez (2001, p. 15-16), as causas das interferências são, em sentido amplo, de dois tipos: linguísticas e extralinguísticas. As primeiras se referem a fatores da estrutura interna das línguas e sua maior ou menor proximidade. Já entre as segundas, podemos destacar fatores como o prestígio das línguas, o contato entre grupos sociais, as diversas atitudes das comunidades linguísticas frente a aspectos pragmáticos (o tratamento formal, o uso do imperativo, etc.) e as diferenças culturais em geral. Além destes fatores sociais, existem motivos individuais, relacionados com as características particulares de cada aprendiz e a sua situação concreta. Desse modo, circunstâncias psicológicas e físicas como a agitação, o medo ou o cansaço podem ser causa de interferências.

Antes de pensar em soluções para controlar as interferências, é necessário destacar o caráter subconsciente destas: geralmente, aparecem de forma não desejada. Isto, de acordo com Domínguez (2001, p. 17), está relacionado com a automatização¹⁶. Na hora da expressão, a escolha do elemento ou estrutura correta dentro do código linguístico se produz como reflexo, de maneira automática. No uso de uma LE, a tendência é a mesma, mas o que inicialmente está automatizado é a competência na L1. Daí que o recurso natural à automatização tenha como resultado interferências da L1.

¹⁶ Widdowson (1979) afirma que as habilidades de baixo nível, como a discriminação de sons, operam de forma subconsciente e são cruciais para a comunicação que depende de que estejam automatizadas. Ele defende o uso de exercícios de repetição, *drills*, para lograr a automatização.

De fato, como lembra Calvi (1999, p. 355), as interferências são maiores nos níveis linguísticos menos controlados pelo falante: fonética e propriedades discursivas. Por conseguinte, uma possível solução será o aprendiz procurar incrementar o controle do processo; isto é, ele deverá ser mais consciente para evitar as interferências¹⁷. Os mecanismos espontâneos de comparação, de contraste, deverão ser potencializados e transformados em reflexão contrastiva explícita¹⁸. De tal modo, seria justificável utilizar a tradução que, por si, é uma atividade de confrontação.

Também é possível procurar soluções observando de que maneira os bilíngues controlam as interferências. Hamers e Blanc (2005, p. 41) recolhem a opinião de Ben-Zeev de que os bilíngues equilibrados desenvolvem estratégias para evitar interferências entre as duas línguas. De acordo com Ecke (2004, p. 18), uma das formas é inibir a língua que não será usada no momento; isso reflete uma habilidade cognitiva para dirigir e focalizar a atenção no uso de uma língua de cada vez. Quanto a essa questão, um dos argumentos apontados por Flege em apoio do seu modelo de Aprendizagem da Fala¹⁹ é o fato de que os bilíngues tratem de manter um contraste máximo entre as categorias fonéticas de L1 e L2.

Em suma, as soluções usadas pelos bilíngues coincidem com as mencionadas anteriormente: consciência e contraste.

O enfoque contrastivo

*Já andei muita terra e estimei como poucos os povos estranhos. Mas escrevendo, ou vivendo, as imagens novas me nascem sempre sobre o subsolo da infância; a comparação, sem a qual não há pensamento, continua usando sons, visões e até cheiros da infância*²⁰. (MISTRAL, 1957, p. 96)

A seguir, será traçado um breve percurso da evolução histórica do enfoque contrastivo, começando na década de 1950, quando se desenvolveu o modelo de Análise Contrastiva (AC). Um dos teóricos mais representativos, Lado (1957, apud

¹⁷ A este respeito, cf. Almeida Filho (2001), Briones (1999), Calvi (1999), Domínguez (2001), Galiñanes (2003), Souto (1996).

¹⁸ Calvi (1999, 2001).

¹⁹ Flege (1995), cujo modelo será explicado na seção seguinte.

²⁰ *He andado mucha tierra y estimado como pocos los pueblos extraños. Pero escribiendo, o viviendo, las imágenes nuevas me nacen siempre sobre el subsuelo de la infancia; la comparación, sin la cual no hay pensamiento, sigue usando sonidos, visiones y hasta olores de la infancia.*

BROWN, 2000, p. 207-209), assegura que os erros que surgem na aquisição de uma LE se devem à interferência da L1; portanto, a análise comparativa das duas línguas em questão permitirá não apenas identificar diferenças e semelhanças entre ambas, mas também prognosticar as dificuldades que o aprendiz poderá encontrar. De acordo com as ideias da psicologia behaviorista e da linguística estruturalista da época, o processo de aprendizagem de uma LE é concebido como a aquisição de uma série de hábitos pelo sistema de estímulo-resposta. A versão forte da AC afirma, então, que os hábitos da L1 entrarão em conflito com os da LE quando existam diferenças entre eles e facilitarão a aprendizagem quando forem coincidentes. No caso que nos ocupa, esta última parte da AC não explica a problemática das línguas próximas, cujas semelhanças não parecem facilitar a aquisição.

No fim dos anos 1960, surgem críticas ao modelo de AC porque, muitas vezes, os erros previstos não aconteciam. Além disso, as interferências não explicam todos os erros dos aprendizes, pois o modelo ignora os efeitos intralinguísticos como a supergeneralização ou dificuldades específicas da LE²¹.

No rastro da Gramática Gerativa de Chomsky, surge o modelo de Análise de Erros, que, a partir das reflexões de Corder (1967), propõe uma visão positiva dos erros, entendendo-os como parte natural de todo processo de aprendizagem e como indicativos do estágio em que se encontram os aprendizes. Anteriormente, o aprendiz era tratado como produtor de uma linguagem imperfeita e repleta de erros. Agora, ele passa a ser visto como um ser criativo que atua de acordo com um processo de construção de um sistema no qual são testadas hipóteses sobre a nova língua.

A partir dessas ideias, Selinker (1972) desenvolve o conceito de interlíngua: o sistema linguístico produzido pelos aprendizes de LE, internamente estruturado e diferente tanto da L1 como da LE. É única, individual e dinâmica; paulatinamente vai se aproximando da LE. No estudo da interlíngua, a parte correta oferece pouca informação. O estudo dos erros se mostra bem mais útil, já que proporciona evidência sobre a maneira pela qual a língua é aprendida e sobre as estratégias utilizadas.

Porém, no que diz respeito às línguas próximas, é a versão de Oller e Ziahosseiny²² a que melhor se adapta. Em 1970, eles propuseram uma forma fraca do modelo de AC segundo a qual uma diferença mínima produz maior confusão. Assim, as

²¹ Brown (2000, p. 95).

²² Cf. Brown (2000, p. 212) e Almeida Filho (2001, p. 16).

interferências podem ser maiores quando a LE é muito semelhante à L1, do que quando as duas línguas em contato são bem diferentes. Estas afirmações parecem adequar-se ao caso do português e do espanhol e a marcante semelhança entre os dois idiomas.

Sobre a questão da semelhança e o grau de dificuldade na aquisição de outras línguas, são relevantes também os trabalhos de Flege (1995). O seu Modelo de Aprendizagem da Fala aplica a concepção de Oller e Ziahosseiny ao nível da fonética, mas as conclusões poderiam ser igualmente transpostas a outros níveis como, por exemplo, o léxico. Flege (1995, p. 233) ressalta que durante a infância se estabelecem categorias fonéticas para a L1 que evoluem ao longo da vida. Quanto maior a diferença percebida entre os sons da L1 e os da LE, tanto maior a probabilidade de que se forme uma nova categoria para os sons da LE. Mas se esta não se formar devido a uma classificação de equivalência, uma única categoria será usada para os sons de ambas as línguas, os quais serão parecidos na produção — ou seja, mostrarão interferências.

Mesmo que signifique um desvio da Linguística Contrastiva é interessante neste ponto lembrar que atualmente existe um relativo consenso sobre a adequação da Abordagem Comunicativa²³ para o ensino de outras línguas e um certo distanciamento do ensino explícito da gramática. No entanto, alguns autores (ALMEIDA FILHO, 2001; BRIONES, 1999; CALVI, 1999; GALIÑANES, 2003) concordam em que o foco na fluência e na função do comunicativismo pode, no caso das línguas próximas, favorecer as fossilizações na interlíngua. A solução seria intensificar o foco na forma.

Estes mesmos autores propõem um enfoque ou método contrastivo que permita a reflexão explícita — ou metalinguística, nas palavras de Souto (1996, *passim*) — sobre aspectos formais e gramaticais das línguas. Desta maneira, obtém-se a consciência necessária para “iluminar” as diferenças “apagadas” pelas semelhanças entre as línguas em contato²⁴.

Por outro lado, a consciência permitiria inibir as interferências que, como já foi dito, são maiores nos níveis mais automatizados como a fonética (cf. seção 3.1 acima).

O objetivo ulterior desta conscientização contrastiva seria, como afirma Souto (1996), superar as habilidades orais mais elementares ou primárias. Tratar-se-ia de

²³ Obviamente, também há quem questione sua eficiência e defenda as vantagens da gramática, *vide* Welker (2003).

²⁴ Longe de significar uma retomada da AC, atividade de linguistas, extraclasse, o uso da tradução aponta para uma abordagem de ensino contrastivo. A este respeito, cf. Ribeiro (2003).

ultrapassar a comunicação restrita à informação denotativa e referencial que provoca, de acordo com Schumann (1975), interlínguas fossilizadas com gramáticas simplificadas.

Não se trata, contudo, de voltar ao MGT, ao “velho formalismo gramatical” como “submissão à norma e memorização de regras”²⁵ de que fala Calvi (1999, p. 356). O enfoque contrastivo rejeita a separação tradicional entre formas e funções e propõe atividades indutivas que permitam interação (CALVI, 2001, p. 2). Defende, igualmente, uma renovação da árida linguagem das explicações gramaticais. O que se almeja é uma fusão do enfoque contrastivo com a abordagem comunicativa²⁶.

A tradução

Que é tradução?

Em sentido amplo, podemos falar de duas dimensões da tradução: uma “particular”, a tradução mental e outra “pública”, a tradução como atividade de comunicação²⁷.

A tradução mental é um processo ou estratégia cognitiva que ocorre de forma natural na mente e que, portanto, dificilmente poderá ser evitado²⁸. Corresponde ao que Hurtado Albir (1988, p. 42) chama de tradução interiorizada²⁹.

Neste sentido, aparece claramente relacionada com o papel da L1 na aquisição de LE como filtro e modelo (cf. seção 2 acima). Bachmann (1994, p. 14) ressalva que investigações psicolinguísticas recentes estabelecem uma relação natural entre aprender uma língua e traduzi-la.

No segundo caso, faz-se referência à tradução como uma verdadeira atividade de comunicação³⁰ que propicia a mediação oral e escrita entre indivíduos que não podem estabelecer contato direto por não compartilhar uma língua comum. Deste modo, o Marco de Referência Europeu para as Línguas do Conselho de Europa (2002, apud GAMBOA, 2004; CANTERO; DE ARRIBA, 2004) define a mediação. Esse

²⁵ [...] *que no se convierta en una vuelta al viejo formalismo gramatical. [...] la necesidad de renovar el denostado concepto de gramática como sumisión a la norma y memorización de reglas.*

²⁶ A este respeito cf. Silva (2006).

²⁷ Gamboa (2004, p.1).

²⁸ Segundo Hendrickx (1972), é impossível desativar a tradução mental.

²⁹ Também referida na literatura como “inconsciente”, “subliminar” (portanto, não passível de monitoramento) ou “involuntária” – a este respeito, cf. Silva e Ridd (2007).

³⁰ Assim Souto (1996), Hurtado Albir (1988), Lörscher (1994), Ballester e Chamorro (1993).

documento propõe quatro tipos de habilidades comunicativas: produção oral e escrita, recepção oral e escrita, interação e mediação. Entre as atividades mediadoras encontramos a tradução e a interpretação, que, desta feita, passam a compor o elenco das habilidades linguísticas. De fato, alguns autores consideram a tradução uma quinta habilidade³¹, o que justificaria sua inclusão nas aulas de LE.

O papel da tradução nos métodos de ensino de línguas

Quando se analisa o papel da tradução nos métodos de ensino de LE ao longo da história, percebe-se uma mudança radical: ela passa da condição de base, à de “ovelha negra”, nas palavras de Ballester e Chamorro (1991, p. 394).

Antes de ser banida do ensino de LE, a tradução figurava ou como mera transposição de palavras, muitas vezes descontextualizadas, ou como empreitada de cunho literário além da capacidade comunicativa dos aprendizes. Na realidade, não se ensinava a traduzir, apenas se utilizava uma tradução imprópria, palavra por palavra³². Isto nem ajudava a aprender bem a língua, nem desenvolvia qualquer habilidade tradutória.

A partir dos anos 1980, investigadores como Ellis (1985) restauram o uso da L1 como filtro e Lavault (1985, apud SOUTO 1996) impulsiona a recuperação da tradução como instrumento pedagógico eficaz e comunicativo. Toma como modelo o ensino de tradução profissional e o conceito de tradução interpretativa de Delisle (1988).

Atualmente, a Abordagem Comunicativa domina o panorama do ensino de LE, ao menos no plano teórico: é o referencial teórico de maior prestígio. Já na prática, o que se observa é um certo ecletismo, mas a marginalização do uso da tradução continua³³. Ridd (2003, p. 95) constata que isto se deve mais à herança dos métodos audiolingual e direto do que a uma incompatibilidade real. Widdowson (1979, p. 107), por exemplo, reconhece que se rejeita a tradução porque se *presume* que “implica necessariamente estabelecer equivalências estruturais”. Brown (2000, p. 27), por sua

³¹ Cf. Hernández (1998) e Welker (2003).

³² No mesmo sentido Hurtado Albir (1988), Newmark (apud HERNÁNDEZ, 1998) e Ridd (2003), entre outros.

³³ Nenhum dos livros-texto de ELE mais usados, ao que se saiba, contém atividades relevantes de tradução.

parte, propõe “pensar diretamente na língua meta” para “minimizar os erros de interferência” e “não recorrer à tradução”, um posicionamento bastante difundido.

Modalidades de tradução

Dois enfoques tradutórios permitem a utilização adequada da tradução como atividade contrastiva e de conscientização.

- Tradução como processo

Lörscher (1994) propõe estudar a tradução não desde o ponto de vista do resultado (o texto traduzido), mas da ótica do processo tradutório³⁴. Dessa forma, ampliam-se os horizontes do que seja tradução além dos limites da tradução profissional. Pode-se, por exemplo, considerar tradução o que fazem crianças bilíngues de três anos quando servem espontaneamente de intérpretes/tradutores se o contexto o exigir (HAMERS; BLANC, 2005, p. 41)

Lörscher afirma que todo indivíduo tem uma predisposição inata à tradução. O tradutor profissional não faria outra coisa senão desenvolver essa predisposição latente.

Ele distingue dois tipos de tradução: aquela focada no sentido e a focada na forma. A primeira é a tradução natural, que se dá em situações reais para possibilitar a comunicação.

A segunda, aquela com foco na forma, é a tradução tradicional no ensino de LE e tende a se valer de associações binárias de vocabulário descontextualizado. Essa modalidade costuma perder a dimensão comunicativa (é utilizada mais para testar outras habilidades linguísticas) e a capacidade rudimentar de traduzir começa a sofrer uma deformação. Na verdade, essa modalidade exige um processamento menor e a tendência natural é manter a carga cognitiva o mais leve possível, enquanto o resultado não se mostrar insatisfatório. No caso dos aprendizes de LE, uma das línguas só está disponível como interlíngua, de modo que os problemas de recepção e produção representam uma carga tão grande que impedem o monitoramento do sentido³⁵.

³⁴ No Brasil, Alves, Pagano e Magalhães (2000, 2002) vêm desenvolvendo pesquisas sobre o processo tradutório na UFMG e em colaboração com o Grupo PACTE da Espanha (2005).

³⁵ Lörscher (1994, p. 49, 53).

- Tradução interpretativa como re-expressão do sentido

Hurtado Albir (1988) defende a volta da tradução à didática de línguas; para a autora, a concepção da tradução como re-expressão do sentido que as palavras adquirem no contexto é o que permite essa “reconciliação”. A tradução é apresentada como um processo interpretativo em três fases: compreensão, desverbalização e re-expressão³⁶. Esta visão se baseia nos postulados da Teoria Interpretativa da tradução de Seleskovitch³⁷, segundo os quais os estágios de processamento da tradução são três:

1. Apreensão da língua e compreensão da mensagem;
2. Abandono imediato e intencional das palavras e retenção da representação mental da mensagem (conceitos, ideias, etc.);
3. Produção de um novo enunciado na língua alvo, que deve atender a dois requisitos: deve expressar a mensagem original completa e deve ser voltado para o destinatário³⁸ (SELESKOVITCH, 1978, p. 9).

Estes dois enfoques servem como base para estabelecer a idoneidade da tradução como atividade de conscientização contrastiva para minorar as interferências fossilizadas no ensino de línguas próximas.

Conclusões

Em suma, a tradução se apresenta como uma atividade de conscientização contrastiva que pode minorar as interferências e sua fossilização no ensino/aprendizagem de línguas próximas, como é o caso do português e o espanhol.

A forte semelhança ocasiona um processo de apagamento das diferenças e os alunos empreendem o estudo da língua com excessiva confiança. Depois do êxito inicial, os aprendizes brasileiros de ELE entram numa fase crítica. Perdem a motivação comunicativa e observa-se então uma tendência à lentidão no desenvolvimento da interlíngua ou até ao estancamento. Superado o nível de subsistência, sentem-se seguros

³⁶ Este processo trifásico é descrito com maior detalhamento por Gile (2009). Gamboa (2004) e Souto (1996) seguem a mesma linha.

³⁷ Intérprete de profissão, daí que a teoria esteja baseada na forma oral de tradução. Não obstante, também se aplica à tradução escrita (apud CABRAL CECIN, 1994, p. 58) e se coaduna com a proposta do Marco de Referência Europeu.

³⁸ Isto antecipa a visão funcionalista da tradução que enfatiza o contexto de recepção como determinante das escolhas do tradutor.

o suficiente dos conhecimentos adquiridos e, diante do esforço que supõem incrementar a competência na LE, preferem recorrer à transferência como estratégia mais econômica.

Conscientização e contraste aparecem na literatura como solução para perceber as diferenças apagadas e atingir uma reflexão contrastiva explícita que permita controlar as interferências.

A tradução enquanto processo interpretativo de re-expressão de sentido possibilita a reflexão contrastiva explícita entre as duas línguas. Aprender a traduzir adequadamente permite limitar as interferências evitando associações errôneas e ajuda a substituir equivalências unívocas e improdutivas entre significantes das duas línguas, por outras de caráter funcional e pragmático nas quais o sentido de uma palavra é determinado pelo contexto comunicativo. Ou seja, já que a tradução é uma estratégia cognitiva inevitável na interiorização e na semantização de novas formas ou palavras da LE, o treino prévio nos procedimentos tradutórios permitiria aplicar essa estratégia de forma adequada, mais monitorada e, portanto, evitando interferências e sua fossilização³⁹.

Finalmente, a tradução pode ser um instrumento pedagógico para “elicitare” ou tornar explícitas interferências, permitindo assim reflexão metalinguística contrastiva em cada caso. Seria, desse modo, um complemento ideal das atividades de ensino de gramática, dado que mostra de forma global a complexa realidade da língua: a gramática em uso, ao vivo.

Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 9-21.

BACHMANN, Saskia. La traducción como medio de adquisición del idioma. In: *Actas III. Congreso Internacional Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 1994. p. 13-25.

³⁹ Silva e Ridd (2007) chegaram a esta mesma conclusão ao analisar o papel da tradução (mental e consciente) na leitura em LE.

BALLESTER, Ana; CHAMORRO, María Dolores. La Traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. In: *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 1993. p. 393-402.

BRIONES, Ana I. O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do Português e do Espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado. In: *6º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.geocities.com/ail_br/ometodocontrastivoeapratika.htm>. Acesso em set. 2005.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 ed. New York: Longman, 2000.

CABRAL CECIN, Janete. A teoria interpretativa da tradução. *Letras*, Santa Maria, v. 8, p. 55-66, 1994.

CALVI, Maria V. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In: *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999. p. 353-60.

_____. Tradición e innovación en un manual de español para italianos: Amigo sincero. *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universitat de Barcelona, 2001. Disponível em: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/calvi2.htm>>. Acesso em: jun. 2004.

_____. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista redELE*, v. 1, 2004. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/revista/index.html>>. Acesso em: jun. 2004.

CANTERO SERENA, Francisco J.; DE ARRIBA GARCÍA, Clara. Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *Revista redELE*, v. 2, 2004. Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml>. Acesso em: jul. 2005.

CARTONI, Flavia. Apuntes para un bilingüismo consciente: italiano y español como instrumento de comunicación y cultura. In: *Actas de Expolingua*. Paris: L'Université Paris 8, n. 22, 2001. p. 57-64.

CARDINALETTI, Anna. L1 attrition in translations into Italian. Conferência em: *2nd International Conference on L1 Attrition*, Amsterdam. 2005. Disponível em: <<http://www.let.vu.nl/conference/icfla2005/papers.htm#Cardinaletti>>. Acesso em: set. 2005.

COOK, Vivian. *Is transfer the right word?* Esboço de conferência apresentada no Pragmatic Symposium de Budapest. 2000. Disponível em: <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/Transfer2000.htm>>. Acesso em: set. 2005.

CORDER, S. Pit. The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, v. 5, n. 2/3, p. 161-170, 1967.

DE LIMA, Lucielena M. ¿Qué tienen en común la traducción y la enseñanza del español como lengua extranjera? *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 9, Embajada de España, Consejería de Educación, 1999. p.39-52.

DELISLE, Jean. *Translation: an interpretative approach*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1988.

DOMÍNGUEZ, María J. En torno al concepto de Interferencia”. *CLAC*, v. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/index.htm>>. Acesso em: jul. 2005.

ECKE, Peter. Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, v. 8, n. 3, p. 321-334, 2004.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FLEGE, James. E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, Winifred (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233–277.

GALIÑANES, Marta. Proprio/propio. *El análisis contrastivo en la clase de español*. Conferência na Segunda giornata di studi sull'insegnamentodelle lingue. Universidad de Cagliari, 2003.

GAMBOA, Leylanis. Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE. *Revista redELE*, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/gamboa.shtml>>. Acesso em: oct. 2005.

GILE, Daniel. *Basic concepts and models for translator and interpreter training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995 (rev. ed. 2009).

GUINEA, Mercedes. La traducción como método para la enseñanza de la L2. *Frecuencia L: Revista de Didáctica Español como Segunda Lengua*. n.7, p.42-43, 1998.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H. A. *Bilinguality and bilingualism*. 2 ed. Cambridge: CUP, 2005.

HENDRICKX, Paul V. Language teaching and teaching translation. *Babel*, v. 18, n. 1, p. 14-20, 1972.

HERNÁNDEZ, M. Rosario La traducción pedagógica en la clase de ELE”. *Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 1996. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf>. Acesso em: 2010.

HURTADO ALBIR, Amparo. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, n.1, p. 42-45, 1988.

- LÖRSCHER, Wolfgang. Process-oriented research into translation and implications for translation teaching. *Letras*, n. 8, Santa Maria, p. 38-54, 1994.
- MARCOS MARÍN, Francisco. A. De lenguas y fronteras: el espanglish y el portunhol. *Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación CLAC*, v. 17, 2004. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no17/marcos.htm>>. Acesso em: 2004.
- MISTRAL, Gabriela. *Breve descripción de Chile*, 1957. Disponível em: <<http://www.uruguaylibros.com/catalog/>>. Acesso em 2004.
- MORENO, Francisco. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE* n.1, p.107-135, 1994.
- OLLER, John W.; ZIAHOSSEINY, Seid M. The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, v. 20, 1970.
- RIBEIRO, Adalto C. O papel da tradução e da Análise Contrastiva no ensino de língua estrangeira. *Desempenho*, v. 2, p. 51-59, 2003.
- RIDD, Mark D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 93-104, 2003.
- _____. Tradução: a terceira margem da interlíngua. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María L.; ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Eds.). *Interlíngua*. Campinas: Pontes, no prelo.
- SCHUMANN, John H. Affective factors and the problem of age. In: Second language acquisition. *Language Learning*, v. 25, n. 2, p. 209-235, 1975.
- SELESKOVITCH, Danica. *Interpreting for international conferences*. Washington: DC, Pen and Booth, 1978.
- _____; LEDERER, Marianne. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Erudition, 1986.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10.3, p. 209-231, 1972.
- SILVA, Rosângela E. da. O uso da tradução em sala de aula de inglês técnico sob uma ótica comunicativista. *Desempenho*, v. 5, p. 50-65, 2006.
- SILVA, Regina M. F.; RIDD, M. D. Tradução consciente: chave mediadora da leitura em língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 56-66, 2007.
- SIMÕES, Antônio R. M. *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish speakers*. Austin: University of Texas Press, 1992.

SOUTO, Elvira. *Traducom e ensino linguístico*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1996.

ULSH, Jack L. *From Spanish to Portuguese*. Washington, D.C.: Foreign Service Institute, 1971.

VINAY, Jean P.; DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. Paris: Didier, 1977.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2003.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact. Findings and problems*. 6ª ed. The Hague: Mouton, 1968.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.