

A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LINGUAS¹

The Use of Translation in Language Teaching

Joaquín GARCÍA-MEDALL - Universidade de Valladolid
Tradução de Fernanda Cristina LOPES - UFPR

RESUMO: Este artigo apresenta uma descrição concisa dos principais argumentos favoráveis e contrários ao uso da tradução no ensino e aprendizagem de segundas línguas. Oferece uma visão geral dos principais métodos de aprendizagem de línguas e de seus posicionamentos frente ao uso da tradução. Resume alguns dos exercícios propostos por especialistas com o uso da tradução. Por fim, sintetiza os argumentos favoráveis para sua incorporação a partir da teoria da tradução, da psicolinguística do processo de tradução e da evidência favorável do multilinguismo. Finalmente, defende a tese de que a tradução deve ser considerada uma habilidade adicional no ensino e aprendizagem de L2 e que deve ser incorporada em todos os programas de níveis iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: tradução pedagógica; L2; tradução

ABSTRACT: This article explains briefly the most important arguments for and against the use of translation in foreign language teaching and learning. It offers a summary revision of the main language learning methods and their stances on the use of translation. It also sums up some of the exercises proposed by specialists in which some translation practice is involved. Finally, it synthesizes the arguments in favour of its incorporation since the theory of translation, the psycholinguistics of the translation process and the favorable evidence of multilingualism. It is also defended the view that translation must be considered one more necessary skill in second language learning that must be incorporated to all syllabuses from the very first steps

KEYWORDS: pedagogical translation; L2; translation

INTRODUÇÃO

De um ponto de vista geral, a tradução é válida ao menos em quatro sentidos:

- a) por si mesma, como uma habilidade intelectual autossuficiente;
- b) como ferramenta para avaliar a competência comunicativa na L2 e na L1;
- c) como um corpus valioso para o estudo linguístico contrastivo;
- d) como um instrumento didático/pedagógico da L2 e da L1.

Entendemos que o ponto (d), ou seja, a tradução como instrumento pedagógico para o ensino-aprendizagem de uma L2, historicamente deu lugar a um enfrentamento

¹ Artigo publicado originalmente em língua espanhola na Revista *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, no.03, 2001. ISSN: 1139-7489. Disponível em:
<< [>>](https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083)

entre aqueles que consideram que a sua aplicação é mais prejudicial do que benéfica e aqueles que encontram muito mais benefícios do que prejuízos em seu uso. Aqui, resumimos alguns dos argumentos apresentados por ambas posições metodológicas:

Argumentos desfavoráveis:

–A tradução é uma atividade que envolve apenas duas habilidades, ler e escrever.

–A tradução não é uma atividade comunicativa porque carece de interação oral.

–A tradução é inadequada como exercício de sala de aula, uma vez que se espera que os alunos escrevam seus textos por conta própria.

–A tradução foi praticada ao longo de sua história de forma não sistemática, eventual e não planejada.

–A tradução está associada a textos literários e científicos, que não se enquadram nas necessidades comunicativas do aluno (VIQUEIRA, 1992, p. 76).

Argumentos favoráveis:

a) Nos métodos de ensino de L2 geralmente há uma ausência temática dos conhecimentos que os alunos adquiriram sobre seus próprios países. No entanto, devem empregar uma L2 mediante explicações sobre o que conhecem. É necessário aceitar que não há como evitar a interferência da L1 quando nos expressamos em outro idioma (interferência ou transferência negativa). Além disso, tais interferências demonstram que a consciência linguística sobre a L1 não pode e não deve ser eliminada do dia para a noite (SÜSS, 1997).

b) A tradução obedece aos imperativos da comunicação. Não é uma mera comparação e busca de equivalências entre L1 e L2, mas sim a busca pelo significado final das mensagens (THOMAS, 1995). Desse modo, a tradução requer mais do que habilidades linguísticas.

c) Segundo Gibert (1989), a tradução apresenta novos desafios para o estudante expandir sua competência comunicativa em uma L2, pois ele se depara com textos de outros autores, conceitos que podem ser estranhos e ideias e ações que lhe podem ser desconhecidas. Como consequência de tudo isso, amplia seu léxico (em L2 e em L1) e estimula recursos e buscas pouco utilizados no próprio idioma.

d) Para Valero Garcés (1996), a tradução é uma atividade comunicativa por antonomásia, aplicável a muito mais situações de aprendizagem do que imaginamos.

e) A tradução pedagógica é um recurso a mais para ensinar a L2, porque está a meio caminho entre a linguística, o ensino da tradução e a didática de uma L2 (DE ARRIBA GARCÍA, 1996a; 1996b).

f) De acordo com Arbuckle (1990), não devemos esquecer o valor da tradução direta na aula de L2, pois exige precisão do aluno, uso adequado da gramática, conhecimentos de fraseologia e estilo. Deve ser uma técnica a mais no ensino de uma L2. Seu uso leva ao contraste de línguas de modo natural. Por outro lado, a tradução inversa (de L1 para L2) é uma atividade humilde e reveladora, que não tem o prestígio da habilidade oral, mas é essencial para observar as idiossincrasias da L2 e melhorar sua habilidade.

g) Segundo Pegenaute (1996), a tradução é também um ponto de encontro entre o ensino de L2, a linguística descritiva e a linguística contrastiva, além de constituir, por si só, uma ferramenta sólida de formação intelectual.

h) No parecer de Viqueira (1992), que segue o de Titford (1985), a tradução deve ser uma atividade pós-comunicativa, um terceiro nível em um programa de ensino, porque geralmente foi ensinada de maneira prematura, quando o aluno ainda não alcançou nível linguístico suficiente para tirar proveito de seu esforço. Além disso, a tradução evita muita perda de tempo no ensino de uma L2.

i) De acordo com Rivers e Temperley (1978) tanto a tradução de L2 para L1 (tradução direta) quanto a de L1 para L2 (tradução inversa) são úteis: de L2 para L1 (tradução direta) é útil para esclarecer o significado de conceitos abstratos, palavras funcionais e conectores lógicos, bem como de expressões idiomáticas. Nos primeiros estágios de aprendizagem, o aluno se familiariza com os diferentes níveis e registros da língua: (a) *Good morning, Peter. How are you?*; (b) *Hi, Pete. How's it going?* De L1 a L2 (tradução inversa) existem duas técnicas básicas que são úteis: (a) tradução de frases isoladas; (b) a tradução de textos dirigidos. A tradução de frases isoladas tem sido muito criticada pela desconexão de situações comunicativas reais, mas é útil para familiarizar o aluno com estruturas da L2.

MÉTODOS MODERNOS PARA ENSINAR UMA L2 E A TRADUÇÃO

Naturalmente, os argumentos anteriores, tanto positivos quanto negativos, não se apresentam fora de estruturas teóricas específicas. Os métodos de ensino e aprendizagem de uma L2, ao longo dos séculos XIX e XX, se colocaram contra ou a favor do uso da tradução na aula de L2 como procedimento didático. Oferecemos uma breve descrição de suas respectivas posições:

O método gramática-tradução (XIX e primeira metade do XX) estabelecia diferenças (FERNÁNDEZ FRAILE, 1995; SÁNCHEZ PÉREZ, 1992) entre (a) Versão (*Recte Loquendi*), que incidia sobre a gramática geral e correção e (b) Tradução, que incidia no *Bene Loquendi*, isto é, como uma habilidade que, por si mesma, auxilia na construção de boas estruturas. A primeira tinha um caráter mais pedagógico-normativo (morfologia), a segunda, um caráter de habilidade específica (sintaxe). A tradução se baseava em textos compostos *ad hoc*. Não era um instrumento de ensino de línguas, mas sim sobre a língua a partir de textos escritos. Mais tarde (século XX), textos de caráter literário e crestomatias (seleções) são acrescentados. É uma prática bastante gramatical e distante da língua em uso, criticada por sua artificialidade e por suas abordagens não comunicativas.

O método direto (meados do século XX) baseia-se na ênfase dada às habilidades auditivas e orais do aluno e rejeita completamente o uso da L1 na aula de L2. Tirava a importância da tradução como um tema pedagógico. Assim, exclui tudo o que é possível da aprendizagem inicial, embora admita em parte seu valor em níveis avançados. Acredita que qualquer interferência da L1 no processo de aprendizagem é necessariamente negativa, motivo mais que suficiente para evitar sua inclusão em qualquer currículo que objetive a aprendizagem de uma L2 (GONZÁLEZ ALCARAZ, 1983; PUREN, 1988, SÁNCHEZ PÉREZ, 1992).

O método áudio-lingual (anos 50 a 70 do século XX) baseia-se na repetição de estruturas que possuem lacunas (*drills*) a fim de criar automatismos expressivos no estudante de uma L2 e evitar interferências, uma vez que se baseia na concepção estruturalista da linguagem de Bloomfield, influenciada pelo behaviorismo de Skinner. Para evitar erros, eles mostram e analisam as traduções corretas de textos na língua materna frente a diálogos de estudantes iniciantes. Consideram que a tradução deve ser evitada nos primeiros níveis e que, em todo caso, a tradução inversa (L1-L2) deve ser exclusivamente um exercício avançado. Não aborda o fato demonstrado de que o aluno

cria suas próprias estratégias, o que resulta em erros não atribuíveis à interferência da L1 e que a aprendizagem é um processo inerentemente dinâmico (SELINKER, 1972).

O método comunicativo ou nocional-funcional (dos anos 70 até a atualidade) não está interessado em gramática, mas em comunicação, e para isso propõe três tipos de categorias, as semânticas (tempo, espaço, quantidade...), as modais (graus de certeza e comprometimento com o que foi dito) e comunicativas (julgamento, persuasão, argumentação, informação, etc.) (LÓPEZ GARCÍA, 1997). Sua base, em vez de grammatical, como nos métodos anteriores, é pragmático-linguística. Tem uma posição muito mais flexível em relação ao uso da L1 em sala de aula e, evidentemente, admite que a tradução assume um valor pedagógico indubitável na competência da L2, bem como sobre o controle da L1.

Para López García (1997) todos esses métodos são baseados em teorias linguísticas que não foram elaboradas para ensinar línguas estrangeiras, mas para descrever línguas. Em outras palavras, os estudantes recebem uma bagagem grammatical ou comunicativa muito pesada, uma espécie de instruções de uso muito detalhadas, mas eles as leem pela metade e as deixam de lado para lidar com situações reais. De acordo com este prestigiado autor, ensinar idiomas não é dar um instrumento para aperfeiçoar nossas habilidades, mas para nos permitir desenvolver uma capacidade linguística humana como lidar com línguas para fazer a mesma coisa que fazíamos antes com uma orientação diferente.

É evidente que esta posição é naturalmente diferente daquela que considera as línguas como meros sistemas simbólicos e que as considera um comportamento humano de natureza instrumental (RABADÁN, 1996). Para nós, não há dúvida de que nessa capacidade linguística geral está a capacidade de traduzir, por isso, não é razoável que a tradução seja deixada de lado quando uma língua estrangeira é ensinada, já que deve estar no mesmo nível de leitura, escrita, compreensão ou capacidade oral em uma L2, que são as habilidades geralmente previstas nos currículos. No entanto, é necessário dizer que as línguas são tudo isso ao mesmo tempo, sistemas simbólicos humanos (estudados por sua própria complexidade), instrumentos a serviço da intencionalidade dos falantes e, acima de tudo, manifestações de sua consciência. Assumimos, segundo Kirali (1995), que aprender a usar uma língua estrangeira e aprender a traduzir são atividades flexíveis que estão

intimamente relacionadas, em parte sujeitas a certa rotinização, mas em parte também envolvidas na resolução de problemas imprevistos.

MODALIDADES DE TRADUÇÃO NO ENSINO DE L2

Em nossa opinião, a tradição funcional que estabelece categorias de gramática seguindo os modelos do estruturalismo influenciou decisivamente uma visão dicotômica das modalidades de tradução, pelo menos em relação ao seu aspecto aplicado no ensino e aprendizagem de L2. De fato, e como resultado direto de tal herança, os autores que se encarregam de aplicar a tradução como instrumento e/ou habilidade pedagógica ao ensino e aprendizagem de uma L2 costumam distinguir duas modalidades que, segundo sua opinião, devem ser claramente diferenciadas (mencionaremos aqui as mais mencionadas, embora não as únicas):

- a) Versão *versus* tradução (LAVAULT, 1985; PUREN, 1988; FERNÁNDEZ FRAILE, 1995; SÁNCHEZ PÉREZ, 1992).
- b) Tradução de orações isoladas *versus* tradução textual dirigida (RIVERS; TEMPERLEY, 1978).
- c) Tradução literal *versus* tradução livre (BARBE, 1996).
- d) Tradução para o ensino de uma L2 *versus* tradução profissional (PISARSKA, 1986).
- e) Tradução interiorizada *versus* tradução explicativa (HURTADO ALBIR, 1987).
- f) Tradução pedagógica *versus* tradução profissional (DE ARRIBA GARCÍA, 1996A; 1996B; PEGENAUTE, 1996).
- g) Tradução explicativa *versus* tradução interlingual (ZURITA, 1997).
- h) Tradução designativa *versus* tradução explicativa (MORENO GARCÍA, 1997).
- i) Tradução não profissional *versus* tradução profissional (SMITH, 1994; KIRALI, 1995; LÖRSCHER, 1996).
- j) Tradução microlinguística *versus* tradução macrolinguística (PÉREZ TUDA, 1999; GARCÍA IZQUIERDO, 2000).

Além disso, de acordo com a direção da atividade, também é possível distinguir entre:

k) Tradução direta *versus* tradução inversa (KELLY, 1997; ARBUCKLE, 1990).

O importante é, em nossa opinião, distinguir os critérios em que essas dicotomias se baseiam. Acreditamos que ocorrem quatro oposições baseadas em critérios bastante heterogêneos: a) gramática (em suas unidades e níveis), b) competência variável dos estudantes, c) a alternância de protagonismo entre professor e aluno e d) a direção da atividade de acordo com o código. A seguir, uma breve tentativa de classificação:

BINARISMOS BASEADOS NA GRAMÁTICA E EM SUAS UNIDADES:

a) **Versão *versus* tradução** é a distinção baseada no componente gramatical, que é o objeto do exercício: na versão, o componente morfológico (*Recte Loquendi*), na tradução, o componente sintático por meio da estilística (*Bene Loquendi*). É característica do método gramática-tradução, mas permanece em vigor explícita ou implicitamente em muitos estudos contrastivos e em manuais clássicos de tradução (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992; VINAY; DARBELNET, 1958; PÉRENNEC, 1994).

b) **Tradução microlinguística *versus* tradução macrolinguística** é a distinção baseada no elemento linguístico objeto de tradução: o enfoque microlinguístico enfoca a sentença e suas unidades constituintes (lexical, morfológica, fraseológica, etc.), o macrolinguístico, o texto como uma unidade superior de realização linguística. Trata-se de um binarismo característico da linguística aplicada à tradução (em suas primeiras etapas) e, em menor medida e ao *contrário*, da linguística textual (PÉREZ TUDA, 1999; GARCÍA IZQUIERDO, 2000).

BINARISMOS BASEADOS NA COMPETÊNCIA VARIÁVEL DOS ALUNOS:

a) **Tradução literal *versus* tradução livre:** é uma distinção clássica na história da tradução, que se baseia nos erros de atribuição valorativa pelos alunos diante do conhecimento profundo dos não-alunos. É característico da Gramática Tradicional (desde, pelo menos, São Jerônimo, um dos críticos mais severos da tradução literal).

b) **Tradução pedagógica *versus* tradução profissional:** é a oposição que manifesta variações no grau de competência estratégica (em termos comunicativos, interlíngua) entre os estudantes de uma L2 e os profissionais diante das dificuldades colocadas pela resolução de problemas linguísticos e culturais por meio dos textos.

Também se reflete nessa dicotomia que a tradução seja conceituada como um instrumento didático ou que seja considerada um fim em si mesma. É característica do método funcional-comunicativo (PISARSKA, 1986; LÖRSCHER, 1996; ARRIBA GARCÍA, 1996a E 1996b; PEGENAUTE, 1996; ARBUCKLE, 1990).

BINARISMOS BASEADOS NA OPOSIÇÃO DO PROTAGONISMO PROFESSOR/ESTUDANTE:

a) **Tradução explicativa versus tradução internalizada:** baseia-se (a) na contrastividade feita pelo professor de maneira concreta, deliberada e consciente (explicativa), em oposição (b) ao esforço de tradução do aluno diante de sua L1 no processo de aprendizagem de uma L2 (internalizada) (HURTADO ALBIR, 1987).

b) **Tradução explicativa versus tradução interlingual:** baseia-se no protagonismo do professor (que levanta problemas nacionais e pragmáticos) em contraste com a tradução interlingual, baseada no que o estudante realmente traduz quando usa uma L2 (nos níveis inicial, intermediário, superior e avançado) (ZURITA, 1997).

BINARISMO BASEADO NO SENTIDO DOS CÓDIGOS:

a) **Tradução directa versus tradução inversa:** fundada no ponto inicial e final do código empregado. A tradução direta acontece a partir da L2 para finalizar o processo de tradução na L1 (supõe-se mais simples, dada a maior competência do aluno em sua língua materna). A tradução inversa geralmente é recomendada apenas nos últimos níveis de aprendizagem da L2, quando a competência nessa segunda língua é mais do que aceitável (mesmo assim sua aplicação é recomendada com muitas ressalvas).

Parece, portanto, que os binarismos dos estudos da tradução, historicamente, se baseiam em parâmetros de natureza muito diferente, relacionados aos componentes gramaticais que são objeto de estudo e tradução, a interlíngua dos alunos (menor ou maior), a relação dialética e pedagógica entre professor e aluno e a linguagem de partida e chegada dos textos traduzidos. Como veremos na seção dedicada à psicolinguística da tradução, todas essas "modalidades" binárias nos alunos de uma L2 não correspondem à natureza da habilidade tradutória, que é o que deveria ser discutido aqui, e que depende do grau de competência comunicativa em uma L2 por

parte dos alunos e do propósito específico da aprendizagem. Historicamente, isso levou a uma série de classificações binárias, em parte enganosas, feitas por profissionais no ensino e aprendizagem de L2.

Uma prova indireta da combinação de diferentes parâmetros é a chamada tradução **antropológica** (DURANTI, 1997, p. 154-60). Quando os linguistas se deparam com textos de línguas tipologicamente muito distantes das línguas indo-europeias, como as africanas subsaarianas ou ameríndias, entre outras de filiação muito diversificada, eles não distinguem dois níveis de tradução em suas representações, mas três. Essas três instâncias são, de modo resumido, as seguintes:

- a) Tradução interlinear de morfemas livres e vinculados (análise morfolexical);
- b) Tradução literal de todo o texto, oração a oração;
- c) Tradução comunicativa ou adaptada à cultura da língua meta.

Em outras palavras, o linguista parece achar necessário capturar através de (a) e (b) o arranjo morfológico e lexical da língua, considerada como se seus elementos pudessem corresponder, de forma biunívoca, à língua meta. Este tipo de ficção visa aproximar o leitor da *Innersprachform* (forma interna de linguagem) das línguas estudadas. Já não é necessário dizer que tal ficção tradutória sem dúvida fornece informações relevantes sobre a organização estrutural e perceptiva da língua descrita, como as relações de concordância, a ordem dos argumentos, a focalização dos mesmos, etc. Ou seja, fatores muito relevantes para a teoria linguística e linguística contrastiva (BARALO, 1996; CUENCA, 1993; DANESI, 1995).

Por último, no entanto, existe uma tradução comunicativa (adequada à norma da L2) que é a única válida a partir da prática e teoria da tradução (GENTZLER, 1993), e que, por vezes, é vista como "enriquecida" com informações de caráter cultural, religioso ou social das instituições que aparecem no texto, à maneira da antropologia estrutural de Malinowski. Assim, as duas primeiras instâncias são uma espécie de Versão (onde prevalece o morfológico), de acordo com o teor do método tradicional de gramática-tradução (embora com um aparato descritivo notavelmente atualizado). A última delas é um tipo de composição (onde o sintático ganha importância e, no limite, também o textual). Ou seja, o comportamento de linguistas e antropólogos não é muito diferente do comportamento dos antigos professores de gramática quando, em primeiro lugar, ensinaram latim e grego clássico, e mais tarde, aplicaram o mesmo instrumento às línguas modernas com o tão difamado método

gramática-tradução. Essa abordagem tripartida manifesta, até onde sabemos, os diversos propósitos da atual linguística descritiva e da tradução de maneira clara.

TIPOS DE POSSÍVEIS EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO PARA AULAS DE L2

Como a tradução pode ser aplicada em um currículo de ensino de L2? A seguir, resenhamos algumas das possibilidades de implementação da tradução na aula de L2, sem vistar a esgotar a questão, mas com a intenção de mostrar que, apesar de sua predisposição para ter a tradução como uma ferramenta útil no ensino e aprendizagem de uma L2, os autores (geralmente, professores de línguas estrangeiras e pedagogos na Espanha), relutam em considerá-la como uma habilidade que deve ser cultivada por si mesma, no mesmo nível que outras que constituem por direito próprio parte do que deve ser aprendido em uma L2. Falaremos da proposta de Süß (1997), de Kelly (1997), de Thomas (1995), de Valero Garcés (1996), de Zurita (1997) e, finalmente, da que nos parece mais adequada, a de Newmark (1992):

A proposta de Süß (1997):

Para Süß (1997), são aplicáveis ao ensino e aprendizagem de L2 ao menos as seguintes modalidades de tradução:

–**Tradução gramatical:** consiste em traduzir breves unidades sintáticas de uma determinada estrutura que apresenta problemas de aprendizagem. Por exemplo, pronomes átonos em espanhol (OI+OD): *Se lo he dado* (e não **le lo he dado*).

–**Tradução dirigida:** um texto na L1 é dado ao aluno, que deve responder às perguntas do professor em L2 (perguntas sobre as lacunas no texto ou perguntas diretas).

–**Tradução direta:** são exercícios de confronto entre textos em L1 e em L2. Eles procuram, acima de tudo, estimular a busca por equivalentes de expressões da L2 na L1. Interessante para certos aspectos da gramática, como fraseologias, perífrases verbais e colocações: *Se lever du mauvais pied/levantarse con el pie izquierdo/mit den linken Bein aufstehen. Avoir la tête dure/tener la cabeza dura/dickköpfig sein.*

–**Comparação e crítica de traduções alheias:** seu objetivo é esclarecer várias funções comunicativas predominantes e criar a consciência de que na tradução existem muitas soluções cuja adequação pode ser debatida pelos alunos.

Süss (1997) não indica em nenhum momento quando seria pertinente introduzir na aula de L2 os diferentes exercícios propostos, por isso temos que interpretar que ele os considera mais ou menos adequados para todos os níveis de aprendizagem.

A proposta de Kelly (1997):

Kelly (1997) propõe exercícios de tradução de textos gerais (literários, jornalísticos, etc.), e não específicos (terminológicos ou de temática especializada). A escolha de textos turísticos e jornalísticos, por serem informativos e por não conterem um tema muito especializado, também é possível. O procedimento é:

- Um texto informativo, jornalístico, breve e em L1 é oferecido durante a aula, não antes;
- Os alunos o leem e o guardam;
- No dia seguinte, seu conteúdo é discutido em aula;
- O aluno é instruído a escrever uma versão em L2 sobre o texto;
- Pelo menos duas versões das produzidas pelos alunos são contrastadas;
- A gramática, o léxico, a ortografia e a coesão textual são analisados;
- Ao mesmo tempo, o texto original é comparado com suas traduções.

O exercício de Kelly requer que o texto seja visualizado em todos os momentos, que a turma trabalhe com textos curtos e informativos e que o nível mais alto possível de participação dos alunos seja alcançado. A revisão, tanto linguística quanto propriamente tradutória, deve ser conjunta. O professor tem um papel diretivo em todos os momentos. No entanto, também não há indicações precisas sobre a cronologia da aplicação (ou *implementação*) dessas atividades ou sobre o número de exercícios adequados para cada nível de aprendizagem de L2.

A proposta de Thomas (1995). Exercício de reescrita:

Thomas (1995) considera que a tradução obedece aos imperativos da comunicação (método nocional-funcional ou comunicativo), e que não se trata da busca por correspondências, mas pelo sentido. Para isso, a análise do discurso deve ser um método de tradução. Os problemas dos alunos estão relacionados com (a) a interpretação errônea do contexto, (b) a falta de sensibilidade em relação a organização textual e (c) a excessiva subordinação aos dicionários.

O exercício descrito, chamado de reescrita, visa evitar tais problemas. O procedimento adotado é:

- Um texto em L2 é proposto;
- Pede-se ao aluno que o traduza;
- Pede-se ao aluno que faça outra ou outras versões com determinados parâmetros de comunicação modificados (registro de língua, público receptor, caráter e hierarquia do sujeito, etc.), que relembram a divisão clássica de Halliday (1958) em relação ao contexto entre campo, teor e modo.

Segundo o autor, consegue-se que o aluno amplie suas possibilidades de interpretação e se limite menos ao dicionário (que é entendido apenas como um instrumento de decodificação, mas não interpretativo). Também propõe exercícios de resumos dos textos em L2. O fundamento dos exercícios de Thomas é mais pragmático-linguístico do que gramatical, já que se baseia antes na comunicação em seu contexto do que na gramática. No entanto, não especifica o momento em que o exercício deve ser implementado no desenvolvimento de um programa cujo objetivo seja a aprendizagem de uma L2, nem quais lugares correspondem à tradução no processo geral de aprendizagem da língua.

A proposta de Valero Garcés (1996)

Essa autora parte do pressuposto de que o uso da L1 na aula de L2 pode cumprir uma função comunicativa muito importante, e propõe os seguintes exercícios:

- Exposição de um tópico em L2 que foi previamente elaborado em L1 (15 minutos);
- Comparação e contraste de recursos em L1 e em L2 para atos de fala comunicativos, como pedir informações, conselhos, reclamar, agradecer por algo, parabenizar alguém, etc. (com exercícios específicos para cada tipo).
- Emprego de textos paralelos em L1 e em L2, mas não idênticos, que compartilham um mesmo assunto, que pode ser informativo, de instruções, descriptivos, etc.

Essa autora também mantém uma perspectiva comunicativa na aprendizagem de uma L2, de modo que insiste nas instruções para alcançar o sentido por meio de certas habilidades, e para isso considera adequado o uso conjunto de textos em L1 e em L2. No entanto, tal como os seus antecessores nessa exposição, também não

estabelece a cronologia de aplicação dos exercícios, de modo que não informa a incidência da tradução ao longo do processo de ensino nem de aprendizagem de acordo com a competência variável dos alunos.

A proposta de Zurita (1997):

Zurita acredita que é oportuno distinguir entre (a) a tradução explicativa, cujo sujeito é o professor e (b) a tradução interlingual, cujo sujeito é o aluno:

a) Tradução explicativa: com duas modalidades, a nocional e a pragmática. A tradução explicativa nocional é mais contrastiva e microlinguística do que a tradução explicativa pragmática: refere-se a palavras concretas cujo significado é desconhecido em L2, a falsos amigos (port. "*embaraçada*", esp. "*confusa*") e às regras gramaticais contrastivas, por exemplo, que os verbos reflexivos do espanhol elidem o possessivo ("*Me lavo las manos/I wash my hands*" ou "*Me visto/I get dressed*"). A modalidade pragmática é responsável pelas expressões da L2 nas situações habituais de uso dos códigos (relações entre os signos e suas situações de uso), como as fórmulas de identificação, nacionalidade, profissão, fórmulas de saudação e reconhecimento, de cortesia, solicitações, etc. (p. ex.: "*¿Me dejas tu boli, por favor?/Can you give me your pencil, please?*") Essas são modalidades da tradução explicativa relacionadas aos primeiros níveis de aprendizagem de uma L2. Por essa razão, a seleção dos exercícios é tão centrada no professor. Pode ser que uma língua comum de negociação, acordada com os alunos, seja necessária, ou que eles sejam mais usados, de acordo com as habilidades linguísticas do professor. Em suma, o uso e o escopo da tradução explicativa devem ser sempre ponderados pelo professor como uma ferramenta pedagógica.

b) Tradução interlingual: dado que a ruptura total com a L1 não existe, a tradução interlingual deve ser praticada em sala de aula como um instrumento pedagógico, mas com propósitos e intensidades diferentes, dependendo do nível de competência dos alunos. Os casos de uso são diversos de acordo com os níveis de domínio da L2:

- **Nível inicial:** tudo ou quase tudo é traduzido pelo aluno (**Tener un buen tiempo/*Mi padre encontró mi padre en Suecia/*¿Puedo tener una fotocopiadora?*). Esses fenômenos de interferência ocorrem de maneira natural nos níveis iniciais.

- **Nível intermediário:** o aluno começa a pensar em L2 e a tradução remonta a estruturas, palavras ou expressões idiomáticas que ele ignora, mas continua a ser realizada de modo natural.

- **Nível superior:** há maior capacidade oral e rapidez de resposta. Existe maior controle gramatical na escrita do que na língua oral ("*Cuando volveré buscaré trabajo/*Voy a echar de menos a ti"). Segundo Zurita (1997) os estudantes só usam a tradução quando falam precipitadamente ou quando ignoram estruturas ou palavras concretas em espanhol.

a) Nível de aperfeiçoamento: Só se pensa, de modo automático, em L2. Só exigem a tradução por parte do professor para alcançar o sentido do léxico específico e para a busca de correspondência de expressões idiomáticas e fraseologias.

O estudo de Zurita demonstra como o estudante de L2 emprega estrategicamente a tradução a sua L1 ao utilizar a L2 (o que acarreta interferências linguísticas ou transferências negativas), mas não fornece diretrizes para a inclusão de exercícios concretos de tradução na aula de L2 nem sua possível cronologia, ou seja, nos encontramos com a habitual indefinição ao aplicar os exercícios de maneira integrada em um processo planejado de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

A representação gráfica que corresponderia à situação descrita nos exercícios anteriores seria a de uma curva muito elevada no início dos estudos da L2 que irá definhar até quase desaparecer nos níveis de aperfeiçoamento. Esta postura prática, é claro, não está de acordo com a ideia de que a tradução deve estar em um nível similar a outras habilidades linguísticas, como falar, escrever e ler ou compreender em um currículo de ensino e aprendizagem de uma L2. Entretanto, o trabalho de Zurita tem o mérito indiscutível de tentar sistematizar os erros habituais de certos tipos de alunos de acordo com seu nível aproximado de competência gramatical e comunicativa em espanhol (especialmente estudantes suecos e ingleses).

Em geral, e como vimos até agora, os autores que propõem exercícios de tradução o fazem considerando que se trata de um mero instrumento pedagógico bastante secundário para os alunos que aprendem uma L2. No entanto, a tradução deve ser incorporada ao ensino de línguas estrangeiras se quisermos que os alunos aproveitem ao máximo suas habilidades linguísticas nessa língua e em seu próprio idioma. Para isso, parece necessário superar o preconceito de que a tradução é apenas

uma fonte de interferências e de que a tradução deve ser eliminada dos últimos níveis de aprendizagem porque o aluno já "pensa em L2", isto é, já está totalmente "imerso" nesse outro código linguístico e cultural. De modo geral, é muito notório que o ensino de espanhol na Europa inclua sistematicamente o uso da tradução a L1 e a tradução ao espanhol a partir dessa língua, mas que não seja comum acontecer o mesmo se os professores forem espanhóis que lecionam espanhol para estrangeiros na Espanha.

A descrição de interferências de Moreno García (1997):

Essa autora, ao contrário dos anteriores, não parte de pressupostos comunicativos, mas cognitivistas, pois afirma que são os universais linguísticos que nos permitem aprender novas línguas. Temos muito em comum quando se trata de expressar as coisas e nos diferenciamos apenas nos recursos que temos disponíveis, o que nos leva ao conceito da Gramática Universal de Chomsky, regida por princípios comuns, e ao conceito de parâmetros especificamente resolvidos em cada língua. Indica que a tradução oferece segurança nos níveis iniciais de aprendizagem, o que acelera o processo em pessoas que são especialmente lentas ou tímidas e que resolve rapidamente problemas léxicos e frasais. No entanto, alerta para o problema básico: a **interferência ou a transferência negativa**. Chega a afirmar que não se deve traduzir em demasia porque o sistema L2 não chegaria a ser internalizado, embora afirme que a tradução (instrumentalizada) pode ser muito útil para professores e alunos.

Em seguida, levanta um bom número de interferências (ou transferências negativas) de diferentes línguas que, em grande parte, poderiam ser resolvidas pela tradução, antes da clássica explicação metalinguística (a autora se refere ao uso da tradução a línguas estrangeiras para estudantes estrangeiros de espanhol como L2, especialmente ingleses, alemães, suecos, franceses, portugueses e japoneses):

-Estruturas bipartidas. "*Fue Juan quien lo hizo/Lo hizo Juan*". Podemos explicar que a forma bipartida serve como resposta a uma afirmação anterior em contrário. De acordo com Moreno García, essa explicação não costuma ser entendida. É melhor e mais rápido traduzir para suas línguas, porque o mecanismo de focalização é paralelo: "fr. *C'estait Jean qui l'a fait*/port do Br.. *Foi João quem fez*/ing. *It was John who did it*/al. *Es war Johan der das gemacht hat*/sueco *Det var Jan som gjorde det*".

-Sintagmas locais de direção. "**Me gusta conducir los fines de semana a mi abuela*/**Tienen mucha prisa a su trabajo*/**Pudo escaparse a su vecino*". São

interferências do sueco, que elimina o núcleo nominal ou infinitivo que o espanhol exige com suas preposições: esp. "*hasta la casa de mi abuela/para ir al trabajo/ a la casa de su vecino*".

-Pronomes: **Miró a mí/*Dijo a ella que.../*A nosotros preocupa esto.* Tendem a evitar a redundância pronominal onde o espanhol a exige (com anteposição). Deve-se explicar a existência de átonos e tônicos e as condições da redundância (com certas mudanças na ordem dos argumentos). Isso fica claro quando eles conseguem ver que em inglês, por exemplo, também há uma dupla possibilidade estrutural com certas consequências formais, embora certamente sejam diferentes das do espanhol: "*I gave him the book/I gave the book to him*".

-Preposições e relativos: **Mi abuela es una persona que me gusta hablar con/*Que me gusta más es tomar el sol/*Es un amigo se llama Juan.* O primeiro caso é típico das línguas germânicas, com transferência preposicional para a posição final (verbos *trenbar* do alemão, verbos preposicionais do inglês e do sueco). É necessário explicar que o espanhol e as línguas românicas só permitem algo semelhante com poucos advérbios, tais como *arriba, abajo* e *adentro* e que isso não é comparável à flexibilidade posicional dessas partículas nas línguas germânicas. No segundo caso, pode-se sinalizar aos alunos ingleses que, em geral, quando "what" não seja uma interrogativa pode ser traduzido por "lo que" (salvo o "que" completivo e relativo, evidentemente). O último caso de transferência negativa é típico de algumas línguas aglutinantes do Extremo Oriente, como as japonesas, que não exigem aqui nenhuma marca de relativo.

-Tempos verbais: Embora o italiano e o espanhol tenham um sistema tempo-aspectual quase paralelo, os italianos tendem a usar condicionais compostos onde os espanhóis usam o simples. Da mesma forma, os franceses costumam usar o pretérito perfeito onde espanhóis usam o indefinido. Os lusófonos costumam usar o indefinido onde espanhóis preferem usar o pretérito perfeito, que se opõe aspectualmente à forma composta (é também uma neutralização formal do galego e do asturiano). Traduções para essas línguas são úteis para assimilar as diferenças de sistema tempo-aspectual.

-Semântica léxico-verbal divergente. Verbos polissêmicos em espanhol como "*esperar*" ou "*entrar*" são traduzidos por verbos diferentes em francês (*espérer en l'avenir/confiar en lo que ha de venir*), (*attendre dans la rue/esperar en la calle*) e em inglês (*to enter the house/entrar en la casa*) (*to enter into the Society/formar parte*

de la Sociedad). E, por outro lado, verbos polissêmicos do inglês como *to meet* são traduzidos ao espanhol por "*encontrar*" (*to find*) e por "*conocer*" *alguém pela primeira vez* (*to meet*).

-Perífrases verbais. Certas perífrases terminativas do espanhol, tais como *acabar de + INFINITIVO*, não são funcionalmente compreendidas mediante perífrase de seu significado por parte dos estudantes que tem o francês e inglês como L1. É muito mais rápido observar seu paralelismo com fr. *venir de + INF/* ing. *to have just + PART*. Algo semelhante acontece com certas perífrases coordenadas do espanhol, como *Va y dice, coge y se marcha, agarra y suelta*, etc. É muito mais funcional relacioná-las a advérbios tempo-modais usando a tradução, tais como *suddenly* (inglês), *plötzlich* (alemão), *subito* (italiano), *de sobte* (catalão), *de repente* (português) do que tentar uma explicação parafrástica.

-Conjunções. A conjunção *aunque* do espanhol permite verbos em indicativo e em subjuntivo. Os sentidos derivados dessa oposição não são claros para todos os gramáticos (*Aunque tengo dinero, no lo compraré/Aunque tenga dinero, no lo compraré*). Para alguns autores, é uma manifestação modal. Aqui, a tradução não pode nos ajudar, porque em muitas línguas não há tal oposição. É necessário recorrer a explicações metalíngüísticas sobre o fato de que o INDICATIVO implica uma colaboração com o outro falante, enquanto o SUBJUNTIVO manifesta uma polêmica com ele (López García, 1997). Em relação à conjunção temporal *cuando* é necessário especificar para os estudantes alemães que se alterna com a conjunção condicional *si* quando falamos de acontecimentos frequentes no passado: *Cuando ella venía, íbamos al cine/Si ella venía, íbamos al cine*, mas não no presente: *Cuando ella venga, vamos al cine* (temporal)/*Si ella viene, vamos al cine* (condicional). Isso porque a oposição entre *wenn/als* do alemão é substancialmente diferente: ambas podem ser usadas como temporais e como condicionais (sua oposição é neutralizada), mas *wenn* só aparece com valor factual, enquanto *als* possui valor não factual.

-Subjuntivo. De maneira geral, representa uma tortura para estudantes estrangeiros que aprendem espanhol. Os gramáticos admitem que o indicativo é o modo da realidade e o subjuntivo o da irrealidade. O ruim é colocar em prática uma categorização tão geral que é pertinente na gramática, mas difusa na aprendizagem do espanhol como L2. Mesmo as línguas tipologicamente relacionadas ao espanhol, como o italiano ou o francês, que mostram um comportamento semelhante em torno dessa

oposição, também apresentam zonas de considerável divergência. Em italiano os verbos de crença (*credo, penso che, mi pare, ho l'opinione*, etc.) pedem uma completiva no subjuntivo, mas os verbos correlativos do espanhol requerem uma completiva em indicativo: **Creo que sea mejor volver a casa/*Pienso que no tengas problemas allí*. Em francês, o subjuntivo aparece com frases relativas superlativas, do tipo **Es la novela más interesante que haya leído jamás*. Essa escolha modal, embora não seja gramatical, é muito marcada em termos de registro **culto** em uma língua como o espanhol.

O estudo de Moreno García (1997) está a meio caminho entre a linguística contrastiva, a tradução e o ensino de L2. Manifesta confiança na tradução como um procedimento para aumentar a consciência linguística contrastiva entre L1 e L2, mas se torna cada vez mais relutante em usá-la à medida que a competência dos alunos em L2 aumenta. Reserva, de fato, o uso da tradução para os níveis iniciais de aprendizagem, a fim de resolver problemas de interferência, mas não a considera uma habilidade que deve fazer parte de um plano curricular específico quando se aprende uma língua estrangeira, neste caso, o espanhol. No entanto, deixa clara qual é a importância de se fazer uma gramática pedagógica contrastiva com as línguas dos estudantes.

Na ausência de publicações e estudos de conjunto, o professor de línguas estrangeiras, a nosso ver, deve fazer o seguinte:

- a. Ter um profundo conhecimento gramatical de sua própria língua, adquirido através de gramáticas descritivas de qualidade.
- b. Adquirir e aperfeiçoar um conhecimento gramatical e pragmático das línguas de seus alunos por meio de gramáticas descritivas específicas das diversas línguas.
- c. Estudar cuidadosamente as gramáticas contrastivas publicadas até o momento, a fim de antecipar muitos dos erros de seus alunos, facilitar os mais comuns e, com o tempo, flexibilizar o saber contrastivo natural dos alunos (inglês-polonês KRZESZOWSKI, 1991; alemão- espanhol, CARTAGENA E GAUGER, 1992; francês-alemão, PÉRENNEC, 1993; português-espanhol, VÁZQUEZ E MÉNDEZ DA LUZ, 1970; DÍAZ FOUCES, 1999; referências a diversos idiomas: IVIR E KALOGJERA, 1991, etc.).

Pelo exposto anteriormente, fica claro que os autores tendem, normalmente, a utilizar a tradução nos níveis iniciais, de forma dirigida pelo professor e como um

meio rápido de encontrar correspondências básicas. Nenhum deles adverte que vivemos em um mundo traduzido (SANTOYO, 1993) e que estudantes de espanhol como L2 podem alcançar, em seus respectivos mercados de trabalho, um emprego que diretamente relacionado à tradução e não ao ensino geral de sua língua materna. Tampouco parecem perceber que a tradução é uma habilidade tão linguística quanto a capacidade de expressão oral, leitura, escrita ou compreensão oral em uma língua estrangeira, de modo que a consideram vicária, de forma injustificada, em relação ao resto das habilidades que o domínio de uma L2 pressupõe.

Portanto, seria apropriado considerar um plano curricular para o ensino de L2 onde a tradução não tenha apenas um valor instrumental, mas complementar. Esta é precisamente a posição do autor cujo trabalho apresentaremos a seguir. Trata-se de um renomado professor de tradução e não apenas um professor de língua estrangeira, Peter Newmark (1992).

A proposta integrada de Newmark (1992)

Newmark (1992) relaciona, de modo acertado, tipos de tradução e tipos de alunos: (a) **Para as primeiras etapas de aprendizagem** de uma L2 a tradução direta economiza tempo, consolida a base lexical e gramatical e facilita a compreensão e memorização, mesmo que sua prática não deva ser o principal foco do professor. (b) **Para o nível intermediário**, a tradução direta de palavras e frases é válida para lidar com erros e interferências. E, às vezes, em sinônimas de certos campos semânticos, também é útil expandir o vocabulário em L1. (c) **Para o nível avançado**, a tradução deve ser reconhecida como a quinta habilidade, juntamente com a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral, uma vez que se concentra no texto e requer um alto conhecimento das duas línguas.

A partir da proposta integrada de Newmark, pode-se deduzir que a prática da tradução não deve ser abandonada em nenhum dos níveis de um curso de L2, e que deve ser integrada como uma habilidade no nível avançado de aprendizagem, como já havíamos proposto. Outra coisa é a aplicação concreta dos exercícios de tradução e suas diferentes modalidades, algo que parece corresponder apenas ao professor da L2, que sempre deve conhecer a interlíngua dos estudantes e seu nível de progressão na competência comunicativa do grupo. No entanto, é surpreendente que o único autor entre os revisados até agora que considera a necessidade de integrar a tradução em um

curso de L2 seja, precisamente, um especialista em tradução. Pode-se dizer que o ensino das L2 mostra um panorama dominado por gramáticos de sua língua materna e por pedagogos, e que muitos tradutores e professores de tradução não se atrevem a fazer propostas desse calibre em sua própria área de atuação.

PSICOLINGUÍSTICA DA TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2

Até agora, fizemos uma breve revisão da posição de alguns professores de L2 em relação à aplicação da tradução em sala de aula. Além dos benefícios supracitados que poderiam ser provenientes de seu uso, há, no entanto, outros aspectos positivos propostos pela teoria linguística, com conceitos como **conhecimento natural contrastivo**, ou a pesquisa psicolinguística, principalmente a que é produto do estudo das estratégias de tradução por parte dos alunos de uma L2 por meio do procedimento *thinking aloud*. Por fim, alguns estudos sobre o bilinguismo também são claros em relação aos benefícios provenientes do uso de diferentes línguas para a melhoria das habilidades cognitivas do aluno. Vamos examinar cada um desses conceitos com maior profundidade.

Na opinião de um dos teóricos atuais mais relevantes da teoria da tradução, Hernández Sacristán, todos nós temos uma intuição natural sobre o caráter polissistêmico de uma língua. Selecioneimos alguma variedade ou nível de acordo com a situação interativa. Também temos uma intuição natural sobre como as línguas contrastam. Este Conhecimento Natural Contrastivo entra em ação sempre que existem línguas em contato ou diferentes variantes da mesma língua. A equivalência interlingüística é uma propriedade que dois sistemas possuem em maior ou menor grau. Entre os problemas interlingüísticos e intralingüísticos não há solução de continuidade, porque toda língua é uma realidade polissistêmica. Portanto, a comparação entre línguas ou entre variantes de uma língua, antes de ser uma atividade teórica, é uma atividade prática, que é muito visível tanto em conversações em uma língua não materna quanto na tradução. O conhecimento natural contrastivo é antes de tudo um conhecimento sobre **como** do que um conhecimento sobre **o quê**: o contraste linguístico acaba sendo um contraste pragmático. De fato, o ato comunicativo não é a transmissão de uma realidade invariável que chamamos de informação. Há sempre uma diferença entre (a) o que se quer comunicar e (b) o que o outro entende. Mas tal diferença é inevitável, é a base que explica a mudança linguística e o fator dinamizador

do sistema. De fato, é a raiz, a base da criatividade humana. Quando traduzimos e aprendemos uma L2, o que fazemos é usar mecanismos pelos quais as diferenças (linguísticas, culturais) podem coexistir e ser funcionais. (HERNÁNDEZ SACRISTÁN, 1994, 1996, 1999).

É evidente que o uso sistemático da tradução, quando se aprende uma língua estrangeira, só pode beneficiar a consciência contrastiva do aluno (como, por outro lado, fazem as outras habilidades que estão sempre presentes nos programas de ensino de uma língua não materna). Esse também é o pensamento de Duff (1989), de Ellis (1990), de Larsen-Freeman (1994) e de Pennock & Santaemilia (1995).

A evidência psicolinguística também parece corroborar a análise que estamos propondo. Smith (1994) e Lörscher (1996) estudaram o comportamento de estudantes de L2 (alemão-francês). A primeira analisou o produto de traduções de múltiplos textos de estudantes com diferentes níveis de competência em L2 e com motivações diferentes.

O segundo, que é o que mais nos interessa, analisou as estratégias daqueles que traduziram por meio do método *thinking aloud*, ou seja, por meio da análise posterior dos processos verbalizados (mediante gravações ou escrita) realizados pelos estudantes enquanto traduziam. O mais importante é que Lörscher fez o mesmo exercício com tradutores profissionais e comparou os resultados. Ambos os grupos, estudantes de um L2 e profissionais de tradução, usaram o mesmo procedimento (que faz referência ao conhecimento natural contrastivo de que falamos), embora se concentrassem mais em problemas diferentes: os alunos estavam muito preocupados com lacunas lexicais, palavras e expressões desconhecidas; os tradutores profissionais estavam muito mais preocupados em captar o significado geral do texto, a ponto de deixar, muitas vezes, as lacunas lexicais para o fim de sua revisão.

Ou seja, nos encontramos, uma vez mais, diante do fato de que a competência comunicativa em seu aspecto traduzido - ou, em outras palavras, a competência tradutória - (que inclui a gramática, a sociolinguística, a pragmática, etc. (CUENCA, 1994) e, em geral, a capacidade de resolver problemas), é o único fator de diferenciação real entre (a) os tipos de pessoas que se deparam com um texto em L2; (b) os tipos de tradução historicamente estabelecidos na teoria da tradução e no ensino de L2 (literal/livre, não profissional/profissional, pedagógica/externa, etc.). Conclui-se que a tradução é uma habilidade a mais para aprender uma L2, sujeita, portanto, à

melhoria da interlíngua dos alunos, nem mais nem menos do que as outras habilidades que estão invariavelmente inseridas nos currículos de ensino e aprendizagem das L2.

Finalmente, há um terceiro argumento a favor da aprendizagem de L2 que não pode deixar de afetar a tradução como uma habilidade linguística: os indivíduos multilíngues diferenciam-se positivamente dos monolíngues em termos de competência linguística e capacidade para aprender outras línguas. Os indivíduos multilíngues são processadores de informação mais eficientes que os monolíngues. Isto implica uma relação positiva entre bilinguismo (e multilinguismo) e cognição (Sanz, 1999). Não parece haver um exercício cognitivo mais completo do que traduzir, porque aumenta a consciência metalinguística do contraste entre duas línguas e porque, sem dúvidas, permite um acesso mais eficaz a outras línguas.

CONCLUSÕES: CONTRA O PRECONCEITO ANTITRADUÇÃO NO ENSINO DE L2

Finalmente, revisamos alguns dos principais pontos que alcançamos após essa exposição:

1. A tradução é uma habilidade necessária em qualquer currículo de ensino e aprendizagem de uma L2.
2. A tradução direta deve ser usada progressivamente do nível inicial ao nível avançado e de acordo com os recursos dos alunos.
3. A tradução inversa é perfeitamente passível de inclusão no currículo nos níveis intermediário e avançado, devido à sua natureza avaliativa e sua utilidade para conhecer a interlíngua, também pelo fato de ampliar a consciência metalinguística contrastiva do aluno.
4. Dada a ausência de materiais específicos sobre a tradução como uma habilidade adicional para a aprendizagem de uma L2, compete ao professor planejar os exercícios e a cronologia concreta da implementação, já que, em tese, ele é o melhor conhecedor do nível de competência de seus alunos.
5. Uma vez que a tradução é uma atividade legítima e benéfica desde os primeiros níveis de aprendizagem de uma língua estrangeira, não é compreensível que ela não esteja presente precisamente nas primeiras matérias de uma faculdade de Tradução e Interpretação. Em nossa opinião, aquelas que assim o fazem estão perdendo um tempo precioso na formação de futuros tradutores profissionais.

REFERÊNCIAS

- ARBUCKLE, Ane. Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purpose. In: ANDERMANN, Gunilla. M; ROGERS, Margaret A. (Ed.). *Translation in Teaching and Teaching Translation*. v. 3. Guilford: University of Surrey, p. 23-32, 1990.
- ARRIBA GARCÍA, Clara de. Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica. In: *Actes sobre el III Congrés Internacional sobre Traducció*. Barcelona: UAB, 1996a p. 519-29.
- _____. Introducción a la traducción pedagógica. In: *Lenguaje y textos*, n. 8, 1996b, p. 269-83.
- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom. *ELT Journal*. v. 41/4, p. 241-47. 1987.
- BALLESTER CASADO, Ana; CHAMORRO GUERRERO, María Dolores. La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. In: MONTESA PEYDRÓ, Salvador; GARRIDO MORAGA, Antonio. (Ed.). *Actas del tercer Congreso de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, ASELE, p. 393-402, 1993.
- BARALO, Marta. La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. *REALE*, v. 5, p. 9-41, 1996.
- BARBE, Katharina. The Dichotomy Free and Literal Translation. *Meta*, v. 41, n. 3, p. 328-37, 1996.
- BARROS GARCÍA, Pedro. La gramática del texto y su aplicación a la enseñanza de lenguas. In: MOLINA REDONDO, José Andrés de; LUQUE DURÁN, Juan de Dios. (Ed.). *Estudios de Lingüística General II*. Granada: Universidad de Granada, p. 25-30, 1997.
- BERENGUER, Laura. La traducción: clave para el aprendizaje significativo de segundas lenguas. In: *Actes del I Congrés Internacional sobre Ensenyament de Llengües Extranjeres*. Barcelona: ICE-UAB, 1992.
- CUENCA, Maria Josep. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem, 1993.
- _____. "La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües. In: _____. (Ed.). *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia, Universitat de València, p. 15-34, 1994.
- DANESI, Marcel. Contrastive Analysis and Second language Teaching Today: The Legacy of Robert di Pietro. In: FERNÁNDEZ-BARRIENTOS, Jorge Martín; WALLHEAD, Celia M. (Ed.). *Temas de lingüística aplicada*, Granada, Universidad de Granada, 209-31, 1995.
- DÍAZ FOUCES, Oscar. *Didáctica de la traducción (portugués-español)*. Vigo: Servicio de Publicacións, Universidade de Vigo, 1999.
- DUFF, Alan. *Translation*. Oxford, Oxford University Press, 1989.
- ELLIS, Rod. Activities and Procedures for Teaching Training. In: ROSSNER, Richard;

BOLITHO, Rod. (Ed.). *Currents of Change in English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, p. 226-35, 1990.

FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia. La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX. In: LAFARGA, Francisco; RIBAS, Albert; TRICÁS PLECKER, Mercedes (Ed.). *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*. Barcelona, PPU, p. 81-89, 1995.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Eulalio. El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo. In: CIFUENTES HONRUBIA, José Luis. (Ed.). *Estudios de lingüística cognitiva I*. Alicante: Universidad de Alicante, p. 297-305, 1998.

FLYNN, Suzanne. Second language Acquisition and Grammatical Theory. In: NEWMAYER, Frederick J. (Ed.). *Linguistics: The Cambridge Survey, vol. II. Linguistic Theory: Extensions and Implications*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 53-73, 1989.

GARCÍA IZQUIERDO, Isabel. *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2000.

GENTZLER, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. Londres: Routledge, 1993.

GIBERT MACEDA, María Teresa. Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1. In: LABRADOR GUTIÉRREZ, Tomás.; SAINZ DE LA MAZA, Rosa María; VIEJO GARCÍA, R. (Ed.). *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (A.E.S.L.A.). Santander: Universidad de Cantabria, p. 271-75, 1989.

GONZÁLEZ ALCARAZ, José Antonio. Las lenguas instrumentales y el recurso de la traducción. In: *Actas del Primer Congreso nacional de Lingüística Aplicada* (A.E.S.L.A.). Murcia: U.M, p. 303-305, 1983.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos. *Aspects of Linguistic Contrast and Translation. The Natural Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.

_____. Saber natural contrastivo: ¿Quién contrasta las lenguas?. In: SERRA ALEGRE, E. et al. (Ed.). *Panorama de la Investigació Lingüística a l'Estat Espanyol*, vol. IV. Valencia: Universitat de València, p. 18-22, 1996.

_____. *Culturas y acción comunicativa*. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro, 1999.

IVIR, Vladimir; KALOGJERA, Damir. (Ed). *Languages in Contact and Contrast. Essays in Contact Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1991.

KELLY, Dorothy Anne. La enseñanza de la traducción inversa de textos “generales”: consideraciones metodológicas. In: VEGA, Miguel Ángel.; MARTÍN-GAITERO, Rafael. (Ed.). *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense, p. 175-81, 1997.

KIRALY, Donald. C. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press, 1995.

KRZESZOWSKI, Tomasz P. *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1990.

LABRADOR GUTIÉRREZ, Tomás. La lengua española en los programas de traducción. In: RADERS, Margit; MARTÍN GAITERO, Rafael. (Ed.). *IV Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*. Madrid: Editorial Complutense, p. 135-51, 1994.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

LAVAULT, Elisabeth. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier, 1985.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel. La percepción del español como LE. *Español Actual*. v. 67, p. 7-15, 1997.

LÖRSCHER, Wolfgang. A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes. *Meta*, v. 41, n. 1, p. 26-32, 1996.

LOSADA ALDREY, María Carmen. Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera (E/LE). *REALE*, v. 4, p. 87-130, 1995.

MORENO GARCÍA, Concha. ¿Es útil la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)? In: FÉLIX FERNÁNDEZ, Leandro; ORTEGA ARJONILLA, Emilio. (Ed.). *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga: CEDMA, p. 93-103, 1997.

NEWMARK, Peter. *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall, 1987.

_____. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra, 1992.

PAGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, v. XIV, n. 27-28, p. 107-25, 1996.

PENNOCK-SPECK, Barry. Interlanguage, Translation and the EFL Classroom. *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics*. Valencia, n. I, p. 185-202, 1995.

PÉREZ TUDA, Carmen. Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula. In: IGLESIAS RÁBADE, Luis; NÚÑEZ PERTEJO, Paloma. (Ed.): *Estudios de lingüística contrastiva*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, p. 419-24, 1999.

PISARSKA, Alicja. On Different Types of Translations. In: KASTOVSKY, Dieter; SZWEDEK, Aleksander. (Ed.). *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries*, v. 2. Berlín: Mouton de Gruyter, p. 1421-26, 1986.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París, Nathan, 1988.

RABADÁN, Rosa. El papel de la lingüística en los estudios de traducción: usos y aplicaciones. In: FERNÁNDEZ NISTAL, Purificación; BRAVO GOZALO, José María. (Ed.). *A Spectrum of Translation Studies*. Valladolid: S.A.E., p. 91-103, 1996.

RIVERS, Wilga M.; TEMPERLEY, Mary S. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Nova York: Oxford University Press, p. 325-43, 1978.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua*

extranjera. Madrid: SGEL, 1992.

SANZ, Cristina. *Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas*. Valencia: LynX, Documentos de Trabajo, vol. 21, 37 pp. (1999)

SMITH, Veronica. *Thinking in a Foreign Language. An Investigation into Essay Writing and Translation by L2 Learners*. Tubinga: Gunter Narr, 1994.

SÜSS, Kurt. La traducción en la enseñanza de idiomas. In: VEGA, Miguel Ángel; MARTÍN-GAITERO, Rafael. (Ed.). *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: IULMT/UCM, p. 57-67, 1997.

TITFORD, Christopher; HIEKE, Adolf E. (Ed.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tubinga: Gunter Narr, 1985.

THOMAS, Nadine. Apprendre à traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction. In: LAFARGA, Francisco; RIBAS, Albert; TRICÁS, Mercedes. (Ed.). *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*. Barcelona: PPU, p. 61-67, 1995.

VALERO GARCÉS, Carmen. L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. *BABEL (A.F.I.A.L.)*, n. 3, p. 187-97, 1996.

VIQUEIRA, María José. Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico. In: *Actas del II Congresso Luso-español de Línguas Aplicadas à Ciência*. Évora: Universidade de Évora e Universidad de Extremadura, p. 76-78, 1992.

ZURITA SÁEZ DE NAVARRETE, Piedad. La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. In: FÉLIX FERNÁNDEZ, Leandro; ORTEGA ARJONILLA, Emilio. (Ed.). *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga: CEDMA, p. 133-39, 1997.