

FUNDAMENTOS DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA: TRADUÇÃO, ENSINO E COMUNICAÇÃO¹

Fundamentals of Pedagogical Translation: Translation, Pedagogy and Communication

Lucía PINTADO GUTIÉRREZ, Universidade de Leicester
Tradução de Fernanda Cristina LOPES, Universidade Federal do Paraná

RESUMO: A integração da tradução pedagógica na aula de língua estrangeira faz parte do profundo revisionismo realizado, por um lado, na tradução e, por outro lado, no ensino de línguas estrangeiras, que promoveu uma reconciliação que culminou no reconhecimento e contínuo desenvolvimento dessa área. A questão central foi reconsiderar o panorama e reconhecer uma rede de interesses comuns entre a tradução e o ensino de línguas. O objetivo da tradução na aula de língua é essencialmente comunicativo (facilitando a aquisição da competência comunicativa em uma língua estrangeira). Por isso, a tradução pedagógica encontra sua razão de pertencimento a um currículo de línguas sob um paradigma comunicativo e dinâmico em que o ensino recupera aspectos teórico-pragmáticos essenciais.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação interlinguística; didática de L2; tradução pedagógica

ABSTRACT: The integration of pedagogical translation in the foreign language classroom became relevant due to a large revisionism in both Translation Studies and in Foreign Language Teaching. This triggered a conciliation between both fields which would lead to the recognition and increasing development of this area. Reconsidering the situation and recognizing a network of common interests between translation and language teaching were key: the purpose of translation in the language classroom is utterly important as a special form of language that is essentially communicative (in which also enables the acquisition of communicative competence in a foreign language). This is why pedagogical translation finds its status quo in the language curriculum under the umbrella of a communicative and a dynamic paradigm in which teaching reassess important pragmatic and theoretical aspects.

KEYWORDS: interlinguistic communication, L2 didactics, grammar-translation.

1. TRADUÇÃO E COMUNICAÇÃO

O aspecto comunicativo da tradução é um elemento essencial em ambientes profissionais e pedagógicos, seja em disciplinas estritamente relacionadas aos estudos da tradução ou em campos tangenciais, em enunciados teóricos e práticos. Precisamente na comunicação encontramos o ponto de encontro ao redor do qual diferentes campos interdisciplinares uniram esforços para dar um rumo à tradução. Na década de 1980,

¹ Artigo publicado originalmente em língua espanhola na Revista *Sendebarr. Revista de Traducción e Interpretación*, vol.23, 2012. ISSN 1130-5509. Disponível em:
<< <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebarr/article/view/41>>>

interessantes trabalhos sobre a relação entre as teorias da tradução e a comunicação foram desenvolvidos, como a *tradução comunicativa*, de Delisle (1980), a *tradução como comunicação entre culturas*, de Snell-Hornby (1988), e os conceitos de *tradução semântica* e *tradução comunicativa* de Newmark (1981), como assinala Zabalbescoa (1990, p.79). A importância da comunicação na tradução continua sendo um tema central em outra série de trabalhos mais recentes como os de Campbell (1998), Colina (2002), Hurtado Albir (1998, 1999), Kiraly (1990, 2000) e Malmkjaer (1998), para mencionar alguns deles.

O interesse pela natureza da tradução resultou em uma área de conhecimento muito complexa. Alguns dos conceitos mais importantes que se desenvolveram a partir da relação entre tradução e comunicação são:

a) a tradução como processo comunicativo, interlinguístico e intercultural no plano textual (GARCÍA IZQUIERDO, 2000);

b) a tradução como ação linguística que desde uma perspectiva pragmática adquire um interesse psicolinguístico e cognitivo (RIEDERMAN, 1996, p.114);

c) as implicações da comunicação no entorno da tradução: a tradução constitui um ato de comunicação ao trabalhar com o conceito de *equivalência de tradução* a partir de um material linguístico (KIRALY, 2000b);

d) a necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa para além do conhecimento linguístico e das habilidades de manipulação linguística que possa dominar (FIRTH, 1957).

Nossa proposta está baseada de maneira veemente na ideia de que a relação entre a tradução e a comunicação é o que possibilitou o desenvolvimento e consolidação dos estudos da tradução, tanto quanto em seu lado mais purista como em sua vertente mais aplicada.

1.1 Competência e abordagem comunicativas: tendências atuais

Caso queiramos traçar o conceito de competência comunicativa, é necessário voltar à competência linguística de Chomsky (1965), a partir de sua distinção entre *competência* e *desempenho*: *competência* como conhecimento que o falante tem da língua, ou seja, a gramática que um falante ideal internalizou e *desempenho* como o uso real da língua por parte do falante em situações concretas e que, de acordo com Canale e Swain (1980, p.3), se refere aos fatores psicológicos que ocorrem na percepção e

produção do discurso. Chomsky concede maior importância à competência com o desenvolvimento de uma teoria linguística centrada, sobretudo, nas regras gramaticais. Não obstante, reconhece uma sistematicidade na competência pragmática (además da gramatical).

Entre as reações aos limites da competência linguística ganha destaque a tese de Hymes (1972), que propugna uma mudança de paradigma por meio do conceito de competência comunicativa² baseando-se na *aceitabilidade* (CENOZ IRAGUI, 2004, p.449-451). Essa nova perspectiva supõe uma extensão qualitativa do conceito de competência linguística. A competência seria tanto o *conhecimento* quanto a *habilidade* (perspectiva pela qual podemos refletir e debruçar-nos sobre a tradução no ensino de línguas).

O binômio competência e desempenho de Chomsky (1965) relaciona a competência ao sistema linguístico. O modelo de Chomsky pode ser aplicado quase diretamente no ensino-aprendizagem de segundas línguas (L2), e pode ser ampliado para a tradução na aula de idiomas, pelo menos para explicar o marco de trabalho que pode ser investigado e explorado.

Nessa perspectiva, a competência é o conhecimento do sistema da língua estrangeira que o aprendiz deve possuir e que, *grosso modo*, se refere às regras gramaticais. O desempenho mantém relação com a aceitabilidade das orações e estabelece uma espécie de hipótese entre a teoria gramatical e outros fatores psicológicos não pragmáticos que existem no uso da língua.

Voltando à competência comunicativa proposta mais adiante por outros, Hymes (1972) melhora o binômio proposto por Chomsky através de um modelo mais completo, mais integral e que até a atualidade assume um papel muito importante. Melero Abadía (2004, p. 691) escreve que:

[...] Hymes (1967, p.8-28; 1972, p.269-293) rejeitou o conceito chomskiano de *competência*, defendendo que ela deve incluir os conceitos de *adequação* e *aceitação*, e foi o primeiro que descobriu a *competência comunicativa* como aquela que implicava saber o que, a quem e como dizer de forma apropriada em uma determinada situação. A partir disso, o conceito de *competência comunicativa* modificou-se e enriqueceu-se até chegar a complexidade com a que lidamos na atualidade. Canale e Swain (1980) reformularam a definição de Hymes e propuseram um marco teórico para descrever a competência comunicativa. Três anos depois, Canale apresentou o modelo de competência comunicativa mais utilizado durante as duas últimas décadas e que compreende as quatro seguintes competências, relacionadas entre si: a linguística ou gramatical (domínio da gramática e do léxico), a sociolinguística (uso apropriado da

² A competência comunicativa de Hymes (1972) apresenta quatro dimensões: (a) o grau para que algo seja formalmente factível (gramaticalidade), (b) o grau para que algo seja factível, (c) o grau para que algo seja apropriado, (d) o grau para que algo suceda na realidade.

língua no contato social em que se dá a comunicação), a discursiva (relação entre os elementos da mensagem e essa com o resto do discurso) e a estratégica (domínio de estratégias de comunicação que suprem carências nas outras competências). Mais tarde, as competências sociocultural e social foram somadas a essas. Já nos anos noventa, Bachman (1990), a partir da perspectiva de avaliação de línguas, reordenou o modelo de competência comunicativa reivindicando a importância da competência estratégica.

A competência comunicativa não é um conceito perfeito em si mesmo. Não obstante, sua sistematicidade faz com que as brechas entre teoria e prática sejam cada vez menores.

A análise da competência comunicativa será útil desde múltiplos prismas. Sua sistematização é aplicável sempre e quando exista uma unificação do conceito. Ainda que esse não seja o caso, encontramos entre as teorias mais importantes:

a) Canale e Swain (1980, p.6) ressaltam que a competência comunicativa não pode ser medida, assim, somente o desempenho é observável. Isso pode ter consequências muito importantes que devemos considerar no que se refere à interlíngua e à análise de erros;

b) de acordo com Gutiérrez Ordóñez (2004, p.534), a competência comunicativa supõe compreensão e construção de:

- mensagens com sentido;
- mensagens coerentes com as partes de um texto e com o gênero do discurso que se adote;
- mensagens adequadas aos interlocutores, ao nível de língua, etc.;
- mensagens efetivas ou eficazes.

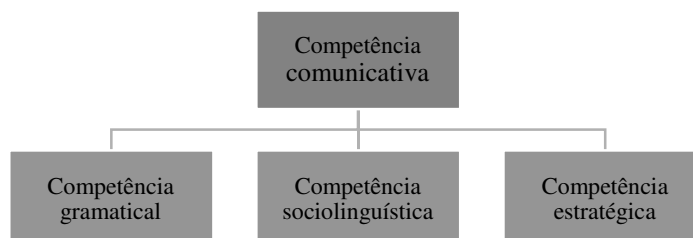
c) Chomsky, segundo Taylor (1988), tem interesse pela competência como estado e não como processo. Nesse sentido, Widdowson (1995, p.84) explica:

Desse modo, para Chomsky, a competência é o conhecimento gramatical como um arraigado estado mental abaixo do nível da língua. Não é uma habilidade de fazer nada. Nem mesmo a capacidade de fomentar ou compreender orações, porque o conhecimento pode existir sem que ele seja acessível [...]. Para Hymes, por outro lado, a competência é a capacidade de fazer algo: para usar a língua. Para ele, o conhecimento se torna uso. É, portanto, uma questão central e é necessariamente um componente da competência comunicativa.

d) Cenoz Iragui (2004, p.452-458), por sua vez, apresenta três modelos de competência comunicativa que, segundo o autor, manifestam o desenvolvimento da linguística aplicada e que podem ser bem utilizados como ponto de partida em nosso estudo:

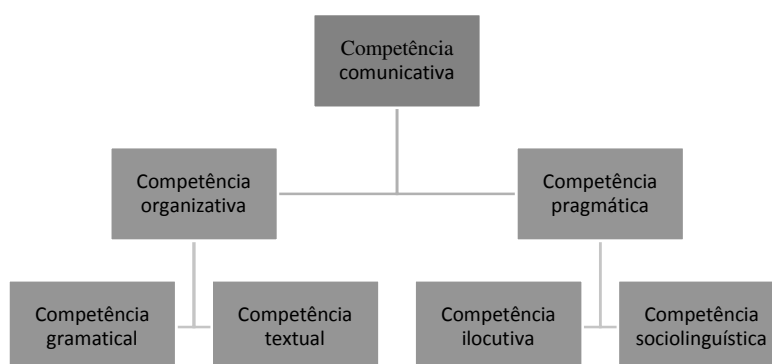
Canale e Swain (1980):

Tabela 1 – Competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980)



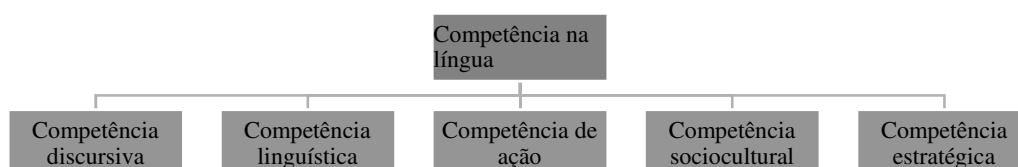
Bachman (1990):

Tabela 2 – Competência comunicativa (BACHMAN, 1990).



Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995):

Tabela 3 – Competência comunicativa (CELCE-MURCIA; DÖRNEY; FTURRELL 1995)



Cada classificação mostrada respeita aspectos determinados, mesmo que na maioria dos casos seja possível observar uma sobreposição entre as diferentes dimensões. O conceito de competência comunicativa, segundo Cenoz Iragui (2004,

p.460-462), terá implicações diretas em vários níveis (por isso consideramos fundamental ater-se a um modelo e trabalhar a partir dele):

- nos objetivos de aprendizagem;
- nas estratégias de ensino e autonomia na aprendizagem;
- na avaliação.

Por último, não podemos deixar de lado a polêmica que persegue o elemento gramatical: ele deve deixar de ser encarado como uma barreira na comunicação, seja no âmbito da competência comunicativa ou no da tradução. A gramática é um elemento que, como postulado a partir de diferentes trabalhos sobre metodologia de L2, pode ser sim comunicativa, sempre e quando não seja um fim em si mesma.

Tal e como a entendemos hoje, a competência comunicativa é um conceito dinâmico que implica uma negociação de significado. Em um âmbito pedagógico, os estudantes de língua devem adquirir uma série de habilidades e competências por meio das quais irão transmitir e compreender a intencionalidade em um contexto adequado de maneira comunicativa.

O fato de que a tradução não tenha se consolidado na área de ensino de línguas estrangeiras corresponde em grande medida ao rechaço da dimensão comunicativa da tradução aplicada à aprendizagem de idiomas. Deve-se lembrar que, mesmo que em muitos países haja espaço para a tradução na aula de línguas estrangeiras, em muitos outros ela foi abandonada por ser considerada menos eficaz do que outros métodos. A tradução é uma quinta habilidade, cujo ensino-aprendizagem deve ser somado às outras quatro (ler, escrever, escutar e falar) como propõe Stibbard (1998, p.71).

Por sua vez, uma das razões do por que os diferentes fatores comunicativos da tradução não são levados em consideração se deve à falta de um enfoque interdisciplinar (uma espécie de síntese das disciplinas linguística, social e cognitiva) que ofereça uma descrição adequada dos supracitados fatores. Entendemos, portanto, que podemos estabelecer uma identificação entre o vazio interativo e a dimensão não comunicativa da tradução, neste caso aplicada ao ensino de L2.

Hernández Sacristán (1999), de fato, critica os pressupostos geralmente aceitos dentro do processo comunicativo para que exista, efetivamente, o que muitos consideram como o ideal comunicativo³. O que Hernández Sacristán desaprova não é

³ Um processo comunicativo ideal exigiria a implicação de sujeitos emissores e receptores que compartilhassem um mesmo código e um marco de referência. Mesmo assim, o processo pressuporia a transmissão de um conteúdo (informação) que passaria da mente do emissor a do receptor.

incluir ou não esses pressupostos, mas as consequências negativas que podem provir deles quando os princípios que definem qualquer ato comunicativo sobem de nível. Defender isso significa a exclusão de atividades comunicativas reais, entre elas as práticas tradutórias (HERNÁNDEZ SACRISTÁN, 1999, p.17).

Um dos maiores problemas sobre o conceito de comunicação na investigação e descrição da aprendizagem de uma L2 se fundamenta na identificação entre aprendizagem e comunicação como áreas idênticas da atividade humana, quando na verdade não são. A causa fundamental radica na tradicional associação entre comunicação e produção, dimensões profundamente relacionadas entre si, ainda que uma não implique a outra (VILLANUEVA e NAVARRO, 1997).

2. ENSINO E TRADUÇÃO

O ensino e a tradução permaneceram como áreas independentes e se vincularam uma a outra apenas nas últimas décadas. Essa falta de vínculo ocorre em diferentes esferas e em vários níveis. Ao não poder falar em campos de conhecimento de longo percurso histórico, posto que ambos foram reconhecidos como disciplinas recentemente, até certo ponto é compreensível que sejam áreas muito herméticas e que sua aplicação tenha sido reduzida em todas as suas vertentes.

O eterno debate entre professores de línguas estrangeiras e de tradução, assim como entre pesquisadores e tradutores profissionais limita as possibilidades do campo da tradução em L2 de maneira inevitável. Ademais, posto que o ensino da tradução ainda dá seus primeiros passos, os caminhos em direção a novos métodos de ensino ainda estão cheios de técnicas arcaicas e preconceitos de enfoques normativos baseados no ensino de língua (KIRALY, 1995, p.99).

Isso se reflete em diferentes vertentes. Por um lado, são muitos os teóricos da tradução, como afirmava Gibert (1989), que se limitaram a dar por entendido que o aluno de tradução adquiriu plenamente a competência nas línguas com as quais trabalha (a língua de origem e a língua meta), sem levar em conta outras questões importantes, como pode ser a própria habilidade tradutória. Por outro lado, um grande número de estudiosos do campo da aquisição de línguas estrangeiras manifesta seus preconceitos em relação ao papel que a atividade da tradução poderia desempenhar em sua área. Baseiam-se no rechaço ao que sua prática dá lugar em vista do abuso e uso incorreto da tradução no ensino de idiomas no passado. Esse argumento, em qualquer caso, deveria ser eliminado ao não mostrar dados empíricos que o fundamentem suficientemente.

Apesar de haver sido uma profissão reconhecida a partir do encontro de membros de diferentes culturas, o reconhecimento da tradução como uma área de estudos independente, através dos denominados estudos da tradução, aconteceu de modo tardio. Isso se deve, provavelmente, a ligações com outras disciplinas que impediram, de uma maneira ou de outra, que recebesse a devida atenção.

Não restam dúvidas de que uma das áreas a que estava firmemente unida ao longo dos séculos, quase até o final do século XX, foi a do ensino de línguas estrangeiras. Quando o ensino de línguas estrangeiras passou a ser competência da linguística, a linguística também começou a se ocupar da tradução. Mas as primeiras teorias modernas acerca da tradução, como no caso de Catford (1965), reduziam a riqueza e complexidade da atividade tradutória a meros postulados cuja fundamentação era puramente linguística.

Enunciados como esse, que seguiam relacionando a tradução com a transferência de orações ou sintagmas a partir de aspectos formais da língua, não ajudaram a se tornar uma área de estudos independente, valiosa e próspera por si mesma. Somente no último terço do século XX a tradução começou a receber o valor que merecia, o que fez com que por fim se transformasse em uma disciplina autônoma e autossuficiente. Hoje em dia constitui uma das linhas de pesquisa mais fascinantes e variadas, que explora, por sua vez, outros âmbitos do conhecimento. Como argumentava Saussure (1967), o ponto de vista cria o objeto, e até que a natureza e o propósito da tradução não foram determinados desde perspectivas modernas, os princípios dos estudos da tradução não puderam ser estabelecidos⁴.

As teorias que inauguram o interesse pelo ensino da tradução remetem a aspectos básicos, porém úteis. Seleskovitch e Lederer (1984, p.128-129), por exemplo, definem o que eles consideram como ensinar tradução:

⁴ O ensino de tradução na Espanha, por exemplo, como aponta Argüeso (2005, p.224), não chegou às universidades como bacharelado até 1992. Antes, existia como curso técnico por meio das Escolas Universitárias de Tradutores e Intérpretes (EUTIS), como a que dependia da Universidade Autônoma de Barcelona e que abriu em 1972. Isso significa que até relativamente pouco tempo atrás, os estudos da tradução eram muito escassos na Espanha. Devemos considerar esses antecedentes junto com uma área de estudos emergente e uma formação que chegava de diferentes áreas do conhecimento para cobrir distintas disciplinas que compunham os estudos da tradução. Entretanto, o ensino nessa área não parece ter se desenvolvido no mesmo ritmo, e hoje em dia ainda debatem seu conteúdo. Inclusive em artigos recentes como o de Durieux (2005) que coloca em pauta o fato de a tradução ser uma habilidade ensinável, o que nos leva a retomar a clássica pergunta acerca da natureza da tradução: é ciência ou arte? E, a partir dessa reflexão, é possível ou não ensinar a traduzir? Definitivamente, o problema se radica não somente no ensino dos diferentes tipos de tradução e interpretação *per se*, mas também no resto das disciplinas relacionadas à tradução e integradas ao currículo de graduações de tradução e interpretação. O ensino de tradução para futuros tradutores tem sido assistemático por suas razões: (a) pela falta de metodologia; (b) pela falta de sistema (derivada da primeira).

- a) fazer entender o significado do segmento de um texto;
- b) fazer com que os estudantes reconstruam na L1 a ideia que o parágrafo contém;
- c) voltar ao texto e reconstruir os parágrafos;
- d) comparar o original e a tradução: aperfeiçoar, retificar, corrigir e estabelecer entre eles uma equivalência tão perfeita quanto possível.

Essa tentativa de definir o ensino da tradução deve vir acompanhada por um conceito mais amplo da figura do tradutor. Um tradutor, como recorda Kiraly (1990), deve possuir uma competência comunicativa, uma competência linguística e habilidades de manipulação para poder lidar com dois sistemas comunicativos complexos de maneira simultânea. Para isso, o autor sugere um modelo que compreende as pessoas, a ação verbal, a ação não-verbal, os objetos relevantes, os eventos não-pessoais e os efeitos da ação verbal (KIRALY, 1990, p.214). Como sabemos, a tradução implica um tipo especial de competência comunicativa. Se a competência comunicativa é um elemento importante da competência de tradução, isso significa que os futuros tradutores, assim como os aprendizes de uma L2, necessitam não apenas aprendê-la, mas adquiri-la. Se os estudantes se concentram na própria ação comunicativa, deixarão de prestar atenção no produto em si e na relação entre os estratos do material linguístico. Isso, por sua vez, significa que os estudantes serão forçados a ser cada vez mais independentes e ativos nos atos de tradução.

A observação de Kiraly (1995, p.112-113), em nossa opinião, afeta iniludivelmente o ensino da tradução:

- a) há uma necessidade de compreender o papel da L1 e a competência comunicativa da L2 dentro da competência de tradução;
- b) as habilidades gerais da competência comunicativa diferem das habilidades específicas que o estudante de tradução terá que aplicar ao conhecimento da L2 nas tarefas reais de tradução;
- c) ainda resta muito para saber sobre a descrição empírica dos processos mentais implicados na tradução, tanto estratégicos quanto intuitivos, de forma que se possa desenvolver uma pedagogia completa.

Ocorrem outros aspectos que complicam o panorama do ensino no âmbito da tradução, como a direcionalidade (NEWMARK, 1981, p.189; POKORN, 2000, p.62-

63), o tradutor como falante bilíngue (CATFORD, 1965, p.27; POKORN, 2000, p. 64) ou mesmo bicultural (SNELL-HORNBY, 1999).

Outro aspecto que representava uma especial preocupação há algumas décadas era sobre os manuais para o ensino de tradução, como apontava Lefevere (1985, p.239):

A tradução é ensinada principalmente no nível locutório e este fato explica, por sua vez, porque tantos livros didáticos para o ensino tradução resultam ser, após uma leitura mais detida, apenas uma repetição das atuais teorias linguísticas dominantes, combinadas com uma dose de estilística e reforço linguístico.

Os manuais que tradicionalmente foram e ainda são utilizados nos estudos de tradução, ainda que tenham melhorado consideravelmente, se dedicam em sua maior parte a teoria da tradução⁵. São escassos os manuais de tradução que tenham uma orientação pedagógica (ou ao menos suficiente para que possam ser implementados em sala de aula de maneira direta e coerente)⁶.

3. A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

A razão de ser da tradução pedagógica (doravante TP), de acordo com o que vimos, baseia-se fundamentalmente na comunicação. Se não fosse tratada como objeto semiótico, não poderíamos inscrevê-la dentro dos enfoques comunicativos necessariamente como componente ou habilidade mediadora. A maioria das críticas feitas a TP são precisamente aquelas cuja natureza não justifica sua presença em enfoques comunicativos.

⁵Ver Hurtado Albir (1995, p.55-56).

⁶ Baker (2010, p.441) faz um útil apanhado sobre a evolução da tradução a partir de diferentes manuais. O olhar da tradução começa muito mais como uma atividade orientada para a língua como demonstra Mounin (1963). A evolução da mesma passa por tratar da tradução a partir da linguística geral com Catford (1965), a gramática gerativa-transformacional, com Nida e Taber (1969), a influência da linguística contrastiva com Lado (1957), James (1980), Fisiak (1981) e Vinay e Darbelnet (1958). Adquire um nível mais prático com Newmark (1980, 1988) para mais tarde adotar um enfoque que despertou o interesse pedagógico da teoria da tradução com Basket Mcguire (1980). Depois livros de caráter mais pedagógico foram publicados, como os de Snell-Hornby (1988), Baker (1992), Hervey e Higgins (1992) e Robinson (1997). Entre os trabalhos mais atuais nessa linha, cabe ressaltar o de Munday (2001), que inclui enfoques linguísticos e os relacionados com teorias funcionalistas. Uma alternativa aos trabalhos puramente teóricos é o manual de Sonia Solina (2003) e, de modo distinto, também o de Hurtado Albir (1999) e o de Brehm (2004). Os manuais supracitados se dedicam tanto à formação de professores quanto à formação de futuros alunos. Na verdade, tratam-se de manuais muito diferentes, ainda que tenham o objetivo comum de desenvolver a parte pedagógica dos estudos da tradução. Todos contêm modelos integradores relevantes da teoria da tradução, assim como métodos de ensino aplicáveis. Desse modo, tentam consolidar bases realmente necessárias para fornecer a sustentação pragmático-teórica imprescindível para uma aula de tradução. Existe outra série de trabalhos que pertencem aos estudos da tradução e que têm orientação prática, e outros livros que formam uma ponte entre os estudos da tradução e o ensino de L2. Hurtado Albir (1999), por sua vez, destaca dois manuais dedicados à tradução na aula de línguas: o apresentado por Duff e o publicado por Grellet.

De fato, a negação da tradução no contexto de ensino de línguas baseia-se em princípios que argumentavam que a tradução não é um meio de expressão natural e que bloqueia a expressão na L2 (BALLARD, 2005). Isso aconteceu (e acontece) tanto em instituições de educação de ensino médio quanto de caráter universitário, ao confundirem os diferentes usos da tradução com a tradução que é realizada para fins profissionais. Seguindo o argumento de Ballard, a tradução é utilizada como maneira econômica de ensino, já que todo mundo sabe traduzir e pressupõe que ela é um meio prático e eficaz de avaliar conhecimentos linguísticos. Ainda que isso se contraponha à postura de autores como Lavault (1985) que consideram que a tradução pedagógica exige trabalho e esforço, é compartilhado com outros autores. Um ponto de partida excepcional para não confundir a natureza das diferentes formas de tradução na sala de aula e propor uma prática que lhe seja coerente é a proposta de De Arriba García⁷ a partir do trabalho de Hurtado Albir (1987, p. 77 apud DE ARRIBA GARCÍA, 1996a, p. 278). A autora sugere uma classificação muito acertada e precisa das práticas de tradução que podemos encontrar em sala de aula:

a) a tradução de textos, onde se trabalha com a compreensão leitora da L2 e a produção escrita da L1, ou seja, a tradução pedagógica *per se*;

b) a tradução interiorizada, através da qual o aluno acessa o significado da L2 (isso acontece de forma inevitável em muitas ocasiões, sobretudo nas primeiras etapas de aprendizagem);

c) a tradução explicativa, que é aquela utilizada pelo professor e cujo objetivo é didático.

Hurtado Albir (1994, p. 67), por sua vez, considera que o desterro da tradução no ensino da L2 se deu justamente diante da falta de parâmetros que guiassem o seu uso:

[...] essa proscrição foi totalmente justa; as razões que a justificam são de três tipos: (a) em seu uso subjaz um equívoco sobre o que é traduzir; (b) não havia uma definição metodológica de como traduzir, e (c) não havia nenhuma abordagem sobre o que e como usar a tradução no ensino de línguas de modo adequado.

⁷Ver também Cantón Rodríguez (2001, p.182).

De acordo com o exposto, até hoje não ficou claro o que constitui a TP: é um recurso? É um exercício? É uma matéria? (SÁNCHEZ IGLESIAS, 2009, p.5). Há muitos outros aspectos que interagem com essas concepções e que determinarão a dimensão ou dimensões que a TP abarca ou na(s) que se insere.

A pesquisa produzida em relação a TP não é exaustiva. Existe sim um âmbito investigador da TP, mas ele não se estabeleceu solidamente como disciplina de estudo geral. São pesquisas atomizadas, e por isso a TP sente falta de um campo científico que trate dela e que a desenvolva como objeto de estudo lícito. Provavelmente não se deva a uma falta de interesse, ainda que na maioria dos casos seja curioso que tanto os estudantes de tradução quanto os de línguas estrangeiras a concebam como um objeto intruso em alguma medida.

Nossa postura tende a pensar que não é suficiente definir ou justificar a TP opondo-a à tradução profissional, como advogava Lavault (1985, p. 17): "Antes de tudo, é no nível dos objetivos que esses dois tipos de tradução se opõem". Os tipos de tradução, assim como os objetivos, não são opostos, mas diferentes. É necessário precisar que, ainda que o trabalho de Lavault tenha sido extremamente revelador e constitua atualmente o fundamento da TP, também é verdadeiro que a TP continuou evoluindo em distintas direções.

Uma das principais críticas que geralmente são feitas a TP, incluída a postura de Lavault, é a assimilação da tradução profissional com a realidade e a TP com a artificialidade. Nesse sentido, nossa crítica compreende uma dupla vertente:

a) em primeiro lugar, a TP tende a ser a única habilidade que não se integra na sala de aula de L2 por sua artificialidade (enquanto que a *artificialidade* do resto das habilidades praticadas em sala de aula não é questionada no momento de sua integração no currículo);

b) em segundo lugar, a prática da tradução como preparação nos estudos de tradução é concebida como um aspecto necessário do currículo. No entanto, não é verdade que o ensino de tradução em estudos da tradução e no ensino de L2 também contém níveis de artificialidade?

A TP se justificará, portanto, sempre e quando esteja inscrita em um marco que ultrapasse a linguística. Como já afirmava Firth (1957), a linguística deve estar intrinsecamente relacionada com o contexto de situação em que os diferentes atos de comunicação acontecem. Nesse sentido, concordamos com Grellet (1991, p.85), que

afirma que a TP não constitui uma área com um perfil definido. Hoje em dia, mais de duas décadas após sua aparição, ainda não é um campo verdadeiramente definido.

Podemos atribuir sua falta de desenvolvimento ao fato de que foi caracterizada por seguir um método muito tradicional, por não estar amparada sob o grande guarda-chuva da comunicação, por ser vítima da linguística, por não ser apropriada, por não possuir uma sistematização e por conformar um campo aplicado indefensável, por ser utilizada de maneira inadequada, etc.

Se pararmos para observar os argumentos anteriores que pretendem invalidar a TP é necessário se perguntar: "Trata-se de uma atividade tradicional que introduz a língua materna na aula e que fica de fora do resto das atividades comunicativas e inovadoras que são praticadas dentro do curso?" (GRELLET, 1991, p.85-86). Por que sinalizar a TP como uma atividade tradicional? O que entendemos por atividade tradicional? Pelo que sabemos, o funcionamento eficaz (e, portanto, a adequação para incluí-la no currículo de ensino de L2) de uma atividade baseia-se mais no enfoque dado à tal atividade e no contexto em que seja implementada, do que na prática diacrônica da supracitada atividade. Pois bem: a tradução na sala de aula de línguas é um enfoque, uma técnica ou uma atividade (em função do que constitua em cada prática curricular) antiga que, vista desde uma ótica moderna e atual, caracteriza-se como um componente inovador, interessante e útil no currículo.

Por outro lado, por que deveríamos considerar a TP às custas de outro tipo de atividades comunicativas (apesar de que a tradução também seja uma delas)?

Para além disso, e seguindo Grellet, advogamos pela defesa da TP baseando-nos na premissa de que supõe uma das atividades mais autênticas das praticadas em sala de aula (pois a tradução ultrapassa a sala de aula) e que no futuro os estudantes possam praticá-la profissionalmente.

A tradução em sala de aula denomina-se, de acordo com esses princípios, tradução pedagógica ou tradução escolar (GRELLET, 1991, p. 86; LAVAUULT, 1991, p. 54). Outra das denominações inclui a de Pisarka (1988, p. 96), que se refere ao termo FLT T (Foreign Language Teaching Translation – Tradução no ensino de uma língua estrangeira).

Além da referência inevitável a Lavault pela difusão do termo TP através de seu interessante trabalho, não podemos deixar de mencionar Holmes e lembrar-nos de sua tentativa de sistematização dos estudos da tradução em seu âmbito mais teórico e em

seu âmbito pragmático. Holmes (1987) reconhece dentro de seu esquema o uso da tradução no ensino de uma L2 como uma das áreas aplicadas dos estudos da tradução. Consideremos sua posição diante da seguinte taxonomia (HOLMES, 1987, p.22).

Como pode ser observado na Tabela 4, na área da TP há uma tendência a definir um campo de pesquisa contrapondo-o a outro. Mesmo que não consideremos que isso seja sempre o mais adequado, pode fornecer-nos uma série de objetivos que nos darão pistas sobre as diferenças fundamentais. Por isso nos parece oportuno utilizar o esquema proposto por Grellet (1991, p.13 apud SÁNCHEZ IGLESIAS, 2009, p. 24) e que trata da tradução profissional dividindo-a em diferentes partes:

Tabela 4 – Esquema de mapa da tradução (Holmes 1987).

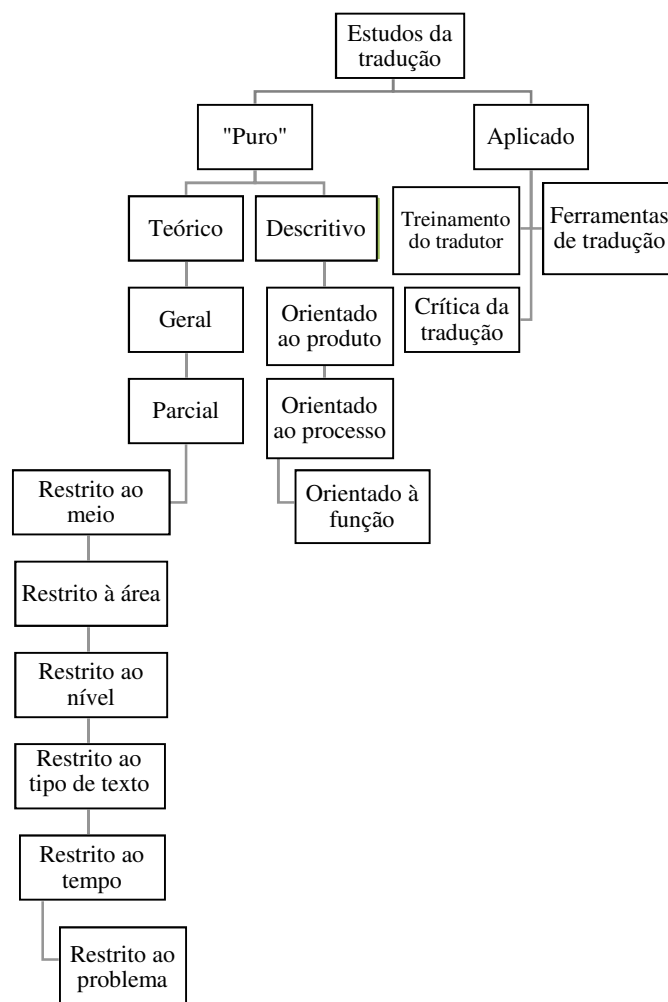


Tabela 5 – Modelo de tradução profissional/tradução escolar (GRELLET, 1991).

	Tradução escolar	Tradução profissional
Finalidade	Pode ser apenas uma maneira de aprender a língua (verificar o nível de compreensão e explicar palavras ou estruturas difíceis).	Um fim em si mesma, já que seu objetivo é transmitir uma mensagem para leitores que não poderiam compreendê-la.
Situação de comunicação	Traduz-se "para o professor". Portanto, é possível que o texto a ser traduzido seja fabricado, "neutralizado", sem contexto.	Só será possível traduzir quando soubermos todos os parâmetros da situação de comunicação: aonde o texto irá aparecer? Para que tipo de leitores?
Natureza do texto traduzido	É possível que, ao traduzir, não entendamos tudo, já que o propósito do exercício é, em parte, verificar a compreensão.	Só se pode traduzir se há compreensão plena do texto.
Sentido da tradução	Tradução ou versão	Apenas no sentido língua 2 língua 1

Delisle (1998, p.31-33) também apresenta um quadro que procura resumir as semelhanças e as diferenças entre a tradução didática e a tradução profissional:

Tabela 6 – Modelo de tradução profissional/tradução escolar (DELISLE, 1998)

Semelhanças	Diferenças	
	Tradução didática	Tradução profissional
Aprende-se a dissociar idiomas e a evitar interferências.	Objetivo do ensino: aquisição de <i>conhecimentos linguísticos</i> (proficiência em uma segunda língua).	Objetivo do ensino: aquisição de uma qualificação, ou seja, formação e habilidades de um especialista.
Aprende-se a resolver as dificuldades de tradução.	Cursos de tradução ministrados por <i>professores de língua</i> .	Cursos de tradução fornecidos pelos professores do curso ou por <i>tradutores profissionais</i> .
Aprende-se a colocar em	Nenhuma exigência	Importante para preparar o

prática estratégias de tradução.	relacionada a alguma <i>profissão</i> em particular.	<i>ingresso</i> à profissão de tradutor ou intérprete.
O aprendizado da tradução complementa-se com a aquisição de conhecimentos sobre a cultura, história e instituições das línguas adquiridas ou traduzidas.	Competências a adquirir: <i>linguística</i> e <i>extralinguística</i> .	Competências a adquirir: manuseio da linguagem e habilidades <i>metodológicas, disciplinares e técnicas</i> .
Aprende-se que a tradução não se dá a partir de uma subjetividade pura, mas que ela obedece a certas regras.	A introdução à tradução é acompanhada por uma iniciação aos <i>usos de dicionários</i> : língua, tradução, anglicismos, gírias, etc.	O ensino da tradução profissional exige um excelente conhecimento de dicionários gerais e <i>especializados</i> , mas acompanhado de uma formação avançada em <i>pesquisa documental</i> .
Aplica-se o método de reflexão lógico e analítico aos textos a serem traduzidos.	Nenhuma competência <i>técnica</i> em particular é exigida dos estudantes nas aulas de tradução, essencialmente focadas na aquisição de meios de expressão.	Iniciação ao uso de <i>ferramentas de auxílio à tradução</i> : bancos de terminologias, documentos em discos compactos, etc.
Desenvolve-se a flexibilidade no manejo da linguagem.	O ensino da tradução didática não se foca em linguagens <i>especializadas</i> .	Grande importância dada às <i>linguagens especializadas</i> nos cursos tradução técnica, econômica, jurídica, computacional, médica, etc.
Às vezes, textos contextualizados são traduzidos e, às vezes, para fins de exercício, frases reais, mas fora de contexto, são traduzidas.	Não há aulas de <i>terminologia</i> nos programas de língua.	Programas de formação de tradução geralmente incluem matérias sobre terminologia e uma disciplina de pesquisa documental.
Quando se traduz textos inteiros, tentamos reproduzir a articulação do pensamento em um discurso.	Escolha de textos variados, geralmente <i>literários</i> , a fim de ilustrar uma ampla gama de dificuldades de tradução.	Escolha de textos variados, geralmente <i>pragmáticos</i> , a fim de ilustrar uma ampla gama de dificuldades de tradução e gêneros textuais traduzidos em <i>situações reais de trabalho</i> .
Compartilham uma metalinguagem comum.	Estágio de imersão no <i>estrangeiro</i> para aperfeiçoar o conhecimento da segunda	<i>Estágio em ambiente de trabalho</i> para complementar a formação prática e facilitar a

	língua.	integração ao mercado de trabalho no final dos estudos.
	Aquisição de uma metalinguagem útil para a análise de fenômenos de tradução.	Aquisição de uma metalinguagem útil para aprender a traduzir de forma profissional e utilizar essa metalinguagem no exercício do ofício mais tarde.
	A tradução didática é basicamente uma maneira de aprender uma língua, verificar a compreensão.	A tradução profissional é um fim em si mesma. É um ato de comunicação que às vezes requer modificação do texto para satisfazer outras restrições ademais da linguagem.
	Pode-se traduzir sem compreender porque o propósito dos exercícios de tradução é em parte <i>verificar a compreensão</i> .	Nós não traduzimos para compreender, mas para fazer compreender. Assim uma <i>compreensão completa do texto</i> é necessária.
	O estudante traduz <i>para o professor</i> , que também é o <i>corretor, destinatário e avaliador</i> do desempenho dos estudantes.	O estudante traduz para um <i>público</i> ou um <i>destinatário</i> que não seja o professor, que, no entanto, avalia a qualidade das traduções de acordo com os parâmetros da situação de comunicação, natureza dos textos, função, etc.

Em geral pensamos que o problema da natureza da TP advém da comparação entre a TP e a tradução profissional em detrimento da primeira como vemos através do quadro de Grellet (1991) e de Delisle (1998): a tradução profissional se apresenta como uma atividade comunicativa, enquanto que a TP não. Trata-se de uma etiqueta dogmática que foi atribuída a uma e a outra prática, e que não iremos dissolver facilmente. Por isso, no marco de nosso trabalho, não é lícito criticar a tradução como meio, a favor da tradução como fim. Ambas têm seu lugar em diferentes áreas e com distintos propósitos:

(A TP) é praticada no contexto da aula de língua (exceto no caso específico dos exames de nivelamento), e o receptor é a turma, isto é, o professor em ambos os casos, um público restrito e familiar. A tradução não é mais um

fim, mas um meio, na medida em que o que importa não é a mensagem, o significado que o texto transmite, mas o ato de traduzir e as diferentes funções que o texto cumpre: aquisição da linguagem, aperfeiçoamento; verificação da compreensão da solidez do conhecimento adquirido, da fixação das estruturas [...] (LAVAULT, 1985, p.17-18).

3.1 Papel da tradução pedagógica no processo de ensino-aprendizagem

Os métodos de ensino em voga em diferentes épocas determinaram o uso ou o desaparecimento da tradução na sala de aula de L2. De modo geral, podemos dizer que a tradução pedagógica foi um dos elementos que se implementou em sala de aula de maneira mais estendida, livre e em muitos casos incoerente. Sua inclusão não respondeu sempre a uma reavaliação e a uma nova visão dessa atividade. Ela deve muito aos estudos da tradução, já que gerou um grande interesse pelas diferentes disciplinas que envolve. Assim, a tradução converteu-se, nos últimos anos, em uma proposta para a aula de L2 que está na moda. Não devemos nos enganar, portanto, com um falso progresso da tradução pedagógica.

Mesmo que a concepção da tradução como disciplina autônoma e a ideia de considerá-la como possível tática dentro dos métodos de aprendizagem de L2 a tenham transformado em uma prática real na sala de aula de L2, ainda se trata de uma realidade desordenada e caótica. A integração da tradução na aula de línguas não seguiu um paradigma teórico: foi incluída no currículo de maneira confusa e subjetiva⁸. Some-se a isso o fato de que o ensino da tradução ficou muito atrás em relação às pesquisas didáticas que foram realizadas em outras disciplinas (Hurtado Albir, 1999, p.10).

Por outro lado, não existe nenhum indício que indique que a tradução pedagógica tenha encontrado um espaço legítimo no ensino de línguas para que não sofra irregularidades previsíveis. Continua pendente, portanto, que a tradução pedagógica se transforme em uma peça a mais que encaixe perfeitamente na engrenagem do currículo de L2. Não sendo esse o caso, a implementação da atividade de tradução pode ser uma prática incorreta, e até mesmo prejudicial: o fato de que os objetivos não estejam claros pode levar a um desvio não controlado que anule ou neutralize os benefícios da tradução pedagógica.

⁸ Universidades e escolas politécnicas que se dedicam ao ensino de L2 colocaram em prática de modo *massivo* a tradução como uma das disciplinas fundamentais nas duas últimas décadas. Devido provavelmente ao florescimento dos estudos da tradução em todo o mundo, muitas instituições decidiram implementá-la nas licenciaturas de L2. Outros parecem ter optado por ela como disciplina atrativa para estudos de pós-graduação e mestrados ou simplesmente como possível atividade profissional.

A atitude diante da tradução no ensino de L2 varia em função das observações, observadores, ou dos motivos que sirvam de ponto de partida.

Gamboa Belisario (2004, p.2), por exemplo, em sua defesa da TP, sugere sua implementação ao fundamentar-se no modelo interpretativo da ESIT⁹ ou teoria do sentido (SELESKOVITCH e LEDERER), o modelo sociológico e psicolinguístico de Kiraly, o modelo holístico e o modelo dinâmico de aquisição da língua tradutória do grupo PACTE ou teorias, postulados e reflexões de autores como Baker, Hatim e Mason, Octavio Paz, Reiss, Vermeer, Wilss, etc.

Foram muitos os argumentos colocados ao redor da tradução pedagógica. Alguns dos autores mais importantes nessa área os classificaram em diferentes taxonomias que tendem a observar os argumentos positivos e contrapô-los aos argumentos negativos. Essas classificações geralmente se limitam a uma exposição a partir da qual é difícil tirar conclusões claras e um enfoque válido para futuros estudos ou na prática da TP, posto que nenhuma postura (a favor ou contra) ganha destaque em relação à outra.

Os diferentes modelos taxonômicos indicam que não há absolutos acerca da TP, como acontece com outros tipos de matérias e componentes. As propostas que destacamos, pelo valor de pesquisa singular que contêm, demonstram que não há limites precisos nesse campo. Seus trabalhos indicam diferentes níveis de crítica, algumas das bases que são pontos de partida para as supracitadas críticas, os conceitos que levam em consideração, etc. Não consideramos oportuno reservar-nos a nenhuma classificação concretamente, ainda que consideremos que são muito úteis no momento de fazer uma revisão global para aproximar-nos dos aspectos mais destacados.

Os trabalhos taxonômicos mais relevantes e completos atualmente sobre o papel da TP pertencem a García-Medall (2001), Malmkjaer (1998), Pegenaute (1996), Sánchez Iglesias (2009), Stoddart (2000), Zaro (1999) e Zabalbeascoa (1990). Os trabalhos de Pegenaute (1996) e Malmkjaer (1998) são fundamentais, já que são as primeiras classificações sobre a (in)validade da TP em sala de aula, e abrem todo um campo conceitual muito importante para criar bases para a TP. A seguir, apresentaremos de maneira concisa as classificações mais importantes de acordo com diversos parâmetros:

Sánchez Iglesias (2009)

⁹ESIT: École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (Escola Superior de Intérpretes e Tradutores).

Segundo Sánchez Iglesias (2009, p. 8-36), as principais hipóteses contra a inclusão da TP no ensino de L2 são as seguintes:

a) impede que docentes e aprendizes aumentem os benefícios de trabalhar com uma língua;

b) desde um ponto de vista estruturalista, a TP não se justificaria, posto que:

- impede que os estudantes pensem na LE. Por isso, dificulta a tarefa (MALMKJAER, DANCHEV, NEWSON);

- dificulta a aquisição de hábitos na L2 (DANCHEV);

- induz o estudante a pensar que existe uma equivalência exata do significado entre elementos das duas línguas (MALMKJAER, DANCHEV, NEWSON);

- a língua materna interfere no processo de produção de uma L2 (MALMKJAER, DANCHEV, NEWSON);

c) não conta com um campo de pesquisa que se dedique a ela. Nesse sentido, nos estudos da tradução impera a ideia de que o uso da tradução é apropriado somente para a formação de tradutores (MALMKJAER (1998), TRICÀS (1995, p. 19) apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009, p. 23);

d) considerando-a como uma quinta habilidade, constitui uma habilidade à parte que não tem relação com as habilidades linguísticas tradicionais. Segundo essa postura, parece que essa habilidade deveria ser aprendida e praticada de maneira separada para que não provoque interferências no resto das habilidades (DANCHEV); como resultado disso, acusa-se a TP de não manter nenhuma relação com as outras habilidades;

e) é acusada de não ser um componente comunicativo:

- impede ou dificulta o uso comunicativo da língua (NEWSON);

- impede ou dificulta seu uso como língua contextualizada (NEWSON);

- por não ser uma interação de caráter oral não supõe uma atividade comunicativa (GARCÍA-MEDALL, 2001);

- impede ou dificulta a ênfase na fluência da língua oral (NEWSON);

- fomenta apenas duas habilidades: ler e escrever (GARCÍA-MEDALL, 2001);

- conduz a atenção do estudante até as propriedades formais da língua estrangeira mais do que à comunicação (DANCHEV).

García-Medall (2001)

García-Medall (2001, p. 1), por sua vez, apresenta uma série de argumentos a favor e outros contra a inclusão da tradução na aula de línguas. Segundo esse autor (GARCÍA-MEDALL, 2001, p. 2), os argumentos desfavoráveis incluem:

- a) a tradução é uma atividade que implica somente duas habilidades, ler e escrever;
- b) a tradução não é uma atividade comunicativa porque carece de interação oral;
- c) a tradução é inadequada como exercício de sala de aula, já que se deveria propor que os alunos escrevam textos por si mesmos;
- d) a tradução foi praticada de forma não sistemática, eventual e não planejada;
- e) a tradução está associada a textos literários e científicos, que não se ajustam às necessidades comunicativas do aluno (VIQUEIRA, 1992, p.76).

Não obstante, existem argumentos favoráveis, como os seguintes (GARCÍA-MEDALL, 2001, p.2-3):

- é impossível escapar da interferência da L1 quando nos expressamos em outro idioma. Além disso, tais interferências demonstram que a consciência linguística sobre a L1 não pode ou deve ser eliminada do dia para a noite (SUSS, 1997);
- a tradução obedece aos imperativos da comunicação;
- a tradução propõe novas experiências ao aprendiz para ampliar sua competência comunicativa de uma L2 (GIBERT, 1989);
- a tradução é uma atividade comunicativa por antonomásia, aplicável a muitas outras situações de aprendizagem que nem sequer imaginamos (VALERO GARCÉS, 1996);
- a tradução pedagógica é um meio para ensinar a LE, porque está no meio do caminho entre a linguística, os estudos da tradução e o ensino de uma L2 (DE ARRIBA GARCÍA, 1996a e 1996b);
- a tradução direta na aula de L2 tem um grande valor, posto que exige do aluno precisão, um uso adequado da gramática, assim como conhecimentos de fraseologia e de estilo (ARBUCKLE, 1990);
- a tradução é o ponto de encontro entre o ensino de LE, a linguística descritiva e a linguística contrastiva, além de constituir uma sólida ferramenta de formação intelectual (PEGENAUTE, 1996);
- a tradução deverá ser uma atividade pós-comunicativa (TITFORD, 1985);

- tanto a tradução direta como a tradução inversa são úteis para aclarar significados (RIVERS e TAMPERLEY, 1978).

As críticas à aplicação da tradução compiladas por García-Medall enfatizam especialmente muitos casos na língua. Entretanto, ainda que não possamos fundamentar sua importância unicamente nesse elemento, entendemos porque é tão relevante:

a) a consecução de uma tarefa tradutória requer um conhecimento da língua (em diferentes graus, ao menos);

b) exige a aplicação de conhecimentos linguísticos, culturais e sociológicos.

É verdade que através da TP é possível demonstrar que nem sempre existe uma reciprocidade entre o nível de competência do aluno e seu desempenho na tradução. Para muitos pesquisadores e professores, essa aplicação não é válida justamente pelo nível de língua do aluno. No entanto, em nosso parecer, a TP é uma parcela defensável do ensino de L2, tanto sob uma ótica teórica quanto desde um ângulo pragmático.

A razão de ser de uma aproximação intralinguística ou interlinguística da tradução obedece, segundo nossa proposta, diferentes objetivos e evidentemente a um trabalho diferente com a TP. Devemos ser conscientes de que um enfoque interlinguístico da TP não acolhe somente o plano linguístico, mas também inclui o plano cultural. Por isso os alunos e os professores de uma L2 podem ser beneficiados, de maneira geral, através de diferentes aspectos da TP:

a) o controle do uso da L1 ou da L2;

b) a familiarização com o mundo que enunciam, tanto na L1 como na L2, e que incluem os elementos da L1 e da L2. Recordemos que isso não tem motivação comparativista para estabelecer meras semelhanças ou diferenças, mas como recurso contínuo a melhoria da interlíngua do aluno de L2;

c) uma prática controlada desde e para a L2 que permita que ambas as línguas atuem sem que prejudique a interlíngua ou o nível de competência que tenha sido alcançado na L2 (em relação à compreensão, à produção, mas especialmente em relação à mediação).

Malmkjaer (1998)

Em seu trabalho, de caráter bastante complexo, Malmkjaer (1998) oferece diferentes perspectivas a partir de uma recopilación muito completa de obras. Pretende travar um debate sobre a utilização de maneira mais vantajosa como parte da

metodologia no ensino de línguas, e para isso menciona, em geral, múltiplos argumentos otimistas (MALMKJAER, 1998, p.1):

a) Duff (1989) assegura que o papel da tradução no ensino de línguas passou por uma grande transformação nos últimos anos;

b) o conceito de multifunção de Cook (1996) sugere que as tarefas que implicam uma competência multilíngue têm valor no ensino de línguas;

c) Selinker (1992; 1996, p.103) assegura que os equivalentes de tradução têm um papel muito importante na competência da interlíngua, no sentido de que a tradução supõe uma estratégia relevante para os aprendizes, posto que eles comparam sistemas linguísticos.

Em geral, Malmkjaer (1998, p.8-9) reúne um bom número de razões para o uso da tradução na aula de línguas por meio da lista de aspectos positivos a seguir:

- a tradução não só é independente, mas é dependente do resto das habilidades, e as inclui;

- de acordo com o argumento anterior, não podemos afirmar que o tempo investido nela seja inútil, ainda que o ensino através da tradução possa levar mais tempo do que através de outros meios;

- não é artificial; o mais importante é o requisito de minimizar as interferências negativas e maximizar as interferências positivas. Se a tarefa de tradução se situa em um lugar adequado, proporciona uma atividade com um enfoque tão natural quanto o resto das atividades em sala de aula;

- o uso de duas línguas faz com que os estudantes vejam que a correspondência entre expressões das duas línguas não corresponde necessariamente a uma equivalência total;

- de acordo com o argumento anterior, as situações de tradução fazem com que o aluno pense nas duas línguas;

- apesar da produção de interferências, a prática da tradução implica em um controle e uma atenção às mesmas. Tratam-se de dois elementos muito importantes na habilidade de traduzir;

- posto que não se pode realizar uma boa tradução a não ser que todas as habilidades tradicionais sejam utilizadas a fundo, um teste de tradução medirá, conseqüentemente, a habilidade de aplicação de tais habilidades.

Não obstante, Malmkjaer (1998, p.5-6) também apresenta um número de objeções contra o uso da tradução em sala de aula:

- a tradução é independente do resto das habilidades que definem a competência da língua;
- a tradução é radicalmente diferente do resto das habilidades;
- ocupa um tempo que poderia ser empregado no ensino das habilidades restantes;
- não é natural;
- faz com que os estudantes se equivoquem ao fazê-los pensar que as expressões em duas línguas estrangeiras têm uma correspondência;
- evita que os estudantes pensem na língua estrangeira;
- produz interferências;
- não é uma maneira apropriada de avaliar as habilidades da língua;
- só é adequada para a formação de tradutores.

Pegenaute (1996)

Em seu modelo de classificação, Pegenaute (1996) fala de uma clara integração da TP no currículo de LE, ainda que também faça menção aos fundamentos contra a TP que, de acordo com o autor (1996, p.121-123), são:

- a) argumentos de índole linguística que veem a tradução como uma maneira de fomentar interferências entre a L1 e a L2;
- b) dá mais importância à forma do que ao conteúdo ou à mensagem em si. Por isso não contribui para a melhoria da capacidade comunicativa do aluno;
- c) faz com que o aluno acredite que exista uma correspondência unívoca entre as duas línguas, e, portanto, minimiza o processo de interpretação;
- d) não satisfaz as necessidades reais de comunicação (é artificial, o professor e o resto dos alunos já conhecem a mensagem, por exemplo);
- e) em um sentido mais prático, requer a dedicação de muito tempo, caracterizada como um exercício individualista que pode ser feito com a ajuda de um dicionário, etc.;
- f) dificulta a aquisição da fluência e do uso criativo da língua.

Não obstante, matiza seu argumento e admite que há um lado positivo, já que:

- a TP facilita e acelera a decodificação e elementos linguísticos complexos;

- a TP também facilita um controle rápido e eficaz da compreensão que ajuda a combater a transferência da L1.

De acordo com isso, Pegenaute (1996, p.121-123) destaca vários argumentos a favor por meio dos quais consegue oferecer uma visão razoavelmente equilibrada:

- como exercício de reescrita de um texto compreendido entre dois extremos, a tradução é uma prática contrastiva valiosa na hora de compreender melhor o funcionamento das duas línguas;

- contribui para uma aprendizagem consciente através da qual o aluno pode controlar melhor as transferências entre a L1 e a L2;

- se distingue do processo de tradução explicativa e interiorizada;

- obriga o aluno a utilizar estruturas que de outra maneira evitaria.

Stoddart (2000)

Por último, nos referimos ao trabalho de Stoddart (2000), que se concentra nas desvantagens do uso da tradução na aula de L2 tomando por base as seguintes premissas:

a) concentra-se somente em duas habilidades: compreensão e reescrita;

b) é um processo não natural (os dois sistemas sociolinguísticos não são suficientemente similares para representar a mesma realidade);

c) normalmente a tradução se concentra no produto, sem espaço para discutir o processo;

d) coloca uma grande ênfase na precisão;

e) a efetividade da tradução enfoca-se em sua proximidade com a língua de origem e a língua meta. O professor deverá ser menos dogmático;

f) o professor deverá ter uma competência alta na L1 dos alunos, e a sala de aula só fará sentido quando se trate de turmas monolíngues;

g) muitos textos que são utilizados não são contextualizados e apenas presta-se atenção às suas gradações na prática da TP;

h) a tradução somente pode ser utilizada em situações muito particulares; para traduzir bem, os estudantes devem possuir um conhecimento profundo da língua e cultura meta;

i) há o risco de que os estudantes que confiem muito na tradução não saibam desenvolver mecanismos de aquisição que não seja através da tradução.

As vantagens do uso da TP, por outro lado e de acordo com Stoddart (2000), refletem-se nas seguintes afirmações:

- é ideal para o estudo do sistema da língua;
- faz com que os estudantes não desassociem a forma do significado;
- utiliza material autêntico;
- o conhecimento dos estudantes aumenta graças à exposição autêntica à língua e cultura meta;
- pode-se utilizar em todos os níveis, desde o nível inicial;
- é um enfoque humanístico, já que todos os estudantes acompanham o desenvolvimento da atividade;
- mostra aos estudantes as semelhanças e as diferenças entre os dois sistemas; além disso, faz com que os estudantes corram mais riscos na L2 para colocar em prática a comunicação;
- incita os estudantes a prestarem atenção aos erros;
- é uma prática excelente das sub-habilidades na leitura e na escrita: a tradução pedagógica direta (TPD) impactará positivamente nas sub-habilidades relacionadas com a leitura: identificação do estilo, do registro, da propriedade, da dedução do significado, da familiarização com a coesão e a coerência, etc.;
- a TPI (tradução pedagógica inversa) deve ter um impacto fundamental nas sub-habilidades de escrita: escolha do registro, do estilo, da ortografia, da coesão, da coerência, da sequência de ideias, etc.;
- ajuda os estudantes a escrever de maneira mais sofisticada;
- aprendem que a tradução palavra por palavra não é sempre correta;
- aprendem que às vezes não há equivalência entre a L1 e a L2.

Como podemos ver através dos diferentes modelos taxonômicos, eles não diferem tanto entre si. As críticas gerais a TP se concentram ao redor dos seguintes enunciados:

- não é um ato comunicativo;
- é um método antinatural;
- não é uma atividade proveitosa para realizar em sala de aula: requer muita precisão e uma competência que os alunos ainda não adquiriram;
- é tediosa e pouco estimulante;
- utilizam-se textos não apropriados e descontextualizados;

- dá uma falsa ideia sobre a equivalência;
- supõe uma volta ao método gramática-tradução, já que a forma adquire mais importância do que o conteúdo;
- não tem nenhuma relação com a maneira pela qual aprendemos a língua materna e é assistemática;
- é um exercício prejudicial e danoso porque impede que os alunos pensem na língua estrangeira;
- cria interferências e dependência em relação à primeira língua;
- trata-se de uma habilidade independente das demais;
- não é a finalidade do ensino de idiomas e se fixa no processo em detrimento do produto;
- não há um campo de pesquisa dedicado a ela.

Existem outras críticas cujo caráter é de natureza muito diferente. Nesse sentido, Kiraly (2000a, p. 54) faz uma crítica radical ao ensino de tradução já que, segundo o autor, não há nenhum modelo de ensino construtivista nos estudos de tradução. Kiraly, artífice de um trabalho muito valioso nessa área, propõe a aprendizagem sociocognitiva na tradução. Sua proposta pode ser muito valiosa para aplicação na área de TP como teoria de apoio que incite os alunos a tomar um papel ativo em sua própria aprendizagem e a levá-los em direção a uma autonomia que forneça uma independência cada vez maior. Cada aprendiz, portanto, criaria e construiria o significado e o conhecimento de mundo através de processos internos e autorregulados derivados das experiências com o entorno social. Não obstante, deverá existir uma perspectiva colaborativa que ofereça interação nesse modelo de aprendizagem cognitiva. Nesse sentido, a aula de tradução pode se transformar em um centro complexo e multifacetado no qual uma comunicação real e multidirecional tem lugar e onde os estudantes desenvolvam uma competência de tradução em grupos sociais, interativos e coesivos, em lugar de permanecer como indivíduos separados. Assumirão, desse modo, sua própria responsabilidade no aprendizado.

A inclusão positiva da TP em sala de aula, por outro lado, se apoia nos seguintes postulados:

- a comunicação interlinguística é sim um ato comunicativo e, além disso, é um meio de comunicação insubstituível;
- é uma ferramenta útil em sala de aula;

- desenvolve no aluno uma consciência de interlíngua e constitui uma atividade contrastiva benéfica;

- associa forma e significado;

- exige precisão e oferece novas experiências;

- utiliza material autêntico e é uma prática das sub-habilidades;

- a tradução ajuda a uma melhor compreensão da natureza da língua materna e da própria cultura de cada um;

- supõe um exercício de consciência do estudante, posto que no momento de sua aprendizagem dentro do processo de tradução pode implicar aspectos pedagogicamente benéficos;

- constitui um meio e um enfoque a mais no ensino de línguas estrangeiras;

- sua análise geral proporciona aspectos positivos.

Além dessas classificações, são muitos os autores que se referem a (in)utilidade da TP de maneira mais geral, sem obedecer necessariamente diferentes critérios de classificação. Consideramos oportuno mencionar aqui os autores mais relevantes que apoiam a inserção da TP nos programas de língua para um conhecimento mais profundo da situação e as expectativas que podemos formar: Atkinson (1993)¹⁰; Baccouche (2003)¹¹; Ballard (2005)¹²; Bonyadi (2003)¹³; Cantón Rodríguez (2001)¹⁴; Cook (2010); Gierden Vega (2002-03)¹⁵; House (1986)¹⁶; Leonardi (2010); Mason (1987)¹⁷; Schäffner (1998)¹⁸; Tuck (1998)¹⁹; Turnbull (2001)²⁰; Turnbull y Arnett (2002)²¹.

¹⁰Atkinson (1993) dedica uma seção às atividades de tradução em seu trabalho sobre turmas monolíngues. Segundo o autor (1993, p.53-55), há uma série de benefícios: (a) incita o aprendiz a pensar detidamente sobre o significado e não apenas sobre a manipulação da forma, como acontece nos exercícios de gramática mecânicos; (b) leva os alunos a comparar as línguas, de modo que estejam mais conscientes das diferenças entre elas e parem de cometer os erros típicos do seu grupo de L1. Os professores podem escolher textos que façam os alunos se concentrarem em áreas de dificuldade específicas; (c) pode levar os alunos a correr riscos, em vez de evitá-los; (d) é uma atividade que pertence ao campo da vida real.

¹¹Baccouche (2003, p. 95) revisa o *status* da tradução no ensino de L2 e como ele alcançou uma posição privilegiada. Mesmo assim, geralmente é secundária em relação a outros aspectos, como a gramática. Critica, por outro lado, ainda que de forma tímida, que alguns considerem que a TP é útil apenas para a fase de compreensão ou de produção, limitando suas possibilidades.

¹²Ballard (2005) defende a inclusão da tradução na sala de aula de L2, apesar de criticar a falta de uma metodologia que reconheça um método válido.

¹³Bonyadi (2003) baseia-se: (a) no uso da LM como recurso de aprendizagem; (b) a tradução é relevante como um processo de aprendizagem consciente; (c) a tradução como atividade comunicativa estimula a interação entre o professor e alunos e entre os próprios alunos; (d) a TP é útil como uma técnica de avaliação de leitura.

¹⁴Cantón Rodríguez (2001) ressalta a importância da tradução no ensino de L2 para fins específicos. Por isso, é necessário atender aos pares de idiomas, bem como à área de fins específicos.

¹⁵Gierden Vega (2002-2003, p.98) aponta que há vários aspectos positivos da TP: (a) a capacidade, disposição e motivação do aluno são melhoradas através da sua contribuição na sala de aula devido à natureza participativa dos exercícios; (b) o aluno adquire uma consciência contrastiva e interativa das

A tradução inversa supõe um mundo à parte e nem sempre integrado no desenvolvimento que a tradução pedagógica experimentou. A crítica ao uso da tradução no ensino de línguas encontra maior reprovação no caso da tradução inversa (CARRERES, 2006, p. 1-2)²². O trabalho de Campbell (1998) supôs toda uma revolução nesse campo, já que desafiou as leis existentes até o momento, para apostar na prática da tradução inversa. Campbell o fez no âmbito dos estudos da tradução, ainda que nós queiramos restringir-nos ao âmbito da TP²³. De fato, os problemas que Campbell ressalta, vistos desde o ângulo da TP, podem transformar-se em aspectos positivos.

línguas com as quais ele trabalha; (c) é necessário que o estudante use apropriadamente o estilo e também o vocabulário.

¹⁶House (1986, p.182) apoia o uso da tradução para o ensino de uma LE, embora seja necessário aumentar a competência comunicativa do aluno por meio da tradução enquanto comunicação interlinguística e intercultural.

¹⁷Mason (1987, p.79) propõe a tradução na sala de aula de L2 como uma atividade comunicativa e como uma habilidade prática, em vez de justificá-la como um exercício de compreensão.

¹⁸Schäffner (1998, p.124) reconhece a existência da tradução como um fim e a tradução no ensino de L2. Considera essa opção como uma forma de medir a forma e uso de estruturas gramaticais, bem como vocabulário, conhecimento gramatical, compreensão e capacidade de re-expressar ou reformular. Segundo o autor: (a) melhora a agilidade verbal; (b) aumenta o vocabulário de LE; (c) desenvolve o estilo dos alunos; (d) melhora a compreensão do funcionamento da língua; (e) consolida as estruturas L2 para seu uso ativo; (f) monitora e melhora a compreensão da LE.

¹⁹Tuck (1998) baseia-se em: (a) comparação de semelhanças entre a L1 e L2 pode facilitar a aprendizagem; (b) é uma tarefa cognitiva na qual os alunos têm que usar todos os seus conhecimentos (gramaticais, lexicais e semânticos) para realizar a tarefa; (c) permite o uso do dicionário monolíngue e bilingue; (d) requer correção por parte do professor; (e) é ideal para correção em grupo; (f) é ideal para correção em duplas; (g) fornece satisfação quando é concluída; (h) pode fazer parte de uma tarefa maior; (i) material autêntico é usado (e em alguns casos a atividade também é autêntica).

²⁰Turnbull (2001, p.532) defende a ideia de maximizar o uso de L2 e L1 na sala de aula para o benefício dos alunos. O uso da L2 é essencial porque não é possível praticá-la fora de sala de aula.

²¹Turnbull e Arnett (2002, p.206) afirmam que o uso da L1 pelo aluno durante tarefas colaborativas ocorre principalmente: (a) para aumentar a eficiência; (b) concentrar a atenção; (c) para facilitar interações pessoais.

²²Carreres (2006, p. 5) compila as críticas mais notáveis ao uso da tradução inversa no ensino de uma L2 na literatura recente: (a) a tradução inversa é contraproducente, pois força o tradutor a enxergar a L2 através do prisma da L1. Isso produz interferências que inibem a livre expressão em LE; (b) a tradução em L2 não faz sentido e não é uma prática na vida real; (c) a tradução inversa é uma atividade desmotivadora e frustrante: o aluno não consegue atingir o nível de precisão necessário. Em vez disso, é usado na sala de aula mais como um exercício relacionado a erros do que um exercício relacionado à precisão da língua; (d) a tradução inversa é um método que só pode funcionar com certos alunos, mas não com o aluno médio.

²³O sucesso dessa proposta ressalta o vazio que a tradução inversa ocupa tanto no campo da linguística quanto no campo dos estudos da tradução. O problema da tradução inversa surge no momento em que os estudos ortodoxos de tradução tendem a supor que todos os tradutores traduzem (e têm que traduzir) para a L1. Esses problemas referem-se especialmente a quatro áreas enraizadas na linguística aplicada (Campbell 1998, p.1-2): (a) a aquisição de uma L2 como uma aquisição de habilidades e estratégias avançadas: aprender a traduzir é uma variedade especializada de aprender uma LE; (b) a interlíngua: a produção em L2 representa um estado de aquisição da L2 em vez de uma variedade imperfeita da mesma; (c) a organização da língua acima do nível da sentença: as dificuldades estilísticas enfrentadas pelos estudantes são uma razão especial para a pesquisa; (d) os níveis de habilidade da língua.

Outros autores como Newson (1998) e Arbuckle (1990) defendem o uso da tradução inversa no ensino de L2: o primeiro o faz como modalidade de avaliação (ainda que pontue que para tirar o máximo proveito de uma prática pouco útil) e o segundo defende o valor pedagógico da tradução inversa sempre e quando seja uma ferramenta que requeira que o aprendiz seja preciso, que utilize adequadamente a gramática, as expressões idiomáticas, o estilo, etc.

O fundamental, como sugere Sánchez Iglesias (2009, p.36), é que através da TP o tradutor se transforme em um agente de comunicação quando a tradução seja um ato semiótico²⁴. Esse, portanto, deveria constituir o ponto de partida fundamental para definir o papel da TP e implementar a atividade adequadamente.

Em nossa opinião, as possibilidades de aplicação da tradução aumentam se atentamos para a hipótese de Delisle (1998), quase silogística, acerca da possibilidade de que ensino da tradução também seja aplicável a TP: pode-se aprender a ensinar; pode-se ensinar a traduzir. Pode-se aprender a ensinar a traduzir.

Tampouco podemos esquecer a inclusão dessa habilidade no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), que mesmo brevemente, menciona a tradução como uma habilidade de mediação comunicativa²⁵.

É absolutamente necessário estudar com atenção os níveis de aplicação dessa habilidade e as atividades que ajudarão o aluno a desenvolvê-la. São muitos os autores que ressaltam a utilidade da TP, particularmente no marco de atividades pós-comunicativas como uma maneira de consolidar atividades estruturais e funcionais da língua (FERNÁNDEZ LOPES, 2004c, p.421-422; LAVAUULT, 1998, p.84; PISARKA, 1988, p.95; SÁNCHEZ IGLESIAS, 2009, p.39)²⁶. Não obstante, outros autores justificam a presença da TP nos estágios iniciais da aprendizagem de uma L2²⁷, ou

²⁴Existe um emissor, um receptor, um canal, uma mensagem, um contexto e, neste caso, dois códigos (Jakobson 1995 apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009, p.36).

²⁵Ligado ao acima exposto, o Quadro Comum Europeu de Referência (2002, p.14) reconheceu que as competências comunicativas estão divididas em quatro tipos de atividades e estratégias: (a) produção; (b) recepção; (c) interação e (d) mediação. Isto supõe, por um lado, uma revolução, já que as duas últimas habilidades acontecem em um primeiro plano, ignorado até então. Com o reconhecimento da mediação linguística, os princípios de atividades como a tradução também são aceitos.

²⁶Essa concepção, tirada de Titford, aposta que, nos níveis avançados, a metodologia deve se concentrar na consolidação dos conhecimentos prévios e na ampliação dos conhecimentos existentes (apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009, p.39).

²⁷De acordo com o trabalho sobre estratégias de aprendizagem de L2 de Oxford (1990, p.84-85), a tradução pode ser útil nos estágios iniciais da língua, embora deva ser usada com cuidado. Ela permite que os alunos usem a L1 como base para entender o que eles ouvem ou leem em L2. A tradução pode prejudicar os alunos se eles precisarem alternar dois idiomas constantemente.

quem aposta na aplicação da TP “em todas as fases e sem exclusão de níveis” (GIERDEN VEJA, 2002-2003, p.92-93).

Existem outros problemas fundamentais (de que não trataremos aqui, mas que merecem ser mencionados), como a existência de turmas de L2 multiculturais, em que a língua dos alunos é diferente. Isso pode nos levar a assumir uma falta de aproveitamento na hora de utilizar a tradução em termos de ensino e aquisição de língua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição da natureza da tradução e o desenvolvimento experimentado na didática da mesma foram determinantes para propiciar a redescoberta e difusão da tradução na aula de línguas.

Por outro lado, a competência comunicativa, outro dos conceitos chave na tradução pedagógica, supôs um giro metodológico no ensino de línguas e levou à descoberta do lado mais pragmático da aprendizagem (o uso da língua materna e as línguas não maternas foi o aspecto protagonista que, ainda que tenha permanecido em segundo plano, talvez por seu caráter natural e implícito, haviam sido esquecidos pelas teorias e metodologias preocupadas em criar e impor sistemas de ensino de línguas estrangeiras relativamente científicos). Com a enunciação da competência comunicativa, o aspecto comunicativo passou a ser iniludivelmente o elemento central em distintas vertentes em que foi aplicado em uma atmosfera de mudanças e avanços constantes. A competência comunicativa uniu de maneira inevitável e para sempre pragmatismo e teoria, o que propiciou que o ensino da língua experimentasse uma grande mudança.

A aparição e o desenvolvimento do enfoque comunicativo no ensino de L2, muito mais laxo e definitivamente mais direcionado ao ensino, conseguiu fazer um revisionismo não preventivo de todas as matérias relacionadas com o ensino de línguas estrangeiras, assim como listas de recursos utilizados e o uso que é feito delas. O reconhecimento da tradução, que estava estendendo suas áreas de interesse ao mesmo tempo em que se consolidava como uma disciplina independente foi um fator chave. Isso desembocou em linhas de pesquisa que se interessaram por um âmbito interdisciplinar que surgiria do encontro entre ensino de L2 e tradução. O uso da tradução em sala de aula fica em evidência com a concepção multidimensional ou multidisciplinar que os novos enfoques e práticas de ensino postulam.

A tradução pedagógica, portanto, deixa atrás concepções tradicionais da linguística contrastiva estrutural, os aspectos puramente formais da língua, a tentativa de simular um processo de tradução profissional, a tradução como objetivo de avaliação, etc.

Ainda que a tradução profissional e a tradução na aula de línguas estrangeiras tenham objetivos diferentes, o conceito de tradução pedagógica consegue preencher as distâncias a favor de seus interesses, harmonizando o progresso experimentado em cada disciplina. Graças a isso, a tradução pedagógica é considerada pelo enfoque comunicativo como uma ferramenta a mais para o ensino e aprendizagem de uma língua.

O ato de tradução é um ato de fala especial, em que tanto o processo quanto o produto entram na categoria de uso excepcional da língua. O tradutor, portanto, tem um triplo papel como receptor-intérprete-codificador. Isso o transforma em um participante multifacético dentro de um ato linguístico excepcionalmente complexo (COFFIN, 1982, p.103). Já não se leva em conta o desenvolvimento da competência linguística como principal objetivo da aprendizagem. Com a integração dos conceitos comunicação e comunicativo, outra série de competências necessárias ligadas a eles emergiram para que o aluno seja competente no uso da L2 e pela importância do currículo no ensino de L2.

A tradução pedagógica, portanto, não fica reduzida a uma etiqueta, mas constitui uma prática cada vez mais reconhecida para o aluno de línguas estrangeiras. A tradução e o ensino de uma L2 vão na mesma direção: a de dar um uso comunicativo para a língua.

As últimas tendências analíticas sobre o resultado da aplicação da tradução pedagógica nas aulas de L2 são mais sistemáticas do que as anteriores, e com uma versão tanto dos aspectos positivos quanto dos negativos. A orientação claramente comunicativa, a linearidade pedagógica, objetivos claros e um controle dos materiais, o entorno de ensino e o de aprendizagem são mudanças que possibilitam o progresso dessa área na sala de aula de línguas.

REFERÊNCIAS

ARBUCKLE, Françoise. Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purposes. In: ANDERMAN, Gunilla M.; ROGERS, Margareth A. (Ed.). *Translation in Teaching and Teaching Translation*. Guildford: University of Surrey, 1990, p. 23-32.

- ATKINSON, David. *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman, 1993.
- BACCOUCHE, Moufida Ghariani. Expressions idiomatiques, traduction et enseignement. In: MEJRI, Salah; BACCOUCHE, Taïeb; CLASS, André; GROSS, Gaston. (Coord.). *Traduire la langue. Traduire la culture*. Paris: Sud Éditions, 2003, p. 95-105.
- BALLARD, Michel. Téléologie de la traduction universitaire. *Meta*, Montreal, 2005, v. 50, n. 1, p. 48-59, mar.2005.
- BONYADI, Alireza. *Translation: Back From Siberia*. Translator Education, v.7, 2003.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CAMPBELL, Stuart. *Translation into the Second Language*. London: Longman, 1998.
- CANTÓN-RODRÍGUEZ, María Loreto. La traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos. In: HONEYMAN, Nobel-Augusto Perdu; PRIETO, Javier Villoria. (Ed.) *La traducción: puente interdisciplinar*. Almería: Universidad de Almería, 2001, p. 179-192.
- CARRERES, Ángeles. *StrangeBedfellows: Translation and LanguageTeaching*. The Teaching of Tranlstion into L2 in Modern Language Degrees: Uses and Limitations. In: Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. La Habana, 2006.
- CATFORD, John Cunnison. *A Linguistic Theory of Translation*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1965.
- CENOZ-IRAGUI, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p. 449-465.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
- COFFIN, Edna Amir. *Translation: An exceptional Form of Language Use*. In: OBLER, Lorraine K.LiseMenn (eds.) *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press, p.103-112, 2006.
- COLINA, Sonia. Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, v. 8, 2002, p. 1-24.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara. Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, v. 8, 1996a, p.269-283.
- _____. Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica. In: *Actes del III Congr s Internacional sobre Traducció*. Barcelona: UAB, 1996b.
- COOK, Guy. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DELISLE, Jean. Définition, redaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. In: IZQUIERDO, Isabel García; VERDEGAL, Joan. (Org.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Publicación de la Universitat Jaume I, 1998, p.13-43.

_____. La pédagogie de la traduction. In: *Actas IV Sesiones para docentes e investigadores de Francés lengua extranjera*. Caracas, 1984, p.114-125.

FERNÁNDEZ-LÓPEZ, María del Carmen. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 2004, p.411-433.

FIRTH, J.R. *Papers in linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1957.

GAMBOA-BELISARIO, Leylanis. La traducción en la didáctica de lenguas extranjeras. In: *La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia, 2004.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín. La traducción en la enseñanza de lenguas. In: *Hermeneus*, 3, 2001, p.113-140.

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

GIBERT, Teresa. Las prácticas de la traducción y el proceso de adquisición de la L1. In: *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Adquisiciones de Lenguas: Teorías y aplicaciones. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1989, p.271-275.

GRELLET, Françoise. Vers une pédagogie communicative de la traduction. In: *The British Council the Role of Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Didier Érudition, 1991, p.85-89.

GIEDEN VEGA, Carmen. La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. In: *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 2002, p. 90-100.

GUTIÉRREZ-ORDÓÑEZ, Salvador. La subcompetencia pragmática. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p.533-551.

HATIM, Basil; MASON, Ian. Teoría de traducción. *Una aproximación al discurso*. Londres: Ariel, 1995.

HERNÁNDEZ-SACRISTÁN, Carlos. *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona: Octaedro, 1999.

HOLMES, James S. The name and Nature of Translation Studies. In: TOURY, Gideon. (Ed.) *Integrating the Cultural Dimension into Translation studies: An Introduction*. New Delhi: Bahri Publications, 1987, p. 10-25.

HOUSE, Juliane. Acquiring Translational Competence in Interaction. In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (Ed.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Narr, 1986, p.179-191.

HURTADO-ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.

_____. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, 1, 1998, p. 42-45.

_____. Perspectivas de los estudios sobre la traducción. In: _____. (Ed.) *Estudis sobre la Traducció*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1994.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (Ed.) *Sociolinguistics Harmonsworth*. Penguin, 1972, p.269-293.

KIRALY, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000.

_____. *Translation into a Non-Mother Tongue: From Collaboration to Competence*. Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training, 8, 2000b, p.117-123.

_____. *Pathways to translation*. Kent: Kent State University Press, 1995.

_____. A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translator Training. In: VAN PATTEN, Bill; LEE, James F. (Ed.) *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. MultilingualMatters: Clevedon, 1990, p. 207-215.

LAVAUULT, Elisabeth. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Erudition, 1985.

_____. Traduire en classe. Pourquoi et pour qui?. In: *The British Council The Role of Translation in Foreign language teaching*. Paris: Didier Érudition, 1991, p.49-57.

LEONADI, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Oxford: Peter Lang, 2010.

MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1998, p.1-11.

MASON, Ian. A text-linguistic Approach to Translation Assessment. In: KEITH, Hugh; MASON, Ian. (Ed.) *Translation in the Modern Languages Degree*. Edimburgh: CILT, 1987, p.79-87.

MELERO-ABADÍA, Pilar. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p.689-711.

NEWMARK, Peter. *Approaches to Translation*. Oxford/NewYork: Pergamon Press, 1981.

NEWSON, Dennis. Translation and Foreign Language Learning. In: MALMKAER, Kirsten. *Translation and Language Teaching*. Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome, 1998.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies*. Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers, 1990.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, v. 14, n. 27-28, 1996, p.107-125. Disponível em: <<http://www.revistacontextos.es/1996/05.-Luis.Pegenaute.pdf>>.

PISARKA, Alicja. *Translation Didactics and Foreign Language Teaching*. Glottodidactica, v. 19, 1988, p. 95-106.

PYM, Anthony. Translation Error Analysis and the Interface with the Language Teaching. In: DOLLERUP, Cay; LODDERGAARD, Anne. (Ed.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and experience*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 279-288. Disponível em: <http://www.tinet.cat/~apym/online/training/1992_error.pdf>.

POKORN, Nike Kocijančič. Translation into a Non-Mother Tongue in Translation theory: Deconstruction of the Traditional. In: CHESTERMAN, Andrew; GALLARDO, Natividad; GAMBIER, Yves. (Org.) *Translation in Context*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p.61-72.

RIEDERMANN-HALL, Karin. Cognition and Translation Didactics. *Meta*, v. 41, n. 1, 1996, p. 114-117.

SÁNCHEZ-IGLESIAS, Jorge J. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. In: *RedeLe*, 10, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JJSanchezIglesias/Memoria.pdf>>.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

SCHÄFFNER, Christina. Qualification for Professional Translators. In: MALMKAER, Kirsten. (Org.). *Translation and Language Teaching*. Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome, 1998, p.117-133.

SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition, 1984.

SNELL-HORNBY, Mary. *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Ediciones Almar, 1999.

STIBBARD, Richard. Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching. In: MALMKAER, Kirsten (Org.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1998, p.69-76.

STODDART, Jonathan. *Teaching through Translation*. The British Council, 2000, p. 6-13. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teaching-through-translation.pdf>>

TAYLOR, Don. Meaning and Use for the Term Competence in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 9, 1988, p.148-168.

TUCK, Robert. Translation–Still a Taboo? In: *The British Council*, 1998, p. 22-26. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-1998apr-translation-still-taboo.pdf>>.

TURNBULL, Miles. *Is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But...* The Canadian Modern Language Review, v. 57, n. 4, 2001, p. 531-540.

VARNETT, Katy. Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, 2002, p. 204-218.

VILLANUEVA, Maria Luisa; NAVARRO, Ignasi. (Org.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1997.

VÁRIOS AUTORES. *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

WIDDOWSON, Henry. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: CANAVES, Miguel Llobera. (Org.) *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995, p.83-90.

ZABALBEASCO, Patrick. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, v. 2, 1990, p. 75-86. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>>.

ZARO, Juan Jesús. La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. In: SALABERRI, Maria Sagrario Ramiro (Org.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones, 1999, p.531-555. Disponível em: <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/>>.