

TRADUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM ‘PARA QUÊ’¹

Translation in language learning: a ‘what for’ approach

Paolo E. BALBONI - Universidade Ca' Foscari, Veneza – Itália
Tradução de Paula Garcia de FREITAS - UFPR

RESUMO: A literatura sobre tradução e ensino e aprendizagem de línguas mostra a prevalência da abordagem ‘pró e contra’, ao passo que uma abordagem ‘para quê’ seria mais proveitosa. A fim de evitar que este segundo tipo de abordagem se transforme numa lista aleatória dos potenciais benefícios do uso da tradução no ensino de línguas, o presente artigo sugere o uso de um modelo formal de competência comunicativa, para verificar quais dos seus componentes podem tirar proveito das atividades ligadas à tradução. O resultado é um mapa dos efeitos da tradução na ampla gama de competências e habilidades que constituem a aprendizagem de uma língua.

PALAVRAS-CHAVE: tradução na aprendizagem e no ensino de línguas; competência comunicativa; línguas estrangeiras

ABSTRACT: Literature about translation in language learning and teaching shows the prominence of the ‘for and against’ approach, while a ‘what for’ approach would be more profitable. In order to prevent the latter approach from becoming a random list of the potential benefits of the use of translation in language teaching, this essay suggests the use of a formal model of communicative competence, to see which of its components can profit of translation activities. The result is a map of the effects of translation in the wide range of competences and abilities which constitute language learning.

KEYWORDS: Translation in language learning and teaching; Communicative competence; foreign languages

A história recente da tradução na aprendizagem de línguas pode ser representada pela dicotomia entre:

a) “Leia e traduza *versus* Não pense na sua língua, não traduza”. Essa é a conclusão a que chega Cuéllar Lázaro (2004) sobre o debate. Embora a depreciação do ato de traduzir pela “abordagem comunicativa” seja bem conhecida, o seu retorno no ensino de línguas não é novidade². Alguns dos “clássicos” mais relevantes da área

¹ Artigo publicado originalmente em língua inglesa na Revista *EntreLínguas*, vol.03, no.02, 2017. ISSN: 2447-3529. Disponível em:

<<https://www.researchgate.net/publication/321871791_Translation_in_language_learning_a_'what_for'_approach>>

² Todavia, alguns ensaios atuais apresentam a tradução como uma espécie de “novo” campo para as pesquisas sobre o ensino de línguas no século 21. Para citar alguns, LOPRIORE (2006); COOK (2010); D'AMORE (2013); TSAGARY; FLORES (2013), entre outros.

foram publicados nos tempos de glória do movimento “sem tradução” (DUFF, 1990; KEITH; MASON, 1987; BELL, 1991; MALMKJAER, 1998);

b) Os prós *versus* os contras da tradução: é o “fio condutor” da maioria dos estudos sobre o tema; inclusive, nos parágrafos introdutórios de uma solicitação de Pym *et al* (2012) de fundos europeus de amparo à pesquisa, um dos “aspectos inovadores” do projeto foi “uma análise crítica de pesquisas empíricas **a favor ou contra** o uso da tradução na aprendizagem de línguas”, e isso demonstra que a “abordagem *versus*” ainda é a base da *forma mentis* de estudiosos que lidam com a tradução no ensino de línguas³.

Acreditamos que, a longo prazo, a “abordagem *versus*” para a tradução no ensino de línguas será infrutífera. Prós e contras têm sido discutidos há algumas décadas e é hora de seguir em frente em direção a uma “abordagem para quê”.

Uma boa revisão da literatura requer exemplos de reflexão de “para quês” e destaca os efeitos da tradução no aumento na qualidade do léxico adquirido pelo aluno e na sua consciência intercultural. Tal revisão inclui também a gramática e a avaliação entre os “quês” da tradução na aprendizagem de línguas, mas sobre esses objetivos parece difícil haver concordância, como veremos mais adiante. Há de se dizer que a maioria dos ensaios se concentra em objetivos únicos ou justapõe uma série deles. O que está faltando, em nossa opinião, é a referência a um modelo comum de competência comunicativa, de modo que o uso da tradução como ferramenta pedagógica seja analisado dentro de uma estrutura ampla, e não simplesmente nas bases da experiência ou dos interesses dos pesquisadores.

Um modelo de competência comunicativa

Em 1780, o filósofo iluminista Condillac escreveu que “a arte do raciocínio se reduz a uma língua bem feita”. Definir termos é a base de uma linguagem bem construída. Os termos que estamos definindo aqui são as duas partes do título desta sessão: “modelo” e “competência comunicativa”⁴.

Um “modelo” é uma formulação de verdade, portanto única e perpetuamente válida (seja ela linguística, lógico-formal, algébrica, etc). Na Linguística, definições formulaicas têm sido privilegiadas desde os anos cinquenta por autores como Saumian e

³ Outros exemplos são CORBACHO SÁNCHEZ (2004); ARRANZ (2004); LIAO (2006); DI SABATO (2007, 2010, 2011); BOGUSLAWA (2009); BALBONI (2010); LEONARDI (2010); VERMES (2010).

⁴ Para uma análise mais ampla do tema, BALBONI (2010a).

Chomsky, e na Psicologia, desde os anos sessenta, por autores como Fodor e Neisser, que trabalharam em esquemas que eram válidos em uma base puramente lógica, independentemente da mensurabilidade empírica desses esquemas.

Um modelo tem quatro características:

a) descreve e explica TODAS as possíveis implementações de um fenômeno, uma noção, a qualquer hora e em qualquer lugar.

b) inclui TODOS e APENAS os fatores relevantes de uma ideia ou fenômeno, de modo que informações secundárias não sobrecarreguem o modelo;

c) pode ser SIMPLES, ou seja, operar em um único plano (o teorema de Pitágoras, por exemplo, não requer mais modelos explicativos), ou complexos, hierarquicamente em camadas para incluir níveis inferiores (o modelo de competência comunicativa abaixo inclui vários outros submodelos, como veremos).

d) modelos simples aparecem sob a forma de declaração (por exemplo, “toda língua tem pelo menos três funções sintáticas: sujeito, verbo, objeto – SVO”). Modelos complexos conectam algumas declarações (“*se* em toda língua há as funções SVO, *então* toda língua inclui seis sequências de combinações possíveis dessas três funções: SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS”, por exemplo);

e) modelos simples são a base das ciências teóricas, visando ao conhecimento em si (a linguística quer descrever como a língua funciona, por exemplo); modelos complexos são a base do conhecimento procedimental das ciências práticas, como é a pesquisa em ensino de línguas.

Um modelo de competência comunicativa deve responder a essa breve pergunta: o que significa “saber se comunicar em uma língua? ”. A resposta à essa questão reside nos muitos ramos da ciência da linguagem: linguística geral, pragma-socio-etnolinguística e ciências que estudam a comunicação extralinguística (cinesiologia, proxemiologia, objetologia). Nessas bases, um modelo pode ser definido pelas:

a) competência linguística, que inclui as regras que regem a linguagem;

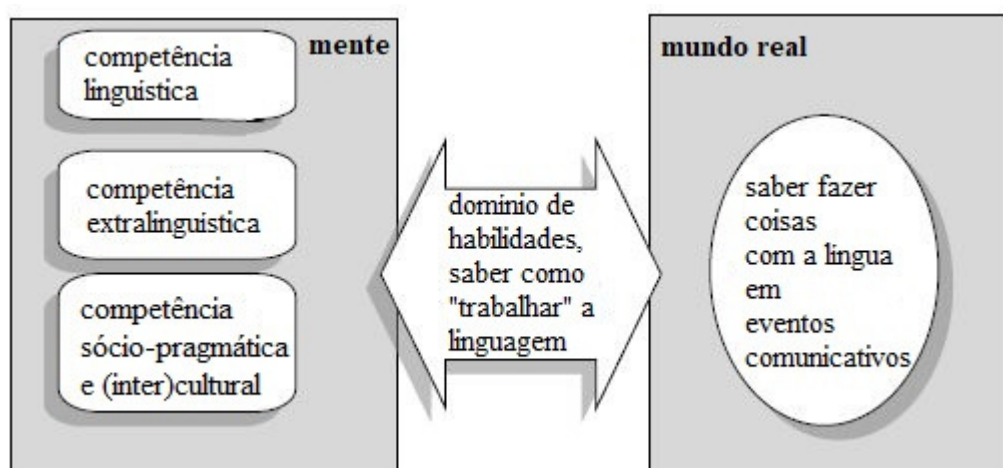
b) competência extralinguística, no que diz respeito aos códigos não verbais;

c) competência contextual, ou seja, o conjunto de regras sociais, culturais e pragmáticas que regem o uso da linguagem em contextos sociais ou em eventos comunicativos.

Estas são **competências** e, como tais, são representações mentais e não correspondem a fenômenos reais. A competência para julgar a estrutura gramatical de

uma frase existe em um indivíduo, mesmo que ele não pronuncie nenhuma sentença. No entanto, frases que não são ditas, não comunicam. Diferente da competência mental de Chomsky, a competência comunicativa de Hymes precisa da integração entre “saber” e “fazer”, ou, usando as palavras de Austin, de saber “como fazer as coisas com as palavras”. Tal processo requer um sistema que permite traduzir o conhecimento mental (competências) em ação social (performance), transformando “conhecer a língua” em “saber trabalhar com a língua”, isto é, como (a) compreender, (b) produzir e (c) transformar, manipular, traduzir e resumir textos.

Tais elementos constituem um modelo de competência comunicativa e podem ser representados graficamente da seguinte forma:



A próxima pergunta é: qual é a contribuição da tradução para a competência comunicativa? Uma enorme quantidade de publicações das duas últimas décadas vem tentando responder a essa questão. No entanto, a maioria desses ensaios, livros, relatos de experiências, são monotemáticos, uma vez que lidam com um ponto, um elemento ou um aspecto da aprendizagem de línguas. O modelo de competência comunicativa transforma cada uma das propostas em uma visão completa e complexa do papel da tradução no ensino de línguas (BALBONI, 2010a).

Diferentes contextos de aprendizagem de línguas

Uma pergunta surge das palavras finais da seção anterior: “qual é o papel da tradução no ensino de línguas?”. Aliás, a palavra “língua” é um termo guarda-chuva que precisa de algumas especificações para ajudar a descobrir como a tradução pode ser

usada no ensino da língua materna (L1/ LM), segunda (L2), estrangeira (LE) ou clássica (LC), pois a natureza e o papel da tradução mudam de acordo com o contexto de ensino.

Examinaremos cada um desses contextos, começando por um que raramente é levado em consideração quando se discute sobre a tradução no ensino de línguas: tradução diacrônica na língua materna (ou na língua de instrução, que em alguns contextos não é a língua materna).

a) **L1, a língua materna:** nesse contexto, a tradução de textos antigos para a variedade atual da mesma língua pode ser proveitosa para ajudar os alunos a refletirem sobre a própria L1. Existem algumas pesquisas filológicas sobre o tema (STOPPELLI, 2014), mas, até onde sabemos, não há pesquisa de ensino de línguas sobre “tradução diacrônica” (BALBONI, 2010b), de, por exemplo, Maquiavel para o italiano de hoje ou Cervantes para o espanhol de hoje. Não aprofundaremos este tópico, uma vez que este artigo é sobre o ensino de língua para aprendizes não-nativos, mas é evidente que a consciência linguística, sociolinguística e cultural resultante desta atividade prática é enorme e que nenhuma outra atividade realizada em sala de aula poderá prover tal consciência com a mesma relação de tempo/ esforço/ resultado.

b) **L2, segunda língua,** isto é, línguas não-nativas faladas no contexto em que um estudante vive e estuda: um estudante francês de português com uma bolsa *Erasmus* em Coimbra, por exemplo.

Nesse contexto, há pelo menos dois significados para a palavra tradução:

- traduzir da L1 para a L2 requer a capacidade de transferir (*translatum* é a forma supina de transferência, transferir) significados da L1 para o parâmetro apropriado (parâmetro sociocultural), eficaz (parâmetro pragmalinguístico) e correto (parâmetro linguístico) da L2; em outras palavras, trata-se de uma atividade na L2;

- inversamente, a tradução da L2 para a L1 diz respeito à capacidade de compreensão total da L2 e à análise precisa dos significados e conotações da L1. Em outras palavras, é uma tarefa de recepção da L2 e produtiva na L1.

Ambas são atividades úteis, desde que a competência na L2 seja avançada o suficiente para tornar a tarefa produtiva em termos de aquisição de linguagem e conscientização.

c) **LE, língua estrangeira,** isto é, francês estudado no Brasil, por exemplo. Todos os tradutores profissionais traduzem da LE para a L1, embora a interpretação possa ser bidirecional; ao traduzir da L1 para a LE, os profissionais têm suas traduções revisadas por falantes nativos da LE. Na tradução da LE para a L1, a compreensão da

LE deve ser profunda e sutil, mas o foco principal é na competência da L1, ou seja, na transferência de todos os significados (linguísticos, sociolinguísticos, culturais, pragmáticos, estéticos, se houver) da LE para a língua materna, que é a verdadeira beneficiária desta atividade em termos de conhecimento da língua.

A tradução da L1 para LE é incomum no mundo real, às vezes é usada em cursos de idiomas, mas como veremos parece não haver relação entre tempo/ esforço/ resultado, a menos que o nível de LE do aprendiz seja C1 ou C2. E o texto na LE produzido por meio da tradução está condenado a ser uma hipótese, até que um falante nativo da LE o tenha lido e aceitado.

d) **LF, lingua franca**, que hoje significa inglês; grego, latim, italiano e francês, línguas que já foram LFs e o chinês, que pode se tornar relevante no futuro.

Os falantes da LF não estão particularmente interessados em correção: se um palestrante não diferencia os termos “*from*” e “*since*” do inglês para se referir à duração de um evento, ou usa “*informations*” no plural, ninguém da plateia se importa (desde que esses erros sejam notados...), já que o objetivo principal das LFs é a eficácia pragmática e, se possível, adequação sociolinguística e intercultural, enquanto a correção linguística é opcional, na medida em que não interfere na comunicação.

A maioria dos autores considera a tradução uma atividade para altos níveis de proficiência, e as LFs têm como objetivo a proficiência de nível baixo ou médio. O único benefício da tradução no contexto de LF (o que significa: no ensino de inglês como LF) é treinar os alunos para serem mais rápidos, mesmo produzindo traduções e interpretações linguísticas imprecisas, mas pragmaticamente válidas, nas negociações. A qualidade de tal tradução oral é medida em sua capacidade de permitir que os multilíngues compartilhem informações suficientes para concordar com um documento, discutir um contrato e permitir que alcancem seus objetivos sociais pragmáticos. No contexto LF, a tradução escrita é predominantemente concedida por *softwares* automáticos de tradução por computador, e uma atividade interessante a se fazer em sala de aula pode ser "corrigir" as traduções mediadas por computador.⁵

e) **Línguas clássicas**; esse é o contexto em que a tradução ainda é a atividade de ensino amplamente mais utilizada, muitas vezes consistindo na tradução de frases curtas e descontextualizadas. As habilidades orais não são ensinadas nas Línguas Clássicas; as

⁵ No que diz respeito à tradução na globalização, ler CRONIN (2003); HOUSE (2016, capítulos 7 e 11); quanto à tradução em LF, veja FOLEY; Decampo (2016).

únicas habilidades que podem ser desenvolvidas são a compreensão escrita e a tradução da Língua Clássica para a L1 do aluno. Pedir que os alunos traduzam apenas para treinar sua competência morfosintática e lexical significa usar a habilidade mais difícil, a de tradução, para fazer o que pode ser mais facilmente, economicamente e efetivamente feito com outras técnicas (LINDGREN; BLUMBERG; LANGSETH, 2010).

Talvez ler e compreender um poema de Safo ou de Catulo pudesse ser muito mais motivador, pois o professor poderia se concentrar em alguns pontos específicos da língua e chegar eventualmente a traduzir esses poemas para a língua nativa dos alunos.

Uma prática como essa pode ajudar a conscientizar os alunos sobre:

- a qualidade literária do texto: textos literários antigos usavam recursos retóricos e estilísticos diferentes dos que hoje, e traduzir essas marcas de literalidade pode ser um desafio fascinante e de grande impacto no conhecimento dos alunos sobre a sua própria L1;

- a extrema dificuldade de transferir a mesma emoção e prazer estético para suas línguas maternas. O modo de expressar emoções e as próprias emoções a serem livremente expressas no mundo clássico era bem diferente de hoje;

- a dificuldade e, por vezes, a impossibilidade de traduzir elementos culturais: no século XXI, rotular Safo como "lésbica" seria um equívoco, porque a bissexualidade na Grécia tinha outro *status* do que tem hoje; traduzir as cartas de Cícero, onde Tiro é referido como servo, escravo, requer uma escolha sofisticada de palavras para que o leitor moderno não pense em Tiro como o escravo descrito nos filmes inspirados em temas bíblicos, mitológicos ou ambientados na Antiguidade (quanto à dimensão cultural na tradução, HOUSE, 2016).

f) **Língua de instrução:** até agora, "L1" ou "língua materna" foram termos utilizados para se referir tanto à L1 dos alunos quanto à língua de instrução, isto é, a língua utilizada no sistema escolar. Na maioria dos contextos europeus e americanos, a equação L1 = língua de instrução é quase verdadeira (embora os fenômenos migratórios estejam mudando drasticamente a situação), mas em países multilíngues, por exemplo, escolas indianas que usam o inglês como língua de instrução, ou escolas magrebina em que o árabe clássico ou o francês são usados nas escolas, seria útil introduzir a distinção, uma vez que a tradução para a "Língua de Instrução" é funcional para textos científicos, sociológicos e informativos, assim como para textos literários, que devem ser traduzidos para a L1. A comparação entre as traduções feitas pelo mesmo aluno para a sua língua

materna e para a língua de instrução poderia conceder a ele um nível muito alto de consciência translativa⁶.

g) **Línguas para fins específicos:** as línguas para um fim específico de comunicação não-ambígua em ciência, tecnologia, direito e assim por diante e a língua da literatura, cujo propósito específico é – usando as palavras de Roland Barthes – *le plaisir du text* [o prazer do texto]. Todas essas variedades de língua requerem habilidades especiais de tradução e, nesses casos, a tradução não é apenas uma ferramenta para o aprendizado de idiomas, mas uma meta de ensino em si.

No entanto, algumas traduções de línguas setoriais podem ser muito úteis para estudantes avançados, para melhorar a consciência deles sobre características específicas dos textos científicos e literários, sejam elas formais ou culturais. Por exemplo, a linguagem “realista” do cinema, que é extremamente engenhosa, para não dizer extremamente autêntica⁷. Ainda assim, essas experiências de tradução devem ser esporádicas em cursos de línguas regulares que não visam a treinar tradutores profissionais de uma língua de um setor específico⁸.

Esta pesquisa – embora muito sintética – deve ser suficientemente eficaz para mostrar que a tradução tem muitos – e diferentes – papéis, de acordo com os contextos de ensino nos quais ela é usada.

O modelo da competência comunicativa e o uso da tradução no ensino de línguas

O modelo mostrado no diagrama da Seção 1 deste ensaio mostra duas caixas, o mundo mental onde residem as competências e o “mundo real” onde a comunicação é realizada. Elas estão conectadas pelas habilidades cognitivas e pelas habilidades de linguagem. As atividades de tradução têm dois efeitos nos componentes da competência comunicativa: nas aptidões e habilidades (de compreensão, tradução, produção) e nas competências mentais. Por meio século, esses efeitos foram considerados negativos. Hoje, boa parte da literatura alega que pode haver efeitos positivos sob condições especiais, que podem ser assim resumidos:

a) os alunos devem ser proficientes. Com base no Quadro Comum Europeu Referência para as Línguas, a maioria dos pesquisadores europeus indica o nível B2

⁶ Veja DIADORI (2011), no que se refere à consciência translativa.

⁷ Sobre o desafio da legendagem na aprendizagem de línguas: PAVESI (2002); INCALCATERRA MCLOUGHLIN (2009); LERTOLA (2011).

⁸ Reflexões interessantes do mundo da tradução profissional sobre o uso da tradução no ensino da linguagem “comum”: COLINA (2002); ABI AAD (2005); CARRERES; NORIEGA SÁNCHEZ (2011).

como o limiar para as atividades de tradução e o nível B1 como o limiar para a comunicação de sobrevivência diária. A Tradução é considerada, por esses autores, como uma habilidade a ser desenvolvida a partir do nível B2;

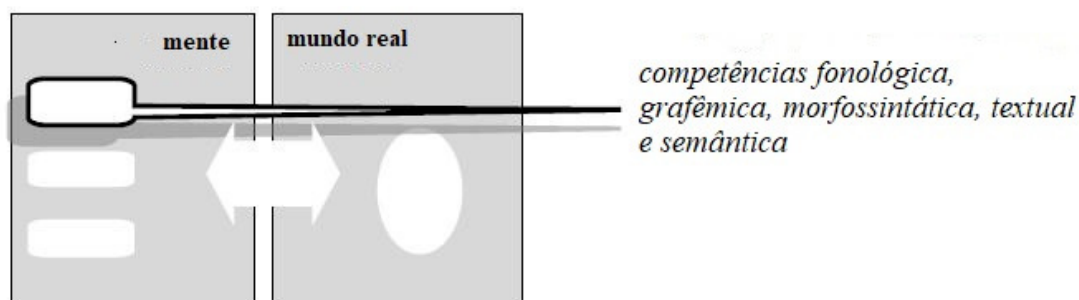
b) a tradução deve ser apenas uma das muitas técnicas usadas na sala de aula;

c) o objetivo da tradução deve ser a aprendizagem de línguas e a consciência da língua / cultura, e não a tradução em si.

Vamos considerar os benefícios e os problemas causados pela tradução sobre as competências mentais nas próximas seções.

Competência linguística

As competências mentais são, na verdade, diferentes conjuntos de competências:



A abordagem gramática-tradução afirmava que a tradução desenvolve tanto a morfossintaxe quanto o léxico - e a literatura sobre o tema, mudando o que precisa ser mudado, ainda prega isso.

a) Morfologia e sintaxe

O movimento Foco na Forma⁹ muitas vezes adota a tradução como uma das técnicas que podem reforçar a competência morfossintática (por exemplo, KÄLLKVIST, 2008; WHYATT, 2009; mas esta posição é discutida e apoiada, explícita ou implicitamente, na literatura sobre a tradução no ensino de línguas, como GRIGORYAN, 2006; SALMON, MARIANI, 2008; WITTE *et al*, 2009; COOK, 2010; DE GIOVANNI, DI SABATO, 2010; DIADORI, 2011; TSAGARI; FLOROS, 2013, e especialmente no ensaio de KOLETNIK KOROSSEC, 2013). É claro que a tradução faz

⁹ Long e Robinson (1998) chamaram de Foco na Forma a mudança ocasional da atenção para as características do código linguístico quando há algum problema de compreensão ou produção. Este conceito difere-se do que os autores chamaram de Foco na Forma, um tipo de ensino marcado pela conscientização das estruturas linguísticas da LE/L2, ensinadas uma por vez, configurando uma visão sintética de ensino.

reforçar a morfossintaxe, como o uso de qualquer língua o faz, se houver reflexão sobre o processo e *feedback* sobre o texto traduzido.

Carrol (1980) introduziu uma sigla, RACE, para resumir as quatro principais técnicas de ensino, que deveriam:

- concentrar-se em um objetivo claro. A tradução é a mais complexa das atividades de ensino e a menos focada: os elementos da competência linguística e da fonologia estão simultaneamente presentes, juntamente com os elementos socioculturais e pragmáticos; a morfossintaxe, que é um campo enorme, é apenas um dos muitos aspectos com os quais um tradutor deve lidar ao traduzir um texto, por isso a tradução não seria uma técnica **relevante** para trabalhar a morfossintaxe (R=relevância);

- ser **aceita** pelos alunos como eficiente para alcançar um determinado objetivo: os alunos são bem conscientes de que o trabalho sobre pronomes, formas verbais, comparativos ou ainda frases coordenadas pode ser feito com exercícios rápidos, claros e objetivos e de diferentes tipos (Balboni, em 2012, descreve mais de cem técnicas de ensino), e não aceitam fazer uma grande variedade de traduções difíceis e demoradas somente para trabalhar alguns exemplos de pronomes, formas verbais, ou assim por diante (A=aceitação);

- ser **comparável**: em uma classe de 20 alunos, o exercício morfológico ou sintático, em termos práticos, pode ser corrigido rapidamente e a forma correta fica evidente para todos; traduções não são facilmente comparáveis, a menos que elas se limitem a frases curtas descontextualizadas. Na tradução, pode haver muitas variáveis corretas sobre todos os elementos da língua, e isso pode impedir os alunos de focar e comparar os objetivos morfossintáticos (C=comparabilidade).

- ser **econômica**, ou seja, a razão tempo/ esforço/ resultado deve ser positiva. A tradução demanda muito tempo para ser realizada, corrigida e comentada (E=economia).

A Morfologia e a Sintaxe podem ser praticadas e desenvolvidas por meio de uma série de técnicas de ensino consideradas precisas em seus objetivos, rápidas ao serem administradas e corrigidas, claras para aqueles alunos que sabem que estão praticando tempos verbais, orações subordinadas e assim por diante. Por que então usar uma atividade tão difícil e que consome tanto tempo como é a tradução somente para praticar, desenvolver e avaliar a morfossintaxe? Como os alunos podem se concentrar na morfossintaxe em textos que apresentam também problemas textuais, socioculturais

e lexicais a serem enfrentados? Em nossa opinião, a tradução pode destacar alguns problemas morfofossintáticos, mas não é uma boa técnica exigir (apenas) a concentração dos alunos em características morfofossintáticas da língua-alvo.

a) Léxico

A literatura aponta um outro componente importante da competência linguística que pode encontrar apoio na tradução: o léxico¹⁰. O léxico tem três componentes:

- denominação, que é o significante objetivo de uma palavra. “*House*” em inglês – “casa” em português – é o nome dado à construção destinada à moradia de pessoas; “gato” é um mamífero de quatro patas da espécie *felis catus*;

- conotação, isto é, as nuances emocionais ou culturais ligadas a uma palavra: “*home*” em inglês – “lar” em português – é uma “casa”, mas é mais do que apenas uma construção; Já *mansion, palace, hut, cabin* – equivalentes à “mansão”, “palácio”, “barraco”, “cabana” na língua anglófona – também se referem a habitações, mas são culturalmente diferentes, mesmo entre os países de língua inglesa; “bichano”, “gatinho” também não são apenas “gatos”.

- significado metafórico ou figurado estritamente ligado a uma cultura, como na expressão “*to be home and dry*”, que literalmente, em português, seria “estar em casa e seco”, mas que não teria o sentido de que um trabalho teria sido terminado com êxito como na expressão em língua inglesa. Ou como “*Italy is my home country*”, isto é, “A Itália é o meu país de origem”, em que a expressão “*home country*” dá a ideia de que a pessoa tem ali as suas raízes, independentemente do país em que mora.

O significado metafórico ou figurado pode estar ainda vinculado a um período, como a expressão em inglês “*House of cards*” que adquiriu um novo significado depois da popularidade mundial da série de TV que descreve a luta pelo poder em Washington. No exemplo “John é um gato, não um cachorro” diz muito sobre John, e a expressão “quem não tem cão caça com gato” não tem nada a ver com sair para caçar na companhia de felinos. Na verdade, essa expressão era, originalmente, “quem não tem cão, caça COMO gato”, ou seja, quem não caça com o cão, caça sozinho, como um gato.

¹⁰ Veja muitas partes de MALMKJÆR (1998) e dos livros gerais citados acima; BELPOLITI; PLASCENZIA-VELA (2013); LAUFER; GIRSAI (2008) focaliza especificamente os benefícios da análise contrastiva do léxico; CARDONA (2010) e ARDUINI (2015) fornecem abordagens psicológicas e cognitivas sobre o tema.

Trabalhar com estudantes avançados e traduzir da língua-alvo para a língua materna (ou para uma língua de instrução que os alunos já dominam) é talvez **a melhor maneira de trabalhar a conotação e o significado figurado** - na verdade, é quase a única técnica que pode ser usada para focar nessas características do léxico e permitir que os alunos se tornem conscientes, tanto na língua-alvo, seja ela moderna ou clássica, quanto em sua própria L1 ou na L2 que já domina muito bem.

Andrea Camilleri foi o *best-seller* italiano das últimas três décadas; ele usa uma língua inventada, metade siciliano metade italiano, e se refere aos códigos e valores implícitos da máfia e da antimáfia – língua, valores e códigos profundamente enraizados na Sicília, que levaram décadas para serem compreendidos pelos leitores italianos; imaginem pelos leitores estrangeiros.

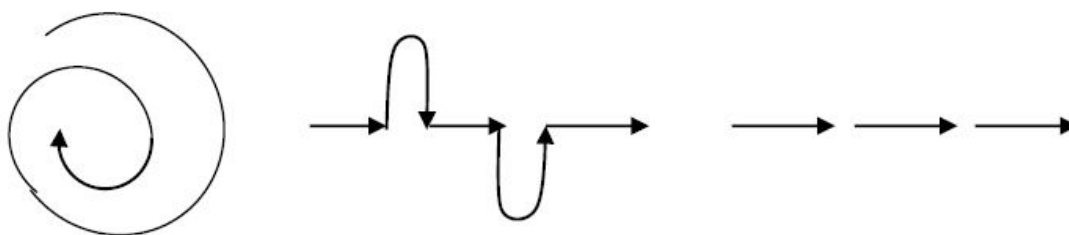
Todos os tradutores que trabalham nos textos de Camilleri concordam que seu léxico denotativo é fácil e simples, ainda que suas conotações e significados figurados estejam às vezes além da tradutibilidade. Em 2005 a *Penguin Books* publicou a tradução em inglês de *Il profumo della notte* como *The Smell of the Night* [O cheiro da noite] e, em 2007, Picador publicou o livro como *The Scent of the Night* [O perfume da noite]. Gutkowski (2009) descreve o problema em seu livro *Does the night smell the same in Italy and in English speaking countries? Camilleri in English. Na essay on translation*. [A noite tem o mesmo cheiro na Itália e nos países de língua inglesa? Camilleri em inglês. Um ensaio sobre tradução].

b) Textualidade

Tipos textuais são universais: um texto argumentativo usa os mesmos processos em todas as línguas; já os gêneros textuais são implementações culturalmente vinculadas a um tipo textual. Por exemplo, todas as Teses de Doutorado são textos argumentativos, ou seja, todas apresentam uma tese, a revisão da literatura sobre a qual o autor consegue encontrar hipóteses equivalentes ou divergentes à sua e tenta tecer uma síntese, mas cada país tem suas tradições no que diz respeito aos formatos e estilos a serem usados nesse gênero: na Itália, por exemplo, o pronome pessoal “Eu” é proibido em uma dissertação, enquanto é exigido em muitas culturas como um sinal de responsabilidade pessoal do doutorando que a escreve. O mesmo acontece, por exemplo, com os textos narrativos, que é um tipo textual universal descrito pela Narratologia. Piadas podem ser consideradas textos narrativos, mas são um gênero que é produzido de maneiras extremamente diferentes nas diversas culturas. As atividades

de tradução são **a melhor maneira de conscientizar os alunos sobre as características culturais do gênero**, tanto na língua-alvo quanto na língua materna.

Um segundo elemento textual que surge imediatamente para os tradutores é a estrutura do texto hipotático *versus* paratático, já que a escolha entre hipotaxe (subordinação) e parataxe (coordenação) varia drasticamente entre as culturas. Textos orientais são espirais, textos italianos e alemães seguem linhas de raciocínio irregulares e textos em inglês são sequências de segmentos:



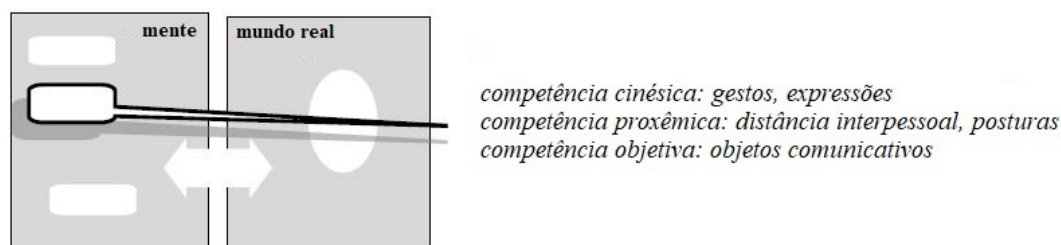
Na tradução, a sequência italiana hipotática de frases subordinadas embutidas na principal e em outras subordinações deve ser remontada como uma sequência paratática de sentenças coordenadas em um texto em inglês: isso exige que os dispositivos de coesão morfossintáticos sejam alterados (e isso faz da tradução um bom exercício sobre o tema, uma atividade clara e objetiva para os alunos, que pode ser comparada), mas, acima de tudo, demanda uma visão global de todo o parágrafo (que em italiano pode facilmente ter mais de 10 linhas ...), de modo que o novo texto transmitirá o mesmo significado mesmo tendo uma estrutura bem diferente. Isso faz da tradução **a melhor técnica para conscientizar os alunos sobre as estruturas de texto hipo / paratáticas**, um objetivo para alunos C1-C2 e não para alunos de nível mais baixo.

As diferenças acima dizem respeito a aspectos geolinguísticos e geoculturais, mas há outra variedade linguística extremamente importante para a qual a tradução é a atividade mais eficiente: a linguagem profissional e científica. Cada comunidade de fala, isto é, cada grupo de especialistas de uma determinada área de trabalho/ estudo, tem suas próprias regras: críticos de arte, engenheiros, médicos ou professores alemães seguem rígidas regras de estilística e retórica, que mostram seu pertencimento às comunidades de fala de críticos de arte, engenheiros, médicos ou professores alemães. No entanto, críticos de arte, engenheiros, médicos ou professores indianos ou argentinos seguem outras regras estilísticas. Dessa forma, traduzir um texto científico do alemão para o hindu ou para o espanhol sul-americano significa traduzir o estilo original para o

estilo da comunidade de fala-alvo. Isso significa, por exemplo, modificar o uso de formas verbais impessoais, passivas e estativas, a subordinação ou a coordenação de expressões coesivas, o uso de prefixos e sufixos gregos e latinos, a força pragmalinguística de ações comunicativas e de atos comunicativos, e assim por diante.

A tradução é a melhor técnica de ensino para desenvolver a consciência textual, sobretudo no que diz respeito às regras culturais dos gêneros comunicativos. No entanto, a consciência textual é um objetivo para estudantes avançados.

Competência extralinguística



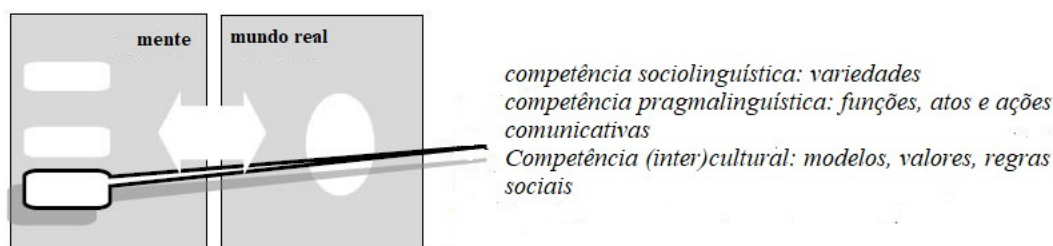
Gestos, expressões, distância interpessoal, postura, objetos, presentes, etc. têm valor comunicativo. Frequentemente eles são percebidos como naturais ou universais, mas são tão culturais quanto a língua: o mesmo gesto ou símbolo de *status* ou postura pode ter significados bastante diferentes em diferentes culturas.

Tradutores não traduzem gestos e posturas, claro. Todavia, em textos narrativos, eles traduzem descrições de gestos, expressões, posturas, entre outros elementos extralinguísticos, e devem estar cientes de que, por exemplo, os dois gestos usados na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, para indicar OK podem ter diferentes significados. Tradutores devem traduzir significados, mesmo que isso consista em uma tradução não-literal. Se "John levantou o polegar para dizer OK" é traduzido literalmente, os leitores do sul da Ásia interpretam "ele esticou o dedo médio"; se o OK foi feito pelo polegar e o indicador formando um "O", os russos o leriam como "vai se danar".

Quando em uma narrativa há "ela recebeu o presente e o desembulhou sorrindo", um tradutor deve considerar se a cultura-alvo considera desembulhar um presente como um sinal de apreciação ou de mero interesse pelo conteúdo. E deve explicar o significado, adicionando algumas palavras que não se encontram no texto original. O mesmo deve ser feito para "ele chegou, usando seu laço da Escola de Direito

de Harvard", cujo significado é transparente para os norte-americanos, mas é bastante opaco para o resto do mundo.

As reflexões acima são bastante óbvias para tradutores, mas são importantes para os professores, porque não há técnica tão eficiente quanto a tradução narrativa para conscientizar os alunos sobre a polissemia e a natureza cultural de gestos, posturas, expressões, presentes, símbolos de *status*, roupas, etc.



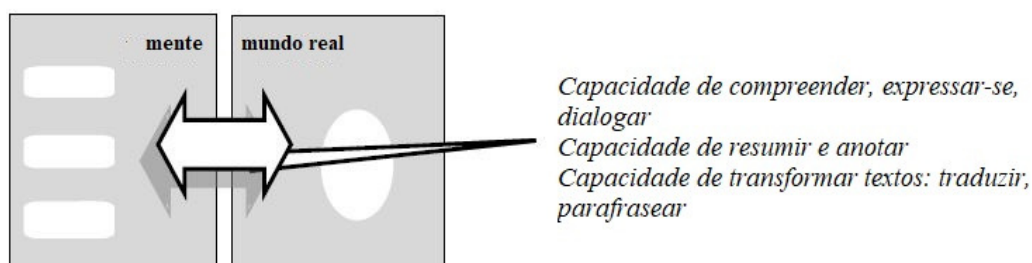
Competência sócio pragmática e (inter)cultural

Boguslaw (2009b) forneceu uma boa síntese do problema de construir a confiança comunicativa na L2 por meio de tarefas interlinguais, isto é, atividades focadas nas funções comunicativas da L2. A noção de confiança comunicativa é bastante interessante porque inclui a adequação sociolinguística, a força e a eficácia pragmalinguísticas, a consciência intercultural – e **não há nada como tradução para construir confiança comunicativa em um nível avançado de uma língua não nativa.** O principal problema é que apenas falantes nativos da língua-alvo ou quase nativos como falantes de L2 podem fornecer julgamentos corretos nessa área da competência comunicativa. Uma solução para os alunos, facilmente disponível hoje em dia, pode se dar por meio da tradução Tandem, isto é, tradução cooperativa à distância (MEWES, 2010; CERVINI et al., 2013; e D'ANGELO, 2012, descrevem esta metodologia).

Anteriormente mostramos como pode ser difícil traduzir Camilleri. O problema, claro, não é a dimensão sociolinguística, o seu dialeto pseudo-siciliano. O problema real diz respeito às ações pragmáticas e comunicativas, por exemplo, o respeito ou o desrespeito, o acordo ou o desafio, etc. são "ditos" pela escolha das palavras, pela descrição de gestos ou pelo uso de metáforas. Um exemplo: o detetive Montalbano faz uma visita respeitosa ao chefe da máfia local, e conversam calmamente sobre as frutas que caem perto da árvore ou rolam para longe, mas o significado implícito é que o

sobrinho do chefe se afastou muito do modo como o avô realizava os negócios e, como consequência, o próprio chefe vai providenciar a entrega do sobrinho à polícia – mas nada disso é mencionado em nenhum momento, tudo é deixado para a fala figurada, para o silêncio, para os gestos mínimos, como os sorrisos e o franzir de testa... Traduzir esse diálogo é realmente um desafio pragmalinguístico e intercultural, porém somente por meio de atividades de tradução os alunos muito avançados poderão se conscientizar sobre a complexidade da tradução: consciência translativa, como mencionado anteriormente.

Aptidões e habilidades¹¹



A tradução é uma das aptidões e habilidades de transformação de textos: “aptidão” refere-se às capacidades cognitivas, aos processos requeridos na compreensão, produção e assim por diante, enquanto “habilidade” é a implementação dessas capacidades no uso de uma língua (WIDDOWSON, 1998).

Obviamente, a tradução é importante em um modelo teórico, tão importante quanto todas as outras aptidões e habilidades (à parte a compreensão, que é a condição para a aquisição/ aprendizagem de uma língua). No entanto, a análise das necessidades mostra que pouquíssimos alunos de idiomas realmente precisam desenvolver a habilidade de traduzir para usá-la efetivamente em suas vidas futuras. Neste artigo, não estamos nos referindo a tais alunos, mas a todos aqueles que nunca serão tradutores, a não ser em ocasionais traduções funcionais em determinadas necessidades pragmáticas. As atividades de tradução em um curso regular de nível avançado ajudam a conscientizar os alunos sobre os processos de compreensão profunda na língua-alvo –

¹¹ O título original no inglês é “abilities and skills”. Os dois termos, porém, podem ser traduzidos como “habilidades”. No meu entendimento, “skill” se refere à habilidade propriamente dita, isto é, à capacidade de se fazer algo que foi praticado e/ ou aprendido. Já “ability” diz respeito a um termo mais geral, à disposição inata do ser humano para conseguir fazer coisas no mundo real.

isto é, da compreensão conotativa, simbólica, cultural e figurada – e de produção em sua língua materna. Isso significa que atividades ocasionais de tradução não só são bem-vindas como necessárias em níveis avançados de aprendizagem de línguas. E além do mais, podemos dizer que os textos mais desafiadores e frutíferos para se fazer isso são os textos literários e os filmes. Isso significa que **a tradução ajuda a desenvolver outras habilidades em dois idiomas.**

Um inaceitável "para quê": tradução usada como avaliação

Duff (1989, p. 5), um dos primeiros autores a ter coragem de apoiar a tradução como ferramenta para a aprendizagem de línguas, nos anos oitenta, reclamou que “não costuma ser usada para o ensino de línguas, mas sim para testar o conhecimento dela”. E muitos estudiosos, sobretudo os asiáticos, ainda sugerem esse uso para a tradução (ITO, 2004; LAI, 2008; toda a Parte II de TSAGARI; FLOROS, 2013); outros pesquisadores são mais cautelosos (KÄLLKVIST, 1998; PORCELLI, 2007; VERMES, 2010; GARIDEL; NIETO, 2014).

O estudo de caso de Källkvist (1998), por exemplo, mostra que o número de erros lexicais na tradução é maior do que em composições livres feitas pelos mesmos alunos, e, por isso, a técnica da tradução não seria confiável nem mesmo para um de seus objetivos mais importantes na aprendizagem de línguas, ou seja, o desenvolvimento do léxico.

Já a pesquisa de Garidel e Nieto (2014) levanta outra questão: qual é o significado de "erro" quando usado para avaliar uma tradução? Esses autores fizeram uma ampla revisão da literatura sobre o tema, mostrando que na maioria dos trabalhos a ambiguidade é considerada um erro de tradução.

No entanto, existem algumas noções básicas de testes e avaliação de línguas que impedem que a tradução seja usada para tal finalidade:

a) o filtro afetivo: a ansiedade polui os dados, que se tornam pouco confiáveis. A tradução é, talvez, a habilidade linguística mais complexa e, como se sabe, a complexidade acompanha a ansiedade; somente o ditado, técnica muito usada para avaliar que tem o impacto drástico do fator tempo no desempenho dos alunos, é pior do que a tradução no que diz respeito à aceitabilidade (ver os parâmetros de Carrol citados anteriormente);

b) relevância do objeto: o que a tradução mede? Mede competência ou desempenho? Uma palavra mal interpretada produz uma tradução errada, mas o problema não está na capacidade de tradução ou na capacidade produtiva na língua-alvo, está na compreensão da língua de origem. No entanto, o mesmo erro pode ser resultante do uso indevido do dicionário, tendo relação com processo de tradução e não com a compreensão ou com a produção. Em outros casos, o erro pode ser de origem intercultural, mas será considerado como um erro linguístico;

c) o teste mede objetivos específicos de aprendizagem: como o avaliador pode saber se os erros são resultantes de lacunas das competências mentais (léxico, sociopragmática, cultural, etc.), do processo (e daquilo que parte dele: compreensão, tradução, produção?), ou apenas de um engano do tradutor, o que indicaria meros erros de performance? Como o avaliador pode saber quais são as respostas perfeitas? Graças aos dicionários, como acontece com o grego e com o latim?

Existem muitas técnicas para avaliar a aprendizagem de línguas que enfocam cada um dos aspectos da competência comunicativa; tais técnicas são combinadas nos exames de certificação a fim de fornecer uma "imagem" da competência de uma pessoa em um determinado estágio. Não é necessário usar uma técnica complexa, que gera ansiedade – como a tradução – para fazer o que pode ser feito melhor e mais facilmente com diversas outras técnicas bem conhecidas pelos professores e, acima de tudo, pelos alunos.

Conclusões

Muitas décadas da história do ensino de línguas foram gastas para convencer os elaboradores de cursos, autores de materiais de ensino, professores de línguas e avaliadores que a tradução não deve ser usada. Nosso artigo procura mostrar que apenas o último grupo, avaliadores de línguas, deve evitar a tradução como instrumento de ensino.

Em todos os contextos de ensino de línguas, a tradução pode ser útil e até necessária, desde que seja adequada ao nível de competência dos alunos e usada para praticar e desenvolver os aspectos da competência comunicativa passíveis de serem praticados e desenvolvidos – especialmente a sensibilidade e precisão lexicais, a estrutura textual e a consciência intercultural.

REFERÊNCIAS

- ABI AAD, Albert. La traduzione tra didattica delle lingue e formazione professionale. In: MARRAS, Gianna Carla; MORELLI, Micaela (eds). *Quale Mediazione? Lingue, Traduzione, Interpretazione e Professione*. Cagliari: CUEC, 2005, p. 79-86.
- ARDUINI, Stefano. La traduzione. In: DALOISO M. (ed.). *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*. Torino: Bonacci-Loescher, 2015, p. 105-116.
- ARRANZ, José Igor. Forgiven, not Forgotten: Communicative Translation Activities in Second Language Teaching. *Revista de Estudios Ingleses*: Universidad de Almeria, 2004, n. 1, p. 239-259.
- BALBONI, Paolo E. *Language Teaching Research Based on the Theory of models*. Perugia: Guerra, 2010a.
- _____. La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta. In: DE GIOVANNI, Francesco, DI SABATO, Bruna (eds.). *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2010b, p. 179-200.
- _____. *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet Università, 2012.
- BELL, Roger T. (ed.). *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Didier, 1991.
- BELPOLITI, Flavia; PLASCENCIA-VELA, Amira. Translation Techniques in the Spanish for Heritage Learners' Classroom: Promoting Lexical Development. In: TSAGARI, Dina; FLOROS, Georgios (eds). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle U. T.: Cambridge Scholars, 2013, p. 65-91.
- D'ANGELO, Mariapia. *Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione*. Roma: Aracne, 2012.
- CARDONA, Mario. La traduzione nel lexical approach. Una pratica utile per lo sviluppo della competenza lessicale? In: DE GIOVANNI, Francesco; DI SABATO, Bruna (eds.). *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2010, p. 235-255.
- CARRERES, Ángeles; NORIEGA-SÁNCHEZ, María. Translation in language teaching: insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, Oxford, 2011. N. 3, p. 281-297.
- CARROLL, John B. *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon, 1980.
- CERVINI, Cristina; BOUILLON, Pierrette; GASSER, Rachel. Jeu de traduction orale en ligne et apprentissage des langues. In *Les Langues Modernes*, Paris, 2013. N. 4, p. 83-94.
- COLINA, Sonia. Second Language Acquisition, language teaching and Translation Studies. *The Translator*, Oxford, 2002. N. 1, p.1-24.

COOK, Guy. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CORBACHO SÁNCHEZ, Alfonso. Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Sevilla, 2005. no.26, 35-43.

CRONIN, Michael. *Translation and Globalization*. Oxford: Routledge, 2003.

CUÉLLAR LÁZARO, Carmen. Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2004. N. 6, p. 1-11.

D'AMORE, Anna Maria; BOBADILLA, Noemí Rubio. La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Jan. 2013, N. 10.

DE GIOVANNI, Francesco; DI SABATO, Bruna (eds.). *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2010.

DIADORI, Pierngela. *Verso la consapevolezza traduttiva*. Perugia: Guerra, 2011.

DI SABATO, Bruna. La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue. *Studi di Glottodidattica*. Bari, 2007, p. 47-57.

DI SABATO, Bruna. La traduzione come strumento di facilitazione dell'apprendimento linguistico/culturale. In: CAON, Fabio (ed.). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET, 2010, p. 39-46.

_____. Apprendere a mediare. Per un nuovo ruolo della traduzione nella classe di lingue. In: VALLINI, Cristina; CARUSO, Vito; DE MEO, Anna (eds.). *Traduttori e traduzioni*. Napoli: Liguori, 2011, p. 227-243.

DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

FOLEY, Joseph A.; DEOCAMPO, Marylin. The use of English as a lingua franca in translation. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. Bandung, 2016. N. 2, p. 146-153. Disponível em: <<<http://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/1339/933>>>

GARIDEL, Carole; NIETO, Maritza. *Didactique de la traduction et évaluation: le cas de l'Université de Concepción*. Synergies Chili, Concepción, 2014. N. 10 – 2014, p. 41-54.

GRIGORYAN, Tsoghik. *Translation as a language-learning tool*. Tbilisi: American University of Armenia, 2006.

GUTKOWSKI, Emanuela. *Does the night smell the same in Italy and in English speaking countries? An essay on translation. Camilleri in English*. Enna: Ilionbooks, 2009.

HOUSE, Juliane. *Translation as Communication across Languages and Cultures*. New York: Routledge, 2016.

INCALCATERRA MCLOUGHLIN, Laura. Intersemiotic translation in foreign language acquisition: The case of subtitles. In: WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; RAMON DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (eds). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang, 2009, p. 227-244.

ITO, Akihiro. *Two Types of Translation Tests: Their Reliability and Validity*. System, Vienna, 2004. N. 3, p. 395–405.

KÄLLKVIST, Marie. L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-forms within a meaning-focused curriculum. In: ORTEGA, Lourdes; BYRNES, Heidi (eds). *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. New York: Routledge, 2008, p. 182-202.

KÄLLKVIST, Marie. How Different are the results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors. In: MALMKJAER, Kirsten (ed.). *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome, 1998, p. 77-87.

KEITH, Harvey; MASON, Ian (eds.). *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1987.

KOLETNIK KOROŠEC, Melita. Teaching Grammar through Translation. In: TSAGARI, Dina; FLOROS, Georgios (eds). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle U. T.: Cambridge Scholars, 2013, p. 23-40.

LAI, Tzu-yun. Comparisons of four translation assessment scales. *Compilation and Translation Review*, Barcelona, 2008. N. 1, p. 71–92.

LAUFER, Batia; GIRSAI, Nany. Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. In: *Applied Linguistics*, Oxford, 2008. N. 4, p. 694-716.

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

LERTOLA, Jennifer. “The effect of the subtitling task on vocabulary acquisition” In: PYM, Anthony; ORREGO-CARMONA, David (eds). *Translation Research Projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2011, p. 61-70.

LIAO, Posen. EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. In: *RELC Journal*. Los Angeles, 2006. N. 2, p. 191-215.

LINDGREN, Marcia H.; BLUMBERG, Life; LANGSETH, Joshua. From Literal to Literary: A Translation Project for Latin Poetry Classes. *Teaching Classical Languages*. Monmouth (Ill.), Spring, 2010, p.109-137. Disponível em: <<http://tcl.camws.org/sites/default/files/TCL_I_ii_109-137_Lindgren_et_al.pdf>>

LOPRIORE, Lucilla. À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*. Paris, n. 1, p. 85-94, 2006.

MALMKJAER, Kirsten (ed.). *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome, 1998.

MEWES, Emmanuela. Traduzione in/a rete: premesse per un discorso di traduzione cooperativa a distanza. In: VINTI, Carlo (ed.). *Ça a terminé comme ça. La SSIS Lingue Straniere dell'Umbria. Un'esperienza positiva*. Perugia: Guerra, 2010, p. 65-77.

PAVESI, Maria. Sottotitoli: dalla semplificazione nella traduzione all'apprendimento linguistico. *Rassegna italiana di linguistica applicata*. Roma, Jan-June 2002. N. 34, p. 127-142

PORCELLI, Gianfranco. La traduzione nelle verifiche di L2: usi e abusi. In: *Dopo Babele: la traduzione*. Torino: Liceo Gioberti, 2007, 39-44. Disponível em: <<http://www.liceogioberti.it/convegniAtti/atti_2007.pdf>>

PYM, Anthony; MALMKJÆR, Kirsten; GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, María del Mar. *Translation and Language Learning: An analysis of translation as a method of language learning in primary, secondary and higher education*. Brussels, 2012. Disponível em: <<http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/reports/2012_technical_proposal.pdf>>

SALMON, Laura; MARIANI, Marina. *Bilinguismo e traduzione: dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: Angeli, 2008.

STOPPELLI, Pasquale. Tradurre" i nostri classici in italiano di oggi, tra filologia ed editoria. *Editori e filologi. Per una filologia editoriale*. Roma, 2014. N. 33, p. 149-158.

TSAGARI, Dina; FLOROS, Georgios (eds). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle U. T.: Cambridge Scholars, 2013. Disponível em: <<<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/61312>>>

VERMES, Albert. Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*. Budapest, 2010. N. 10, p. 83-93. Disponível em: <<http://www.anglisztika.ektf.hu/new/english/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf>>

WHYATT, Bogusława. Translating as a way of improving language control in the mind of an L2 learner: assets, requirements and challenges of translation tasks. In: WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; RAMON DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (eds). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang, 2009, p. 181-202.

WIDDOWSON, Henry G. Skills, Abilities, and Contexts of Reality. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: V. 18, p. 323-333, 1998.

WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; RAMON DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (eds). *Translation in econd Language Learning and Teaching*. Oxford: Peter Lang, 2009.