

**COMPANHEIROS ESTRANHOS: TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS.
O ENSINO DE TRADUÇÃO PARA L2 NOS CURSOS DE LETRAS
MODERNAS: USOS E LIMITAÇÕES¹**

Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations

Angeles CARRERES - Universidade de Cambridge

Tradução de Deborah RAYMANN DE SOUZA - Universidade Federal do Paraná

RESUMO: Cursos de tradução inversa nos quais os alunos aprendem a traduzir para sua segunda ou terceira língua podem ser encontrados em programas de Letras Modernas em Universidades de todo o mundo. A rejeição apaixonada ao método gramática-tradução que acompanhou a chegada da abordagem comunicativa, deu lugar a um exame mais equilibrado do potencial e das limitações do uso da tradução no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, uma visita rápida à literatura mostra que o papel da tradução para L2 no ensino de línguas continua sendo motivo de discordia. Dada a opinião de alguns tradutores de que tradutores profissionais devem trabalhar apenas na sua língua materna, várias vozes argumentam que a tradução para L2 é irrelevante no treinamento de tradutores e inútil ou mesmo contraproducente como ferramenta de ensino de línguas. Ainda assim, muitos departamentos de Letras Modernas mantiveram essa prática em seus cursos de graduação. Qual é o fundamento pedagógico que justifica a permanência do ensino de tradução inversa nas universidades? Quais são os benefícios, se eles existirem, que os alunos podem obter desses cursos? Se esse tipo de curso deve ser mantido, é possível estabelecer um conjunto de parâmetros que possam ser usados como diretrizes para a melhor prática? Este artigo abordará essas questões com base em pesquisas recentes sobre treinamento de tradutores.

PALAVRAS-CHAVE: tradução inversa; tradução; ensino e aprendizagem; línguas

ABSTRACT: Inverse translation courses, where students learn to translate into their second or third language, are often found in modern languages programmes in universities around the world. The impassioned rejection of the grammar-translation method that accompanied the advent of the communicative approach has given way to a more balanced examination of the potential and the limitations of the use of translation in language teaching and learning. Nevertheless, a quick review of the literature shows that the role of translation into L2 in language pedagogy continues to be cause for contention. Given the view held in some quarters that professional translators should only work into their mother tongue, a number of voices have argued that L2 translation is irrelevant in the training of translators and useless or even counterproductive as a

¹ Artigo publicado originalmente em língua inglesa nos anais do "6TH Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada - December 2006". ISBN 978-0-9698413-2-6.
Disponível em:
<< <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf> >>

language teaching tool. And yet, many modern language departments have retained this practice in their undergraduate programmes. What is the pedagogical grounding that justifies the continued presence of inverse translation teaching in universities? What are the benefits, if any, that learners can derive from such courses? If this type of course is to be maintained, is it possible to establish a set of parameters that can be used as guidelines for best practice? The present paper will address these questions drawing on recent research in translator training.

KEYWORDS: inverse translation; translation; teaching and learning; language

INTRODUÇÃO: A TRADUÇÃO ESTÁ DE VOLTA! (MAS... ELA TINHA MESMO IDO EMBORA?)

Nos últimos anos, a rejeição inflamada ao método gramática-tradução que acompanhou o surgimento dos métodos áudio-lingual e comunicativo no aprendizado de línguas, tem dado espaço a uma análise mais ponderada sobre os potenciais e limitações do uso da tradução no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste artigo eu gostaria de explorar algumas controvérsias que rondam o uso da tradução - especialmente tradução para L2 - em sala de aula, na expectativa de superá-las. Trabalhos importantes têm sido feitos nas últimas décadas na área de ensino da tradução, mas ainda faltam fundamentações empíricas sólidas para apoiar nossa prática. O propósito deste estudo é oferecer pontos de reflexão que possam servir de embasamento para pesquisas empíricas necessárias nessa área.

Em minha instituição, me ocupo do ensino de teoria da tradução no mestrado, e com aulas de língua na graduação, envolvendo a tradução para L2 como ferramenta na aprendizagem da língua (no caso, o espanhol). Na minha discussão, irei recorrer a pesquisas feitas na área de estudos da tradução e à minha própria experiência no ensino de língua e tradução nos últimos dez anos em duas universidades europeias, a Universidade de Bayreuth, na Alemanha e a Universidade de Cambridge, no Reino Unido, onde atualmente trabalho. Também irei relatar as respostas a um questionário feito em 2006 com os alunos da graduação em Letras Modernas na Universidade de Cambridge.

Resumindo a argumentação: defensores dos métodos áudio-lingual e comunicativo acreditavam firmemente que o uso da língua materna era contraproducente no processo de aquisição de uma nova língua, e que, portanto, o uso da tradução em sala de aula causaria mais dano que benefício, atrasando o avanço dos estudantes em se expressarem livremente na segunda língua. O ceticismo, para não dizer a absoluta hostilidade que tem rondado o uso da tradução no ensino de língua, é

geralmente maior no caso da tradução para L2. É discutido que, enquanto a tradução para a língua materna é uma atividade com a qual os estudantes podem que se deparar ao longo de sua vida profissional, a tradução para a língua estrangeira é um exercício ilusório e, portanto, desnecessário.

Como consequência dessa contradição, a tradução foi banida - em alguns lugares, como na França em 1950, literalmente banida por lei² - do currículo de ensino de línguas em escolas de Ensino Médio e em escolas de línguas. Contudo, departamentos de línguas em universidades, em grande medida, foram mais lentos na reação a essa tendência, e em alguns casos nem chegaram a levá-la em consideração. Essa resistência em acabar com a tradução num período em que seu uso como ferramenta de ensino era claramente antiquado pode ser explicado por vários fatores. Um deles foi a necessidade de preparar os estudantes para exames oficiais que ainda solicitavam que os candidatos traduzissem um ou mais trechos de/ou para sua língua materna. Outra razão, que talvez nós professores universitários sejamos mais relutantes em admitir, seja o fato de que alguns professores envolvidos no ensino de línguas têm pouca experiência ou conhecimento de outros métodos de ensino e, frequentemente, pouco interesse em conhecê-los. Isso é lamentável, mas perfeitamente comprehensível num sistema em que esses professores são avaliados principalmente por sua produção de pesquisa e não pela qualidade de suas aulas de língua. Nesse contexto, muitos desses professores que podem não se sentir totalmente seguros no uso da língua estrangeira, sentem-se mais confortáveis ensinando língua baseados em algumas passagens para tradução que eles preparam e usam ano após ano.

Eu citei duas razões negativas pelas quais algumas universidades mantiveram o uso da tradução em sala de aula, e, de fato, algumas pessoas que escreveram sobre esse assunto parecem pensar que havia poucas razões para continuar usando a tradução desta maneira, enfatizo, *desta maneira*. As últimas duas ou três décadas, no entanto, têm visto uma grande mudança de mentalidade no que diz respeito à tradução, tanto como disciplina acadêmica quanto como profissão. Os Estudos da Tradução são agora um campo próspero de pesquisa, com crescente posicionamento institucional. Enquanto o

² Harvey observa que “o chamado *méthode directe* tornou-se obrigatório em 1950 por meio de diretrizes ministeriais, mas não foi de fato aplicado até muitos anos depois. O fato de a proibição da tradução ter sido condenada em 1987 pela APLV (*Association des Professeurs de Langues Vivantes*) em um número especial de *Les langues modernes* aponta para outra lacuna, desta vez entre professores [...] e legisladores” (HARVEY, 1996, p.46).

aumento do *status* da tradução não justifique por si só a sua reinserção como ferramenta de ensino, acredito que os conhecimentos que adquirimos nos últimos anos pedem uma reavaliação do papel da tradução no ensino de línguas. De certa forma, essa reavaliação já está em curso, mas, como ressaltei acima, ainda há muito que ser feito para estabelecer uma fundamentação empírica que esclareça nossas práticas. Pode ser que algumas universidades tenham mantido o uso de tradução pelos motivos errados, mas nesse artigo eu gostaria de argumentar que há muitas *boas* razões para continuarmos usando tradução no ensino de língua no ensino superior, desde que pensemos muito seriamente sobre como fazer isso.

METODOLOGIA PARA ESSE ESTUDO

Na revisão da literatura sobre o ensino de tradução fui levada a quatro tipos de material que não tratam especificamente do assunto que me interessa aqui - isto é, tradução para L2 como um instrumento para a aprendizagem de língua - mas que acredito ser útil para ampliar o âmbito da reflexão:

1. Pesquisas sobre formação de tradutores destinadas ao treinamento de tradutores profissionais (ver, por exemplo, KELLY, 2005, HURTADO ALBIR, 1999, GILE, 1995, KUSSMAUL, 1995, DOLLERUP e LINDEGAARD, 1994, DOLLERUP e LODDEGAARD, 1991, NORD, 1991). Esses trabalhos tratam principalmente da tradução para L1; Beeby (1996) é uma exceção, já que aborda o problema específico do ensino de tradução para L2.

2. Pesquisas sobre o uso de tradução no ensino de línguas. Esse material também trata principalmente de tradução para L1 com referências ocasionais de tradução para L2 (ver MALMKJAER, 1998, SEWELL e HIGGINS, 1996, KEITH e MASON, 1987, DUFF, 1989, LAVAULT³, 1985).

3. Trabalhos orientados para a prática fornecendo orientações concretas para elaboradores de currículos e professores sobre como planejar cursos de tradução, oferecendo sugestões para atividades em sala. Todos esses livros também trazem uma significativa discussão teórica sobre problemas metodológicos (GONZÁLEZ DAVIES, 2004, COLINA, 2003, HURTADO ALBIR, 1999, BEEBY, 1996).

³ O trabalho de Lavault representa uma tentativa pioneira de aplicar os desenvolvimentos do ensino de tradução profissional na tradução como instrumento de aprendizagem de línguas. Do meu ponto de vista, sua análise não se aprofunda o suficiente, mas ela merece crédito por tratar dessa área importante e pouco pesquisada.

4. Manuais de tradução⁴ (espanhol/inglês e/ou inglês/espanhol) destinados a estudantes de Letras Modernas (ver, por exemplo: LUNN e LUNSFORD, 2003, MERINO e TAYLOR, 2002, HERVEY et al., 1995, ZARO e TRUMAN, 1998, MERINO e SHEERIN, 1989).

O desejo de instrutores de tradução de se distanciar do mero ensino de línguas, e a tendência de alguns professores de língua em considerar a tradução apenas como ferramenta pedagógica, frequentemente impediram o diálogo entre as duas áreas. Eu acredito haver evidência suficiente para dizer que o diálogo pode ser mutuamente esclarecedor e que deveria acontecer. Tendo dito isso, devemos ter cuidado em não perder de vista o fato de que a tradução para L1 e para L2 são atividades distintas do ponto de vista cognitivo e considerar seu valor pedagógico. Da mesma forma, programas de treinamento de tradutores e cursos de línguas modernas têm fundamentos e objetivos diferentes e, mesmo acreditando que possa haver uma troca produtiva entre os dois campos, devemos ser cautelosos ao traçar paralelos entre eles.

Por fim, irei utilizar os resultados do questionário feito com estudantes de Cambridge no sentido de ilustrar, da perspectiva do estudante, algumas das ideias apresentadas por teóricos e profissionais.

L1 > L2 TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: QUANDO É O CASO

Revisando a literatura sobre o tema, é curioso observar a frequência com que a tradução é considerada um elemento indesejável, porém persistente, nos cursos de Letras Modernas. Esse sentimento está resumido no subtítulo de Newson em seu artigo sobre tradução para L2: “Tirando o melhor de um trabalho ruim” (NEWSON, 1998, p. 63). De fato, é de se pensar: se os acadêmicos estão tão convencidos de que a tradução para L2 é uma má ideia, por que eles continuam estoicamente escrevendo artigos sobre como enfrentar a tempestade da melhor forma ao invés de bani-la do currículo?

Uma resposta pode estar no fato mencionado anteriormente que muitas instituições mantiveram o ensino da tradução para L2 pela necessidade de preparar os estudantes para exames oficiais que incluem esse exercício, ao invés do contrário, que

⁴ Devo salientar que a análise que fiz desse material não foi abrangente e que sinto que muitos *insights* poderiam ser obtidos com uma análise mais detalhada dessas publicações.

seria incluir o exercício no exame por ser pedagogicamente válido⁵. Exames oficiais são, em muitos países, parte de um processo altamente formalizado, e introduzir mudanças é evidentemente difícil. Assim, é compreensível que muitos acadêmicos escolham o caminho mais fácil: ajustar o ensino ao exame ao invés do contrário. Outra resposta possível pode ser a que professores de língua, apesar de sua aparente visão negativa sobre o uso da tradução, tendem a considerá-la, por instinto, um método eficaz em certas situações de aprendizagem. Em um estudo publicado em 1985, Lavault demonstrou como professores de línguas em escolas de Ensino Médio francesas rotineiramente recorriam à tradução em sala de aula em diversos níveis, mesmo quando esse método era desencorajado por diretrizes oficiais. Mesmo aqueles professores que aderiram em teoria ao método comunicativo descobriram que, na prática, em certos casos, a tradução era a maneira mais eficiente para ajudar os alunos a compreender um conceito gramatical ou um item lexical (LAVAULT, 1985, p. 24). Curiosamente para os nossos propósitos, embora nem todos os quinze professores pesquisados tenham apoiado o uso da tradução em L1, todos, sem exceção, apoiaram o uso de tradução em L2⁶ (LAVAULT, p. 40). A amostra de Lavault é pequena, mas a sua análise, apesar disso, permite uma leitura interessante.

Vamos começar resumindo alguns argumentos mencionados na literatura contra o ensino de tradução para L2 como um instrumento de ensino de línguas. Algumas das objeções são compartilhadas com a tradução para L1, enquanto outras são específicas da tradução para L2:

1. A tradução é um exercício artificial e empolado que não tem lugar em uma metodologia comunicativa. Além disso, é restritivo na medida em que limita a prática da linguagem a apenas duas habilidades (leitura e escrita).
2. A tradução para L2 é contraproducente porque força o aluno a ver a língua estrangeira sempre através do prisma da sua língua materna. Isso causa interferência e dependência da L1, inibindo a livre expressão em L2.

⁵ Ver Klein-Braley (1996, p. 18) para uma análise (condenatória) da prosa/tradução como um procedimento de teste.

⁶ Lavault considera essa descoberta “surpreendente” (LAVAULT, 1985, p.40). De fato, sua própria atitude em relação à tradução em L2 é um tanto ambígua. Ela relata as percepções dos professores sobre sua utilidade, mas mais adiante no livro afirma que o exercício é “contrário a toda prática profissional séria, que exige que o tradutor trabalhe sempre em sua língua materna” (LAVAULT, p. 79)

3. Tradução para a L2 é um exercício totalmente sem propósito que não tem aplicação no mundo real, já que os tradutores normalmente traduzem para e não de sua língua materna.

4. A tradução e a tradução para L2 em particular são exercícios frustrantes e desmotivantes na medida em que o aluno nunca consegue atingir o nível de exatidão ou o refinamento estilístico da versão apresentada a ele por seu professor. Parece um exercício projetado para provocar erros ao invés do bom uso da língua.

5. A tradução é um método que pode funcionar bem com estudantes de literatura que gostam de pesquisar as complexidades da gramática e do léxico, mas isso não convém aos outros estudantes, a maioria.

(1) Para entender a primeira objeção precisamos nos lembrar das práticas de ensino contra as quais os proponentes da abordagem comunicativa dos anos 50 e 60 estavam reagindo. O método gramática-tradução exigia que os alunos traduzissem frases artificiais apresentadas fora de contexto. O foco estava na estrutura linguística e na linguagem escrita, e não havia tentativa de inscrever a tradução dentro de uma estrutura comunicativa ou desenvolver a oralidade. Acredito que os proponentes da abordagem comunicativa, em sua compreensível insatisfação com esse método de ensino, escolheram o alvo errado. De certa forma a tradução, mal concebida e usada em demasia, pode ser vista como uma vítima do método gramática-tradução, e não a fonte de seus males. O problema não foi a tradução como tal, mas uma metodologia de ensino que abstrai a linguagem de sua função comunicativa. De fato, a tradução em si como ocorre no mundo real está intrinsecamente e inextricavelmente ligada a um propósito comunicativo. Como Duff aponta a “tradução ocorre em todos os lugares, o tempo todo, então por que não em sala de aula? ” (DUFF, 1989, p.6; veja também BEEBY, 1996, p.13).

(2) Quanto ao segundo ponto, pesquisas demonstraram que, de fato, alunos de línguas estrangeiras se remetem à sua língua materna para auxiliar o processo de aquisição da L2⁷ ou, em outras palavras, eles “traduzem silenciosamente” (TITFORD, 1985, p.78). Diante disso, a tradução para L2 pode ajudá-los a sistematizar e racionalizar um mecanismo de aprendizagem que está ocorrendo inevitavelmente. É ingênuo e simplesmente incorreto imaginar que os alunos que têm apenas uma ou duas

⁷ Hurtado Albir denomina esse processo “tradução interiorizada” (HURTADO ALBIR, 1999, p.13).

horas de aula de língua por semana possam aprender uma língua por imersão da mesma forma que as crianças aprendem sua língua materna.

(3) Quanto à alegação de que os tradutores “de verdade” nunca irão precisar traduzir para a L2 durante sua vida profissional trata-se, em muitos casos, mais da manifestação de uma situação ideal do que da expressão da realidade. Essa ideia persistiu, em parte, devido ao fato de que muitas pesquisas em tradução tiveram a tradução literária como foco. É verdade que o pleno da língua-alvo é necessário para se traduzir um texto literário. Entretanto, no mundo da tradução comercial ou técnica, no qual a maioria dos tradutores trabalham, o conhecimento especializado da área e da respectiva terminologia podem ir muito além no sentido de compensar as possíveis desvantagens em empregar um tradutor que não seja falante nativo.⁸ É surpreendente que o mito da tradução apenas-para-L1 tenha sobrevivido por tanto tempo. Apesar da conscientização entre muitos professores da necessidade de preparar os estudantes para essa realidade profissional⁹, em 1998, Weatherby constatou “um estigma de falta de profissionalismo” associado à tradução para L2¹⁰ (1998, p.21). Pode-se argumentar, no entanto, que no caso dos cursos de Letras Modernas, não pretendemos formar tradutores profissionais e que, portanto, as preocupações sobre as condições reais no mundo profissional são irrelevantes. Acredito que essa objeção valha apenas parcialmente. É verdade que não pretendemos fornecer treinamento completo ao tradutor, mas isso não significa que devamos desconsiderar totalmente o mundo profissional e, na medida do possível, oferecer aos nossos alunos alguma preparação para o que possam encontrar fora de sala de aula.¹¹

⁸ Ver Harvey (1996, p. 59).

⁹ Já em 1987, Rommel escreveu: “Muitos empregadores esperam que seus tradutores trabalhem dentro e fora de sua língua, de modo que um programa de ensino sério e voltado para o mercado de trabalho deve incluir a tradução para uma segunda língua, independentemente de ser ideal ou não” (ROMMEL, 1987, p.13). Mais ou menos na mesma época, Mary Snell-Hornby declarou que “Tradutores profissionais—tanto em treinamento quanto na prática—têm que traduzir de e para a língua estrangeira” (citado em WEATHERBY, 1998, p.21). Uma década depois, Beeby publicou um livro pioneiro sobre a metodologia específica para o ensino da tradução inversa. Na introdução ela justifica a necessidade desse tipo de material, pois há ampla demanda por esse tipo de curso em instituições de treinamento de tradutores (BEEBY, 1996, p. 6).

¹⁰ A questão da direcionalidade é ainda mais complicada pelo fato de que em muitos centros de treinamento de tradutores as salas não são homogêneas em termos de língua materna dos participantes. Por isso a tradução será direta para alguns e inversa para outros (MALMKJAER, 2006, BEEBY, 1996, p. 15).

¹¹ Concordo totalmente com o argumento de Fraser de que “o fato de não estarmos dando uma formação profissional em tradução na graduação não significa que o sucesso da tradução em ambiente profissional não tenha relevância para seu ensino em ambiente acadêmico” (1996, p. 123).

(4) Em relação à objeção de que a tradução para L2 é desmotivadora e frustrante para os alunos e, portanto, contraproducente, parece haver opiniões bem divergentes sobre a questão. É claro que é crucial estabelecer objetivos realistas: o resultado esperado terá que ser julgado por critérios diferentes daqueles que se aplicariam à tradução para L1 (ver HARVEY, 1996, p. 58). Não há dúvida de que a criatividade é mais restrita quando se traduz em uma língua que não é a nossa. Inevitavelmente, dada a demanda de atender às necessidades dos alunos, o ensino não pode focar apenas em questões de estilo, transferência cultural ou adequação de registro. A precisão linguística, mesmo em níveis avançados, precisará de alguma atenção e, nesse sentido, a figura do professor como a fonte da “tradução correta” ainda será grande. Um falante nativo teria a confiança necessária para experimentar usos não padronizados de seu idioma, enquanto um falante não nativo hesitaria em se desviar do que ele ou ela considera o uso “seguro” da língua. No entanto, novamente não acho que as restrições que a tradução para L2 nos apresenta devam nos levar a bani-la do currículo. Como mostra o questionário que eu apliquei, a maioria dos alunos percebe que os exercícios de tradução são úteis para a aprendizagem de línguas¹². No meu caso particular, foi em resposta ao *feedback* de alunos que resolvi introduzir a tradução de forma mais substancial nas minhas aulas. A tradução, por sua própria natureza, é uma atividade que convida à discussão e, na minha experiência, os alunos ficam muito felizes em contribuir com isso, muitas vezes defendendo sua versão com paixão e persuasão.

(5) Finalmente, é verdade que a tradução ensinada no método tradicional era totalmente inadequada para o estudante comum, sem inclinações eruditas ou literárias. No entanto, não há razão para que a tradução se restrinja a passagens literárias e certamente pode ser ensinada de maneira mais estimulante do que tradicionalmente tem sido feito. Uma série de propostas recentes, como veremos, nos dão motivo para sermos otimistas.

A PERSPECTIVA DO ESTUDANTE: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

¹² Lavault ressalta que uma das razões citadas pelos professores para explicar o uso da tradução em sala de aula foi que os alunos pediram por esse exercício e gostaram de fazê-lo (1985, p.34; ver também p. 70). De maneira similar, Conacher relata respostas excelentes de estudantes em um curso de tradução (1996, p. 180). Louise Haywood, coautora do livro *Thinking Spanish Translation* (HERVEY et al. 1995) também recebeu *feedbacks* entusiasmados de estudantes que frequentaram seu curso na Universidade de St Andrew, na Escócia (comunicação pessoal).

Como salientei acima, a percepção dos alunos sobre a tradução como atividade de aprendizado de língua parece estar em desacordo com a linha de pesquisa pedagógica que a considerou totalmente inútil e até prejudicial. O questionário que conduzi em 2006 entre estudantes de segundo e terceiro ano da graduação em Letras Modernas na Universidade de Cambridge confirma isso de maneira surpreendente.

Ao interpretar as respostas é importante ter em mente que os estudantes de Cambridge têm uma exposição substancial às duas formas de tradução, para o inglês - em seu primeiro e quarto (último) ano - e para a língua estrangeira - no segundo e quarto ano. Os textos utilizados para tradução nesses níveis são quase exclusivamente de natureza literária ou ensaística. Junto com aulas de língua mais gerais, os cursos de tradução são considerados como “aulas de língua” (em oposição a “trabalhos de análise”). Seu papel no currículo é triplo¹³:

1. Munir os alunos com as habilidades necessárias de leitura para lidar com textos literários ou filosóficos desafiadores em uma língua estrangeira.
2. Sensibilizar os alunos para questões de estilo tanto no inglês quanto na língua estrangeira.
3. Melhorar suas habilidades linguísticas na língua estrangeira.

Em muitos aspectos, a posição de destaque que a tradução ocupa na oferta de ensino de línguas em Cambridge é o reflexo de uma abordagem tradicional de ensino de língua. Dito isso, os professores têm um grau considerável de liberdade quanto à maneira como conduzem suas aulas, e técnicas de ensino mais tradicionais coexistem com abordagens mais recentes. Também devemos ter em mente que os estudantes chegam a Cambridge depois de passarem por um processo altamente competitivo. Consequentemente, o tipo de aluno admitido em nossos cursos não é totalmente representativo da média de graduandos em Letras no Reino Unido. Portanto, precisamos ser cautelosos e evitar fazer amplas generalizações a partir dessa amostra. Mesmo assim, acredito que os resultados sejam interessantes e instigantes. A tabela a seguir resume os resultados de algumas das questões centrais:

Pergunta	Média / porcentagem

¹³ Nos sete anos em que tenho trabalhado em Cambridge não houve um debate com toda a faculdade acerca do papel da tradução no curso de Letras Modernas. Os objetivos que relato aqui baseiam-se no meu próprio entendimento da função dessas aulas e nas informações oficiais publicadas pela faculdade.

1. A tradução deveria ser ensinada como parte dos cursos de graduação de Letras Modernas? Por favor, assinale a resposta apropriada. [sim/não]	sim: 100% não: 0%
2. Qual a utilidade da tradução de uma língua estrangeira para o inglês como meio de aprendizagem da língua estrangeira? Por favor, circule o número apropriado. [Em uma escala de cinco pontos onde 1 significa <i>inútil</i> e 5 <i>muito útil</i>]	3.83
3. Qual a utilidade de traduzir do inglês para uma língua estrangeira como meio de aprendizagem da língua estrangeira? Por favor, circule o número apropriado. [Como no número 2]	4.6
4. O quanto útil em si mesmo (isto é, não como método de aprendizagem de línguas) é o ensino da tradução de uma língua estrangeira para o inglês? Por favor circule o número apropriado. [Como no número 2]	3.86
5. Quão útil em si mesmo (isto é, não como método de aprendizagem de línguas) é o ensino de tradução do inglês para a língua estrangeira? [Como no número 2]	3.75
8. Você acha que poderia progredir mais rapidamente nas áreas mencionadas anteriormente através de meios diferentes? (por exemplo, em uma aula de língua mais geral, em um seminário de literatura, através de leitura, filmes, etc.?) [sim/não]	sim: 46% não: 54%
10. Até que ponto você acha que as aulas de tradução que você frequentou durante seu curso prepararam você para a prática profissional da tradução? Numa escala de cinco pontos onde 1 significa <i>não me prepararam em nada</i> e 5 significa <i>ofereceram uma excelente preparação</i>]	3.3
11. Você gosta das aulas de tradução? [Numa escala de cinco pontos onde 1 significa <i>não gosto</i> e 5 significa <i>gosto muito</i>]	3.4

A primeira coisa que nos chama a atenção é que todos os 31 entrevistados, sem exceção, acreditam que a tradução deve ser ensinada em cursos de Letras Modernas. Olhando para as respostas às questões 2 e 3 - sobre a utilidade da tradução como ferramenta de aprendizagem de línguas - e para as perguntas 4 e 5 - sobre a utilidade da tradução em si - observamos que no caso das questões 2, 4 e 5 as médias foram semelhantes (variando entre 3.75 e 3.86). No entanto, a média da questão 3, na qual os alunos foram solicitados a classificar a utilidade da tradução para L2 como um instrumento de aprendizagem de língua (a questão que nos interessa aqui), foi particularmente alta (4.6). Este é um indicador claro de que a tradução para L2 é inequivocavelmente percebida pelos alunos como propícia à aprendizagem de línguas.

Esse resultado é confirmado pelas respostas às questões 6 e 7 em que os alunos receberam uma lista de áreas de linguagem e foram solicitados a assinalá-las se pensavam que a tradução para o inglês (pergunta 6) ou para a língua estrangeira (pergunta 7) iria ajudá-los a melhorar em cada uma dessas áreas. Quanto à tradução para o inglês, a maior pontuação (93%) foi para o aprendizado de vocabulário na língua estrangeira. Quanto à tradução para a língua estrangeira, novamente o vocabulário foi mencionado por 100% dos alunos. Gramática (96%), escrita (96%) e registro em língua estrangeira (90%) também obtiveram escores muito altos - consideravelmente mais altos que no caso da tradução para o inglês. Mais uma vez, esses resultados confirmam que a tradução para L2 é consistentemente considerada pelos alunos como uma atividade de aprendizagem de língua muito eficaz, mais ainda que a tradução para L1.

Quando perguntados se achavam que poderiam progredir mais através de outros métodos (pergunta 8) 54% deram uma resposta negativa. Isso significa que mais da metade dos estudantes acredita que a tradução está entre *os métodos mais eficazes* para aprender uma língua, se não o mais eficaz.

Embora o curso de Letras Modernas de Cambridge não pretenda formar tradutores profissionais, inclui a questão 10 no questionário para avaliar a percepção dos alunos quanto à aplicação profissional de suas aulas de tradução. O resultado (ver tabela) indica que alguns estudantes acreditam que o curso de Cambridge está munindo-os com algumas habilidades de tradução profissional, embora dois deles tenham argumentado que, para treiná-los para uma carreira de tradução, deveria-se usar nas aulas uma gama mais variada de textos.

Por fim, achei a média da questão 11 - sobre se os alunos gostam das aulas de tradução - um pouco decepcionante. As respostas individuais são bastante variadas, com alguns alunos dando cinco, quatro, três e dois. Isso parece indicar que, embora os alunos considerem a tradução útil, não é uma atividade que eles achem unanimemente prazerosa ou gratificante. As pontuações mais baixas também podem refletir um grau de insatisfação com a maneira como a tradução é ensinada por alguns professores, mas esse questionário não nos fornece informações para verificar se esse é realmente o caso.

Vale a pena citar algumas das observações feitas pelos alunos:

Sobre os exames e a relação entre o ensino e as provas:

A. “As notas obtidas em provas variam drasticamente daquelas obtidas em sala de aula [...]. Por isso acho que os alunos devem ser incentivados a praticar sem

dicionários assim como aprimorar o trabalho a ser entregue com dicionários [...]. Os professores não conseguem dizer quão bom o aluno realmente é e orientá-lo a melhorar se estamos constantemente entregando trabalhos que estão no mais alto padrão devido ao tempo gasto com eles e ao uso de dicionários”.

B. “Acho que dicionários deveriam ser mais usados, permitidos nas provas, porque não se espera que um tradutor traduza sem dicionário”.

Curiosamente, o estudante A sugere que deveria haver mais trabalhos sem o uso do dicionário para fornecer uma preparação mais realista para as provas, enquanto o aluno B gostaria que as provas fossem modificadas para torná-los mais conectados com a realidade da prática profissional. O comentário feito pelo estudante A ilustra o enfoque de muitos alunos fortemente orientado para as provas que, em seu desejo de se sair bem, não se questionam se as provas em seu formato atual são um bom instrumento de teste ou não.

Sobre a necessidade de aumentar a presença da tradução no curso:

“Poderia haver um foco maior na tradução ao longo do curso, e talvez a opção do quarto ano em tradução. O curso tem uma base literária forte que se concentra na redação, seria importante ter mais tradução de textos variados - literatura, filme, ópera, poesia, texto jornalístico - para aqueles estudantes que realmente gostam disso. Do primeiro ao quarto ano a tradução é considerada pela maioria dos alunos como lição de casa adicional, em vez de uma parte central do curso, com a maioria priorizando ensaios, preparação de seminários, etc”.

Sobre os “métodos” de ensino e aprendizagem de língua:

“Sim, acredito que as aulas de tradução auxiliam no progresso obtido através da leitura de literatura estrangeira, redação, filmes, etc. Acredito que todos esses aspectos quando combinados ajudam no progresso rápido, ao invés de certos ‘métodos’ serem mais úteis do que outros. Aulas de tradução são definitivamente uma ferramenta útil, mas não pode ser a única”.

Sobre tradução - e tradução para L2 em particular - como exercício de aprendizagem de língua:

“Acho que é uma parte essencial do curso de graduação, pois é a melhor maneira de testar se um texto foi compreendido por inteiro, ou seja, você realmente tem que lidar com o texto ao contrário de uma interpretação de texto em que você pode não entender tudo, mas pega o essencial para responder as perguntas. Eu acho que a tradução para a

língua estrangeira é uma das melhores maneiras de melhorar o domínio da escrita dessa língua. Ambos exercícios também ensinam muito sobre sua língua materna”.

“Às vezes é um pouco artificial, eu acho, porque até mesmo tradutores profissionais não seriam solicitados a traduzir para uma língua que não seja sua língua materna”.

Sobre a metodologia de ensino na aula de tradução:

“No ano passado as aulas de tradução não foram muito úteis porque completávamos a tradução em casa, recebíamos uma nota, e depois em sala cada um traduzia uma linha. Isso põe muita pressão nos alunos, e quando alguém errava era muito embaraçoso. Eu acho que não aprendi nenhuma técnica de tradução com esse método”.

“Para nos preparar para a tradução profissional ‘real’ acho que deveríamos fazer uma variedade maior de textos. Agora aparentemente tudo o que a gente faz é literatura (poesia). Seria legal estudar/tentar textos jornalísticos, jurídicos, publicitários, etc”.

ESCLARECENDO OS OBJETIVOS: O QUE ESTAMOS TENTANDO ENSINAR E O QUE ESTAMOS REALMENTE ENSINANDO?

Departamentos de línguas modernas não podem e não devem dobrar-se em instituições de treinamento de tradutores. No entanto, acredito que trazer o trabalho de sala de aula para mais perto do mundo profissional só pode ser benéfico para nossos alunos¹. Do meu ponto de vista, a divisão entre o ensino da tradução como ferramenta de aprendizagem de língua e como atividade profissional foi superestimada a ponto de impedir um diálogo e intercâmbio proveitosos². Essa divisão entre a abordagem foco-na-linguagem (tradução como ferramenta) e a abordagem foco-na-comunicação (tradução como um fim em si mesma), torna-se imediatamente evidente quando comparamos o raciocínio que sustenta os livros didáticos de tradução. Vamos considerar

¹ Concordo com Klein-Braley quando diz que “nós não podemos—e não deveríamos tentar—competir com escolas de tradução. Não estamos treinando tradutores ou intérpretes. Nossa objetivo deve ser o de habilitar profissionais de língua versáteis para lidar com traduções para fins próprios e informais, e também - sobretudo - supervisionar a tradução de textos com finalidade pública e formal. Caso nossos alunos desejem trabalhar como tradutores profissionais, é essencial enfatizar que eles precisam de mais treinamento em nível de pós-graduação. Só podemos oferecer-lhes o esqueleto e as técnicas básicas. No entanto, mesmo esse conhecimento é muito mais do que estamos dando no sistema atual” (1996, p.24).

² Nesse sentido compartilho do desejo de Fraser de “derrubar—ou, pelo menos, romper substancialmente —duas barreiras artificialmente erguidas por professores, teóricos e profissionais da tradução. A primeira é a barreira entre a tradução como atividade profissional e a tradução como exercício pedagógico e a segunda é aquela entre a tradução e outros exercícios de aprendizagem de língua na graduação em Letras” (1996, p. 121).

a citação tirada da introdução ao livro *Thinking Spanish Translation* (1995), de Hervey, Higgins e Haywood:

[...] Este curso não é uma versão disfarçada do método tradicional de “gramática-tradução” de ensino de línguas. Nossa foco está em como *traduzir* do espanhol e não em como se comunicar em espanhol. Assumimos que os estudantes já possuem recursos linguísticos consideráveis em espanhol para se beneficiar do curso e que já possuem competências básicas de pesquisa e de uso do dicionário. Naturalmente, ao usar esses recursos e habilidades para produzir boas traduções eles inevitavelmente ampliam e melhoram sua competência em espanhol. Este é um importante benefício adicional. Mas, como já dissemos, nosso principal interesse está em desenvolver habilidades de tradução úteis e melhorar a *qualidade* no trabalho de tradução. Não se pode esquecer que essa qualidade depende do domínio do tradutor tanto do inglês quanto do espanhol (1995, p.1).

Essa declaração de intenções evidencia dois pontos importantes:

Os autores se esforçam para enfatizar que eles se propõem a ensinar tradução, não linguagem.³ Essa é uma proposta bem radical se considerarmos o fato de que o livro didático não foi escolhido para uso em um programa de treinamento de tradutores profissionais, mas em um curso de graduação em Letras. No entanto, os autores colocam a tradução no centro de forma decidida e sem desculpas, e não o ensino de língua. A aprendizagem da língua é vista como um “benefício adicional”, ainda que importante.

Os autores ressaltam que seu método levará em conta a necessidade de melhorar a competência na língua materna, que muitas vezes é erroneamente tomada como garantida. Essa é uma queixa recorrente na literatura (MC CLUSKEY, 1987, p.17; ROMMEL, 1987, p.12; LAVAULT, 1985, p.56).

Essa abordagem parece estar em forte contraste com a adotada por Alan Duff em seu livro *Translation* (1989), publicado pela Oxford University Press em sua série *Resource Books for Teachers*. De acordo com o editor da série, Alan Maley: “Sua originalidade está em ter mudado com sucesso o foco no aprendizado da tradução como um conjunto de competências discretas para usar a tradução como um recurso para a promoção da aprendizagem de língua” (DUFF, 1989, p. 3). Enquanto Hervey et al. explicitamente se propõem a ensinar os alunos a traduzir, Duff usa claramente a

³ A mesma visão é fortemente defendida por Klein-Braley quando afirma que, mesmo em cursos não profissionais, “deveria estar claro desde o início que o que está se aprendendo é tradução e não língua” (1996, p. 23).

tradução como uma ferramenta para ensinar línguas⁴. Duff/ Maley traçam uma linha clara entre o ensino da tradução e o ensino de línguas por meio da tradução.

Acredito que as duas abordagens aqui exemplificadas atendam diferentes objetivos de aprendizagem e, nesse sentido, são igualmente legítimas. No entanto, gostaria de questionar a noção de que somos confrontados com uma escolha. Concordo com González Davies quando reconhece que o treinamento de tradutores profissionais pode e deve aprender com pesquisas feitas no campo da aprendizagem de línguas (2004, p. 3, 11). Da mesma forma, Beeby acha algumas atividades do livro de Duff ideais para uso em aulas de línguas em um programa de treinamento para tradutores (1996, p.13). É fato que os tradutores profissionais estão engajados em um processo de aprendizagem do idioma para a vida toda, e eu suspeito que poucos tradutores experientes, se algum, negariam que continuam melhorando sua competência em L2 como resultado de seu trabalho. Da mesma forma, estudantes que aprendem uma língua implícita ou explicitamente, beneficiam-se da tradução, quer seus professores gostem ou não. Dado que a tradução também é uma habilidade em si mesma e que tem uma dimensão profissional, por que não oferecer aos nossos estudantes de Letras a oportunidade de experimentar, e por que não a utilizar para melhorar sua competência linguística?

Outro fator importante na definição de nossos objetivos e metodologia será o nível de habilidade linguística dos alunos. A visão de que a tradução não é um exercício adequado nos níveis iniciais de aprendizagem é amplamente aceita (ver, por exemplo, MARSH, 1987, p. 30, SNELL-HORNBY, 1985, p.21, THIEL, 1985, p. 126). Argumenta-se que, antes que eles possam lidar com a tradução de forma produtiva, os alunos precisam ter adquirido um nível significativo de proficiência na língua. Não há dúvida de que, para extrair todo o potencial pedagógico da tradução, os estudantes precisam ter avançado além do nível de iniciantes e, onde sua competência linguística permitir, devemos estar voltados a explorar a tradução por tudo o que tem a oferecer além da aquisição de certas estruturas ou itens gramaticais (por exemplo, sensibilidade para registrar, conhecimento cultural, consciência intercultural e estilística, etc.). No entanto, eu pessoalmente não vejo razão para que a tradução não seja introduzida em um estágio anterior se nossos objetivos de ensino justificarem seu uso. Para dar um

⁴ A mesma abordagem é tomada por Marsh quando ele afirma que “o que nós *não* devemos fazer é tornar a tradução, um meio, mas torná-la o fim no processo de ensino de línguas” (1987, p. 28).

exemplo simples: para os falantes de inglês, a construção espanhola com o verbo *gustar* (“a mí me gusta el cine”) parece frequentemente intrigante. Na minha experiência, uma maneira muito eficaz de esclarecer a confusão é explicar que o verbo *gustar* requer uma construção de frase semelhante àquela que o verbo “to please” requer em inglês (“cinema pleases me”). Em um caso como esse, oferecer aos alunos uma tradução literal, até mesmo desajeitada, resolve em dois segundos um problema que explicações prolixas na língua estrangeira provavelmente não resolveriam de maneira tão satisfatória⁵.

Em vez de limitar o uso da tradução apenas a níveis avançados, eu preferiria ver as atividades de tradução formando um *continuum* entre os extremos da tradução explicativa, hiper-literal⁶ (a ser usada em casos concretos como no exemplo acima) e a tradução comunicativa como acontece no mundo profissional. No primeiro caso, a tradução de L1 é meramente uma ferramenta - muito eficaz - para ajudar os alunos a compreender uma estrutura particular da L2. Como tal, considerações estilísticas são deixadas de lado. No outro, o foco está no valor comunicativo de um determinado texto. Espera-se, então, que os alunos produzam um texto que funcione na cultura L2, e não estamos testando tanto seu conhecimento de estruturas específicas quanto sua agilidade no uso da língua, sua consciência de estilo, registro e fatores extralingüísticos. Na minha opinião, ambas abordagens, desde que sejam cuidadosamente aplicadas, têm seu lugar nas aulas de língua e devem ser vistas como mutuamente reforçadoras ao invés de excludentes.

ABORDAGENS RECENTES EM ENSINO DA TRADUÇÃO: UM FUTURO MELHOR

Visitando a literatura mais recente sobre o treinamento de tradutores, o questionamento sobre se a tradução pode ou deve ser ensinada foi em grande parte

⁵ Para uma discussão sobre os benefícios pedagógicos da tradução explicativa ver Butzkamm, 1985.

⁶ Acredito que esse é o tipo de abordagem descrito na seguinte citação: “No ensino de línguas, o uso da tradução como um exercício de codificação ou decodificação linguística requer uma estratégia de tradução estrita, ao invés de ‘livre’. Na tradução L1-L2, o texto ou sentenças da L1 são com frequência construídos, ou menos obviamente escolhidos, de forma a ‘forçar’ o aluno a usar partes específicas do sistema linguístico da L2. Nesses casos, o texto L1 é simplesmente um meio de chegar na L2 e não possui um valor particular havendo uma sobrecarga para o aluno em reconhecer qual estrutura ou vocabulário está sendo solicitado, como entender as regras de um jogo” (BYRAM, 2000, p. 634).

substituída pela questão: qual é a melhor forma de ensiná-la? No entanto, sugestões concretas sobre como projetar e implementar atividades em sala de aula ainda são poucas e dispersas. Como aponta González Davies

Embora muito se tenha escrito sobre a tradução e o processo de traduzir, há muito pouco sobre a dinâmica em sala. A preparação dos professores parece se concentrar na prescrição de como a tradução deve ser ensinada - paradoxalmente sem dar ideias práticas sobre como proceder - ou na descrição do que acontece na tradução, mas não no que acontece em sala de aula (2004, p. 1).

Em seu livro *Translation and Language Teaching*, Malmkjaer argumenta que muitas das objeções ao uso da tradução no ensino de línguas seriam relativizadas trazendo o trabalho feito em sala mais perto da prática real da tradução (1998, p.6). Argumenta que a tradução, se ensinada de uma forma que se assemelha à atividade real de traduzir, pode colocar em jogo as quatro habilidades básicas da linguagem e render benefícios na aquisição da L2. Já em meados da década de 1980, Lavault (1985, p.108) e Keith e Mason (1987, p. 5) enfatizaram a necessidade de vincular o ensino de tradução à prática profissional mesmo em aulas genéricas da graduação⁷. Os dias de ensino da tradução descontextualizada, eles disseram, haviam passado⁸. O livro editado por Keith e Mason é interessante na medida em que reúne contribuições de especialistas do campo de treinamento de tradutores e também daqueles que se preocupam com o uso da tradução como ferramenta de ensino de línguas. Os editores falam de uma certa “tensão criativa” (1987, p. 5) entre os dois campos, mas obviamente consideram que o diálogo e interação entre eles é possível e potencialmente frutífero, uma vez que eles optaram por incluir ambos em um único volume.

Vale a pena notar que alguns dos problemas que foram identificados em relação ao ensino da tradução como um fim em si mesma, também se aplicam ao seu uso no ensino de línguas. Hurtado Albir menciona (1999, p. 18-20):

1. Falta de critérios claros na seleção de textos para tradução e que tendem a ser literários. Onde os critérios são explicitados, são temáticos ou gramaticais.
2. Falta de orientação processual. As orientações para o aprendiz são muitas vezes limitadas à ordem “Traduza”. Os alunos não recebem um método para evitar cair nas mesmas armadilhas.

⁷ A mesma visão é expressa em KLEIN-BRALEY, 1996, p. 23, FRASER, 1996, p. 123-24 e FAWCETT, 1987, p.37.

⁸ É preocupante pensar que em meados dos anos 1980 os professores de línguas das universidades já discutiam métodos de ensino que ainda hoje estão presentes em alguns lugares.

3. Falta de diferenciação entre tradução direta e inversa, assumindo que os objetivos e a metodologia são os mesmos em ambos os casos.
4. Falta de integração da teoria e da prática em muitos livros didáticos. Eles parecem assumir que o conhecimento operacional (como traduzir) se originará mecanicamente do conhecimento declarativo.

Os manuais de tradução servem como um indicador das tendências atuais no ensino de tradução. Eu não fiz uma extensa revisão das publicações disponíveis, mas a partir do levantamento de alguns trabalhos publicados recentemente acredito que haja, novamente, motivo para otimismo. Existem ainda vários manuais que aplicam uma abordagem tradicional (ver, por exemplo, MERINO E TAYLOR, 2002, ZARO E TRUMAN, 1998), mas em paralelo a esses surgiu um número crescente de propostas inovadoras (GONZÁLEZ DAVIES, 2004, LUNN E LUNSFORD, 2003, HERVEY et al., 1995). De modo geral, parece que a metodologia de ensino está se adaptando aos tempos e levando em conta reflexões advindas da pesquisa em formação de tradutores e teoria da tradução.

O trabalho de Hurtado Albir e González Davies, embora destinado à formação de profissionais, é revigorante no sentido de que incorpora *insights* e métodos do campo de ensino de línguas estrangeiras⁹. Em seu livro *Enseñar a traducir*, Hurtado Albir e sua equipe aplicam a metodologia baseada em tarefas - vista por muitos como “a nova ortodoxia” em ensino de línguas (NUNAN, 2004, p.13) - para o ensino da tradução profissional.

González Davies também se inspira fortemente na metodologia baseada em tarefas para suas atividades em sala de aula, embora ela privilegie uma abordagem flexível que chama de “A situação pós-método”, tomando emprestado um termo de Kumaradivelu (GONZÁLEZ DAVIES, 2004, p. 6). Cito aqui uma definição de tarefa feita por um dos principais proponentes do método:

Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que os alunos tratem a língua de forma pragmática para alcançar um resultado que possa ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Para isso, é necessário que eles se atentem primeiramente ao significado e façam uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o desenho da tarefa possa predispô-los a escolher formas específicas. Uma tarefa destina-se a resultar em um uso da língua que carrega uma semelhança direta ou indireta com a forma como a língua é usada no mundo real. Como outras atividades

⁹ Menciona em particular o trabalho feito por Duff (1989) e Grellet (1991) no contexto do ensino de línguas sendo potencialmente produtivo na área de ensino de tradução profissional (HURTADO ALBIR, 1999, p. 21).

de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e também vários processos cognitivos (ELLIS, 2003, p. 16).

Olhando para essa definição é fácil entender por que a abordagem baseada em tarefas parece prestar-se particularmente bem ao ensino da tradução e, eu acrescentaria, ao uso da tradução no ensino de línguas. Aqui estão algumas das razões:

1. O foco está em usar a linguagem que seja pragmaticamente apropriada para uma determinada situação ou finalidade comunicativa. Grande parte da literatura de ensino da tradução também enfatiza a necessidade de se apresentar a tradução como atividade comunicativa¹⁰.

2. Um corolário do exposto acima é que, para completar a tarefa, os alunos precisam se concentrar principalmente no significado e não na forma.

3. A tarefa pode ser formulada de maneira a predispor o aluno a usar certas formas linguísticas. Esse será particularmente o caso do fim do *continuum* foco-na-forma que descrevemos acima, especialmente nos níveis iniciais de aprendizado.

4. A tarefa é projetada para se parecer com a maneira como a linguagem é usada no mundo real. No caso das tarefas de tradução isso significará aproximar o trabalho em sala de aula da prática profissional.

5. Uma tarefa pode envolver uma variedade de competências linguísticas e processos cognitivos.

Segundo Hurtado Albir, a abordagem baseada em tarefas dá conta de alguns dos problemas presentes no ensino tradicional de tradução: em primeiro lugar preenche a lacuna entre teoria e prática, oferecendo uma metodologia verdadeiramente ativa; segundo, é voltada para o processo e não para o resultado; terceiro, o aluno aprende fazendo: ele/ela adquire algumas noções, mas também e mais fundamentalmente, desenvolve estratégias de resolução de problemas¹¹ (1999, p. 56).

Curiosamente, as atividades de sala de aula apresentadas por González Davies são projetadas para tradução tanto para L1 quanto para L2. Ao contrário de Beeby, González não vê a necessidade de diferenciar a metodologia aplicada no ensino da tradução direta e inversa. Para ela, a ênfase está na habilidade de transferência na

¹⁰ Ver, por exemplo, FRASER, 1996, p.122.

¹¹ Critchley et al. também enfatizam a importância de ensinar a tradução como uma atividade de resolução de problemas e não como uma tarefa de decodificação (CRITCHLEY et al., 1996, p. 116).

tradução, não em um par de línguas específico (2004, p. 8). Novamente, considero essa abordagem estimulante, pois cria pontes entre áreas que foram tratadas isoladamente. Do meu ponto de vista, muitas das sugestões do livro de González funcionariam muito bem no contexto de uma aula de língua. É claro que nossas expectativas em relação à produção dos alunos iriam diferenciar de acordo com a direção da língua na atividade de tradução, mas isso não significa que elas não possam ser pedagogicamente valiosas em ambos os casos.

CONCLUSÕES

Embora seja importante reconhecer a distinção entre o ensino de tradução como um fim em si mesmo (formação de tradutores profissionais) e o seu papel como ferramenta de aprendizagem de uma língua, em minha visão essa distinção tem sido muitas vezes enfatizada em demasia, a ponto de prejudicar uma troca produtiva entre elas. A esse respeito, acredito que possa ser útil considerar o tradutor como um aprendiz de língua para a vida toda e o aprendiz de língua como um tradutor natural.

Em relação ao acima exposto, a tradução no ensino de línguas só tem a ganhar com uma aproximação da tradução profissional. Mesmo quando nosso objetivo não é formar profissionais, ainda assim podemos ter *insights* valiosos com a metodologia de treinamento de tradutor.

Da mesma forma, gostaria de reabrir o debate sobre a visão amplamente aceita de que a tradução só pode ser aplicada de forma produtiva nos níveis mais avançados da aprendizagem. Se considerarmos a tradução para L2 em um *continuum* que pode ir do foco extremo na estrutura da língua para o foco no propósito comunicativo, teremos um modelo mais realista e inclusivo para um uso pedagógico.

Nos últimos anos, surgiram diversas abordagens altamente inovadoras e criativas para o ensino da tradução. Mais uma vez, essas abordagens destacam que é preciso termos flexibilidade e versatilidade às necessidades dos alunos, bem como a necessidade de construir pontes entre o ensino de línguas e o ensino da tradução.

Há evidências suficientes para sugerir que a tradução tem um papel importante a desempenhar no ensino de línguas, mas é necessário mais pesquisa empírica. Em particular, precisamos obter mais informações sobre sua eficácia em relação a outras atividades de aprendizado de línguas.

REFERÊNCIAS

BEEBY, Allison Lonsdale. *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1996.

BUTZKAMM, W. The use of formal translation equivalents in the teaching of foreign language structures. In: *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, p. 87-97, 1985.

BYRAM, Michael. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London:Routle,2000.

COLINA, Sonia. *Translation teaching, from research to the classroom: a handbook for teachers*. New York: McGraw-Hill, 2003.

CONACHER, Jean E. Native Speaker to Native Speaker: Crossing the Translation Gap. In: *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 161-182, 1996.

CRITCHLEY, Sonia; HARTLEY, Anthony; SALKIE, Raphael. A Skills-led Approach to Translation Teaching. In: *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 103-119, 1996.

DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de Université d'Ottawa, 1980.

_____. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa, 1993.

DENBY, David J. Teaching professional translation as a language-development exercise. In: *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 39-42, 1987.

DOLLERUP; LODDEGAARD, A. *Teaching Translation and Interpreting 1*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

_____. *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: Benjamins, 1994.

DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: OUP, 1989

ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FAWCETT, Peter. Putting translation theory to use. In: *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 31-37, 1987.

FRASER, Janet. I Understand the French, But I Don't Know How to Put It Into English: Developing Undergraduates' Awareness of and Confidence in the T Process. In: *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 121-134, 1996.

GILE, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2004.

GRELLET, Françoise. *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy, 1991.

HARVEY, Malcolm. A Translation Course for French-speaking Students. *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 45- 65, 1996.

HERVEY, Sándor; HIGGINS, Ian; HAYWOOD, Louise M. *Thinking Spanish Translation*. London: Routledge, 1995.

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

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

KELLY, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome, 2005.

KLEIN-BRALEY, Christine. Teaching Translation, a Brief for the Future. *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 15-30, 1996.

KUMARADIVELU, B. The Post-Method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 28 n^o 1, p. 27-48, 1994.

KUSSMAUL, P. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

LAVAULT. *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier Eruditio, 1984.

LUNN, Patricia V.; LUNSFORD, Ernest J. *En otras palabras: perfeccionamiento del español por medio de la traducción*. Washington DC: Georgetown University Press, 2003.

MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, 1998.

_____. *Translation Programmes and the Market*. Contribuição para o workshop Teaching Translation cedido na Universidade de Swansea em 20 Jan. 2006. Disponível em:

<<<http://www.llas.ac.uk/events/llaseventarchiveitem.aspx?resourceid=2421>>>

MARSH, Malcolm. The value of L1 > L2 translation on undergraduate courses in modern languages. *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 22-30, 1987.

MCCLUSKEY, B. The chinks in the armour: problems encountered by language graduates entering a large translation department. *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 17-21, 1987.

MERINO, José; SHEERIN, Pablo. *Manual de traducción inversa español-inglés*. Madrid: Anglo-Didáctica, 1989.

MERINO, José; TAYLOR, Susan. *Manual Práctico de Traducción Directa Inglés-Español*. Madrid: Anglo-Didáctica, 2002.

NEWSON, Dennis. Translation and Foreign Language Learning. *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, p. 63-68, 1998.

NORD, Christiane. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi, 2005.

NUNAN, David. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ROMMEL, Birgit. Market-orientated translation training. *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 11-16, 1987.

SEWELL, P.; HIGGINS, Ian. *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, 1996.

SNELL-HORNBY, Mary. Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, p. 21-28, 1985.

THIEL, Gisela. Parallel text production: An alternative in pragmatically-oriented foreign language courses. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, p. 117-133, 1985.

TITFORD, Christopher; HIEKE, A. E. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, 1985.

_____. Translation—a Post-Communicative Activity. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, p. 73-86, 1985.

WEATHERBY, Joanna. *Teaching Translation into L2: A TT-Oriented Approach. Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, p. 21-38, 1998.

ZARO, José. J.; TRUMAN, Manuel. *Manual de traducción: textos españoles e ingleses traducidos y comentados*. Madrid: SGEL, 1998