

TRADUÇÃO ESCRITA E DIDÁTICA DE LÍNGUAS: ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL¹

Elena CARPI, Universidade de Pisa

Tradução de Cláudia Helena DAHER, Universidade Federal do Paraná

RESUMO: Com a introdução dos métodos comunicativos, a tradução pedagógica – muitas vezes entendida como tradução literal – perdeu o papel que lhe era atribuído pelo método tradicional na didática das línguas. Contudo, a habilidade tradutora é típica da espécie humana, única dentre todas as espécies animais capaz de reformular conceitos por meio de operações intra e interlinguísticas. Além disso, as pesquisas em neurolinguística por um lado, e as experiências de ensino por outro, mostram que o recurso à língua materna é um passo necessário na construção do sentido. A tradução como prática didática deve, portanto, ser repensada à luz de uma pedagogia eclética capaz de integrar as diferentes abordagens sem opô-las umas às outras.

PALAVRAS-CHAVE: tradução pedagógica; capacidade comunicativa; competência intercultural

ABSTRACT: With the introduction of communicative methods, the pedagogical translation – often understood as literal translation – lost the role attributed to it by the traditional method in the didactics of languages. However, the translational skills are typical of the human species, the only one among all animal species being able to reformulate concepts by intralinguistic and interlinguistic operations. In addition, neurolinguistic research, on the one hand, and teaching experiences on the other, show that the use of the mother tongue is a necessary step in the construction of meaning. Translation as a didactic practice must be reconsidered in the light of an eclectic pedagogy capable of integrating the different approaches without opposing them.

KEYWORDS: pedagogical translation; communicative ability and mediation ability; intercultural competence.

INTRODUÇÃO

Com o avanço do conceito de *plurilinguismo* e de uma política europeia que favoreceu fortemente a perspectiva linguística acional, o foco mudou da aquisição de uma competência exclusivamente gramatical a uma competência pragmática e social: o *saber-fazer* tornou-se um aspecto essencial da didática das línguas e a capacidade de comunicar-se foi considerada preponderante em relação ao “domínio perfeito” da língua². De acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*³:

¹ Artigo publicado originalmente em língua francesa revista © ÉLA: Études de linguistique appliquée, Ed. Klincksieck, n° 141, 1/2006, pp. 69-76, sob o título « Traduction écrite et didactique des langues: entre communication et éducation interculturelle » ISSN: 1965-0477. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-69.htm>

² Recomendação 1539 da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, 2001.

A perspectiva privilegiada aqui é, de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) [...]. Os saberes, ou conhecimentos declarativos, são compreendidos como o conhecimento resultante da experiência social (saberes empíricos) ou de um aprendizado mais formal (saberes acadêmicos).

O ensino linguístico com o objetivo principal de estabelecer regras gramaticais foi posteriormente contestado pela noção de *competência intercultural*. De fato, como afirma o *Guia para a elaboração de políticas linguísticas educacionais na Europa* (2003, p. 34-35):

A aquisição de línguas compreende, portanto, a aquisição de uma *competência cultural* e a capacidade de conviver com os outros. A extensão de um repertório plurilíngue no decorrer da vida inclui também o desenvolvimento de uma consciência de outras culturas e grupos culturais [...] Esta *competência intercultural* é crucial no desenvolvimento de uma compreensão mútua de grupos diferentes. Ela permite desempenhar o papel de *mediador intercultural*.

Nas últimas décadas, na sala de aula de L2, testemunhamos a passagem de uma didática na qual a atividade de tradução literal realizada em textos frequentemente fabricados – e sequenciados de acordo com as dificuldades gramaticais a serem abordadas – ou em sentenças fora de contexto assumia um papel preponderante, para uma didática baseada em objetivos comunicativos funcionais que privilegiam a oralidade.

A escolha do *Quadro Comum Europeu de Referência* (a tradução como mediação) pode encontrar justificativa no uso excessivo que foi feito dessa prática no passado e nas razões sociopolíticas que motivam a aprendizagem de línguas⁴ hoje. Contudo, embora levando em conta as recomendações europeias, o desenvolvimento de pesquisas na área da didática das línguas e da neurolinguística nos levam a reconsiderar essa prática.

1. Fatores significativos entram em cena no momento de se pronunciar a favor ou contra a tradução pedagógica, como, por exemplo, o reconhecimento da importância da cultura de aprendizagem dos alunos e os resultados dos estudos sobre as modalidades de aprendizagem de línguas, decorrentes das pesquisas em neurolinguística.

³ A autora utiliza a versão em francês do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, de 2001. Na tradução deste artigo, não levamos em consideração a versão portuguesa do documento, dadas as diferenças entre as variantes portuguesa e brasileira da língua portuguesa. (N.T.)

⁴ CORDER (1973).

Com a expressão *cultura de aprendizagem* refiro-me ao conceito formalizado por Byram e Fleming (2001) segundo o qual as expectativas dos aprendizes influenciam sua capacidade de aprender uma segunda língua. Essas expectativas sobre sua própria capacidade de aprender não são apenas o resultado de processos culturais – como destacam os dois autores – mas também a consequência direta de experiências pedagógicas e afetivas prévias, que influenciam a situação cognitiva do aprendiz:

O processo de aquisição requer um adquirente ou aprendiz. O aprendiz é elemento-chave de todo o processo e nele atuam diferentes dimensões ou parâmetros [...] Geralmente a dimensão mais estudada é a cognitiva, à qual se dá um protagonismo maior, mas também estão presentes a dimensão afetiva e uma dimensão conativa ou comportamental, que participam da configuração de crenças (linguísticas, sociais, sobre a aprendizagem), identidades e atitudes linguísticas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 7).

De fato, a influência das emoções nos processos racionais é amplamente aceita hoje (DAMASIO, 1994): a elaboração dos conceitos é feita na parte mais primitiva do cérebro, o sistema límbico, que exerce uma influência direta sobre a “parte racional”, chamada a tomar decisões. As pesquisas realizadas a partir de biografias de estudantes têm mostrado que um aluno que estudou no passado uma língua estrangeira com algum sucesso sente-se tranquilo se segue um método de ensino similar ao que ele conhece, enquanto que aquele que encontrou dificuldades considera positivo o fato de adotar uma didática alternativa àquela que ele já experimentou. Seria, portanto, desejável que o professor apresentasse diferentes estilos de aprendizagem dentro do grupo de aprendizes, para então propor-lhes atividades didáticas eficazes e adaptadas a cada um. É também por esta razão que a adoção de um método eclético, que combine comunicação e educação intercultural, saber-fazer e precisão expressiva, pode se revelar mais útil do que a aplicação de uma metodologia única, mesmo que ela seja baseada na comunicação.

Além disso, é importante lembrar que os estudos em neurolinguística em pacientes afásicos lançaram nova luz sobre os mecanismos da tradução, mecanismos aos quais regiões específicas do sistema cerebral parecem estar consagradas. (PARADIS, 1984; PARADIS, 1994).

A decisão de eliminar a tradução da aprendizagem de línguas parece negar o fato de que a habilidade de tradução é típica dos seres humanos, os únicos dentre as espécies animais que têm a característica de poder reformular conceitos tanto de uma perspectiva

intralinguística quanto do ponto de vista interlinguístico, praticando o que se chama de tradução *natural* (HARRIS e SHERWOOD, 1978). A capacidade dos humanos de produzirem a linguagem permite a criação de sinônimos em sua própria língua, bem como a tradução para outra língua: ou seja, são capazes de identificar sinônimos de um objeto mental em uma língua diferente da linguagem falada habitualmente e estabelecer relações onomasiológicas. Como bem lembram Hernández e Gallarda, a relação sinonímica é baseada no esquema cognitivo da identidade do significado, que assume o valor de “norma ordenadora, avaliadora ou autoavaliadora de nossa atividade linguística” (2004, p. 78). O fato de que “em muitas situações de patologia da linguagem, essa capacidade ou motivação de contextualização foi perdida” (2004, p. 79) deveria nos convidar a refletir sobre a importância e a naturalidade da competência de tradução.

É pelas razões que acabei de mencionar que a recusa categórica da tradução deve ser reconsiderada⁵ à luz de uma pedagogia eclética que integre os diferentes métodos sem opô-los: a aplicação rígida de um método único, embora voltado para a comunicação, na presença de alunos cuja cultura de aprendizagem não é homogênea, corre o risco de reduzir a eficiência do ensino.

2. A contribuição dos estudos da tradução e de tipologia textual para a taxonomia da tradução é extremamente importante se considerarmos as aplicações no campo da tradução escolar. Em vista da adoção apropriada dessa estratégia nas salas de aula de L2, é de fato importante distinguir entre os diferentes tipos de tradução pedagógica, dependendo do *contexto*⁶ e das variáveis pragmáticas que definem os alunos. É evidente que cada nível de ensino de línguas apresenta características diferentes. Ao escolher entre as estratégias de tradução possíveis, é necessário levar em conta as características do grupo ao qual se dirige.

Ao adotar a definição de tradução interlinguística apresentada por Hurtado Albir, refiro-me à tradução como um “ato completo de comunicação [...] que se desenvolve sempre dentro de um âmbito social e que é influenciado pelos elementos que intervêm na comunicação (2001, p. 507). É com base neste modelo que pretendo refletir sobre a tradução pedagógica direta de textos escritos como meio de comunicação e mediação

⁵ Recordo, de todas as obras que podem ser mencionadas, as de LAVAULT (1984) e HURTADO ALBIR (1994) em apoio à nova visão do papel da tradução no ensino de línguas.

⁶ Refiro-me ao *contexto* como meio linguístico e fenômeno social, conforme definido por YOUNG e BAYLEY (1996).

entre culturas: uma abordagem que ultrapassa o aspecto meramente contrastivo entre línguas diferentes e que leva em conta o percurso que conduz do texto de origem à criação do texto de destino.

Tal como a tradução de textos especializados, a tradução pedagógica é um processo que reformula o sentido original de um texto, levando em conta as diferenças de contexto implícitas em diferentes sistemas linguísticos⁷. A diferença está no fato de que a atenção é deslocada do resultado final ao processo de aquisição de objetos mentais por parte do aluno, que deve basear-se necessariamente em uma compreensão do contexto cultural da L2. Devemos, portanto, entender a tradução como um treinamento do estudante para reconstruir em sua própria língua um texto cujo sentido éidêntico ao original, destacando semelhanças e diferenças, que não são apenas linguísticas, mas também socioculturais.

Dependendo do nível de conhecimento da língua e da idade dos alunos, este processo de reconstrução do sentido manifesta características diferentes.

Em uma turma de iniciantes na escola fundamental I ou fundamental II, após a leitura em voz alta, o uso da tradução intersemiótica pode-se revelar útil, tanto para palavras desconhecidas quanto para a situação de que fala o texto original. Ao explorar a espontaneidade e as habilidades dos jovens aprendizes, pode-se passar de um sistema linguístico para um icônico, por meio de desenhos no quadro ou dramatizações simples.

Em um nível de conhecimento linguístico e a uma idade dos alunos mais avançados, após uma leitura internalizada, a reformulação oral do significado textual na língua materna, realizada em grupo ou individualmente, acompanhada ou não de uma transcrição, pode ser mais eficaz. A reformulação oral pode ocorrer após uma fase de internalização da tradução, uma estratégia útil para iniciantes que sofrem bloqueios psicológicos ao falar em voz alta diante de seus colegas. O trabalho em pequenos grupos de participantes que negociam o sentido de um texto e designam um porta-voz, cada vez diferente, pode ajudar a resolver os problemas de expressão decorrentes da timidez e que atrasam a aprendizagem da língua.

Nos estágios iniciais de estudo de uma língua, o uso dessa estratégia com adultos ajuda a reduzir o estado de ansiedade que o exercício da competência comunicativa em língua estrangeira geralmente ocasiona, e tende a aumentar com a idade dos alunos.

⁷ O conceito de *sentido* é o de SELESKOVITCH e LEDERER (1984), como sentido da mensagem, oposta a *significado* entendido como sentido das palavras.

Trata-se de uma fase de fundamental importância, pois é nesse ponto que se desenvolve a interlíngua, cuja eficácia é muitas vezes comprometida pela timidez ou pelo medo de se enganar. Traduzir para a própria língua ajuda a superar o medo de “falar na frente dos outros”, facilitando, em segundo lugar, a comunicação na língua de aprendizagem.

O papel do professor também é de grande importância em cada uma das situações que mencionei brevemente: ele é quem garante a correção cultural do sentidoreformulado, pois cabe a ele avaliar os textos a serem traduzidos, de acordo com o grupo de aprendizes e dos temas que pretende apresentar⁸.

O trabalho com textos autênticos permite oferecer aos alunos informações atualizadas e culturalmente significativas, e é por esta razão que é preferível ao trabalho com textos fabricados. Se o professor considera que as dificuldades gramaticais impedem a reconstrução do sentido, ele poderá preceder a tradução oral de uma breve antecipação das regras desconhecidas. A simples tradução de palavras consideradas difíceis deve, pelo contrário, ser evitada, se não for acompanhada de uma explicação que permita ao aluno compreender o sentido; neste caso, arriscar-se-ia memorizar listas de palavras inutilizáveis pois privadas de contexto, especialmente na presença de unidades lexicais que apresentam ambiguidades ou cujo significado muda dentro de sintagmas complexos. O aluno poderá ser ajudado a compreender através da recapitulação de conhecimentos prévios, palavras de outras línguas conhecidas ou pela reformulaçãodo conceito exprimido pela unidade lexical. Essas estratégias lhe permitirão escolher a palavra de sua língua que apresenta mais analogias com a da linguagem do texto original. Desta forma, a tradução pedagógica tornar-se-á um caminho de apreensão do sentido.

Onde a diversidade cultural dificulta a compreensão, o uso do dicionário pode ser útil: tanto o dicionário monolíngue, com grupos de alunos com boas habilidades linguísticas, quanto o dicionário bilíngue; neste caso, no entanto, será necessário utilizar uma ferramenta que considere o aspecto cultural da língua como uma prioridade e cujas definições forneçam explicações que permitam chegar a uma tradução correta. Sem me alongar neste ponto, lembro simplesmente que, mesmo em línguas próximas, como as línguas românicas – ondese poderia supor uma maior proximidade cultural – existemmuitos falsos amigos: basta pensar na terminologia da escola ou da organização

⁸ A teoria sociolinguística do *discourse domain* (DOUGLAS e SELINKER, 1985), segundo a qual o envolvimento emocional do falante melhora seu desempenho, parece encontrar aplicações úteis em uma didática das línguas que leva em conta as características do grupo de alunos.

escolar (*scuola media*, fundamental II, *scuola superiore*, ensino médio ...) que – emboraàs vezes possuam sentidos semelhantes – frequentemente nomeiam objetos extralinguísticos diferentes.

O problema colocado pela tradução dos *realia*, isto é, palavras que nomeiam uma realidade extralinguística típica da cultura de um lugar ou de um país que não tem correspondente na cultura de outro país (VLAHOV e FLORIN, 1969, p. 438) representa um momento importante de mediação e de compreensão entre culturas. Nas aulas de nível avançado, o professor poderá referir-se às diferentes maneiras pelas quais um tradutor profissional lidaria com o problema: decalques, empréstimos etc., mas, em todo caso, e ainda mais com iniciantes, é a explicação cultural dos *realia* que contribuirá para a compreensão do texto e para a identificação das palavras que dão nome a realidades idênticas na língua do aluno.

CONCLUSÃO

Com essa breve contribuição, tive a intenção de enfatizar o fato de que a integração da tradução como estratégia didática no ensino linguístico deve privilegiar sua qualidade de instrumento de mediação cultural e de comunicação, atividades indissolivelmente ligadas entre si. A tradução pedagógica interlinguística é uma atividade comunicativa, pois consiste em reformular um texto inicial em um texto de chegada, em uma língua diferente daquela do texto original. Sem esse processo de reformulação textual, a compreensão seria de fato impossível. É também um ato de mediação cultural, uma vez que a recriação do sentido deve necessariamente preceder a reformulação linguística: não se trata de uma comparação entre duas línguas, mas de uma comparação entre textos diferentes. A tradução do conteúdo informativo e cognitivo do texto original implica necessariamente uma negociação, um processo que leva à compreensão total. O modelo cognitivo elaborado por Seleskovitch e Lederer na ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*⁹) pode se revelar de grande interesse para a didática de segundas línguas, porque permite reinterpretar o papel da tradução pedagógica à luz da capacidade comunicativa e da capacidade de mediação. De exercício obsoleto destinado a fixar regras gramaticais, a prática da tradução pedagógica pode desta forma tornar-se um lugar de compreensão da cultura dos povos

⁹Escola Superior de Intérpretes e de Tradutores, localizada em Paris, França (N.T.)

e, conseqüentemente, um momento de educação sobre o respeito às diferenças, por meio do qual os alunos podem praticar a sua “capacidade de mobilizar ao mais alto nível seu capital simbólico da experiência da alteridade”¹⁰.

REFERÊNCIAS

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.

<http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activités_en_matière_de_politique/Guide/GuideIntegralF.pdf?L=F>

BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: CUP, 2001.

CORDER, Stephen Pit. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

DAMASIO, António. *Descartes' Error. Emotion, Reason and Human Brain*. New York: Grosset/Putnam Book, 1994.

DOUGLAS, Dan; SELINKER, Larry. Principles for language tests within the “Discourse domains” theory of interlanguage: research, test construction and interpretation. *Language Testing* 2, 1985, p. 205- 206.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos; GALLARDO PAÑIS, Beatriz. Relaciones léxicas: orientación cognitiva en intervención logopédica. In: SERRA, Enrique; WOTJAK, Gerd (Ed.). *Cognición y percepción lingüísticas*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2004, p. 75-86.

HARRIS, Brian; SHERWOOD, Bianca. Translating as an Innate Skill. In: GERVER, David; SINAIKO, Wallace (Ed.). *Language, Interpretation and Communication*. Oxford: Plenum Press, 1978, p. 155-170.

HURTADO ALBIR, Amparo. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. *Traducción, Interpretación, Lenguaje*. Actas III Congreso Internacional Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre, 1994, p. 67-89.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

LAVAUULT, Elisabeth. *Fonction de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Érudition, 1984.

¹⁰ « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », Conselho da Europa (1997, p. 30).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: PRESTON, Dennis; YOUNG, Richard. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contextosocial*. Madrid: Arco Libros, 2000, p. 7-15.

PARADIS, Michel. Aphasie et traduction. *Meta : International Translators' Journal*, 29, 1984. p. 57-67.

PARADIS, Michel. Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: the framework. *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 1994, p. 319-335.

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

YOUNG, Richard; BAYLEY, Robert. 1996. VARBRUL analysis for second language acquisition research. In: BAYLEY, Robert; PRESTON, Dennis. (Ed.). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p.253-306.