

SOBRE A NECESSIDADE DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NA AULA DE LÍNGUA NÃO MATERNA: QUINTA HABILIDADE E MACROESTRATÉGIAS

Elisa Figueira de Souza Corrêa*

RESUMO

Este artigo procura instigar o debate entre os estudos sobre ensino-aprendizagem de língua não materna (LNM) e os Estudos da Tradução, na medida em que busca estabelecer como as atuais ideias da linguística pós-estruturalista e a condição pós-método contribuem para a reabilitação da tradução como um recurso didático no ensino-aprendizagem de LNM. O artigo procura fixar primeiramente a definição de “tradução pedagógica”. Em seguida, trata-se do conceito de “tradução como quinta habilidade”. Por fim, abordam-se as macroestratégias de Kumaravadivelu (1994) para a auto-orientação de professores em sua prática letiva, a fim de refletir sobre o que algumas destas podem ganhar através do uso de exercícios de tradução em sala de aula de LNM.

Palavras-chave: tradução pedagógica; tradução como quinta habilidade; condição pós-método.

ABSTRACT

This paper tries to instigate the debate among the fields of non-native language (NNL) learning/teaching and Translation Studies, as it tries to establish how contemporary linguistic post-structuralism view and post-method ideas contribute to the rehabilitation of translation as a didactic resource in NNL learning/teaching. The paper tentatively fixes the definition of “pedagogic translation”. Then, it focuses on the concept of “translation as a fifth skill”. Finally, it brings the macrostrategies developed by Kumaravadivelu (1994) to self-orientation of teachers in their teaching practice. While doing so, it offers a reflection on how some of these strategies gain by the use of translation exercises in the NNL classroom.

Keywords: pedagogic translation; translation as a fifth skill; post-method condition.

* Doutora pela PUC-Rio e professora do Instituto de Letras – Departamento de Letras Clássicas e Orientais da UERJ.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde fins do século XIX, debate-se entre professores e teóricos do ensino-aprendizagem de língua não materna (LNM)¹ se a tradução, enquanto recurso didático, tem mesmo seu lugar na sala de aula. Dois fatores apontariam contra esse uso: em primeiro, a longa tradição de mal-uso, quiçá abuso, de exercícios de tradução no ensino, a qual culminou no desenvolvimento do chamado “método da gramática e tradução” (MGT) no final do século XVIII. Em segundo, é sabido que, durante a maior parte do século XX, prevaleceu a crença de que a sala de aula deveria ser um ambiente reservado ao uso exclusivo da LNM em aprendizagem, procurando-se excluir das bocas e, se possível, das mentes dos alunos a língua materna (LM) – e conseqüentemente, com ela, a possibilidade de se utilizarem exercícios de tradução. Resumidamente, o cenário para a “tradução pedagógica” era dos mais nefastos:

Ao longo dos séculos, a tradução gradualmente tornou-se fossilizada, tornou-se cada vez menos associada com o excitamento pelas novas descobertas e cada vez mais associada com o tédio do aprendizado pelos livros. O que deveria ser uma disciplina vital e desafiadora degenerou-se na maioria das escolas em um exercício rotineiro sem sentido, algo trabalhoso, um castigo (DUFF, 1994, p. 5).²

Essa postura de exclusão radical e visão obsoleta dos usos da tradução em sala de aula tem sido revista nas últimas três décadas, de modo que há hoje uma tendência a uma postura mais aberta às possibilidades da tradução pedagógica, pois, em relação aos dois fatores supracitados, se vêm percebendo como ela pode contribuir *de facto* para o desenvolvimento de uma percepção mais refinada nos alunos quanto às características da LNM e também quanto à riqueza e variedade de exercícios trazidos com ela para a sala de aula. Esses exercícios, ao contrário do que se pregou, podem sim ser comunicativos, úteis para o estudo de diferentes aspectos da língua e cultura da LNM e ainda altamente motivadores para os alunos.

No entanto, algo que ainda parece faltar é um diálogo mais direto entre os professores e teóricos da Linguística Aplicada, mais especificamente os ligados ao ensino-aprendizagem de LNM, e os dos Estudos da Tradução. Creio que tal interação faz-se necessária para que não se caia nos mesmos erros do passado e se volte a perceber e utilizar a tradução como um mero procedimento de comparação e associação de listas de palavras, um jogo fácil e automático. Ao contrário, para que a tradução se estabeleça como um recurso digno e profícuo nas salas de aula deste novo século, é importante perceber como, quando e por que ela deve reentrar nesse ambiente.

Neste artigo, então, trato de por que e sob quais bases o uso da tradução como um recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de LNM deve ser reabilitado. Primeiramente, analiso a divisão do uso da tradução em diferentes tipos proposta por alguns autores e, em seguida, abordo o conceito de tradução como uma *quinta habilidade*. Em um terceiro momento, trago as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994) para refletir sobre as vantagens e possibilidades desses exercícios nas salas de aula.

¹ Com este termo, abarco as duas situações diferenciadas na literatura através dos termos “língua estrangeira” e “segunda língua”, assim como outras denominações (e.g. “língua adicional”).

² Todas as traduções são minhas, exceto quando indicado em contrário. No rodapé, apresento sempre o texto original: over the centuries translation had gradually become fossilized. It became less and less associated with the excitement of new discoveries, more and more with the tedium of book learning. What should have been a vital and challenging discipline had degenerated in most schools into a pointless routine exercise, a chore, and a punishment.³

OS TIPOS DE TRADUÇÃO

Antes de avançar mais no debate, creio ser importante esclarecer a que se refere a palavra “tradução” no contexto das salas de aula, estabelecendo uma diferenciação comumente ignorada na literatura sobre esse assunto.

Ao se adotar, contemporaneamente, uma visão pós-estruturalista de língua e tradução – isto é, como conceitos atrelados a um complexo sistema, dinâmico e heterogêneo, imbricado a um contexto sociocultural e, necessariamente, ao *uso* da palavra e não à sua forma estática e dicionarizada – ao se adotar tal visão, a utilização da tradução em sala de aula ganha o potencial de trazer uma nova sensibilidade aos alunos.

Em sala de aula, a palavra “tradução” é por vezes utilizada em diferentes situações, pois há diversas maneiras de perceber e de permitir o uso da LM em sala de aula. Nesta seção, discuto quais seriam esses diferentes “tipos” de tradução presentes no ensino-aprendizagem de LNM.

Primeiramente, vê-se que muitos autores costumam considerar como casos de tradução em sala de aula quaisquer situações em que a comunicação docente-discente é feita em LM. Por exemplo, um professor de LNM estaria “traduzindo” sempre que usa a LM dos alunos para dar uma instrução ou para explicar uma palavra ou expressão durante a aula.

Embora esse tipo de “tradução” tenha sido recriminado durante a maior parte do século XX, creio que tal situação é hoje bastante aceita e justificável especialmente nos níveis iniciais de aprendizagem. Usos desse tipo são sugeridos para facilitar o andamento da aula, para evitar longas tentativas de explicação na língua em estudo, para explicar o significado de uma palavra, verificar a compreensão, dar instruções etc.

Existe, porém, uma discussão sobre a denominação dos “tipos de tradução” utilizados no ensino-aprendizagem de LNM. Uma das primeiras tentativas de examinar esses tipos de tradução no ensino foi a de Elisabeth Lavault (1985, p. 18 *et seq.*), que afirma que, para além da distinção já normalmente aceita entre “tradução profissional” e “tradução pedagógica”, seria possível estabelecer uma nova distinção no âmbito desta última. Por um lado, há a “tradução explicativa”, de natureza metalinguística, que ocorre quando o professor traduz o significado de uma expressão, comenta ou explica uma dificuldade gramatical para os alunos.

No caso da tradução explicativa, *é o professor que é o tradutor* e que emprega a tradução para comunicar aos alunos um sentido que eles não souberam depreender sem sua ajuda. [...] A tradução explicativa comunica um sentido, mas dentro de um objetivo metalinguístico, não para provocar uma reação, mas para ensinar a língua. *A tradução explicativa é uma metalinguagem* (LAVALT, 1985, p. 18-9, grifos meus).³

Por outro lado, há o processo inverso, isto é, quando alunos traduzem e o professor é o receptor de tal tradução. Isso é o que ocorre nos exercícios de tradução propriamente ditos.

No que concerne a tradução e a versão, os papéis são inversos: *o tradutor é o aluno e o professor é o receptor*. Mas o receptor já conhece o sentido do texto. O aluno traduz para provar sua competência recém-adquirida. Não há

³ Lors de la traduction explicative, c'est le professeur qui est traducteur et qui emploie la traduction pour communiquer aux élèves un sens qu'ils ne sauraient appréhender sans son aide. [...] La traduction explicative communique un sens, mais dans un but métalinguistique, non pas pour provoquer une action, mais pour enseigner une langue. La traduction explicative est un métalangage.

comunicação de sentido, mas **há, com certeza, uma troca: a pedido do professor, o aluno fornece prova que lhe revela o sucesso ou o fracasso de seu ensino**, tanto no plano linguístico (correção e precisão do desempenho), quanto no plano psicológico (o esforço dispensado, o desejo de fazer bem-feito ou o trabalho desleixado). Esses exercícios entram na problemática complexa da relação mestre-aluno e, a esse título, participam do **processo de comunicação privilegiado que se estabelece em toda a experiência didática** (LAVAUT, 1985, p. 19, grifos meus).⁴

Além do mais, como Lavault chama atenção acima, os exercícios de tradução têm uma função avaliativa, pois são uma oportunidade de o aluno ativar e demonstrar seu conhecimento da LNM.

Herbert Welker (2003) discorda parcialmente da proposta acima, fazendo uma reformulação desta, por entender que “embora o professor, de fato, traduza palavras ou enunciados (para efeitos de explicação), chamo isso não de **tradução**, mas de **uso da língua materna**. Deste modo, a **tradução pedagógica** restringe-se aos exercícios feitos pelos alunos” (WELKER, 2003, p. 4, grifos do original). Tentando esquematizar as duas propostas acima, tem-se que:

Lavault (1985)	Welker (2003)
Exercícios de tradução	Tradução pedagógica
Tradução pedagógica	Uso da LM
Tradução explicativa	

Ou seja, Lavault (1985) subdividiu a tradução pedagógica em dois tipos: a “tradução explicativa” e os “exercícios de tradução”. Todavia, Welker (2003) chama atenção para o fato de que a simples comunicação entre alunos e professor numa LM comum a todos dificilmente pode ser considerada uma “tradução” de modo que ele desconsiderou tal uso como um tipo de tradução e o renomeou como “uso da LM”. Como resultado, o termo “tradução pedagógica” fica reservado, na concepção de Welker, para os exercícios de tradução.

Essas considerações de Welker parecem-me, de fato, pertinentes, especialmente no contexto de salas de aula de LE, como ocorre em minhas aulas de japonês no Rio de Janeiro, por exemplo, pois tanto eu quanto meus alunos compartilhamos a língua portuguesa como LM. Em uma aula de L2, porém, onde em geral os alunos são de diversas nacionalidades, dificilmente o professor (normalmente um falante nativo da L2) e os alunos têm a mesma LM, como, por exemplo, em turmas de português para estrangeiros estudando no Brasil. Em uma situação assim, justamente porque ninguém compartilha a mesma LM, os professores costumam usar apenas a L2 e cada aluno deve tentar acompanhar a aula como puder.

⁴ En ce qui concerne le thème et la version, les rôles sont inversés: **le traducteur, c'est l'élève, et le professeur est le récepteur**. Mais le récepteur connaît déjà le sens du texte. L'élève traduit pour faire la preuve de sa compétence nouvellement acquise. Il n'y a pas communication de sens, mais **il y a très certainement échange: à la demande du maître, l'élève fournit une performance qui lui révèle la réussite ou l'échec de sa pédagogie**, tant sur le plan linguistique (correction et justesse de la performance) que sur le plan psychologique (efforts déployés, désir de bien faire, ou travail bâclé). Ces exercices entrent dans la problématique complexe des rapports maître-élève et à ce titre ils participent au **processus de communication privilégiée qui s'établit dans toute expérience didactique**.

Ainda assim, mesmo em cursos de L2 de imersão, intensivos etc., é possível que os professores sintam, eventualmente, necessidade de tentar alcançar os alunos em uma outra língua comum a todos, a qual estes sabidamente entendam. Caso o professor saiba a(s) LM(s) de seus alunos, pode usá-la(s), mas, uma outra possibilidade, ocorre quando professor e alunos não compartilham a LM, nem o professor sabe a LM de seus alunos. Nesse caso, para o professor se fazer entender, a tradução explicativa teria de ocorrer numa terceira língua (abaixo, “L3 comum”). Desse modo, tem-se que:

Lavault (1985)	Welker (2003)	Minha proposta
Exercícios de tradução	Tradução pedagógica	Exercícios de tradução (tradução pedagógica)
Tradução pedagógica	Uso da LM	Uso da LM
Tradução explicativa		Uso de uma “L3 comum”

Enfim, concordo que a denominação “tradução pedagógica” deve-se restringir aos exercícios de tradução, como proposto por Welker (2003), sejam esses de natureza oral ou escrita. Consequentemente, os termos “uso da LM” e “uso da L3 comum” ficam reservados para usos de uma língua diferente da LNM em estudo com fins explicativos em sala de aula, como comentado acima.

Esses dois últimos usos, como supramencionado, são cruciais para garantir o bom funcionamento da sala de aula e para facilitar o aprendizado dos alunos. Acredito que não constituem um problema para o aprendizado, sendo, antes, um recurso – ou, por vezes, uma necessidade – para se ganhar tempo na comunicação ou para a verificação da compreensão.

Por sua vez, os exercícios de tradução propriamente ditos, isto é, exercícios que ensinam através da tradução de frases isoladas, textos curtos, material de áudio etc. ressurgem na sala de aula como recurso didático ao ensino-aprendizagem de LNM e até mesmo como um fim em si mesma, sendo valorizada como uma habilidade a mais para os aprendizes.

3 A QUINTA HABILIDADE

Em seu retorno às salas de aula, a tradução ganhou um novo lugar, de nítida valorização, dentro do conjunto de habilidades comunicativas desejáveis a serem desenvolvidas pelos alunos, a tal habilidade “a mais”, ao lado das quatro habilidades tradicionalmente reconhecidas no ensino de LNM: compreensão auditiva, fala, leitura e escrita.

Foi ao se atentar para as necessidades dos alunos, que a volta da tradução às salas de aula começou a ser ainda mais requisitada, passando a ser reconhecida, então, como uma “quinta habilidade” a ser desenvolvida para adequada desenvoltura em uma LNM. O tradutor e professor Boris Naimushin (2002, p. 47, grifos meus) justifica tal necessidade:

Raramente aprendemos uma língua estrangeira com o fim único de nos comunicarmos exclusivamente nessa língua. Espera-se que um assistente pessoal em uma empresa local ou internacional em Sofia, Moscou ou Praga não apenas possua um alto nível de proficiência em ao menos uma língua estrangeira, mas também que saiba fazer traduções de qualidade de vários tipos

de documentos e de interpretar em reuniões. *Em todas as esferas de atuação, somos confrontados com a necessidade diária de prover algumas formas de tradução e interpretação.*⁵

Guy Cook (2007, p. 398) observa outras razões que corroboram a importância e o reconhecimento social daqueles que são capazes de traduzir, mesmo que não sejam tradutores profissionais:

[a tradução] sempre foi uma habilidade útil, mas nas sociedades multiculturais e no mundo globalizado de hoje isso é ainda mais verdade. Aqueles que sabem duas línguas frequentemente precisam empregar esse conhecimento na mediação entre aqueles que sabem apenas uma delas. Isso é verdade na vida pessoal de imigrantes e de famílias de línguas mistas; na vida social em que uma pessoa tem um conhecimento maior sobre a língua do meio que outra; e no mundo do trabalho, onde empregados bilíngues são chamados – ou, de fato, especificamente contratados – para mediar entre os monolíngues. A tradução é também a pedra angular de toda e qualquer esperança de paz e cooperação mundial. Além disso, muitas pessoas também julgam a tradução recompensadora estética e intelectualmente por si mesma.⁶

Assim, à medida que as necessidades dos alunos foram trazidas para o centro do ensino-aprendizagem, a tradução pôde ser reabilitada. Nesse contexto, um importante passo na transformação da situação da tradução no ensino-aprendizagem e também um passo para seu reconhecimento como uma habilidade a ser cultivada foi a publicação do “Quadro europeu comum de referência para línguas”. Documento elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa (2001, p. 19), ele “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação”. Ao descrever as atividades linguísticas comunicativas, o Quadro enfatiza a “mediação”, atividade que engloba, inclusive, tradução e interpretação (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 35). Ao definir-se a atividade de “mediação”, é possível perceber que a tradução, ali, inclui tanto a interlingual, quanto a intralingual (e.g. paráfrase e resumo):⁷

A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes [indivíduos] não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 36, grifo original).

⁵ **We rarely learn a foreign language for the sole purpose of foreign-language-only communication.** A personal assistant in a local or international company in Sofia, Moscow, or Prague is expected not only to possess a high level of proficiency in at least one foreign language but also to be able to perform quality translations of various types of documentation and interpret at meetings. **In all spheres of activity we are confronted with the daily necessity of indulging in some forms of translation and interpreting.**

⁶ [Translation] has always been a useful skill, but in today’s multicultural societies and globalised world it is more so than ever. Those who know two languages frequently need to deploy that knowledge in mediating between those who know only one of them. This is true in personal life for immigrant and mixed-language families, in social life where one person has a stronger knowledge of the ambient language than another, and in the world of work where bilingual employees are called upon – or indeed specifically employed to – mediate between monolinguals. Translation is also the cornerstone of any hope for international peace and cooperation. Furthermore, many people also find translation aesthetically and intellectually rewarding in itself.

⁷ Os conceitos de tradução interlingual e intralingual são aqui utilizados conforme a proposição clássica de Roman Jakobson (1973).

É portanto inegável que boa parte do reconhecimento social do nível de proficiência de uma pessoa em uma LNM passa pela sua habilidade de traduzir (ou verter) de forma escrita ou oral entre essa LNM e sua LM, sendo, portanto, pouco razoável excluir exercícios que reforcem essa habilidade das salas de aula. No entanto, como nota Naimushin (2002, p. 47), a execução dessas tarefas mediadoras não é nem trivial nem natural e por isso deve ser incluída nas salas de aula de LNM, de acordo com o nível e a necessidade dos alunos.

A suposição vastamente difundida é que a conquista de um certo nível de proficiência em dada língua estrangeira irá, por si só, permitir-lhe traduzir e interpretar com sucesso. Nada está mais distante da verdade. Técnicas de tradução e interpretação, mesmo em níveis não profissionais, são habilidades específicas e requerem treinamento formal (NAIMUSHIN, 2002, p. 47, grifos meus).⁸

Logo, é importante sublinhar que não se pretende uma “naturalização” do esforço dispendido ao se traduzir. Ao contrário, como declara Naimushin acima e como bem notou Walter Costa (1988, p. 282), admite-se que as dificuldades de se realizar uma tradução são muitas e, justamente por isso, compreende-se que é importante trabalhá-las em sala de aula, auxiliando o aluno, por meio de conhecimentos específicos, a se tornar minimamente proficiente numa habilidade que o senso comum (por julgá-la fácil)⁹ espera dele enquanto alguém proficiente numa LNM.

Assim, entendo que a volta da tradução às salas de aula deve ser embasada através de certos conceitos orientadores, sendo a ideia de tê-la como uma “quinta habilidade” um deles. Embora não haja aqui espaço para se aprofundar em todos esses conceitos, vale ainda tratar de mais um aspecto para reforçar a necessidade de entender essa volta não como um retorno ao passado, mas uma tradução renovada e vista sob nova luz, corroborando assim as vantagens incontestáveis trazidas pelo uso da LM e da tradução no ensino-aprendizagem de LNM.

4 AS MACROESTRATÉGIAS DE KUMARAVADIVELU

Para incorporar a tradução de uma nova forma no ensino-aprendizagem de LNM, isto é, a tradução enquanto um recurso que propicia ao aluno uma visão ampliada, atenta e minuciosa da linguagem verbal – não só de uma língua, mas da LNM e da LM em contraste, é preciso abandonar os velhos formatos metodológicos e repensar o ensino de modo mais reflexivo, crítico e dinâmico. Isso pode ser feito se considerados, por exemplo, a proposta de Kumaravadivelu (1994), no contexto da chamada “condição pós-método”, justamente porque, tentando fugir das respostas únicas e definitivas, propostas pelos métodos, tenta manter-se aberta a múltiplas soluções pedagógicas, em vez de buscar por um único método que sirva a todas as situações de ensino.

O conceito de condição pós-método, como identificado pelos teóricos contemporâneos, implica um senso analítico em professores e alunos quanto à língua, ao ambiente da sala de aula e ao mundo que os cerca. Dentro do pós-método, o professor (e os alunos) é impelido a rever, refletir e renovar continuamente sua *práxis* em sala de aula.

⁸ The widespread assumption is that the achievement of a certain level of proficiency in a given foreign language will by itself enable you to translate and interpret successfully. Nothing is further from the truth. Translation and interpreting techniques, even on a non-professional level, are specific skills requiring formal training.

⁹ Esse fato era verdade para o ensino medieval e, no senso comum, ainda o é, dada sua base platônica, como discutido alhures (cf. FROTA, 2000; SOUZA CORRÊA, 2014 entre outros).

Assim, ao desenhar seu esquema estratégico para o ensino de LNM, Kumaravadivelu (1994) divisou dez macroestratégias que podem guiar os professores na elaboração de suas aulas, exercícios etc., e que, por não serem diretamente relacionadas a nenhum método, podem também ser pensadas para o uso da tradução em sala de aula, através do desenvolvimento de práticas específicas (microestratégias).

Relembrando, as dez macroestratégias de Kumaravadivelu são: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar desencontros perceptivos; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) patrocinar a consciência linguística; (6) contextualizar o *input* linguístico; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) aumentar a consciência cultural; e (10) garantir a relevância social. Procuo, a seguir, comentar algumas dessas macroestratégias que se podem vincular mais diretamente ao uso da tradução como exercício em sala de aula.

Na quarta macroestratégia, “ativação da heurística intuitiva”, a tradução parece-me, por exemplo, de uma utilidade óbvia, pois, segundo Kumaravadivelu (1994, p. 36), a melhor forma de realizar a ativação é pela exposição do aluno a textos. Tal exposição provoca comparações linguísticas, de modo que, desse contato com o texto em LNM, o aluno é capaz de inferir as regras gramaticais subjacentes. Além disso, segundo alguns estudos, regras descobertas por conta própria seriam mais bem compreendidas e fixadas pelos alunos (cf. SHAFFER, 1989 apud KUMARAVADIVELU, 1994, p. 36).

Note-se que a valorização do conhecimento intuitivo não deve diminuir o valor do conhecimento explícito e, portanto, da *consciência linguística*, como se percebe pela quinta macroestratégia proposta. A consciência linguística é tanto mais estimulada por exercícios de tradução, já que estes facilitam a comparação entre línguas na medida em que evidenciam suas características gramaticais, lexicais e pragmáticas. Isso ocorre porque a consciência linguística adiciona ao senso analítico característico da condição pós-método uma sensibilidade ainda maior à sua natureza e ao papel da língua em nossas vidas. Nesse sentido, a consciência linguística logra tanto refinar o conhecimento do aluno sobre a LNM estudada, quanto sobre sua própria LM e, mais ainda, sobre os usos que se fazem das línguas em geral no dia a dia.

Com relação à sexta macroestratégia, a “contextualização do *input*” está ligada a uma das mais ferozes críticas aos antigos métodos de ensino ligados à tradução. Kumaravadivelu (1994, p. 38) ressalta o caráter integrado das várias partes em que se costuma dividir o estudo de uma LNM, enfatizando que a compreensão e produção de frases envolvem a rápida e simultânea integração dos fenômenos sintático, semântico, pragmático e discursivo, os quais não podem ser nunca compreendidos como elementos isolados ou como elementos em que a informação flui de maneira unidirecional. Além disso, Kumaravadivelu ressalta o papel do professor como fundamental na contextualização do *input*, mais até que o do livro didático ou o de quem organizou o curso, pois “pesquisas revelam que independentemente do que professam os livros didáticos, é o professor que sucede ou falha em criar contextos que encorajam a criação de significados na sala de aula” (WALZ, 1989 apud KUMARAVADIVELU, 1994, p. 38)¹⁰. Pensando nisso, o uso da tradução em sala de aula deve também atender a uma contextualização, abandonando naturalmente o formato em que costumava ser usada no passado, quando listas de palavras e frases isoladas eram a regra.

Diversos estudos apontam que o *input* na forma escrita, por exemplo, é grande colaborador no desenvolvimento de consciência metalinguística (cf. KODA, 2009) e, ademais, o tipo de leitura

¹⁰ Research reveals that regardless of what textbooks profess, it is the teacher who can succeed or fail in creating contexts that encourage meaning making in the classroom.¹¹

necessária à execução de uma tradução torna o leitor-aluno ainda mais sensível aos fatos da língua devido à necessidade de uma atenção redobrada voltada para os possíveis sentidos do texto. Além disso, no processo tradutório, a importância dos contextos (cultura da LNM, momento histórico da produção, público-alvo etc.) se faz premente para que seja possível se produzir uma tradução de qualidade. Dessa forma, é fácil perceber que essa macroestratégia pode ser facilmente interligada ao uso de exercícios de tradução, pois ao se trabalhar com um texto escrito, especialmente, será ativada a atenção redobrada do aluno no *input* e em seu contexto, para poder traduzi-lo.

Com a sétima macroestratégia, a “integração das habilidades linguísticas”, Kumaravadivelu refere-se às conhecidas quatro habilidades linguísticas. Ele reconhece que elas costumam ser divididas por necessidades organizacionais, mas enfatiza que tal divisão não funciona nem mesmo, por exemplo, quando o professor se utiliza de uma ou outra técnica visando o desenvolvimento isolado de uma habilidade. Isso ocorre porque, sendo partes inseparáveis do todo de uma língua, elas estão todas integradas, de modo que enfatizar tal imbricação é mais proveitoso. Kumaravadivelu (1994, p. 39) aponta ainda para o fato de que a separação dessas competências é um resquício da era da abordagem audiolingual e, para ele, há muito pouca justificativa empírica ou teórica. Além disso, ele cita Sandra Savignon (1990 apud KUMARAVADIVELU, 1994, p. 39), que reconhece nessa separação a visão estruturalista de comunicação, na qual era possível separar a mensagem de seu emissor e seu destinatário: “perda nessa representação codificação/decodificação do envio de mensagens está a natureza colaborativa da construção dos significados”.¹¹

Assim, os exercícios de tradução possuem uma grande vantagem, pois, por sua própria natureza, enfatizam os laços de duas das habilidades ao mesmo tempo, ajudando o professor a rever sua integração. Por exemplo, ao se trabalhar com a tradução de um texto escrito, há um foco simultâneo na habilidade de leitura, como forma de recepção, mas também na escrita ou na fala, dependendo do formato do exercício, como forma de produção. O mesmo acontece se os alunos devem traduzir algo que ouvem, pois, nesse caso, precisam processar o material ouvido e produzir uma tradução, escrita ou oral, como, por exemplo, se um aluno intermedeia uma conversa de outros dois, como em um dos exercícios sugeridos por Atkinson (1993, p. 210).

Com relação à oitava macroestratégia, nota-se que um dos lemas da pedagogia moderna é, antes de tudo, ajudar o aluno a aprender a aprender. É isso que se vê com a promoção da chamada “autonomia do aluno” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 40). Essa macroestratégia é especialmente relevante no que reconhece que pessoas diferentes aprendem de forma diferente, e que valorizar as suas estratégias pessoais é importante. Kumaravadivelu (1994, p. 40) afirma que pesquisas recentes sobre “aprendizes eficientes”¹² indicam que eles se utilizam de estratégias de estudo mais variadas e mais adequadas às diferentes tarefas propostas, enquanto os menos eficientes usam menor variedade de estratégias e, frequentemente, as usam de forma inadequada. Nesse sentido, reconhecer que a tradução também pode ser uma estratégia adequada de estudo é um importante passo para promover a autonomia dos alunos.

Naturalmente, para isso, é importante discutir com eles também como traduzir adequadamente, pois que, como recurso, uma vantagem da tradução é sua versatilidade em termos de material a ser traduzido. Dada a enorme variedade de textos do mundo, há muitos aspectos pragmáticos da língua que exigem atenção especial, como, por exemplo, graus de (in)formalidade, funções específicas que o texto cumpre, valores éticos, morais, culturais ou político-ideológicos identificáveis

¹¹ Lost in this encode/decode, message-sending representation is the collaborative nature of meaning-making.

¹² O autor não define esse conceito. Suponho que sejam os que aprendem mais rapidamente ou mais corretamente, isto é, os que fazem menos frases agramaticais ou pouco naturais na LNM.

no texto e que devem ser considerados ao se traduzir. Uma das considerações mais relevantes, por exemplo, refere-se ao público-alvo e/ou à função da tradução: trata-se de um artigo científico para *especialistas*? Ou de um artigo de *divulgação científica*, portanto voltado para leigos? Naturalmente, o professor deve orientar os alunos com os dados contextuais da tradução, para que possam executar a tarefa, e, ao fazer os alunos atentarem para tais fatos, os está, sem dúvida, transformando em leitores melhores e mais autônomos.

Enfim, os professores de LNM devem estar atentos ao meio que circunda sua sala de aula, tanto em seu aspecto educacional, quanto social, econômico e político. Saber por que seus alunos querem aprender a LNM e como pretendem usá-la também diz muito sobre esse meio. Dessa forma, poderão utilizar-se das macroestratégias como recursos na orientação de sua prática, abrindo concomitantemente caminho para o uso da tradução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O antigo uso da tradução como ferramenta pedagógica envolvia a memorização exaustiva de listas de palavras e, no MGT, a memorização também de sentenças modelares a serem traduzidas.

Os novos defensores da tradução, tomando como base uma visão pós-estruturalista de língua, não podem adotar tal didática. Assim, procuram revitalizar os usos da tradução pedagógica ao enxergá-la sob nova óptica. Por um lado, abandonam a visão de tradução mecânica, fácil feita através do pareamento de listas; por outro, abrem espaço para ela *independente* do método. Como procuramos mostrar através das macroestratégias de Kumaravadivelu, as quais não são, nem devem ser, porém, transformadas em um método, há diversas vantagens na adição de exercícios de tradução na sala de aula.

É interessante notar que as macroestratégias não se ligam a nenhuma teoria ou visão de língua específica, embora nem por isso sejam “ateóricas”, isto é, se não seguem uma teoria ou abordagem (ou, obviamente, método) específicos é porque sua ideia não é criar um conjunto prescritivo ou único de soluções, e sim traçar marcos e pontos de atenção pelos quais os professores podem se guiar em sua prática diária. Por isso também Kumaravadivelu (1994) supõe que seja possível pensar-se em outras estratégias além das que ele propõe. Assim, embora não sejam fórmulas diretamente aplicáveis à sala de aula, as macroestratégias devem ser levadas em consideração na elaboração de técnicas de ensino-aprendizagem, devem guiar a elaboração de exercícios etc.

Deve-se ressaltar, porém, que mesmo sem adotar tais estratégias, não é difícil encontrar vantagens no uso de exercícios de tradução, com ênfase ao fato de ser uma atividade da “vida real”. Assim, nota-se cada vez mais hoje o reconhecimento da tradução como uma quinta habilidade a ser visada no ensino-aprendizagem de LNM. À medida que se aguça a percepção crítica do mundo e que se persegue uma sala de aula mais afinada com as necessidades dos alunos e da sociedade, é fácil perceber a demanda por essa quinta habilidade, como discutido acima. Como exercício, a tradução incentiva uma leitura mais atenta, uma escrita mais desembaraçada, a construção da consciência linguística pela comparação entre LNM e LM e, por fim, a base para uma atividade da “vida real” que é a tradução (profissional ou não).

Note-se ainda que, mesmo que não se vise, através de exercícios de tradução, que todo aluno se torne um tradutor, é preciso reconhecer que tal papel pode, muitas vezes, lhe ser solicitado pela sociedade e que entender os rudimentos da atividade tradutória e de sua complexidade é, portanto, útil. É preciso ressaltar que não se pretende, com isso, treinar os estudantes de LNM em geral para serem tradutores, todavia, como diversos autores observam, há grandes dificuldades e especifici-

dades inerentes à prática tradutória e começar a despertar o aluno para tal realidade pode tanto beneficiá-lo no sentido de ele se tornar mais competente em um contexto de tradução informal, como no sentido de, eventualmente, contribuir para curar o senso comum da visão essencialista em relação aos fatos desta arte.

Para progredir nessa tarefa, parece também claro que é preciso intensificar e aprofundar o diálogo entre os estudiosos da tradução e os estudos sobre ensino-aprendizagem de LNM. Está claro que professores e teóricos do ensino de LNM que reconheçam o grande valor da tradução em sala de aula precisam recorrer aos Estudos da Tradução para compreender melhor a atividade tradutória se quiserem fazer bom uso dela em sua prática; assim como teóricos da tradução em muito poderiam contribuir, caso propusessem mais reflexões sobre as características pedagógicas e usos didáticos de sua arte.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, David. *Teaching monolingual classes*. Essex: Longman, 1993.
- AZEVEDO, Andreia Matias. *Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas*. Lisboa: ASA, 2001. Disponível em: <<http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr/cefr-ell-document.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.
- COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x/pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.
- COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University, 1994.
- FROTA, Maria Paula. *A singularidade na escrita tradutora: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na linguística e na psicanálise*. Campinas (SP): Pontes, 2000.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, spring, 1994. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199421%2928%3A1%3C27%3ATPC%28SF%3E2.0.CO%3B2-2>>. Acesso em: 4 jun. 2014.
- LAVAUULT, Elisabeth. *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition, 1985.
- NAIMUSHIN, Boris. Translation in foreign language teaching: the fifth skill. *ModernEnglishTeacher*, v. 11, n. 4, 2002. Disponível em: <http://eprints.nbu.bg/1615/1/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2014.
- SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de*

língua não-materna: uma historiografia crítica. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2003. Disponível em: <<http://www.pgla.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/tradfrs.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.