

A TRADUÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Jorge Almeida e Pinho*

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto/CETAPS

RESUMO: A orientação da tradução para o ensino e a aprendizagem da língua poderá explicar, em parte, os motivos para o seu estatuto ter sido minorizado pela academia durante tantos anos. Os exercícios de tradução eram encarados como uma forma de aprendizagem de uma nova língua ou de leitura de um texto estrangeiro até ser adquirida a capacidade linguística que permitisse a respetiva leitura no original, pelo que o estudo de uma obra através da respetiva tradução era muitas vezes depreciado. Este artigo visa realçar algumas vantagens no uso da tradução nas salas de aula de línguas estrangeiras. Seria, aliás, útil que essa prática tivesse uma regularidade diferente, para permitir a aprendizagem mista de expressões e/ou palavras traduzidas, possibilitando uma aquisição mais alargada de conhecimentos na língua estrangeira. Cumulativamente, poderia servir para proporcionar também o desenvolvimento de vocabulário na língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução, Educação, Ensino de Línguas Estrangeiras, Língua Materna, Métodos de Ensino

1. Contextualização

Apesar de a prática da tradução ser há muito amplamente reconhecida e necessária, poderia ser mais usada no ensino das Línguas Estrangeiras (LEs). Talvez pudesse até ser vista numa forma mais positiva como ferramenta de ajuda ao desenvolvimento da aprendizagem das LEs e na formação, não só de estudantes de línguas mas também de outras áreas.

Há inúmeras observações que apontam para as desvantagens no uso da tradução no ensino das línguas, porque se considera que, em geral, a tradução:

- não promove a fluência na comunicação e contribui para atrasar esse processo, pois é muitas vezes apoiada no conhecimento e uso da língua materna, que pode ser demasiadas vezes usada em contexto de aprendizagem, mesmo quando os estudantes até conseguiriam expressar o que pretendiam na LE;
- impede o desenvolvimento imediato de certas competências, pois é um obstáculo que leva os estudantes a pensarem em primeiro lugar na sua língua materna e só depois a traduzirem para a LE;
- impede a sistematização de uma nova língua, devido à “interferência” e à “transferência” a partir da língua materna, podendo levar a um registo exagerado através de notas escritas, sem que ocorra a interiorização dos conhecimentos indispensáveis;
- apresenta aos estudantes palavras e frases isoladas, e inventadas, mas não um discurso autêntico;
- é uma competência independente das que habitualmente são usadas para definir a competência linguística: ouvir, falar, ler e escrever;
- leva os estudantes a pensar (erroneamente) que as expressões em duas línguas têm correspondências unívocas;

* jorgeapinho@netcabo.pt

- poderá servir para facilitar em demasia o trabalho dos estudantes e gerar discussões e perdas de tempo, com explicações entre os próprios alunos ou do professor para os alunos;
- conduz à impressão de que nada é devidamente compreendido até ser traduzido;
- produz simplificações (por vezes exageradas) que visam unicamente transmitir alguma informação e, assim, poderá diminuir as formas de equivalência semântica, pragmática etc.

Se é verdade que os estudos sobre esta área de trabalho e de investigação se viriam a desenvolver e assumir como disciplina académica apenas na parte final do século XX, antes desse período a tradução era muitas vezes relegada para o papel de instrumento de apoio ao ensino das línguas. Ao longo do tempo, vários métodos de ensino de LE foram usados, com mais ou menos sucesso, para promover o ensino dessas mesmas LEs e destacam-se apenas os que se apresentam de seguida por serem, porventura, os mais significativos na perspetiva da sua ligação à tradução.

Entre finais do século XVIII e a década de 1950 – com uma extensão que se prolongaria por mais algumas décadas –, a aprendizagem das LEs nas escolas de muitos países era dominada pelo que era reconhecido como método de gramática-tradução (Cook, 2010).

1.1 Método de gramática-tradução

Sendo eminentemente aplicado ao ensino do Latim e do Grego clássicos, e depois à aprendizagem das línguas modernas, este método centrava-se no estudo memorizado das regras e das estruturas gramaticais da LE. Estas regras eram simultaneamente praticadas e testadas através da tradução de uma série de frases normalmente soltas e artificialmente construídas, que exemplificavam a(s) estrutura(s) que se pretendiam ensinar.

Os princípios fulcrais deste método de gramática-tradução consistiam na tradução de um texto da LE para a língua de chegada, tendo os alunos de memorizar as regras gramaticais, as listas de vocábulos, as conjunções verbais e todos os outros componentes da gramática. O principal objetivo consistia em permitir aos alunos a leitura da literatura escrita nessa outra língua estrangeira. A comunicação oral não era praticada e o professor poderia nem sequer conhecer a língua de chegada, assentando o essencial das atividades na leitura e na produção escrita, ainda que de forma mecânica e sem pretender elaborar significados ou construir uma mensagem com sentido.

Os princípios deste método assentam nos fundamentos seguintes: a tradução interpreta as palavras e frases da LE da melhor maneira possível; as estruturas sintáticas e as frases idiomáticas da língua de chegada são, assim, mais bem assimiladas no processo de interpretação e reconhecimento do sentido original; as estruturas da LE são, alegadamente, mais bem aprendidas por comparação e contraste com as da língua nativa.

As aulas segundo este método de gramática-tradução eram habitualmente conduzidas na língua materna dos estudantes. As regras gramaticais eram aprendidas de uma forma dedutiva e recorrendo à memorização, sendo depois praticadas através de exercícios dedicados à gramática e à tradução de frases de e para a língua de chegada.

Prestava-se muito mais atenção à forma das frases a traduzir do que ao conteúdo. E só quando os estudantes atingiam níveis mais elevados de proficiência podiam traduzir integralmente textos na língua de chegada. Normalmente a avaliação consistia na tradução de textos canónicos.

Os materiais de aula, de acordo com este método, eram essencialmente os manuais. Os manuais do século XIX procuravam mesmo codificar a gramática da língua a aprender em regras que os estudantes memorizavam. O capítulo de um manual típico de gramática-tradução iniciava-se com uma lista bilingue de vocabulário, após a qual surgiam regras gramaticais para os alunos estudarem e diversas frases para traduzir. Este método é muito bem descrito por Maria Ausenda Babo (2014) no livro *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*:

Apesar da nova conceção mais utilitária do ensino das LVE, de início as metodologias de ensino não souberam ou não puderam afastar-se das do ensino das humanidades clássicas, de vocação menos pragmática. Daí que, com exceção dos casos de imersão social (preceptorado, professores e/ou escolas estrangeiras), nos quais o “método natural” se impunha, graças ao contexto de interação quase constante entre professores estrangeiros e alunos, não é de admirar que, em meio a que chamaremos escolar, tenha prevalecido uma metodologia decalcada da do ensino das línguas mortas (sobretudo do latim), que era a única de que os mestres nacionais tinham conhecimento, já que nela tinham sido formados e que tendiam a reproduzir, de acordo com o princípio do isomorfismo (ensinar segundo os moldes em que se aprendeu). Assim, se compreende que, [sic] durante largo tempo se tivesse mantido a valorização da dimensão escrita da LVE, sobretudo através do contacto com excertos de obras de autores consagrados, o menosprezo pela língua coloquial, a valorização das dimensões culturais e literárias para a formação do “bom gosto” dos jovens, a gramática explícita e normativa, o contacto entre a língua materna e a língua estrangeira através da prática de exercícios de tradução e de retroversão, isto é, de todos os ingredientes do que constituem aquilo que designamos vulgarmente por “método tradicional” ou “método de gramática-tradução”. (Babo, 2014, pp. 27-28)

Por definição, este método era extremamente limitado. Uma vez que qualquer tipo de produção criativa estava ausente do currículo e das intenções dos professores, os estudantes muitas vezes não conseguiam expressar-se ou até mesmo redigir na língua de chegada. Aliás, não era habitual qualquer tipo de prática de audição de materiais autênticos ou de produção oral e prestava-se muito pouca atenção à pronúncia ou até mesmo aos aspetos comunicativos da língua. Exercitava-se, isso sim, a leitura e apenas no contexto da tradução. É igualmente importante notar que nos dias de hoje este método poderia já ter desaparecido do radar do ensino das LEs. Todavia, conforme afirmavam Richards e Rodgers em *Approaches and methods in language teaching*, em 1986, e ainda na terceira edição desta obra, em 2014:

Although the Grammar-Translation Method often creates frustration for students, it makes few demands on teachers. It is still used in situations where understanding literary texts is the primary focus of foreign language study and there is little need for a speaking knowledge of the language. Contemporary texts for the teaching of foreign languages at college level often reflect Grammar-Translation principles. These texts are frequently the products of

people trained in literature rather than in language teaching or applied linguistics. Consequently, though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory. (Richards and Rodgers, 2014, p. 7)

Apesar de aparentemente contradizerem a falta de uso da tradução no ensino das LEs, as palavras citadas acima referem uma prática que se mantém, sobretudo no apoio à compreensão dos textos literários.

Uma vez que a orientação da tradução se centrava eminentemente como ferramenta de apoio ao ensino das línguas, isso poderá explicar em parte os motivos por que as universidades a colocaram num patamar inferior ou secundário. Na verdade, os exercícios de tradução eram vistos como um simples meio de aprendizagem de uma nova língua ou para tornar possível a leitura de um texto em LE até que os estudantes conseguissem ter a capacidade linguística suficiente que lhes permitisse ler a obra original. O estudo de uma obra na sua versão traduzida era geralmente visto como uma atividade inadequada ou, pelo menos, era algo desvalorizado.

Tendo em conta a utilização deliberada da tradução, é de notar que, gradualmente, o método de gramática-tradução caiu em desuso e surgiram outras formas alternativas de aprendizagem das línguas, como o método direto.

1.2 Método direto

O método direto resultou da necessidade de preparar os estudantes para usarem a LE de uma forma mais fluente e, sobretudo, natural. Assim, passou a desenvolver-se um ambiente monolingue, em que o processo de ensino e de aprendizagem se baseava apenas na língua que era objeto de aprendizagem, evitando que a língua materna dos estudantes fosse usada na sala de aula.

Esta aprendizagem natural alcançou o seu expoente máximo com Maximilian Berlitz e as Escolas Berlitz – ainda que o autor em causa nunca tenha usado esse termo, referindo-se a ele apenas como Método Berlitz. Na prática, os princípios eram os seguintes:

Never translate: demonstrate
Never explain: act
Never make a speech: ask questions
Never imitate mistakes: correct
Never speak with single words: use sentences
Never speak too much: make students speak much
Never use the book: use your lesson plan
Never jump around: follow your plan
Never go too fast: keep the pace of the student
Never speak too slowly: speak normally
Never speak too quickly: speak naturally
Never speak too loudly: speak naturally
Never be impatient: take it easy.
(Richards and Rodgers, 2014, p. 12)

O princípio essencial deste método assentava na ideia de que a LE deveria ser aprendida usando-a sempre e em todas as circunstâncias, nunca se devendo usar a língua materna na sala de aula. Caso fosse necessário, poderiam usar-se gestos e gravuras, mas nunca recorrendo à tradução, devendo o aluno aprender a “pensar na língua estrangeira”.

As diferenças em relação ao método anterior eram evidentes, pois o aluno deixava de ter um papel passivo, interagindo com o professor passo a passo durante as aulas. Além disso, o processo de ensino e de aprendizagem assentava na capacidade de o estudante fazer associações e induções a partir das situações que lhe eram apresentadas. A percepção dos significados e seu reconhecimento acontecia através de exercícios orais iniciais, que eram sucessivamente repetidos. Acresce que os gestos, as gravuras, algumas figuras e a imitação passaram a ser usados para ajudar no processo de compreensão.

Ainda que fosse dada prioridade às atividades direcionadas para a aprendizagem oral, a escrita também era explorada. Deste modo, aprendia-se através dos mecanismos auditivos, mas também na fala, na leitura e escrevendo, regra geral, sobre assuntos quotidianos e relevantes para a interação diária. As regras gramaticais, por seu turno, passaram a ser aprendidas e aperfeiçoadas com o uso gradual da língua, pelo que não se tornava necessária uma grande sistematização da LE e das suas normas.

1.3 Método audiolingual

Depois disso, passou a recorrer-se ao método audiolingual, que se caracterizava por ser um método de ensino baseado na oralidade e que tinha como finalidade ensinar elementos de escrita ao aluno somente se este estivesse familiarizado com a oralidade da língua de chegada. O estudante precisava primeiro ouvir e só depois poderia falar, ler e escrever.

Como resultado do início da Segunda Guerra Mundial, este método assentava na necessidade de os soldados terem de conhecer as línguas dos Aliados e também dos inimigos tão depressa quanto possível. Esta técnica, a que se chamou inicialmente Método do Exército, baseava-se nas teorias linguísticas de Palmer e Hornsby e na psicologia comportamental (behaviorista) de Skinner. Era relativamente semelhante ao método direto, uma vez que a aula decorria integralmente na língua de chegada e era sobretudo enfatizada a aquisição de padrões relativos aos diálogos do dia a dia.

O seu princípio fundamental era:

For Fries, grammar, or “structure,” was the starting-point. The structure of the language was identified with its basic sentence patterns and grammatical structures. The language was taught by systematic attention to pronunciation and by intensive oral drilling of its core sentence patterns. Pattern practice was a basic classroom technique. “It is these basic patterns that constitute the learner’s task. They require drill, drill, and more drill, and only enough vocabulary to make such drills possible” (Hockett 1959). (Richards and Rodgers, 2014, p. 59)

Acreditava-se que a aprendizagem decorria da repetição, reforço e memorização de estruturas por parte dos estudantes, pelo que o professor era visto como o modelo a seguir no processo de ensino e de aprendizagem. As técnicas mais utilizadas eram a memorização

e a repetição e leitura em voz alta de diálogos a diferentes vozes, que deveriam ser imitados, repetidos e memorizados pelos alunos. Neste método, a pronúncia era ensinada desde o primeiro momento e esperava-se que os estudantes viessem a ser capazes de reproduzir a pronúncia de um falante nativo.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960 viria a ser um método amplamente utilizado e as estruturas padronizadas eram apresentadas, repetidas e testadas até que as respostas fornecidas pelos estudantes fossem automatizadas. Era essencial que os enunciados produzidos fossem imediatos e precisos, e a tradução ou uso da língua materna dos falantes era completamente desencorajada. Aliás, a tradução era mesmo rejeitada como forma de apoio no ensino das línguas, em que se tornava essencial uma abordagem monolíngue que se prolongaria durante as décadas seguintes.

1.4 Método comunicativo

A abordagem comunicativa das décadas de 1960 e 1970 passou a tomar em consideração o desenvolvimento de competências comunicativas em LE. Neste caso, a aprendizagem passou a centrar-se na tentativa de comunicar fluentemente recorrendo à língua de chegada e valorizando a importância do contexto e da interação entre os falantes. Além disso, uma vez que a comunicação era um elemento de ligação, percebe-se que os métodos comunicativos incidissem sobre o sentido, o significado e a interação entre sujeitos na LE.

As atividades relevantes tinham de ter interesse ou corresponder às necessidades de utilização por parte dos alunos, de modo a estes poderem aprender a usar a LE competentemente nas interações com outros utilizadores dessa língua. Acresce que este modelo não se baseia no ensino formal de gramática, embora não descarte a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de práticas rotineiras de estudo da gramática (Cook, 2010, pp. 6-9, 22-26).

Todavia, as atividades comunicativas tentam, sobretudo, realçar a capacidade natural dos estudantes para aprenderem a língua e imitar as condições de aprendizagem de “situações autênticas” no interior de uma sala de aula. Também por isso, são mais frequentemente privilegiados os textos orais e menos as formas escritas, pelo menos no início da aprendizagem, evitando-se, regra geral, o uso da língua materna dos estudantes.

Esta abordagem tão abrangente e conhecida no ensino das línguas é muitas vezes descrita como sendo uma lista de princípios gerais, de acordo com cinco características enunciadas por Nunan (1991, p. 279):

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.
4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
5. An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

A ênfase nos referidos interesses dos estudantes permitiu estabelecer uma importante ligação entre a língua ensinada nas salas de aula e o uso fora dessas mesmas salas, em situações da vida real. Seguiu-se um curto passo até uma prática de ensino que permitiria aos estudantes o desenvolvimento de competências comunicativas em contextos autênticos. Ainda mais curto foi o percurso para que a educação passasse a estar centrada essencialmente nas competências pragmáticas.

O advento do Mercado Comum Europeu e a migração interna levaram a que, no espaço europeu, se desenvolvesse a necessidade de aprendizagem de LE, quer por razões profissionais, quer pessoais. Em simultâneo, a oferta de LE nas escolas secundárias aumentou significativamente, em consequência de um alargamento e modernização do currículo.

Em paralelo, o ensino de estudantes adultos, cujas ocupações profissionais os impediam de estar presentes em horas académicas normais e que tinham menos apetências escolares, e a frequência curricular de alunos academicamente menos competentes, levaram os educadores a pensar em formas mais motivadoras de atrair e proporcionar conhecimentos mais imediatos e práticos aos estudantes.

O desenvolvimento de um ensino de LE mais comunicativo também recebeu o contributo essencial de novas teorias académicas, em particular em resposta à influência anterior de Chomsky e das suas perspetivas sobre a natureza da linguagem. De facto, as teorias estruturais da linguagem não conseguiam explicar todas as variedades de situações reais de comunicação e a incidência tantas vezes exclusiva na estrutura não ajudava os estudantes de línguas, conforme demonstraram Candlin e Widdowson (1987) em *Language teaching: a scheme for teacher education*.

Como consequência do trabalho do Conselho da Europa na criação de novos programas para as línguas e do foco na educação, em resposta às necessidades dos imigrantes para os países europeus, o ensino de línguas segundo o modelo comunicativo recebeu um forte incremento. Em simultâneo, têm sido desenvolvidos materiais diversificados por parte de autores e editores destinados a uma comunicação mais virada para os interesses individuais de cada estudante, até para que estes possam escolher o modo de melhor progredirem ao longo de um curso.

O modelo comunicativo tem sido visto como enriquecedor e proveitoso, especialmente tendo em conta que o sucesso no ensino das línguas é medido pela compreensão que o professor tem das competências do estudante e da sua capacidade de expressão. Mas se para os falantes nativos de uma LE é verdade que podem subsistir algumas dificuldades de entendimento na compreensão de um enunciado, ou até de perceção adequada daquilo que é transmitido, quando o professor tem a mesma nacionalidade que o estudante, é mais fácil entender e aceitar as influências exercidas pela língua materna e as necessidades que esta impõe sobre o resultado final de um enunciado traduzido.

1.5 Situação atual da tradução no ensino das línguas

Estas diferentes abordagens e a sua implementação diferenciada ao longo dos anos conduziram ao abandono progressivo do uso da tradução no processo de ensino e de aprendizagem das línguas. Na verdade, a tradução começou a ser usada apenas em níveis mais elevados de ensino, em cursos universitários (normalmente para adultos) de línguas e destinados ao ensino da língua materna a estrangeiros, e à formação de tradutores e intérpretes profissionais. Só mais recentemente se tem notado alguma reflexão no sentido de recuperar e voltar a usar a tradução no ensino das línguas (Cook, 2010, pp. 125-153).

Ainda assim, muitas dessas práticas têm sido encaradas com alguma recriminação, que Zojer (2009, p. 42) descreveu, recorrendo às palavras de Nord, da seguinte forma:

When analysing traditional classroom practice involving translation, one seems to be confronted with a bundle of bad practice which could be summarised as “how it should not be done”. Nord [1997, pp. 313-327] paints a very accurate picture of what is unfortunately still being practiced and coins the phrase “And now who will take the first sentence” for this approach to using translation, in which a translation was prepared at home and is then – sentence by sentence – discussed in class.

Contudo, em especial após a viragem do século, uma grande quantidade de trabalhos académicos tem vindo a lançar uma nova luz sobre os benefícios da tradução como forma de melhorar as competências linguísticas, metalinguísticas, comunicativas e interculturais, desde os níveis mais baixos até aos mais avançados (Cook, 2010; Witte, Harden and Harden, 2009). A justificação para este ressurgimento de interesse tem sido a reconceptualização da tradução em termos do que pode proporcionar, nomeadamente por ser: 1) um mecanismo natural de aprendizagem da LE, que pode e deve ser explorado de forma consciente e proveitosa (Hentschel, 2009); 2) uma competência linguística por direito próprio; 3) uma atividade comunicativa autêntica, cada vez mais útil nas sociedades multiculturais contemporâneas (Council of Europe, 2001).

Tendo em conta estas observações, é oportuno pensar numa nova forma de conceber e enquadrar o valor da abordagem comunicativa e, sobretudo, da importância da tradução, possibilitando formas de compreensão que correspondam ao que um falante nativo pode encarar como adequado à sua própria receção e uso das informações recebidas.

2. Proposta de atividades de tradução na sala de aula de LE

Assim, talvez seja de ponderar a aplicação de algumas atividades práticas da tradução em sala de aula, com benefícios diversos para os estudantes. Antes de se iniciar uma tarefa de tradução, os estudantes devem ser incentivados a discutir o tópico ou tema principal do texto, produzindo vocabulário e expressões indispensáveis e que poderão vir a encontrar no mesmo.

De seguida, e particularmente em ambientes de aprendizagem nos quais os professores partilham a língua dos estudantes, como acontece na grande maioria das escolas básicas e secundárias em Portugal, talvez seja possível implementar alguns exercícios como os seguintes:

- Apresentar aos estudantes um texto em que tenham de sublinhar os excertos que consideram ser mais desafiantes para a realização de uma tradução. De seguida, os estudantes terão de explicar os motivos para terem ponderado essa escolha. Além disso, poderão ser debatidas com o professor, além de preparadas e apresentadas por este, todas as informações relevantes e necessárias para a execução da tradução, nomeadamente as relativas a costumes e tradições culturais e nacionais específicos, com a necessária contextualização.
- Os estudantes recebem a incumbência de traduzir um texto, mas as palavras-chave devem já estar traduzidas, para que a ordenação dos restantes elementos lexicais e sintáticos só depois tenha de ser trabalhada pelos estudantes. Deste modo, não só é possível trabalhar os termos essenciais, como também a construção sintática e o uso de conectores na LE.
- Os estudantes assistem a uma palestra em LE e têm de tomar notas na sua própria língua.
- Sussurrar uma frase em LE a um estudante que a deve traduzir mentalmente para a língua materna e que a deve transmitir, de seguida, ao estudante sentado a seu lado. Este, por sua vez, traduz a frase para a LE e transmite-a ao estudante seguinte e assim sucessivamente. No final, verificar qual é a frase a que se chegou.
- Os estudantes têm de traduzir um texto para a LE. Os textos são recolhidos e, no dia seguinte, redistribuídos, tendo então de ser novamente traduzidos para a língua materna. Nessa altura, é comparada a versão final com o original inicialmente usado.
- Uma variação da retroversão consiste numa composição modelo para uma tarefa escrita de exame e que deve ser traduzida para a língua materna. Depois deverá ser entregue à turma nesse formato já traduzido. A turma deverá traduzir esta nova versão para a LE, antes de comparar a versão obtida com o original.
- Debate com os estudantes sobre traduções adequadas e inadequadas de exemplos de tradução literal, como os que se encontram em *Daily Mail Online* (2007).
- Quando o professor está a falar com os estudantes em LE, pode usar uma palavra ou uma frase que considere pouco provável ser usada por eles. Depois de a parafrasear ou explicar brevemente na língua materna dos estudantes poderá prosseguir, passando a incorporá-la com regularidade no seu discurso.
- Pode ser útil permitir que os estudantes preparem as ideias que vão apresentar através de um debate realizado na sua própria língua materna. Contudo, antes de as usarem, o professor poderá solicitar que as resumam em LE, de maneira a que saibam em que moldes as poderão enunciar depois de uma forma mais adequada. Deste modo, elaboram soluções em LE conhecendo bem os respetivos significados na língua materna.
- O Google Translator normalmente apresenta traduções repletas de erros. Contudo, se colocarmos o cursor sobre a tradução apresentada, ela pode ser dividida em frases mais curtas, sobre as quais se pode depois clicar para apresentar traduções alternativas. Os estudantes podem trabalhar em grupo sobre as soluções alternativas, selecionando as melhores ou rejeitando todas, e substituindo-as pelas suas próprias versões.
- No decurso de todas estas atividades, deve ser permitido a alguns alunos o uso de um dicionário bilingue (*online* ou *app*) e a outros o uso de um dicionário monolíngue (*online* ou *app*). No final da atividade, deve ser debatida a utilidade e o mérito relativo de cada uma das fontes de consulta.

Depois de terminadas as tarefas de tradução e comparadas as versões obtidas entre os diferentes grupos de estudantes, podem ser discutidas as seguintes questões:

- Foram perdidas ideias importantes entre o original e a tradução?
- A alegada perda de ideias afetou o significado e as intenções do texto?
- Foram mudadas palavras na tradução que tinham importância para o resultado final do texto?
- Será que as alterações à coesão e coerência do texto foram significativas para a alteração do significado e intenções do texto?
- Será que as alterações à estrutura das frases afetaram o significado e a interpretação finais do texto?

Após a discussão, deve ser feita uma análise aos erros detetados e trabalhar em conjunto para produzir as alterações necessárias e adequadas. Cumprida a tarefa, poderá ser preparada uma apresentação pública dos resultados.

Um exemplo de como é possível conseguir alcançar uma maior independência por parte dos estudantes com a transferência das informações e tradução foi apresentada por Tudor (1986), com alunos que trabalharam em total imersão no contexto da língua materna. Nesse caso, os estudantes tiveram de preparar uma apresentação baseada em material resultante do trabalho que tinham feito. O trabalho de tradução foi feito em casa e a apresentação foi feita em inglês. Tudor (1986, p. 27) afirma que os estudantes foram “obliged (...) to acquire new L2 resources to explore new areas of the expressive use of that language (...) stretching learners’ existing competence in a controlled manner”.

Assim, e em vários outros casos, assiste-se ao reforço da independência conquistada pelos estudantes, que é ainda mais fomentada através das atividades de tradução realizadas. Na verdade, em diversas interpretações (por exemplo, em Heltai, 1989), é realçado que a falta de fluência na LE não constitui um obstáculo ao desenvolvimento desta atividade, porque os estudantes acabam por encarar mais seriamente a responsabilidade de verificarem a exatidão do que os seus pares produzem, refletindo seriamente sobre todos os aspetos inerentes à produção na LE.

Atkinson (1987) sugere mesmo que a tradução é útil tanto para a apresentação de uma nova língua como para o reforço de estruturas anteriormente adquiridas, e salienta o facto de que o tempo necessário à precisão da linguagem usada é tão importante quanto a fluência. Ou seja, passa a ser necessário perguntar “Como é que posso expressar (algo) _____ na LE?”

3. A utilidade da tradução para outras profissões

Na grande maioria da formação profissional ministrada em diversas áreas, subsiste a ideia de que o trabalho pode (e deve) ser subdividido em atividades especializadas e que as mesmas devem ser executadas por profissionais dedicados, com competências específicas inatacáveis. A tradução é também vista como uma atividade eminentemente profissional e o trabalho dos tradutores com documentação (tradução técnica), oralmente (na

interpretação) ou na tradução para o meio editorial e, em regra, no uso global de uma língua pode ser extremamente útil, mas só pode ser executado com grande perícia se for devida e competentemente feito por esses mesmos profissionais no âmbito do exercício do seu ofício. Contudo, se a tradução for encarada como uma atividade linguística, cujas competências podem ser transmitidas e assimiladas enquanto tal, poderá também ser apreendida de uma forma que abranja mais do que as competências básicas das línguas – ouvir, falar, ler e escrever –, acrescentando-se a elas. E, na verdade, a maior parte dos professores que lecionam no ensino secundário, provenientes de formações especializadas em diversas outras áreas que não a das línguas, acabam por traduzir inúmeras frases importantes oralmente e oriundas das suas áreas de conhecimento em benefício dos estudantes, sem que, na maior parte das vezes, encarem a tradução como um suporte à sua própria aprendizagem ou à dos seus estudantes.

Os professores de LE que ensinam adultos no contexto das empresas ou que lidam com estudantes com objetivos específicos acabam por usar muito frequentemente a tradução como ferramenta de trabalho regular. Aliás, salientam mesmo que sem esse suporte seria praticamente impossível aos seus alunos reconhecerem palavras e/ou expressões que procuram transmitir.

É ainda inevitável reconhecer que, seja o que for que o professor faça, os estudantes servem-se de recursos bilingues fora da sala de aula, com os dicionários ou tradutores *online* e outros recursos linguísticos (como os textos paralelos de documentação e *websites* empresariais em várias línguas) para apreenderem as informações de que necessitam. Ou seja, fora da sala de aula, é habitual e reconhecido o uso da tradução.

As considerações de que as práticas de aprendizagem estão em constante fluxo e modificação são inevitáveis. As novas tecnologias estão cada vez mais acessíveis em todo o tipo de plataformas e permitem a ligação a um falante nativo ou a informações na LE em poucos segundos e a baixo custo, com os professores de línguas e respetivas soluções a poderem ser questionados ou complementados de forma rápida. Isto não só altera o papel presencial dos professores, como possibilita a intervenção de outros facilitadores nos processos de transferência e transmissão de informações. Portanto, é de prever que novas metodologias para a produção de traduções sejam aplicadas, e que se assista à recuperação do papel interventivo da tradução na sala de aula, eventualmente de uma forma mais animada e motivadora. Porventura até com recurso a uma seleção de materiais relevantes e de maior entretenimento, em formatos áudio e vídeo, para além do uso da retroversão, da transferência linguística e até da exploração de textos bilingues já existentes.

4. Breves conclusões

Se é verdade que para muitos a tradução tem sido apelidada de parente pobre na área do ensino das LEs, também não pode deixar de se notar que, para muitas outras pessoas, é encarada como um importante instrumento de diálogo multi- e intercultural. Apesar de todas as catalogações que lhes são atribuídas, todos os estudantes de línguas são, de algum modo, tradutores e necessitam de estabelecer a intermediação entre duas ou mais línguas.

Neste curto artigo, procurou realçar-se, sobretudo, o facto de algumas atividades translatórias poderem ser uma ferramenta pedagógica útil. Caso seja introduzida com critério, objetividade e imaginação num programa de aprendizagem da LE, a tradução pode promover a aprendizagem de uma língua. De facto, se for integrada nas atividades diárias da sala de aula, a tradução produzirá seguramente vantagens para os estudantes que aprendem LE. Em particular, a tradução:

- apoia a aprendizagem da LE, cuja estrutura e gramática passa a ser mais bem conhecida;
- permite aos estudantes tomarem consciência plena do uso adequado da LE e, também, da sua própria língua;
- melhora os conhecimentos interculturais dos estudantes, bem como a sua competência comunicativa;
- aumenta a competência lexical e fraseológica, assegurando melhor conhecimento de léxico, como os sinónimos, os polissemas ou os “falsos amigos”;
- motiva discussões que levam os estudantes a iniciar e envolver-se numa comunicação em LE, depois de trocas de impressões na língua materna;
- ajuda os estudantes a produzir corretamente enunciados que transmitem a mensagem pretendida;
- pode gerar dados interessantes sobre a área da “interlíngua”, que todos os estudantes de uma LE produzem mentalmente, por escrito e oralmente, mas que ainda não terá sido exaustivamente estudada;
- leva os estudantes a lerem atentamente e a analisarem o texto e a aplicarem uma análise textual que é importante para a compreensão da leitura;
- conduz à aprendizagem e ao conhecimento apoiados em obras de referência como dicionários e glossários, cuja fiabilidade e mais-valia são tanto maiores quanto maior tiver sido a investigação e produção que levaram à sua elaboração, por contraste com a informação sem qualidade que muitas vezes é disponibilizada na Internet;
- evita a perda de confiança imediata dos estudantes em participar numa aula para a qual se sentem menos preparados, ou em contribuir com uma opinião pessoal por pensarem que não sabem exprimir-se corretamente, pois estimula a sua preparação anterior e a discussão das melhores e mais adequadas formas de expressão.

Ainda assim, se é importante que a tradução trilhe um caminho de apoio mais presente e constante no ensino das línguas, esse percurso não se deve sobrepôr à competência que os tradutores especializados continuarão a necessitar de obter e praticar para exercerem a sua atividade pericial no âmbito profissional, empresarial e editorial.

REFERÊNCIAS

- Atkinson, D. (1987) ‘The mother tongue in the classroom: a neglected resource?’, *ELT Journal*, 41(4), pp. 241-247.
- Babo, M. A. (2014) ‘O ensino das línguas estrangeiras em Portugal, do século XVIII ao início do século XX, através da análise de anúncios publicitários em jornais da época’ in Duarte, S., Outeirinho, F. e Ponce de León, R. (org.) *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*.

- Porto: Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras; Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 21-38.
- Candlin, C. N. and Widdowson, H. G. (1987) *Language teaching: a scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, G. (2010) *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daily Mail Online (2007) 'Chinglish! Hilarious examples of signs lost in translation', 30 November [online]. Available at: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-497544/Chinglish-Hilarious-examples-signs-lost-translation.html> (Accessed: 1 out. 2019).
- Heltai, P. (1989) 'Communicative language tests, authenticity and the mother tongue', *novELTy*, 8(2) [online]. Disponível em: <http://deal.elte.hu/pages/novelty/htm2/vol82/heltai.htm> (Acesso: 1 out. 2019).
- Hentschel, E. (2009) 'Translation as an inevitable part of foreign language acquisition' in Witte, A., Harden, T. and Harden, A. R. O. (ed.) *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang, pp. 15-30.
- Nord, C. (1997) *Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.
- Nunan, D. (1991) 'Communicative tasks and the language curriculum', *TESOL Quarterly*, 25(2), pp. 279-295.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (1986) 'Using translation in E.S.P.', *ELT Journal*, 41(4), p. 268-273.
- Witte, A., Harden, T. and Harden, A. R. O. (ed.) (2009) *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang.
- Zoer, H. (2009) 'The methodological potential of translation in second language acquisition: re-evaluating translation as a teaching tool' in Witte, A., Harden, T. and Harden, A. R. O. (ed.) *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang, pp. 31-52.

Sobre o autor: Jorge Almeida e Pinho é Professor Auxiliar Convidado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. É Investigador Integrado no CETAPS e Colaborador no InEd, nas áreas de Estudos de Tradução, Sociologia da Tradução e História da Tradução em Portugal.