

TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS NÃO-MATERNAS

Sergio Flores PEDROSO*

Resumo: Neste artigo, é abordada a relação entre tradução e ensino de línguas não-maternas. Considerando o estado atual da atenção dispensada à tradução nessa especialidade de ensino, sua relação com a tradução parece estar sendo assumida de tal maneira que não condiz com o modo como ela se dá na prática. Essa percepção me levou a fazer o percurso de volta na história do ensino de línguas não-maternas, considerando o reconhecimento ou não da tradução no processo, a mudança que se inicia com o movimento comunicativo e, finalmente, a abordagem da participação da língua materna no processo de ensino-aprendizagem através de uma teorização ancorada no conceito de meta. O arcabouço teórico com que aqui se opera é o da escola francesa de análise do discurso.

Palavras-chave: *lingüística aplicada; análise do discurso; ensino de línguas estrangeiras; tradução*

1. Introdução

Algumas posturas adotadas a respeito da relação entre a tradução e a pedagogia das línguas não-maternas¹ (LNM) através da história do ensino ? a partir do método gramática-tradução até o início do século XXI ?, parecem obedecer ao fato de a convicção anteceder à experiência tal qual Todorov (1999: 24) descreveu o voluntarismo de Cristóvão Colombo.

Primeiramente, a didática estava moldada às necessidades de

* Doutor em Lingüística Aplicada. Instituto de Linguagens, UFMT. Endereço eletrônico: seflope@terra.com.br

¹ Com este qualificativo quero abarcar as categorias de língua estrangeira e segunda língua. Wilkins (1994: 3715) elenca vários pontos de vista para considerar ambas as partes de uma oposição cuja validade é legitimada pelo conceito de primeira língua que, por sua vez, também não é consensual enquanto denominação para a língua materna. A dicotomia língua estrangeira/segunda língua pode ser justificada, segundo Wilkins (Op. cit.: 3715), a partir de pressupostos individuais – a diferença está dada pelas condições de aprendizagem – ou sociais, nas quais a diferença está subordinada parcialmente ao estatuto da língua na comunidade específica.

um ensino altamente especializado – as línguas clássicas – e a uma filosofia da educação que tendia a conceber o seu sujeito como mero depositário de dados que posteriormente viria a reproduzir. Essa é a conclusão a que se chega quando se faz o caminho de volta do que considero um dos efeitos dessa filosofia pedagógica: na produção escolarizada de conhecimento prevalece a repetição mecanicista que desenvolve o que Orlandi (1996: 15) chamou de memória metálica². Porém, diante de um objeto diferente de ensino, essa didática era aplicada sem as reconfigurações necessárias. Assim, a leitura e a escrita eram as atividades únicas em que se baseava e a que visava o ensino de LNM.

As línguas vivas eram tratadas como mortas e concediam à língua materna (LM) o privilégio de seu estatuto natural. A partir dela se tratava de acessar a língua-alvo tida como acúmulo de palavras cuja combinatória significativa era preciso elucidar. A tradução se desempenhava como exercício principal e a gramática, como ferramenta para o acesso ao inteligível³.

2. A tradição dos métodos

Longe de representar uma incongruência pedagógica, o método de gramática-tradução era coerente com as finalidades para as quais foi concebido: a leitura e a escrita, nessa ordem de prioridades, trabalhando principalmente a partir de textos em que de início prevalecia o teológico, o litúrgico e o literário como já era tradição antes de ser concebido como método mais massificado com a expansão da escola como instituição. Através de LNM, principalmente o latim e depois também o francês, eram ensinados e disponibilizados preceitos religiosos com explicações mais aprofundadas que, ao mesmo tempo, justificavam a liturgia.

Paralelamente, o conhecimento dos grandes autores da cultura ocidental e suas obras literárias mais representativas era um aspecto principal na formação intelectual daqueles que tinham o privilé-

² Essa pesquisadora qualifica assim o saber desistoricizado em que a ênfase está na reprodução mecanicista que estabelece poucas conexões com causas fincadas na história, enquanto condições de produção, e por isso desconsidera a interpretação cuja pertinência é dada pelo contingencial.

³ Recorro esse termo por sua relação direta com o conceito de linguagem enquanto código, baseado em Orlandi (1988: 72).

gio de ter acesso à escolarização. Assim, o ensino de LNM se desenvolveu com a marca de suas origens no seu percurso dentro da instituição escolar, principalmente no que tange à sua essência gramatocalista.

A educação é caudatária das necessidades que a prática social⁴ impõe. Esta foi concedendo protagonismo à oralidade no que tange ao ensino de LNM. Essa mudança deveu-se a vários fatores: a facilidade de deslocamento entre países deu um salto quantitativo e qualitativo da mesma maneira que as comunicações, a imprensa. O acesso à informação se potencializava, o comércio se acelerava, os meios de transporte facilitavam as relações interpessoais, o público escolar aumentava, a sociedade se laicizava, o capitalismo se industrializava. As necessidades a que a pedagogização das LNM atendia, enfim, passaram a ser outras: começava a projeção interativa do ensino de LNM.

Segundo Malmkjaer (1998: 2), nos finais do século XIX, em pleno auge do método gramática-tradução – e muito em coerência com as necessidades a que atendia –, dissidências se faziam ouvir dentro do movimento reformista. Essas oposições diziam respeito principalmente à ênfase na oralidade, à eliminação da tradução e à necessidade do recurso a textos completos e não a frases isoladas no trabalho com as LNM⁵.

Obviamente tratava-se da inadequação dos objetivos do método às necessidades principalmente de interação para que o protestantismo – que contribuiu muito para o desenvolvimento do ensino de LNM na Europa há dois séculos atrás – angariasse prosélitos, cultivasse rebanhos e se expandisse geograficamente. Contudo, o método direto foi que realmente veio a se mostrar como antagonista principal e ferrenho da tradução no ensino de LNM.

O método direto, se baseava na concepção de que a aprendizagem de uma LNM, segundo Howatt, op. cit.: 192),

[...] É um processo intuitivo para o qual os seres humanos possuem capacidade natural que pode ser trazida à tona se condições certas existirem. [...]

⁴ Ela é aqui considerada como relação que se estabelece entre os indivíduos segundo o histórico de suas condições de existência. O funcionamento e os efeitos dessa relação se reflete de maneira individualizada e coletiva no pensamento e no comportamento, imprimindo-lhes identidade.

⁵ Isto, sob a influência da psicologia associativa.

Tais condições são três: alguém com quem falar, alguma coisa a dizer e a vontade de compreender e ser compreendido⁶.

Esse método inaugurou a rejeição mais efetiva ao recurso à LM e aos esforços por mimetizar a aquisição da língua primeira justificados por uma significativa variedade de teorias⁷. Os diversos métodos filiados a essas teorias mostraram-se militantes defensores da reprodução do caminho trilhado na inscrição da LM. Tomando como ponto de partida o método direto propriamente dito, e passando pelo audiolingual, o estruturoglobal audiovisual, o planejamento nocional-funcional – sem esquecer metodologias alternativas como, por exemplo, o silencioso e a sugestopedia – todos se mantiveram firmes nessa postura. Só com o movimento comunicativo e sua variedade de tendências, essa postura começa a perder estabilidade.

3. Comunicativismo e LM

Para abordar a relação comunicativismo/LM é determinante considerar a influência de teorias pedagógicas que, por caminhos epistemológicos distintos, se constituem a partir do estudo da aquisição da LM e do processo de construção do conhecimento na criança. Seus fundadores foram Vigotsky – que a partir da inscrição teórica marxista cria a psico-sociolingüística –, e Piaget, cuja base epistemológica consiste em pressupostos teóricos da psicologia e pedagogia ocidental.

Essas novas fontes teóricas promovem um processo de reconsideração de concepções básicas do ensino comunicativo. Trata-se, por um lado, da homogeneização do público um aspecto fundamental da tradição metodológica do ensino em geral e de LNM em particular que legitima a existência do LD. A individualidade do aprendiz passa a ser considerada prioritária dado que é assumido que, ao interagir com a exterioridade, o sujeito constrói o próprio conhecimento (Vygotsky, 1987; 45-70).

Por outro lado, um aspecto da maior importância em planejamentos didáticos e no desempenho do professor é a reconsideração do erro, até então concebido como elemento através do qual se torna

⁶ Salvo indicação em contrário, as traduções são minhas.

⁷ Algumas das quais são: o behaviorismo, o gerativismo, a pragmática, a análise textual, a psico-sociologia, o construtivismo.

visível qualquer assimilação baixa do aprendiz. O erro passa a ser considerado parte importante – e afirmativa – do processo de aprendizagem, pois é tido agora como indício do esforço individual na construção de conhecimento, como concluiu Piaget (1975), apesar de sua escola teórica ser diferente da psico-sociolingüística. No que tange ao ensino de LNM, esta reconsideração é da maior importância porque inicia o fim da demonização da interferência que, desde o método direto até bem avançado o movimento comunicativo, tem sido considerada como o mais deplorável dos erros.

Já dentro da abordagem comunicativa, Selinker (1996: 103 apud Malmkjaer, op. cit.; 1) modula o pavor da interferência com que é travestida a aversão à presença da LM no ensino de LNM. Ele, contudo, é um dos pesquisadores cuja teoria (1972) foi construída a partir dessa rejeição. Selinker defende que a tradução de equivalências pode desempenhar papel importante na formação de competência interlingüística, já que os aprendizes podem “olhar através de” sistemas lingüísticos. O que, de início, abre espaço para uma tolerância mínima que torna possível o recurso explícito à LM em sala de aula – como expediente apenas extremo – para resolver impasses de compreensão.

Widdowson (1979), por sua vez, teorizando na defesa do ensino de inglês com finalidades específicas, já tinha assumido uma postura minimalista semelhante à referência a Selinker feita acima. O pesquisador britânico expressava que:

[...] a tradução, concebida de uma certa maneira, pode ser um instrumento pedagógico da maior utilidade. Principalmente em circunstâncias especiais, como quando a língua estrangeira é ensinada para ‘fins específicos’, como prestação de serviços, a tradução pode se apresentar como o meio mais eficiente de aprendizagem (p. 101).

Em geral, as posturas que atualmente prevalecem na área dizem respeito a uma visão não-excludente da tradução contrastando com o que já foi comum na produção teórica das sete primeiras décadas do século passado (Howatt, op. cit.: 2); um exemplo é Lado (1964: 53-54) quando argumenta que:

A tradução não é substituta da prática da língua. Vários fatos são argumentos que sustentam esse princípio: (1) poucas palavras, se alguma houver, são totalmente equivalentes nas duas línguas, (2) ao pensar que as palavras são equivalentes, o estudante assume equivocadamente que sua tradução é aplicável à mesma situação do original e em consequência comete erros, e (3) a tradução termo a termo resulta em construções incorretas.

Psicologicamente, o processo de tradução é mais complexo, diferente e desnecessário para a fala, a audição, a leitura ou a escrita. Além do mais, não se consegue fazer uma boa tradução sem o domínio da segunda língua. Por isso ensinamos a língua primeiro e só então ensinamos tradução como habilidade separada, se o considerarmos pertinente.

A escolha de citação tão extensa obedece a que considero que ela reúne objeções à tradução que, em essência irão se repetir com leves variações em teóricos que exerceram e/ou exercem influência expressiva no ensino de LNM como Gatenby (1967) e Richards e Rogers (1986). Esta última dupla de autores não considera pertinente o recurso à tradução na abordagem comunicativa. Isto é devido a que não conseguem desvinculá-la dos objetivos do método gramática-tradução de que são críticos devotados. Ao considerarem a leitura e a escrita como objetivos principais do recurso à tradução, criticam os exercícios de tradução porque lhes parece que são usados para ensinar vocabulário e aspectos gramaticais através da referência à LM – de novo a LM como aspecto negativo principal perturbando uma aprendizagem asséptica da LNM.

Gatenby vai mais longe na justificação da impertinência do recurso à tradução. O pesquisador reproduz a postura de Lado (op.cit) e acrescenta que

Pedir para traduzir [como recurso de avaliação] é pedir algo não-natural. (...) O estudante pode entender perfeitamente bem o que o inglês significa – tanto quanto uma criança bilíngüe – sem ser capaz simultaneamente ou com uma certa facilidade de transferi-lo para sua língua vernácula. (...) Nós, professores, estamos nos esforçando para que nossos alunos usem o inglês sem traduzir mentalmente, para que digam sem hesitar a coisa certa no momento certo. (p.69)

Essas objeções e outras do mesmo teor são resumidas por Malmkjaer (op. cit.: 6) que, ao mesmo tempo, descreve como concebem a tradução os detratores da sua participação do ensino de LNM. Assim, a tradução, para eles:

- seria independente das quatro habilidades que definem a competência lingüística – leitura, escrita, fala, audição
- diferiria radicalmente das quatro habilidades
- ocuparia um tempo que poderia ser aplicado no ensino das quatro habilidades
- não seria natural

- induziria os estudantes ao equívoco de pensarem que expressões existentes nas duas línguas se correspondem termo a termo
- impediria que os alunos pensem na LNM
- produziria interferências
- seria um mau recurso para avaliar as habilidades
- é apenas apropriada para treinar tradutores

O fato curioso, como a própria Malmkjaer (op. cit.: 7) e também Colina (2002: 2) coincidem em comentar, é que esses postulados⁸ têm resistido ao tempo, aparentemente fazendo jus à vocação longa do método que os gerou *a contrario*. Mas na realidade, no meu parecer, essa sedução “incompreensível” que a tradução exerce no processo de ensino – o que explica o constante esforço em rejeitá-la – denuncia como ainda ela é atrelada a uma prática pedagógica que chegou a servir como justificativa para a implantação de outra mais sintonizada com o momento histórico e com a cobrança da prática social⁹.

Entretanto, a vida prática, perceptível como experiência existencial em cada indivíduo, é o mais importante elemento desqualificador do mito. Ela evidencia que o trabalho da LM se faz visível no mínimo contato com uma LNM. Assumo, por isso, como contradição irônica¹⁰ a situação em que se encontra o componente tradutório quando o ensino de LNM é pensado e praticado.

4. A dispensa impossível da tradução

A relação do ensino de LNM com a tradução se dá na tensão entre o tradicional e o razoável. Parece ser tanto assim que quando na literatura se fala em tradução, ela é geralmente assumida como prática, como exercício com a escrita, não como processo contrastivo mental involuntário, espontâneo, que decorre da precedência da LM, do

⁸ Este termo é bem oportuno quanto a sua coerência com a referência ao raciocínio colombiano do início desta seção. Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico:

1. *Filos. Proposição não evidente nem demonstrável, que se admite como princípio de um sistema dedutível, de uma operação lógica ou de um sistema de normas práticas*; 2. *Fato ou preceito reconhecido sem prévia demonstração*: Esse postulado emana de uma profunda convicção.

⁹ Nesse sentido, Steiner (1978: 270) comenta que *a aprendizagem e a memória estão condicionadas a todo momento por fatores sociais e históricos*.

¹⁰ Irônica por oposição à contradição dialética. Esta envolve complementaridade enquanto aquela diz respeito ao paradoxal.

fato de todo indivíduo já estar inscrito na linguagem no momento do primeiro contato com a LNM.

Hummel (1995: 446) por exemplo, é explícito nessa associação quando comenta:

A tradução serve como suplemento para qualquer programa de ensino de línguas. Não sugiro com isso que ela substitua o curso de escrita. Ela deveria ser vista, principalmente como complemento útil para cursos de composição e escrita.

Por outro lado, quando se reconhece pertinência à tradução, o que prevalece é uma concepção em que sub-repticiamente ainda lhe é atribuído o caráter de dispensável por trás da defesa de sua inclusão definitiva entre os objetivos do ensino de LNM. Implicitamente, há uma certa desconsideração do lado totalizador da linguagem em que prevalece o dialético em favor do analítico. Cai-se na armadilha de negar a prática com a teoria ou vice-versa. É o caso, por exemplo, das reiteradas propostas¹¹ de considerar a tradução como a “quinta habilidade” o que poderia implicar em desconsiderar, o que aqui se defende como participação incontornável da tradução de cada uma das práticas discursivas¹² numa LNM.

Nenhuma das ditas habilidades se produz em assepsia de pelo menos uma outra, mas a tradução sempre está aí, mediando entre a LM e a LNM como ferramenta interpretativa e plataforma para acessar a outros modos de construir sentidos. Parece ser por isso que Costa (1988)¹³, em artigo que marcou diferença em pleno auge do comunicativismo mais intransigente no que diz respeito à consideração da LM, rompeu com os padrões do momento chamando a atenção para a importância da tradução – e, em consequência, da LM – no ensino de LNM.

Aparentemente, entre cognitivistas e pragmaticistas, inexistente a percepção de que um traço constitutivo das práticas discursivas é a complementaridade. Ao serem consideradas com estatuto de autonomia, é excluído um aspecto característico da linguagem no seu desempenho totalizador: o caráter dialético das práticas discursivas. Tal-

¹¹ Haja vista Tudor (1987: 270), Malmkjaer (1998: 8) e Stibbart (1998:71).

¹² Uma prática discursiva é aqui considerada a materialização do trabalho com a linguagem para produzir/interpretar sentidos através da enunciação cuja unidade é o texto.

¹³ A obra subsequente desse pesquisador demonstra que estava longe de conceber qualquer separação ou clivagem entre a tradução e as outras práticas de linguagem que também sempre estão inter-relacionadas.

vez esta seja uma explicação para as discussões sobre: (1) considerar a cultura como quinto elemento (Damen e Savignon, 1987), a relação ideologia-ensino de LNM através da cultura (Zarate, op. cit.; Samovar e Porter, 1994) e (3) a tradução como quinta habilidade (Malmkjaer, op. cit.; Costa, op. cit.).

No início desta quarta seção, foi incluída uma referência à representação mais recorrente da tradução – como prática da escrita – quando na literatura se fala da tradução em termos genéricos. Nem por isso, embora com menos freqüência, ela deixa de ser referida como ferramenta mental subjacente – com estatuto de imanência – própria de todo trabalho com uma LNM. Contudo, também nesse caso esboça-se a idéia da possibilidade de dispensa. Isso, por se tratar de uma visão com maior ciência de como a LM está sempre agindo em cada sujeito, não pode menos que ser considerado um grande paradoxo.

Kern (1994), Hawras (1996) e Cohen (1998) por exemplo, a partir da sua filiação cognitivista, coincidem em afirmar que há conseqüências positivas no recurso à tradução mental, mas, ainda segundo eles, a tradução se mostra mais produtiva no processo de leitura. Esse último pesquisador defende que a tradução introspectiva é um hábito que não deve ser desencorajado, pois inclui questões relevantes para a leitura em LNM e é uma prática invisível que tem estado esquecida nas salas de aula, apesar de ser algo inevitável, principalmente nas fases iniciais do aprendizado.

Em respectivas pesquisas, Kern e Hawras, tentando estabelecer em que momento se reduzia nos estudantes uma pretensa *tendência a traduzir mentalmente* no processo de leitura no período de um semestre letivo, estavam implicitamente afirmando sua crença em que a tradução mental é dispensável. Antes deles, já outros pesquisadores também fundamentaram seu trabalho nesse pressuposto. Rivers e Temperley (1978) apud Costa, (op. cit.: 285), sustentaram que *a tradução nos estágios iniciais é praticamente inevitável e que ela ocorre mesmo nos estudantes submetidos aos mais ortodoxos métodos diretos*. O que denota a força da tradição, apesar do reconhecimento de certas evidências em contrário.

Creio achar a justificção para a situação descrita acima na invisibilidade progressiva da tradução mental. No meu parecer, essa sua característica mais marcante faz com que assim como aumentam as possibilidades enunciativas e de compreensão em conseqüência do trabalho pedagógico com a LNM, assim também a automatização do mecanismo tradutório – sempre funcionando no segundo plano –

se torna mais eficaz evidenciando-se menos principalmente para seu usuário. Essa tradução constitutiva só pode ser gerenciada quando mostrada através da escrita – como é mais freqüente – ou através da oralização. Ela leva ao equívoco – principalmente quando se reluta em abrir mão das pré-noções decorrentes do método gramática-tradução – de considerá-la inexistente ou de que se possa limitá-la.

Assim essa conjunção de tradição e ocultamento é responsável pela assunção sempre subjacente no cognitivismo que ainda prevalece no ensino de LNM. Ela diz respeito a que se pode mimetizar a aquisição da LM, que se pode aprender a língua “de dentro” e que “o universo lingüístico e cultural fica como entre parênteses” – como assinala criticamente Costa (op. cit.: 283) – durante o processo. Como se a denominação **língua não-materna** não implicasse, sobretudo, na preexistência de uma **língua materna**.

5. O reconhecimento da inscrição prévia na linguagem

As atenções para o desempenho da LM como aspecto constitutivo do processo de aprendizagem de LNM encorajaram outros pesquisadores a empreender a reconfiguração da noção preconceituosa que tinha conseguido se impor a respeito da tradução. Isto, contestando as abordagens que principalmente debitavam nela a culpa pelo erro enquanto interferência (métodos a partir do direto até o atual comunicativo tardio) e reforçando o reconhecimento da função da LM. Dois trabalhos de Widdowson – *Teaching Languages as communication* (1978)¹⁴ e *Explorations in applied linguistics* (1979) – representaram marcos nesta visão reavaliatória da tradução.

No volume de 1978 (1991), Widdowson defende, por exemplo, que:

Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc, se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias. (p.32) (Trad. Almeida Filho)

Widdowson faz uma proposta que, não sendo inédita, estava em letargia no ensino de LNM. Para conferir a adequação dessa afir-

¹⁴ A edição brasileira pertence à editora Pontes, de Campinas e apareceu em 1991 sob o título de **O ensino de línguas para a comunicação**, traduzido por José Carlos Paes de Almeida Filho.

mação, basta recuar no tempo até as preceptoras estrangeiras das crianças das aristocracias européias. Nessa base, a proposta de Widdowson consistiu em aproveitar as condições de produção e o texto que se adéqua a elas como base para facilitar a compreensão e uso da LNM. Dessa maneira, reduz-se o choque do totalmente novo e se propicia a emergência da ferramenta contrastiva. Isto porque um dos modos de funcionamento do mecanismo de aprendizagem se dá aproximando o novo da experiência do estudante para, descobrindo-lhe a inteligibilidade, mostrar que é funcional e vice-versa. Na página 35, o próprio autor faz questão de explicar esta conclusão dizendo que

Ao negar efetivamente ao aprendiz que recorra a sua própria experiência, o professor aumenta a dificuldade da tarefa de aprender uma língua. (Trad. Almeida Filho)

Finalmente, se considerarmos o propósito destas referências, ele é mais explícito:

Trata-se do seguinte: uma vez que os tópicos tratados no curso de língua serão tratados **em outras aulas através da LM, então os alunos podem se servir da tradução para a aprendizagem da língua estrangeira.** [...] No caso da abordagem que está sendo proposta, a tradução não operaria nesse nível [formal], mas sim ao nível do uso. Isso equivale a dizer que o aluno reconheceria atos de comunicação como identificação, descrição, instrução e outros **expressos na língua estrangeira de uma maneira e na sua própria língua de outra. Ele equaciona, portanto, duas frases** baseado apenas no seu uso em comunicação (...). (Trad. Almeida Filho) (Grifos meus)

Está aberta a porta para uma consideração diferente da LM e a tradução no ensino no meio da hostilidade beligerante da década de 70 e anteriores: presta-se atenção ao contrastivo privilegiando o textual. Na mesma direção, só que com uma elaboração mais aprofundada, uma das críticas que Widdowson faz do planejamento nocional funcional que aparece na coletânea “Explorations..”. de 1979 parece dizer respeito à LM ou dar continuidade à sugestão de que ela seja considerada:

É difícil descobrir como pode o planejamento nocional-funcional, tal qual é proposto, produzir competência comunicativa por si mesmo, se desconsidera totalmente um dos seus aspectos fundamentais [as regras semânticas e pragmáticas]. Também é difícil perceber, por que tal planejamento pode produzir, se assim for, maior motivação nos alunos do que o planejamento estruturalista. Os alunos são colocados diante de aspectos de linguagem a que se cha-

ma noções ao invés daqueles chamados de orações. Tais aspectos são organizados e rotulados de modo diferente, mas, a menos que os aprendizes estejam persuadidos da relevância disso para desenvolverem uma habilidade para lidarem com o discurso¹⁵, **uma habilidade que associem com o uso natural de sua própria língua**, é bem provável que vejam tudo isso como mais um engodo pedagógico. (p. 254)

A porta que Widdowson abriu e assinalou para a comunidade científica fez com que muitos daqueles que já vinham se sentindo inconformados com a condenação preconceituosa da LM no processo de ensino de LNM se arriscassem à exposição e com argumentos mais transparentes e por isso mais críticos. Swan (1990: 96-97)¹⁶ critica o movimento comunicativo interrogando-se:

Se a LM é elemento central no processo de aprendizagem de uma LNM, por que está tão escancaradamente ausente da teoria e da metodologia da abordagem comunicativa? Por que é atribuída tão pouca atenção, nesse e em outros sentidos, àquilo que os estudantes já conhecem? A abordagem comunicativa parece constar de dois modelos para descrever suas necessidades:

1. estabelecer o que os estudantes necessitam saber
2. ensiná-lo

O modelo mais válido, a meu ver, teria quatro etapas:

1. estabelecer o que os estudantes necessitam saber
2. estabelecer o que já os estudantes conhecem
3. subtrair o segundo do primeiro
4. ensinar o que restou.

O que o aluno já sabe e que qualquer pessoa já possui no contato com uma LNM, é principalmente a LM e sua operatividade através de cuja mediação – primeiro ostensivamente, depois de modo menos perceptível –, a outra língua vai ser aprendida. É por isso que esse próprio pesquisador pondera:

Trata-se de um estado singular de coisas. [...] Os estudantes sempre traduzem de e para suas próprias línguas – e os professores sempre lhes dizem para não fazê-lo. As interlínguas notoriamente contêm erros decorrentes da interferência da LM; nem sempre se percebe em que alta proporção os acertos presentes na interlíngua também contêm elementos da LM. (p.96)

O problema que se coloca para o ensino de LNM e que se

¹⁵ Este autor opera com um conceito de discurso que corresponde com a noção enunciado, cuja unidade menor é a frase, mas que em geral representa um conjunto delas.

¹⁶ O artigo foi publicado pela primeira vez em 1985.

repete na maior parte da literatura que direta ou colateralmente se refere ao tradutório – tradução, sim ou não? – precisa de uma reformulação: dado que a tradução tem estado sempre aí e não podemos exercer controle sobre a sua participação no contato com outra língua a ponto de dispensá-la, o que se impõe, então, parece ser sua explicitação em ambiente pedagógico.

Nesse sentido, Dagut (1986: 206) sugere o controle pedagógico do processo tradutório mental para evitar equívocos operatórios no trabalho com a novidade de lidar com outra língua. O fato curioso é que ele confunde ainda o aumento da imperceptibilidade da tradução no usuário com o desaparecimento da atividade, reproduzindo o equívoco da dispensa da LM:

[...] o uso criterioso, controlado, da tradução ajuda realmente a diminuir a dependência do aluno de sua LM e o aproxima da habilidade necessária para trocar as formas e padrões da LM pelos da LNM.

Essa recorrente possibilidade de dispensa também subjaz na sugestão de tratamento “criterioso” e de inclusão explícita do tradutório em “níveis avançados” como propõem Rivers e Temperley (1978), Tiffor e Hieke (1985), Stibbard (1998) e muitos outros. Ao mesmo tempo, a visão alimentada pela ilusão de controle total sobre o tradutório tem seu fundamento em três fantasmas que ainda parecem assombrar parcialmente o movimento comunicativo: o meta em geral, o contrastivo em particular e a tradução como sua ferramenta principal.

Os objetivos de natureza pragmática da metodologia comunicativa descartam as considerações metalingüísticas e as comparações com a LM como ferramentas mais recorrentes, a não ser em casos extremos. Descritos de modo condensado, esses objetivos visam a conseguir no estudante o domínio (ou a aproximação) de padrões de uso autêntico da LNM através do contato com o falante nativo em ambiente de imersão – na melhor das hipóteses – ou em sala de aula, como é regra. Para isso, o estudante é posto diante da maior quantidade pertinente de amostras da LNM, tendo o falante nativo como modelo de uso lingüístico a imitar e a simulação situacional como estratégia principal de ensino. Não há, por isso, espaço predeterminado para explicitações metalingüísticas ou contrastivas pelo professor.

5. O lado meta

A situação descrita nos dois parágrafos acima tem sofrido mu-

danças a partir da década de 90 do último século em razão da constante revisão de que tem sido objeto a teoria que embasa o comunicativismo. Assim, a ortodoxia com que se visualizava o gramatical e o contrastivo no ensino começou a receber abalos providos de propostas diversas em que o social, o metalingüístico e o contrastivo são ressaltados (Swan, op.cit. Celce-Murcia (1995); Bachman (1991); Galisson (1998).

O aprofundamento das pesquisas na área do ensino de LNM e a análise dos seus resultados têm gerado trabalhos teóricos e aplicações práticas, principalmente a partir da França, em que é feita uma reavaliação do contrastivo e o metalingüístico dentro da metodologia do ensino de LNM. Trata-se da resposta à cobrança da dinâmica social européia, cujo caráter é eminentemente plurilingüístico, diante da dramática aceleração integradora a caminho de uma entidade multinacional¹⁷ melhor definida. Assim, autores como Coste (1985), Borillo (1985), Dabène (1994,1998) e Degache (1998)¹⁸ têm chamado a atenção para o meta e sua incidência no trabalho com as LNM.

Parafraseando Murphy (1988) apud Schäfer (2000: 37), com a abordagem do meta, as pesquisas parecem responder à interrogação de maior pertinência a fazer ao ensino de LNM: ao invés de se pensar **o que fazer com X que não poderia ser feito de outra maneira?**, o que embasa os questionamentos dos pesquisadores diz respeito a **o que fazer com X para que o percurso até o domínio da LNM seja mais curto, eficiente e não contradiga pressupostos teóricos da inscrição do pedagogo**¹⁹?

¹⁷ A cobrança da sociedade diante da dinâmica integracionista do Mercado Comum que ao invés da dimensão pan-européia que a integração ganha agora, limitava-se ao espaço da Europa Ocidental, já gerou o movimento comunicativo através da sua versão nocional-funcional (Wilkins, 1976: Van Ek, 1976).

¹⁸ Este pesquisador explica: *Assim, pode ser "meta" todo tratamento intencional e/ou controlado desses dados [os dados da língua a que o leitor está exposto]. Dentro desse vasto conjunto, são considerados "metalinguajeiros" os discursos cujo objeto é a linguagem, de modo consciente ou deliberado, sob qualquer aspecto que se analise. Mais especificamente, entre esses discursos são "metalingüísticas" as manifestações verbais que além de tomar como objeto a linguagem e/ou a(s) língua(s), revelam uma tentativa de descrição ou de análise de fatos lingüísticos observados, com o recurso ou sem ele, a uma terminologia gramatical especializada ou metalíngua. Por outro lado, é considerada "metacognitiva" toda auto-observação verbalizada da própria reflexão "meta" pelo sujeito (avaliação, julgamento, controle...).*

¹⁹ Esta pergunta leva embutida a ponderação expressa por Serrani (2001: 33) que cito a seguir: *Neste início dos anos 2000, múltiplos domínios do conhecimento e da ação parecem evidenciar o paradoxo seguinte: por um lado, é proclamada a necessidade crescente da qualidade máxima (e para isso é preciso uma compreensão profunda dos fenômenos e processos de estudo) e pelo outro, propugna-se o imediatismo na obtenção de resultados. O campo aplicado dos estudos da linguagem não é exceção" (...)* este estudo [o artigo de que este trecho foi extraído] *inscreve-se na linha de trabalho e ação que, juntamente com a indispensável busca de resultados efetivos, promove a realização de pesquisas cujo desenvolvimento nem sempre é rápido e cujos produtos podem não estar necessariamente em sintonia com os ditames mercadológicos.*

A recusa à consideração explícita do meta no ensino de LNM tem-se dado no movimento comunicativo com alto nível de intransigência. Isto, do seu início até a década de oitenta. Considero que o que a justifica é principalmente uma atitude de reação àquilo que teóricos e professores consideravam na origem do domínio insatisfatório da LNM: a tradução em particular, o contrastivo em geral e a gramática enquanto chave para a decifração do (pretenso) código. Um dos pressupostos teóricos, como resume Coste (1985: 63), era que para conseguir o domínio lingüístico esperado era suficiente *a mera manipulação mecanicista de discursos estrangeiros*. Tratava-se de dizer como o falante nativo, principalmente cuidando muito da fidelidade imitativa, mas com a mínima intervenção do arrazoado gramatical e de comparações explícitas.

A situação descrita acima faz enorme contraste com a concepção científica da pedagogia na modernidade²⁰ em cuja base, em geral, prevalece a prática experimental-analítica. Ela embasa o maior traço distintivo do trabalho pedagógico em geral: a fundamentação didática no meta. Coste (op. cit.: 76), fazendo referência à inutilidade de fingir em ambiente pedagógico uma autenticidade de uso que lhe é heterogênea, comenta:

Sem pecar por excesso, a comunicação lingüística na aula de língua é apenas funcional ou – como se diz – “autêntica” quando metacomunicacional ou metalingüística.

Parece inexistir equacionamento pedagógico que consiga abrir mão do recurso a padronizar o que se apresenta no seu estado natural como aleatório na prática social. Para isso, descompacta-se o todo. As partes são apresentadas funcionando dentro de uma ordem lógica em que o dialético é privado de protagonismo. O meta, nessa visão é ferramenta de tanta importância que se tornou traço distintivo da pedagogia no seu esforço por explicar cada um dos seus objetos. O ensino de LNM não tem ficado fora dessa estratégia.

Nas últimas décadas, sob a influência de abordagens mais atentas ao social²¹ na lingüística teórica, tem-se produzido no ensino de

²⁰ Sob essa denominação, situo o período histórico que vai do Iluminismo, em que se evidenciam elementos que estão na base do que seria o capitalismo de que fazem parte as correntes filosóficas que o legitimam, afirmando-o ou negando-o, até as primeiras décadas da segunda metade do século XX.

²¹ Como a pragmática, a análise textual e as análises do discurso da escola francesa e da vertente inglesa – Fairclough – cuja base é gramsciana.

LNM um esforço por subverter esse funcionamento desagregador da pedagogia. Desta vez, sem o caráter pendular referido por Swan (op. cit.: 97):

Como movimento de um pêndulo teórico que vai de um extremo ao outro, cada exagero é seguido por seu oposto. Constatamos que tem havido muita tradução, a tradução é então totalmente banida. As explicações gramaticais são consideradas sobrevalorizadas, as explicações gramaticais são varridas. A geração A investe metade do seu tempo construindo padrões estruturais; para a geração B os padrões estruturais são anátema. Os estudos contrastivos prometem a lua e as estrelas; quando a lua e as estrelas demoram muito a chegar, os estudos contrastivos desaparecem dos planejamentos como se nunca tivessem existido.

Assim, nem execrado nem dispensado, o meta é reformulado (Coste, Burillo, Dabène, Degache, op. cit.) sob a premissa de que o ambiente escolar não tem como trabalhar em função da aprendizagem de LNM fora do meta como ferramenta didática principal (Coste, op.cit.: 86).

O gesto meta no trabalho com as LNM embasa o contrastivo em geral e a tradução em particular. A esse respeito, Bailly (1994: 25) faz comentário em que usa o termo distanciamento, mas sem atribuir à LM papel interativo nesse efeito nem na construção de sentidos na LNM:

A LNM favorece **uma certa consciência da atividade com a linguagem** e esse efeito de distanciamento abre um espaço maior para as **hipóteses a respeito de tal atividade** do que quando linguagem e pensamento funcionam entrecruzados como acontece quando se estuda a LM. (Grifos meus)

Não é possível estabelecer equivalências sem “pensar sobre” o recorte discursivo com pontos de referência que lhe são alheios. Interpretar é um gesto meta e traduzir se processa nessa dimensão, ora como exercício explícito em ambiente pedagógico, ora como recurso que nos impõe a LM sem pedir permissão porque está no comando e toda exterioridade nos chega por sua mediação. É por isso que ela traça um caminho para a LNM em que ela – a LM – é ponto de partida e ponto de chegada de um percurso em que se tornou mais identificável em seus detalhes para o usuário.

6. Considerações finais

Este histórico sucinto começou caracterizando a relação LNM-tradução como decorrente de um esforço por negar uma evidência

que leva à negação de um aspecto constitutivo do ser humano: a inscrição na linguagem. Dados e elaborações que têm sido explicitados nas páginas desta seção visaram a justificar a idéia de que a recusa a reconhecer o desempenho da LM como aspecto constitutivo do processo de aprendizagem de uma LNM significa tentar diminuir-lhe o caráter fundador (Revuz, 1998: 217). Isso pode levar a sustentar idéias limites como a de que se possa dispensar em algum momento a inscrição na linguagem que constitui o sujeito e que seja possível pensar na LNM. Mas o fato é que posturas minimalistas – ou que se recusam a reconhecer o que aqui é tido como evidência – têm imprimido identidade a teorizações e implementações do ensino de LNM até bem avançado o movimento comunicativo.

Visto de uma perspectiva que cuida mais do afirmativo do reconhecimento do desempenho da LM no processo de aprendizagem de LNM, há varias décadas que convivem posturas antagônicas umas e assimétricas outras quanto à tradução. Porém, à medida que a reconstituição cronológica se aproxima do momento atual, a literatura mostra como ganha terreno a assunção afirmativa da LM. Fatores externos à linguagem, mas altamente influentes nos rumos do ensino de LNM, estão na base da nova perspectiva a partir da qual ele começa a ser abordado.

A dinâmica social tem imprimido historicamente o ritmo das mudanças de paradigma nesta nossa área. A atenção à tradução e ao (inter)cultural está muito vinculada à contração do mundo pela ampliação do contato entre países e regiões em razão da aceleração dramática das comunicações, fomentando relações econômicas, políticas, comerciais e turísticas. Todas se fundam na relação interpessoal. Ensino de LNM e práticas sociais estão vinculadas em relação de causa-efeito e considerar isto contribui muito para a compreensão do fazer pedagógico com que estamos comprometidos.

PEDROSO, S.F. Translation and foreign languages

Abstract: *This paper discusses the relationship between translation and foreign languages teaching. this relationship is assumed as contradictory because there is no complementarity between the theory and the way as translation works within the teaching-learning process. Such perception made me go back to the foreign languages teaching history, having in mind if translations is taken into account or not, the change that starts with the communicative approach*

and finally the consideration of the mother tongue within the foreign languages teaching-learning process. The concept of "meta" and the theoretical basis of language studies are the one of the French discourse analysis.

Keywords: *Applied linguistics; discourse analysis, foreign languages teaching; translation.*

7. Referências

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

BAILLY, D. **Éléments de didactique des langues.** Paris, APLV, 1984.

BIGUENET, J. e SCHULTE, R. **The craft of translation.** Chicago: The University of Chicago Press.

BORILLO, A. Discours et métadiscours. In: **DRLA 32**, 1985 (47-61).

BUARQUE DE HOLANDA, A. Dicionário Aurélio Eletrônico 3.0. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 1999.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teachers education. In: ALATIS, J.E., STRAEHLE C.A., GALLENBERGER, B. e RONKIN, M., **Linguistics and education of language teachers: ethnolinguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects.** Washington: Georgetown University Press, 1995, p. 699-710.

COHEN, A. **Strategies in Learning and Using a Second Language.** Londres e Nova York: Longman, 1998.

COLINA, S. Second language acquisition, language teaching and translation studies. In: **The Translator.** Vol. 8, nº 1, 2002, p. 1-24.

COSTA, W. Tradução e ensino de línguas. In: Bohn, H.I. e Vandersen, P. **Tópicos de lingüística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291.

COSTE, D. Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/

apprentissage d'une langue étrangère. In : **DRLAV 32**, 1985, p. 63-92.

DABENE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues**. Paris: Hachette F.L.E., 1994.

_____. Pour une contrastivité revisitée. In: **ELA 111**, 1998, p. 393-478.

DAGUT, M. The fact of translation in learning English as a foreign language. In: **Paper and studies in contrastive linguistics**, 21, 1986, p.197-207.

DAMEN, L. e SAVIGNON, D. J. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom**. Reading Mass: Addison, Wesley, 1987.

DEGACHE, C. **La réflexion « méta » de lecteurs francophones confrontés à l'assynchronie narrative d'un fait divers en espagnol**. Em **ELA 111**, 1998, p. 479-490.

GALISSON, R. Le « français langue étrangère » montera-t-il dans le train en marche de la « didactique scolaire » ? In: **ELA 111**, 1998, p. 264-286.

GATENBY, E.V. Translation in the classroom. In: W.R. Lee. E.L.T.: **Selections 2: Articles from the journal 'English Language Teaching'**. Londres: Oxford University Press, 1976.

HAWRAS, S. Towards describing bilingual and multilingual behavior: implications for EDL instruction. In: Double Plan B Paper. **English as a Second Language Department**. Minneapolis: University of Minnesota, 1996.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

HUMMEL, K. Translation and second language learning. In: **The Canadian Modern Language Review**, 51/3, p. 444-455.

Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário Eletrônico Houaiss 1.0**, São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

KERN, R. The role of mental translation in second language reading. In: **Studies in Second Language Acquisition**, 16, 1994, p. 363-394.

LADO, R. **Language teaching: a scientific approach**. Nova York: McGraw-Hill, 1964.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MALMKJAER, K. **Translation and language teaching: language teaching and translation**. Manchester: St Jerome, 1998

MURPHY, B. Teaching translation and teaching through translation. In: **MET 15/4**, 1988, p. 12-15.

ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: Galves, C., Orlandi, E. e Ottoni, P.: **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, p. 58-77.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis : Vozes, 1996.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: **Signorini, I. Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, W. M. e TEMPERLEY, M. S. **A practical guide to the teaching of English**. New York: Oxford University Press, 1978.

SAMOVAR, L.A. e PORTER, R.E. **Intercultural communication**. A reader. Califórnia: International Thompson Publishing, 1994.

SCHÄEFER, A.A M. de M. **Reflexões sobre o papel da tradução**

(mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Campinas: Unicamp, IEL, 2000.

SELINKER, L. On the notion of 'IL Competence' in early SLA Research: an aid to understanding some baffling current issues. In: Brown, G., Malmkjaer K. e. Williams J.N. **Performance and competence in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996

SERRANI-INFANTE, S. **Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura.** En D.E.L.T.A. n° 17: 1, 2001, p. 31-58.

STIBBARD, R. The principled use of oral translation in foreign language teaching. In: Malmkjaer, K. **Translation and language teaching: language teaching and translation.** Manchester: St Jerome, 1998, p. 68-76.

SWAN, M. A critical look at the communicative approach. In: Rossner, R. e Bolitho, R. **Currents of change in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1990, p. 73-98.

TITFORD, C. e HIEKE, A. **Translation in foreign language teaching and testing.** Tübingen: Gunter Narr, 1985.

TODOROV, T. **A conquista da América.** Trad. Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAN EK, J.A. **Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages.** Strasbourg: Council of Europe, 1976.

_____. A tradução e a formação de identidades culturais. Trad. Lenita R. Esteves. In: **Signorini, I. Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-200.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIDDOWSON, H. **Teaching languages as communication.** Londres: Oxford University Press, 1978.

_____. Explorations in **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D.A. **Notional syllabuses**. Londres: Oxford University Press, 1976.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.