

A RELEVÂNCIA DA TRADUÇÃO (MENTAL) NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ¹

Ana Maria de Moura SCHÄFFER

RESUMO *Partindo da tentativa de refletir sobre a relação entre tradução e ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), este ensaio discute o fato de que professores e aprendizes de LE igualmente reconhecem que certa confiança na língua materna (LI), na forma de tradução, provavelmente seja inevitável, principalmente nas fases iniciais do aprendizado. Por outro lado, ambos também têm visto a tradução como uma “muleta” indesejável que interfere na integração bem-sucedida do significado textual. Com essa realidade em mente, o propósito deste trabalho foi estabelecido: considerar e discutir a relevância do papel que a tradução, como um reprocessamento mental, pode desempenhar no desenvolvimento da leitura em LE e propor que a tradução, de modo geral, não seja vista como uma prática improdutiva a ser desencorajada a todo custo, mas, como um aspecto importante no desenvolvimento dos processos de compreensão em LE. Este estudo examina os relatos de tradução mental de seis sujeitos aprendizes de inglês, distribuídos em três diferentes níveis (básico, intermediário e intermediário avançado) enquanto lendo textos em inglês. Os estudantes de uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo foram aleatoriamente indicados para participarem da pesquisa*

ABSTRACT *In attempt to reflect about the relationship between translation and foreign language teaching/learning, this paper discusses the fact that foreign language learners and teachers alike recognize that some reliance on one's mother tongue in the form of translation is probably inevitable, especially when the learners are beginners. On the other hand, however, both parties also view translation as an undesirable 'crutch' that interferes with the successful integration of textual meaning. Thinking about this state of affairs, the purpose of this study is to consider and discuss the relevancy of the role that translation as a mental reprocessing can*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 29 de agosto de 2000, sob a orientação do Prof. Dr. John Robert Schmitz.

play in the development of foreign language reading and to suggest that translation is not always an inefficient procedure to be discouraged at all costs but, rather, an important developmental aspect of foreign language comprehension processes. This study looks at six students English readers' reported use of mental translation, on different levels (basic, intermediate and advanced intermediate) while reading English texts. The students from a private Institution of Higher Education in the state of São Paulo, were randomly assigned to participate of the research.

INTRODUÇÃO

No contexto de ensino de língua estrangeira (doravante LE)² no Brasil, quer seja no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Superior, o uso da tradução é uma questão sobre a qual uma grande parcela de professores tem uma idéia de desaprovação, levando o papel da tradução no ensino a ser considerado sempre uma questão controversa. No entanto, quer o professor permita ou não, os aprendizes, no geral, traduzem, enquanto lêem numa língua que não seja a nativa, porque é este um recurso natural e, de certa forma, espontâneo e reflexivo, o qual os aprendizes nem sempre podem controlar. Ou seja, a tradução para a língua materna (doravante L1) já é uma estratégia³ usada por aprendizes em seus esforços de adentrarem o terreno da outra língua, através da leitura, pois, conforme afirma Arrojo (1986), “*a leitura é uma forma invisível de se reescrever ou traduzir*”.

A despeito de, aparentemente, parecer banida do discurso de muitos professores, a tradução como uma ferramenta de ensino sempre esteve presente nas aulas de língua estrangeira, lado a lado com a cópia, a repetição, a leitura em voz alta, procedimentos modernos como trabalhos em pares e *role play*. Tais recursos continuam sendo usados nas aulas, além de continuar fazendo parte também de exames e provas. Observa-se que, apesar do ceticismo evidente quanto à eficácia do uso da tradução como uma ferramenta para se ensinar línguas nas últimas décadas, esta atividade dá sinais de que ainda continua como um componente significativo no ensino de línguas em muitas partes do mundo.

A obra de Duff, para quem a atividade de tradução oferece ocasião para se observarem nuances de uma língua que, de outra forma, passariam despercebidas (1989: 6), é um exemplo disso. O autor dedica um volume inteiro a exercícios de tradução para serem aplicados no ensino de LE/L2, no qual argumenta que a atividade tradutória capacita o aluno a buscar as palavras mais adequadas para

² No contexto brasileiro, temos língua estrangeira (LE) e não segunda língua (L2), como na Índia e na Nigéria. Justifico o uso neste trabalho de LE apenas quando estiver me referindo à minha pesquisa.

³ O termo *estratégia* é usado neste trabalho, segundo definição de McCallum (1986), como representações mentais de ações e conseqüências de ações que levam os leitores consciente ou inconscientemente a procederem de determinada forma para atingirem certo objetivo (no processo de leitura, o propósito é a compreensão do que lêem).

transmitir a mensagem que pretende. A combinação de liberdade e restrições ao tomar determinadas decisões contribui para o desenvolvimento de três qualidades básicas para a compreensão em LE. Conforme Duff (1989: 10), são flexibilidade, precisão e clareza. O aprendiz, nesse sentido, torna-se um leitor muito especial que pretende não apenas entender o texto, mas também redizê-lo (Filgueiras, 1996).

A edição da *Cambridge Language Reference News*, da Cambridge University Press (1996), apresenta um artigo de Ulrych (p. 2) cujo ponto marcante é uma nota otimista, declarando que “*o papel da tradução no ensino de línguas tem sofrido transformações consideráveis nos últimos anos*”⁴. Da literatura da área de Lingüística Aplicada cito como exemplo a afirmação de Williams na introdução do livro de Cook & Schachter (1996) (nas Ref. Bibliográficas não está inserida esta obra.) que diz que a noção de competência múltipla de Cook sugere que as tarefas que promovem a competência ‘multilingual’ (a tradução e a interpretação, por exemplo) (grifos meus) são de grande valor para os aprendizes de língua. De maneira semelhante, Selinker (1996: 103) argumenta que os equivalentes em tradução desempenham papel importante na formação da competência interlingual, uma vez que se configuram como uma estratégia importante para os aprendizes que perscrutam os sistemas lingüísticos.

As exigências cada vez maiores para que as habilidades de tradução (competência em tradução) sejam introduzidas como um objetivo separado no currículo de LE⁵ justificam também a retomada da tradução como um meio de aceder a uma outra língua. Estas demandas também se explicam pela referência à multiplicidade de aplicação da habilidade de traduzir em contextos profissionais e particulares. Conforme Catford (1980: xv; 1981: 17): (a obra de 1981 não está nas Ref. Bibliográficas.)

“O ponto até onde se pode usar a tradução no ensino de línguas é uma questão de grande pertinência para professores, questão que não pode ser discutida sem o suporte de alguma teoria sobre o que seja tradução [...]. O defeito capital do agora quase universal condenado Grammar-Translation Method estava no fato de usar má gramática e má tradução [...] a tradução é em si mesma uma prática valiosa para ser divulgada entre estudantes. [...] A tradução é, em si, um meio importante para refinar-se o conhecimento de uma língua estrangeira, num estágio avançado da aprendizagem.”

No momento em que começa a surgir o interesse por parte de professores e pesquisadores em colocar em prática o processo de tradução no ensino de língua, surge também a necessidade de se pensar numa teoria que aponte caminhos de como melhor trabalhar com esta habilidade. Embora alguns teóricos (Harris & Sherwood, 1978) defendam que a competência para traduzir é alcançada automaticamente por

⁴ As traduções de citações ao longo do texto são minhas.

⁵ Ver ULRYCH, M. (1985-6) *Teaching Translation: a sample procedure* e ULRYCH, R. (1984) *Teaching translation and translation in language teaching*.

todos os bilíngües, alguns pesquisadores (entre eles Schöffner, 1998: 125; Viene, 1998: 111) (nas Ref. Bibliogr. está Vienne) concordam que as atividades de tradução exigem uma atenção especial, uma vez que trabalhar com elas envolve muito mais do que saber duas línguas, principalmente quando relacionadas a textos escritos e/ou orais.

Wills (nas Ref. Bibliogr. está Wilss)(1996: 193) refere-se à tradução como *um campo aberto* que pede experimentação e inovação. Esta idéia é compartilhada por outros pesquisadores, que, numa abordagem atual, esboçam a situação da tradução através de um conjunto de pesquisas e ensaios, discutindo a relação da atividade tradutória com o ensino de línguas de modo abrangente e criativo (Dagut, 1986; Edge, 1986; Tifford, 1987(nas Ref. Bibliogr. está 1983); Costa, 1988; Murphy, 1988; Duff, 1989; Heltai, 1989; Zohrevandi, 1992; Kern, 1994; Kozminsky; Weizman; Horowitz, 1998).

OBJETIVOS

A presente reflexão tem como meta primeira repensar a tradução na interface do ensino de línguas de modo geral; em segundo lugar, busca avaliar a importância da tradução como um reprocessamento mental de palavras, frases ou parágrafos da LE em formas da L1. Especificamente, o objetivo é refletir sobre esse reprocesso, observando em que momentos circunstanciais do texto os aprendizes recorrem à L1 através da tradução mental, com que objetivos e sob que condições ela é usada.

É importante salientar que a tradução discutida neste ensaio não será da mesma ordem daquela à qual algumas pesquisas e críticas têm-se dirigido (tradução como um resultado externo, aparente, um produto esperado), mas será vista como a referência à L1, conforme definem-na Dagut (1986), como *“um recurso inconsciente, não controlado pelo professor e, até mesmo, pelo próprio aluno”*; Cohen (1998), como o *“discurso interior”*⁶; Kern (1994) e Hawras (1996), como *“tradução mental”*. Kern (1994: 442-3) assegura que *“...diferentemente dos usos tradicionais do termo, a tradução (no sentido expresso aqui) não implica nenhum produto oral ou escrito transparente, mas envolve, ao contrário, uma representação mental das formas da L1 como seu produto”*. Ou seja, a referência à L1 será discutida em termos de um processo, uma reação espontânea, às vezes simulada, que o aprendiz nem sempre pode controlar, sendo raramente consciente.

⁶ Conforme Cohen (1998: 160), *“inner speech”*.

METODOLOGIA

O instrumento da pesquisa será a tarefa introspectiva, ou seja, a técnica de pensar alto. Ela consiste em que os sujeitos envolvidos na pesquisa verbalizem tudo o que estiverem pensando durante a leitura de um texto em LE. Seis sujeitos do Curso de Letras Português/Inglês de uma faculdade particular de São Paulo participaram da pesquisa voluntariamente, os quais foram classificados em três níveis diferentes: nível básico=NB; nível intermediário=NI e intermediário-avançado=NIA. Além da técnica introspectiva, os alunos fizeram um teste de leitura e compreensão em LE e responderam a um questionário para estudo do perfil dos informantes, sobretudo para verificação de como se relacionam com a LE e o tempo de exposição à língua, além de outros fatores, tais como a idade, o conhecimento de outras línguas e a familiarização com a leitura tanto na LE como na L1.

Quanto à metodologia, explicito que, embora não haja trabalhos no Brasil que relacionem tradução e ensino de LE e envolvam a técnica introspectiva, há o projeto PRONIT (Processo e Produto na Investigação da Tradução), integrado e interdepartamental na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, segundo Barbosa (1997: 14), está instrumentalizado com a finalidade de procurar elucidar as estratégias cognitivas pertinentes ao processo tradutório e reconhecer outros aspectos relevantes que possam justificar a forma como aprendizes e profissionais da tradução realizam a tarefa. Em consequência, há um deslocamento do foco do produto da tradução para o processo, até a adoção da metodologia empírica para acessar os processos mentais envolvidos durante a atividade de tradução.

Busca-se, então, neste ensaio enfatizar a tradução mental como uma estratégia de leitura em LE que, conforme evidências oriundas das pesquisas de leitura e escrita em LE/L2, pode desempenhar papel relevante e positivo nos processos de ensino/aprendizagem de línguas (Kern, 1994; Hawras, 1996; Cohen & Hawras, 1996 (esta obra não está nas Ref. Bibliográficas); Cohen & Allison, 1998). Segundo Cohen (1998), tal atividade é um hábito que nem sempre deve ser desencorajado, pois engloba questões relevantes para a leitura em LE e é uma prática invisível, que tem estado esquecida nas salas de aula, apesar de ser algo inevitável, principalmente nas fases iniciais do aprendizado.

A TRADUÇÃO MENTAL NA LEITURA EM LE

Nas pesquisas sobre aquisição em LE, a literatura tem definido a tradução, de modo geral, como “*o uso da primeira língua como uma base para compreender e/ou produzir a LE*” (O’Malley et al., 1985: 33) e “*traduzir idéias de uma língua a outra de maneira relativamente literal*” (Chamot & Kupper, 1989: 16). Em verdade, pesquisas têm confirmado que muitos aprendizes de LE poderiam vir a desempenhar

com mais sucesso as suas atividades de leitura em LE caso fossem incentivados a usar a tradução mental como um meio de desenvolver tal habilidade.

Se, por um lado, a literatura que aborda as questões de tradução com base em perspectivas lingüísticas, literárias, filosóficas e pedagógicas é vasta e bem fundamentada, pode perceber, por outro, que é só bem recentemente que se tem notícia de pesquisas feitas sobre os processos mentais envolvidos na tradução (vide Gerloff, 1987(não está nas Ref. Bibliográficas); Krings, 1987(também não está nas Ref. Bibliográficas); Kern, 1994; Fraser, 1996; Hawras, 1996; Cohen, 1998); principalmente a relação entre tradução e leitura não tem sido discutida com muita freqüência, não podendo, por isso, ser diretamente discutida e confirmada a partir dos estudos sobre tradução e ensino de línguas.

Todavia, esforços de pesquisa empreendem-se com o objetivo de entender os processos envolvidos na compreensão da leitura em LE e muito dessa pesquisa tem-se voltado para a aplicação de constructos teóricos desenvolvidos na pesquisa da compreensão da L1 às situações de leitura em LE. Segundo Kern (1994), embora esses esforços tenham sido bem-sucedidos em apontar a importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão de textos em LE, eles, no entanto, têm negligenciado uma das diferenças básicas entre a compreensão da L1 e a da LE: que o leitor/a leitora de LE tem diante de si duas línguas e não apenas uma. A tendência é tratar o aluno como se ele estivesse aprendendo o idioma pela primeira vez, e não como alguém que já domina uma língua e que, na realidade, ao aprender uma segunda, estará dando continuidade a um processo já iniciado na L1 ou expandindo os seus conhecimentos das várias funções que os diferentes sistemas lingüísticos têm em comum.

ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados seguiu os procedimentos comuns destinados à avaliação de protocolos verbais. A análise qualitativa foi privilegiada. Buscou-se observar de que forma a atribuição de significados tomou lugar durante o processo de leitura: se os sujeitos entenderam os significados das sentenças; que tipos de estratégias foram usadas entre os sujeitos dos vários níveis; se os mesmos foram bem-sucedidos ao lançarem mão dessa ou daquela estratégia na compreensão geral do texto; e por que podem ter usado determinada estratégia mais do que outra. A tentativa de investigar os procedimentos mentais em andamento enquanto os sujeitos liam textos em inglês teve como foco principal olhar a ocorrência do processo de tradução, embora se tenha consciência de outros procedimentos igualmente importantes que podem ser indicativos de sucesso e/ou obstáculo para que a compreensão se processe. Como observa Cavalcanti (1989(nas Ref. Bibliogr. está 1983): 151-2), *“a identificação e a análise dos problemas são fontes mais ricas de informação sobre o processo de leitura do que estratégias, que dependem de como o problema é abordado”*.

As recorrências à L1 em forma de tradução mental foram tabuladas. Para tentar avaliar o grau de relação em que a tradução foi associada com a compreensão do texto, foram examinadas as transcrições que indicavam ocorrências simultâneas de uso de tradução e compreensão textual e dividiram-se os relatos em duas categorias: A) categoria de associação com compreensão (doravante categoria A); e B) categoria de associação indeterminada/ou nenhuma associação com compreensão (doravante categoria B). Por exemplo, um relato era classificado na categoria de “associação” se ele indicasse que realmente a tradução foi usada para buscar a compreensão (indicada nas palavras dos sujeitos durante a tarefa introspectiva e nas lembranças do protocolo). Para ser classificado na segunda categoria, o relato deveria indicar parcial ou nenhuma compreensão; ou quando os sujeitos não especificavam o que entenderam ou deixaram de entender após a tradução.

A Tabela abaixo resume os relatos do uso de tradução durante a tarefa de leitura. Ao se observar a linha de totais, é possível verificar uma padronização que mostra que os leitores de nível básico registraram maior uso da tradução para tentar compreender, enquanto que os leitores classificados no nível intermediário avançado relataram usar menos a tradução com tal objetivo.

Registros de tradução por níveis de habilidade

	Associada com compreensão?		Total
	Sim	Não	
*NIA (02)	05(30%)	12(70%)	17
**NI (02)	10(59%)	07(41%)	17
***NB (02)	15(79%)	04(21%)	19
Totais	30(57%)	23(43%)	53

*(nível intermediário avançado) **(nível intermediário) *** (nível básico)

Uma comparação entre os três níveis de habilidade (básico, intermediário e intermediário-avançado) mostra que os leitores apresentam variações na maneira de recorrer à L1. Como exemplo, a dupla NIA usou a tradução com objetivos outros que não a compreensão. Tal resultado demonstra uma maior seletividade e atenção dos leitores, os quais não empregam a tradução como uma “muleta”, mas o fazem por razões conscientes e que justificam um resultado final mais criativo.

No outro extremo, encontra-se a dupla de nível básico, que, embora apresente um índice elevado de tradução para a L1 com o intuito de compreender o que lê, nem por isso tem os resultados de compreensão positivos, pois a tarefa de resumir e dar a idéia principal do texto lido não atestou mais do que 60% da compreensão do conteúdo lido. Tais sujeitos mencionaram empregar a tradução para entender o texto em LE, mas isso não indica que os referidos leitores realmente tenham compreendido o enunciado. Esta constatação justifica a dificuldade de precisão também nas categorizações de usos de tradução e a impossibilidade de considerá-las como “resultados exatos”.

Como o foco principal desse ensaio são as recorrências à L1 do aprendiz de línguas em forma de tradução (incluindo a tradução de palavras, frases ou parágrafos inteiros para a L1), e sendo esta estratégia o recurso mais mencionado pelos sujeitos durante a leitura, esta recorrência será examinada a partir de três perspectivas: (1) a frequência relativa com que os sujeitos usaram a tradução como uma estratégia de leitura, isto é, seus modos de uso (a tradução é um processo contínuo ou intermitente), (2) as diferentes formas (suas propriedades funcionais, processos cognitivos característicos) com que os sujeitos, em seus níveis de proficiência em leitura, recorreram à tradução, e (3) as situações (momentos circunstanciais) que motivaram o uso dessa estratégia durante a leitura do texto em LE. Uma discussão destas perspectivas, seguidas de exemplos, será apresentada abaixo para buscar responder às perguntas de pesquisa:

1. Em que momentos circunstanciais do texto os aprendizes recorrem à L1, através da tradução mental?
2. Com que objetivos e sob que condições os sujeitos usam a tradução mental? A tradução é usada como um processo contínuo de compreensão ou os sujeitos só recorrem a ela quando há obstáculos para a compreensão?

PROPRIEDADES FUNCIONAIS DA TRADUÇÃO

O aspecto mais funcional da tradução foi a capacidade da mesma em facilitar o processamento semântico, possibilitando a consolidação do significado, que ficaria fragmentado se fosse deixado em inglês. Um sujeito mencionou “*Eu não entendo direito o que eu leio até que eu traduzo para o português*”. Explica-se isso, segundo Horiba (1993), porque nos primeiros anos do aprendizado as palavras na LE têm menos impacto, menos associações semânticas ricas e, às vezes, menos “potência” do que as palavras na L1. Alguns dos sujeitos recorreram à tradução mental para tentar ordenar frases e/ou segmentos muito longos. Outros mencionaram “*estar pensando*” na L1 a fim de tentar resolver estruturas mais complexas. Conforme mencionou um sujeito de nível intermediário: “*começo a traduzir à medida que as idéias do texto se complicam e traduzo a frase inteira se for necessário*”. Nota-se nesse exemplo que a tradução não foi motivada apenas pela complexidade das idéias, mas se prolongou para além da complexidade “local” de uma frase e/ou segmento particular para o contexto maior.

MODOS DE COMPREENSÃO/PROCESSAMENTO

No contexto de leitura em LE, o que o processo de tradução envolve e como ele se dá? Os aprendizes traduzem somente quando há um obstáculo para que a

compreensão se processe ou traduzem continuamente, independente de haver complexidade? No enunciado “...*aqui eu conheço todas as palavras, e eu já traduzo mentalmente pra não perdê a seqüência. Tô lendo e já penso simultaneamente, eu olho a palavra e quando olho em inglês, eu vejo as palavras nesse caso aqui, já vejo elas em português. (...)*”, percebe-se que o leitor processou visualmente o texto em inglês (“Eu olho a palavra, e quando olho em inglês), mas ele processa o significado da oração (“Já vejo elas”) em português. O seu comentário “*Tô lendo e já penso simultaneamente, eu olho a palavra e quando olho em inglês [...] já vejo elas em português*” é esclarecedor porque sugere haver, nesse caso, um processamento mínimo das palavras em inglês. O sujeito transformou a informação visual que tinha diante de si numa representação mental de um texto em português que pôde ser mais facilmente processado no nível semântico. Tal procedimento é indicativo de que o objetivo da tradução poderá não ser apenas o de obter a compreensão na LI em si, mas transformar a informação da LE em representações mais adequadas e úteis para promover a integração do significado.

FINALIDADES ESTRATÉGICAS DA TRADUÇÃO

A pergunta – com que objetivos os leitores usaram a tradução – é representada pelo exemplo de um sujeito de nível intermediário-avançado que afirmou que a tradução foi útil durante a leitura do texto em LE, “*porque ela ajudou a colocar os adjetivos no seu lugar certo*”, isto é, antes dos substantivos e não depois. Este exemplo demonstra como o leitor busca, em momentos circunstanciais, quando não consegue compreender certas expressões, transformar as estruturas desconhecidas em outras mais familiares através da recorrência à sua LI, criando um contexto estável “em português” a partir do qual pode inferir ou até deduzir os significados de palavras desconhecidas.

Em outros momentos, a tradução foi empregada para conferir se determinado segmento textual foi compreendido realmente. O relato a seguir mostra que o leitor se esforça para ler e atribuir a significação ao texto diretamente em inglês, inicialmente, somente traduzindo se necessário. Contudo, num determinado momento ele afirma: “...*apesar de entender tudo o que eu li, eu traduzi para o português, pensei, né...porque não tô escrevendo, pra ter certeza de que eu peguei mesmo o sentido, se tá tudo na ordem certa (...)*”.

Muito embora houvesse compreensão do segmento textual, ainda assim o sujeito traduziu. Desse modo, traduzir frases ou segmentos textuais apenas para certificar-se da compreensão serve para reduzir uma insegurança que persiste até mesmo entre os leitores considerados proficientes na leitura em LE. Um fato observado é que a tradução como uma checagem da compreensão foi mais usada pelos leitores classificados no nível intermediário avançado.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A reflexão sobre a relação entre tradução e ensino/aprendizagem de LE serviu, inicialmente, para propiciar ocasião para a retomada das discussões sobre o assunto e como ponto de partida para que um dos múltiplos papéis que a tradução pode vir a desempenhar no ensino/aprendizagem de línguas topicalizasse o estudo em tela. O levantamento bibliográfico também mostrou que em países como Inglaterra, Estados Unidos, Israel, Itália, Polônia, Irã, entre outros, a tradução lidera muitas das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas, que têm sido bem-sucedidas nos seus objetivos de considerar e legitimar o potencial da tradução como ferramenta didática e útil. Outro aspecto relevante é que este ensaio apontou a importância da leitura ou tradução para o processo interpretativo de quem lida com a palavra, estrangeira ou não, e também nos leva a olhar para a tradução como uma atividade que põe à prova mais que a leitura: a habilidade do aprendiz em trabalhar sua própria língua materna e, assim, mostrar que foi capaz de interpretar.

O uso equilibrado e bem dosado da tradução no contexto pedagógico tem sido discutido sem propostas de banir o recurso à L1 do aprendiz, mesmo porque este é inevitável, principalmente na fase inicial do aprendizado da LE/L2; por outro lado, as pesquisas não propõem uma utilização exagerada da tradução. Modelos e sugestões de exercícios são apresentados pelos pesquisadores, que se configuram como atividades criativas que aproveitam o recurso à L1 dos aprendizes, sem torturá-los com condenações a algo que para eles é constitutivo de sua condição de sujeitos: a L1.

A partir da pesquisa introspectiva, evidenciou-se a dependência excessiva da tradução como fator de compreensão que alguns sujeitos demonstraram; isto é, precisavam traduzir para sentirem que estavam compreendendo o que liam e, caso não conseguissem traduzir tudo, às vezes, uma única palavra desconhecida era suficiente para impedi-los de atribuir sentido ao texto. Esse comportamento aponta para uma prática pedagógica que privilegia atividades mecânicas desprovidas de qualquer reflexão por parte dos aprendizes de LE.

Os procedimentos relatados indicam que os sujeitos traduzem por razões diversas, não sendo unicamente para compreender determinado segmento de texto. O nível de habilidade dos sujeitos influenciou a proporção em traduzir, apontando mais usos de tradução entre os de nível básico, os quais ao se depararem com qualquer tipo de dificuldade, no decorrer da leitura, não buscavam outras formas de solucionar as dificuldades, a não ser, largamente, através do recurso à L1. Assim, não houve, por parte desse grupo de proficiência básica, seleção quanto aos momentos em que a tradução realmente facilitaria a compreensão.

Por outro lado, os sujeitos mais proficientes em leitura em LE, embora tenham demonstrado necessidade em traduzir para compreender também, fizeram-no de forma mais seletiva e controlada, buscando-a como uma estratégia de “*back up*”

quando dificuldades de leitura surgiam. Isso significa dizer que a tradução, nesse grupo, não foi empregada ininterruptamente, sem reflexão, mas o foi de forma equilibrada, após buscarem outras estratégias, sem sucesso.

Considerando o conjunto de protocolos, de modo geral, pode-se dizer que a tradução mental facilitou o processo de leitura. No entanto, ela não deve ser vista como uma panacéia para todas as dificuldades de compreensão, pois tal atividade também provou ser, não raras vezes, improdutiva quando usada palavra-por-palavra ou literalmente, sem conexão com o contexto maior de leitura.

As descobertas e conclusões da pesquisa introspectiva sugerem, em relação à estratégia tradução, que:

- (1) embora a tradução mental seja uma estratégia de leitura que normalmente é desempenhada de forma automática e inconsciente pelos leitores, ela pode, de certo modo, ser ensinada e aprendida como um procedimento consciente, o que implicaria um melhor aproveitamento da mesma por parte, principalmente, de leitores menos proficientes;
- (2) a qualidade no emprego de estratégias como a tradução é um fator mais importante do que a quantidade. Estratégias usadas sem parcimônia não redundam em grandes benefícios. A apropriação de uma determinada estratégia e a eficiência no seu emprego terão um grande impacto sobre a compreensão.

A inserção da tradução na interface do ensino de LE não deve ser vista como uma “fórmula mágica” que pretende resolver todos os problemas de leitura ou qualquer outra habilidade. Este trabalho procura mostrar que a atividade tradutória pode ser um bom caminho para se evitar muitas das dificuldades interpretativas ocorridas no decorrer de uma simples leitura de um texto em outra língua. Valhame, para concluir, da metáfora tão apropriada de Nadstoga (1997: 139) em relação à atividade tradutória, o qual afirma que “a tradução [...] deveria ser uma arma no nosso arsenal de técnicas de ensino de línguas [...] a tradução deveria estar no cardápio, mas definitivamente não o único prato” e do que Scerba, citada em Danchev (1983), diz: “[...] a tradução pode ser banida da sala de aula, mas nunca da mente dos aprendizes”.

Mais do que propiciar um diálogo não mecânico com o texto, a tradução faz com que os aprendizes se sintam seguros sobre o trabalho de interpretação que estão realizando. Desse modo, quando considero a abrangência atual da tradução ligada ao ensino de línguas e o alcance de sua prática no contexto pedagógico, vejo que, lentamente, os argumentos contra o uso da tradução se diluem entre tantas propostas de retomada positiva da atividade, quer seja no âmbito da leitura ou da escrita no processo de ensino/aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, R. (1986). *Oficina de Tradução*. São Paulo: Ática. (Série Princípios.)
- BARBOSA, H. (1997). Investigando o processo tradutório. *Cadernos de tradução*, 2/Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. G. T. Tradução, pp.11-26.
- CATFORD, J. (1980). *Uma Teoria Lingüística da Tradução: um ensaio de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Cultrix.
- CAVALCANTI, M. (1983). *The Pragmatics of FL Reader-Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problems*. Lancaster: Universidade de Lancaster. Tese de Doutorado.
- CHAMOT, A. & KUPPER, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, pp.13-24.
- COHEN, A. (1984). Studying second language learning strategies: how do we get the information? *Applied Linguistics* 5/2, pp.101-12.
- _____. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- _____. & ALLISON, K. (1998). Bilingual processing strategies in a university-level immersion program. *Ilha do Desterro*, 35, pp.185-99.
- COOK, V. (1996). Competence and Multi-competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS (eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSTA, W. (1988). Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H.I. & VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, pp.282-91.
- DAGUT, M. (1986). The fact of translation in learning english as a foreign language. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 21, pp.197-207.
- DANCHEV, A. (1983). The controversy over translation in foreign language teaching. In: *Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Round Table, FIT-UNESCO, pp.35-43.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- EDGE, J. (1986). 'Acquisition disappears in adultery': interaction in the translation class. *ELT Journal*, 40/2, pp.121-4.
- FILGUEIRAS, L. (1996). *Sobre a Tradução e sua Utilização no Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: USP. Tese de Mestrado.
- FRASER, J. (1993). Public accounts: using verbal protocols to investigate community translation. *Applied Linguistics*, 14/4, pp.325-43.
- _____. (1996). The translator investigated: learning from translation process analysis. *The Translator*, 2/1, pp.65-79.
- HARRIS & SHERWOOD. (1978). Translation as an innate skill. In: GERVER, D. & SINAICO (eds.). *Language Interpretation and Communication*. New York and London: Plenum Press.

- HAWRAS, S. (1996). Towards describing bilingual and multilingual behavior: implications for ESL instruction. *Double Plan B Paper*. English as a Second Language Department, University of Minnesota, Minneapolis.
- HELTAI, P. (1989) Teaching vocabulary by oral translation. *ELT Journal*, 43/4, pp. 288-93.
- HORIBA, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp.49-81.
- KERN, R. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 441-61.
- KOZMINSKY, E.; WEIZMAN, E.; HOROWITZ, H. (1998). Teaching translation in israeli high schools. *Meta*, 43/1, pp.119-29.
- McCALLUM, R. (1986). Strategies competence in reading: finding the common ground. Paper presented at Claremont Reading Conference. Claremont, CA, March.
- MURPHY, B. (1988). Teaching translation and teaching through translation. *MET*, 15/4, Summer, pp.12-5.
- NADSTOGA, Z. (1988). A communicative use of translation in the classroom. *English Teaching Forum*, 26/4, pp.12-4, pp.23-4.
- _____. (1997). Translation teaching in the context of foreign language pedagogy: some considerations. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, pp.135-40.
- O'MALLEY, J. et alii. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, pp.21-46.
- SCHACHTER, J. (1996). Learning and triggering in adult L2 acquisition. In: BROWN; MALMKJAER; WILLIAMS (eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÄFFNER, C. (1998). Qualification for professional translators: translation in language teaching and teaching translation. In: MALMKJAER, K. (ed.). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- SELINKER, L. (1996). On the notion of 'Il Competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues. In: BROWN, G.; MALMKJAER; WILLIAMS (eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TITFORD, C. (1983). Translation for advanced learners. *ELT Journal*, 37/1, pp.52-7.
- TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING* (1983). Round table conference, organized with the assistance of UNESCO. Bulgarian Translators' Union, Paris, 17-19 de março de 1983.
- TUDOR, I. (1987). Using translation in ESP. *ELT Journal*, 41/4, pp.268-73.
- ULRYCH, M. (1985-6). Teaching translation: a sample procedure – part I. *MET*, 13/2, Winter, pp.42-9.
- _____. (1996). *Communication through translation*. Cambridge Language Reference News, 2, p.1. Cambridge: Cambridge University Press, ELT Division.

- ULRYCH, R. (1984). Teaching translation and translation in language teaching. *MET*, 12/1, pp.45-7.
- VIENNE, J. (1998). Teaching what they didn't learn as language students. In: MALMKJAER, K. (ed.). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- WILSS, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- ZOHREVANDI, Z. (1992). Translation as a resource: teaching english as a foreign language. In: DE BEAUGRANDE, R.; SHUNNAQ, A; HELIEL, M. (eds.). *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East: selected and revised papers from the International Conference on Language and Translation*. Irbid: Jordan, Benjamin Translation Library.