

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

A DUPLA FACE DA TRADUÇÃO – INTERSEÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM DA TRADUÇÃO

ABSTRACT

Looking back at the teaching of modern languages in the European context, a close relationship between Languages and Translation becomes clear. Translation and Grammar were the most evident signs of formal teaching of foreign languages. However, the close relationship between translation and language learning, though widespread, was not unanimous. The positive and negative opinions are related to specific learning needs and learning philosophies. Through the analysis of both areas – language learning and translation – one identifies the different purposes of each. Usually seen as a pedagogical activity that demands the translation of sentences or texts from one language to another, pedagogical translation is considered by some a positive contribution, but by others as an excessive or inadequate demand, when it comes to language teaching. In this article, we seek to identify common aspects between translation activity and foreign language teaching in higher education.

Keywords: Foreign Languages, Pedagogical Translation, Common European Framework of Reference (CEFR), *Profile Deutsch*

RESUMO

Olhando retrospectivamente para o ensino das línguas vivas em contexto europeu, apercebemo-nos das ligações que se estabelecem entre Línguas e Tradução. Foi através desta última e da gramática que, ao longo de séculos, se materializou o ensino formal das línguas estrangeiras. Contudo, a estreita ligação entre tradução e aprendizagem de línguas, apesar de generalizada, não é unânime. Às posições favoráveis e desfavoráveis subjazem necessidades

e concepções de aprendizagem próprias. Ao analisar cada uma destas áreas – aprendizagem de línguas e tradução – reconhecem-se as finalidades distintas de cada uma. Habitualmente analisada de acordo com fatores como a direção da tradução ou o tipo de atividade didática, a inclusão da tradução é considerada por uns como um contributo positivo, mas, por outros, como uma exigência excessiva ou desadequada, quando toca ao ensino da língua. Através desta reflexão interdisciplinar, procuramos interseções positivas entre a atividade da tradução e a formação superior em línguas.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, tradução pedagógica, QECR, *Profile Deutsch*

1 – INTRODUÇÃO

Passando em revista alguns dos principais pontos de contacto entre tradução e aprendizagem de línguas, proponho-me ao longo desta reflexão revisitado um tema do qual me ocupei no passado e analisar, à luz de uma perspetiva de convergência, as vantagens que uma pode retirar do contacto e do conhecimento da outra. Na base dessa relação ora próxima ora conflituosa, entre o ensino das línguas estrangeiras e o recurso à tradução estão certamente princípios e filosofias de aprendizagem diversos. Por um lado, as finalidades do ensino de línguas estrangeiras (LE) marcam essa relação; por outro, o facto de a tradução não se esgotar no contexto pedagógico, mas ter um papel cultural e comunicativo que extravasa a sala de aula influi no conceito de tradução que perpassa no ensino de LE.

Estamos assim perante dois contextos diversos e duas perspetivas do mesmo fenómeno. De um lado, a tradução entendida como um exercício linguístico, isto é, como um meio para atingir o domínio da língua estrangeira; e, de outro, a tradução como fim em si, com o objetivo de possibilitar a comunicação entre pessoas de línguas e culturas diversas ou de tornar acessível um texto que, de outra forma, seria desconhecido. Embora não coincidam, não podemos negar que a Tradução como exercício linguístico, com o objetivo de alcançar a competência comunicativa, por um lado, e, por outro, a Tradução como fim em si, com o objetivo de atingir a competência tradutiva, se intersejam; que mais não seja pelo facto de não podermos atingir competência tradutiva sem primeiro alcançarmos competência comunicativa.

As diferenças entre estes dois entendimentos de tradução foram salientadas por inúmeros autores ao longo de várias décadas, com base na finalidade com que a tradução é realizada. Bausch (1977) e Ladmiral (1979) contrapõem no final dos anos 70 a tradução como exercício pedagógico e a tradução como competência própria, House sublinha as diferenças entre tradução pedagógica e tradução comunicativa (House, 1981), outros ainda

distinguem entre *Übersetzen als Fertigkeit - Übersetzen als Übungsform* (Bausch & Weller, 1981; Königs, 2000). Por fim, Deslile (s.d.) faz uma súmula das diferenças e das semelhanças entre tradução didática e tradução profissional.

Com base nos contrastes estabelecidos por estes autores, podemos fazer distinções fundamentais entre estas duas faces da tradução. Designamo-las aqui de tradução como estratégia pedagógica e tradução como finalidade. Se a tradução como estratégia pedagógica tem lugar num contexto educativo e é realizada para o professor, que não precisa dela para a comunicação e que a vê como um meio para que os seus alunos atinjam domínio da LE, podendo mesmo servir como instrumento de avaliação de conhecimentos linguísticos; a tradução como finalidade resulta de uma necessidade de comunicação e constitui um fim em si. A seleção do texto a traduzir não depende do tradutor, mas daquele que o vai utilizar. No âmbito pedagógico é o professor que faz essa seleção, de acordo com o objetivo que pretende alcançar, podendo esse texto ser incompleto, parcial ou limitar-se a segmentos textuais, frases ou expressões descontextualizadas. De qualquer modo, a correção formal (ortográfica, morfosintática) será sempre garantida por parte do professor que as seleciona. Mais do que preocupar-se com a função ou com o efeito que a sua tradução produz, o aluno preocupa-se em reproduzir corretamente as estruturas aprendidas. Já na tradução como finalidade, o tradutor conta, em princípio, com um texto completo, mas não tem garantias de qualidade textual. É confrontado com erros e falhas, e terá de ser ele próprio a fazer sentido do texto que recebe, tendo em mente o público a que se destina e a função que este irá cumprir. No contexto pedagógico, a correção do produto final, pelo professor, é feita por um especialista na língua de chegada, e a avaliação rege-se por critérios de qualidade do texto (o tipo e a quantidade de erros, bem como desvios em relação ao texto de partida). Já no caso da tradução como fim, a avaliação do trabalho realizado pode submeter-se a outros critérios como o tempo ou as instruções fornecidas por aquele que solicita a tradução. O recetor pode não concordar com as opções tomadas pelo tradutor, pelo que este deverá estar preparado para as justificar. Em suma, a tradução como estratégia pedagógica recorta dois tipos de operações linguísticas (tradução no sentido de LE para LM ou na direção inversa) retirando-as do seu contexto comunicativo e inserindo-as num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhes outros propósitos, como a tomada de consciência das diferenças entre línguas ou a avaliação de conhecimentos.

O contraste entre estes dois fenómenos sublinha a discrepância entre estes dois contextos e faz-nos constatar a inadequação do conceito de tradução – como exercício isolado de versão (LE à LM) e de retroversão (LM à LE) – para a formação do tradutor profissional. A constatação desta diferença

e o papel cada vez mais importante da Tradução contribuíram para a evolução do conceito de tradução pedagógica, afastando-o da artificialidade dos exercícios de tradução e aproximando-o da tradução como atividade comunicativa inserida no mundo global.

De facto, a tradução tem desempenhado e continua a desempenhar um papel importante na aprendizagem de LE e é ciclicamente redescoberta pela didática do ensino das línguas, particularmente em épocas em que se valoriza uma aprendizagem consciente e reflexiva¹. Contudo, logo no séc. XIX, a tradução foi posta em causa, sendo desde essa altura ora rejeitada por uns ora defendida por outros. O argumentário pro e contra foi sendo alargado à medida que os conhecimentos em didática, psicologia da aprendizagem, ciências cognitivas e neurolinguística iam sendo aprofundados.

Ao longo deste artigo referir-me-ei tanto à perspetiva da tradução como instrumento pedagógico como à tradução como finalidade, apontando as diferenças, mas buscando também pontos de contacto. Começarei pela abordagem da evolução histórica da Tradução pedagógica no ensino das línguas vivas, passando depois à emancipação da Tradução como área de estudos e como área de formação académica. Esta última não se confunde com o ensino de línguas e situa-se numa formação superior. Por fim, serão abordadas algumas interseções entre a aprendizagem de línguas e a aprendizagem da tradução, isto é, como na aula de LE se concebem tarefas que preparam para a Tradução e, por outro lado, como na aula de Tradução se aperfeiçoa simultaneamente o conhecimento da LE.

2 – TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS – EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Olhando retrospectivamente para o ensino das línguas vivas em contexto europeu, apercebemo-nos de que, historicamente, aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução pedagógica são indissociáveis até meados do século XX. Foi assim que, ao longo de vários séculos e em conjunto com a aprendizagem da gramática tradicional, se materializou o ensino formal das línguas estrangeiras, através do método designado por "Gramática e Tradução". Este método, baseado inicialmente no ensino das línguas clássicas, parte do pressuposto de que a língua materna desempenha, na aprendizagem formal de uma língua estrangeira, um papel mediador fundamental. A conceção de aprendizagem subjacente a este método baseia-se na convicção

¹ Veja-se neste sentido, por exemplo, a obra de Duff (1989), na qual a tradução da língua inglesa para a eventual LM do aluno constitui um meio de consciencialização linguística e cultural, ou o número temático da revista *Fremdsprache Deutsch* intitulado "Übersetzen im Deutschunterricht" [Tradução na aula de Alemão].

de que toda a apropriação da LE passa inevitavelmente pela LM. Por outras palavras, a relação que o aprendente estabelece com a LE é indireta – o que daria origem à designação de paradigma indireto.

No que concerne as atividades de aprendizagem, tradução e retroversão quase se confundiam com os próprios objetivos do ensino. Não se podendo transportar para o passado a relevância dada à comunicação, como a entendemos hoje, a aprendizagem das línguas estrangeiras estava sobretudo vocacionada para a leitura e compreensão de obras literárias e de textos escritos, bem como para a comunicação escrita de nível formal (cartas comerciais, etc.). Os exercícios de tradução (LE à LM) serviam o propósito de testar a compreensão e o conhecimento lexical; já a retroversão (no sentido contrário LM à LE) servia para avaliar o domínio das estruturas sintáticas da LE. Tradução e retroversão complementavam-se, embora o peso atribuído a cada uma variasse de manual para manual. Por exemplo, é possível encontrar manuais de ensino do Alemão a portugueses que contêm unicamente exercícios de retroversão, para a consolidação das estruturas, sem contemplarem a tradução feita no sentido inverso.

Em linhas gerais, à tradução, no seu conjunto, são atribuídas funções de semantização, de apresentação e consolidação de estruturas, de avaliação da compreensão e de aplicação de estruturas gramaticais. E cada uma dessas funções está associada a um momento específico do processo de aprendizagem². Desta diversidade de funções transparece a versatilidade da tradução, mas também o seu peso no ensino. O que, claro está, não pode ser dissociado da valorização da escrita como meio privilegiado de adquirir o conhecimento da língua e da cultura estrangeiras.

Esta ligação estreita entre tradução e aprendizagem, apesar de generalizada, não foi unânime. Já no séc. XIX surgem vozes críticas como a de Viëtor, na Alemanha, através do manifesto *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1886) [O ensino de línguas tem de mudar de rumo]. Neste manifesto, o autor distancia o ensino das línguas vivas das línguas clássicas, valorizando a oralidade, o recurso à LE e recusando a tradução para LE devido ao esforço inaceitável que esta representa para o aluno. Contudo, a tradução para LM mantém-se aceite. Nos Estados Unidos da América, Berlitz, professor judeu-alemão aí imigrado, desenvolve nos anos 1870 o seu próprio método de ensino de línguas que prescindia da tradução e do ensino sistemático da gramática, valorizando a oralidade e o discurso

² Uma característica do paradigma indireto é o facto de a tradução se encontrar presente em todas as fases do processo de aprendizagem, desde a apresentação dos conteúdos e a sua exercitação até à avaliação dos mesmos.

oral. O nome de Berlitz e a filosofia de ensino mantêm-se ainda no universo das instituições privadas de ensino de línguas a nível internacional.

Em Portugal, Agostinho de Campos, autor da *Grammatica Allemã* publicada em 1898, critica o recurso constante à retroversão como forma de exercitar as estruturas sintáticas introduzidas, afirmando no prefácio à obra:

o auctor evitou propositadamente o modelo dos chamados *methodos praticos*, em que o thema alterna com a regra, sem outro resultado que não seja disseminar a theoria grammatical n'um labyrintho de exercicios monotonos, em geral vazios de sentido e incapazes de despertar no alumno um interesse vivo e fecundo pela lingua. (Campos, 1898)

Já no final do séc. XIX, a tradução de frases descontextualizadas de LM para LE é considerada artificial e monótona, podendo repercutir-se negativamente na motivação do aluno para a aprendizagem de LE. Estas são as ideias características do chamado paradigma direto que naquela época despontava no ensino de línguas vivas um pouco por toda a Europa.

Para a apreciação do papel da LM ao longo dos diversos métodos de ensino de LE, considero, com Puren (1995), que as alterações de estatuto que a tradução pedagógica tem sofrido ao longo do tempo estão relacionadas com alterações paradigmáticas. Sintetizando as características dos dois paradigmas metodológicos (Quadro 1) que se posicionam de modo oposto relativamente à tradução no ensino das línguas, verificamos que o paradigma indireto vê a tradução como uma exigência da aprendizagem, pois o acesso à LE é sempre mediado pela LM³, enquanto o paradigma direto perspetiva a tradução como interferência, preconizando o acesso direto à LE.

Paradigma indireto	Paradigma direto
Tradução como exigência da aprendizagem de LE	Tradução como interferência
Acesso à LE mediado pela LM (estatuto mediador)	Acesso direto à LE (relação não mediada)
Aprendizagem como processo consciente e reflexivo	Aprendizagem como processo não consciente (= aquisição LM)
Prevalece em situações de ensino formal, aprendizagem em contexto exógeno, aprendentes adultos, aprendizagem de terceiras LE	Prevalece em situações de imersão, em grupos heterogéneos, aprendentes muito jovens, etc.

³ De facto, tratando-se de uma LE de outra família, o acesso nunca é direto, mas mediado pela imagem, por objetos reais, pelo contexto, etc.

<p>+ Fomenta uma aprendizagem consciente (consciência linguística)</p> <p>- Prejudica a proficiência da LE e a comunicação, fomenta textos não adequados à LE (estruturados segundo a LM)</p>	<p>+ Fomenta a proficiência na LE</p> <p>- Fomenta a compreensão superficial (não permite aprofundar o domínio do léxico abstrato), pode perpetuar a compreensão errônea de palavras</p>
---	--

Quadro 1. Paradigma indireto versus paradigma direto

Em última análise, ambos os paradigmas são válidos, mas dependem de fatores como a situação e a finalidade da aprendizagem ou a idade do aprendente, entre outros. Puren (1995) vê no paradigma construtivista uma possibilidade de ultrapassar esta dicotomia, na medida em que responsabiliza os intervenientes neste processo pela seleção das estratégias a adotar.

Tendo por base estes dois paradigmas, os métodos de ensino de LE podem ser enquadrados, ora num ora noutro, consoante o contexto e os objetivos da aprendizagem. Percorrendo rapidamente as metodologias de ensino conhecidas, verificamos que tanto o método áudio-oral como o audiovisual (entre os anos 1950-1970) se integram *grosso modo* no paradigma direto, isto é, não preconizam a tradução como forma de prática da língua. Contudo, há que distinguir entre o áudio-oral e audiovisual; enquanto este último parte do princípio de que a imagem pode substituir a LM, o áudio-oral não excluiu a LM como forma de semantização.

Ainda nos anos 1970/80 encontramos uma conceção metodológica baseada no paradigma indireto. Inspirado no método bilingue criado por Dodson para o ensino do inglês, Butzkamm (1993) propõe um "monolingüismo esclarecido", através da sua obra de 1973, *Aufgeklärte Einsprachigkeit*, como forma de semantização que permite uma integração controlada da LM na aula de LE. A técnica que tem o nome sugestivo de *Sandwich-Technik* (técnica da sanduiche) consiste na alternância códica utilizada pelo professor ao dar uma instrução ou desencadear um diálogo, intercalando o enunciado em LE com a tradução para LM, como podemos observar no seguinte exemplo:

Comentário do professor: *Your group leads by six points. Eure Gruppe hat sechs Punkte Vorsprung. Your group leads by six points.*

O facto de o enunciado do professor em LE aparecer em duplicado (*Your group leads by six points*) e ser intercalado com a tradução para LM (*Eure Gruppe hat sechs Punkte*), reforça o que é importante (LE), mas fornecendo simultaneamente a tradução para LM. Assim, em Butzkamm (1993)

prevalece como modelo o professor bilingue que recorre sistematicamente à alternância de códigos.

A abordagem comunicativa, que se começou a desenhar nos anos 1970 e teve uma forte expressão durante os anos 80, inscreve-se numa perspetiva social e política mais vasta, que dá conta das necessidades de comunicação numa comunidade europeia em construção. As publicações patrocinadas pelo Conselho da Europa, com vista à definição de um nível limiar⁴ refletem a influência da Linguística Pragmática e o papel central que os conteúdos pragmáticos, como atos de fala e expoentes linguísticos, desempenham na construção dos materiais de ensino, e na forma como condicionam a introdução dos conteúdos gramaticais. Se no método de Gramática e Tradução eram os conteúdos gramaticais que a progressão da aprendizagem impunha, na abordagem comunicativa são as necessidades de comunicação e os atos de fala – que se desenvolvem do núcleo individual do eu para o mundo envolvente – que determinam a introdução dos restantes conteúdos. Quanto ao papel particular da LM, a abordagem comunicativa reconhece que a aprendizagem de LE assenta sobre a competência já adquirida na LM e utiliza-a como facilitadora da aprendizagem. De que modo? Fundamentalmente através da tradução explicativa na fase de semantização e na formulação de regras gramaticais. Em suma, a abordagem comunicativa adota, na prática, uma solução de compromisso entre o paradigma indireto e o direto. Assume-se que a compreensão da LE passa inevitavelmente pela LM (e a compreensão é uma competência valorizada na abordagem comunicativa), contudo a tradução restringe-se à semantização e não assume um papel na exercitação. Por outro lado, valoriza-se a utilização da LE como veículo de comunicação autêntica no discurso de sala de aula, isto é, na organização das atividades e nas instruções dadas pelo professor. A abordagem cognitiva, que foi introduzida nos anos 1990, aceita com naturalidade o papel da LM, tanto na semantização, como na consciencialização de estruturas divergentes nas duas línguas. Contudo, não se pode afirmar que a tradução teve grande visibilidade em todos os contextos de ensino. Uma prova disto é a tipologia de tarefas e exercícios (para o ensino do Alemão como LE) de Häussermann & Piepho (1996), que constitui uma compilação bastante exaustiva de muitos tipos de tarefas encontradas em manuais comunicativos, de cariz intercultural e cognitivo, isto é, de incentivo a uma aprendizagem reflexiva, na qual não encontramos uma única tarefa de tradução pedagógica ou de recurso à LM.

No que concerne o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), a mediação integra o elenco das atividades linguísticas em paralelo com a receção, a produção e a interação, sendo cada uma

⁴ Threshold Level, para a língua inglesa; Un niveau-seuil, para o francês; Un nivel umbral, para o espanhol; Nível Limiar, para português e Kontaktschwelle, para a língua alemã

subdividida nas vertentes oral e escrita. No âmbito da mediação – entendida como "tornar a comunicação possível entre pessoas que não podem comunicar diretamente" – abre-se lugar tanto para a tradução como para a interpretação, mas também para a paráfrase, o resumo ou a recensão, sendo que todas estas formas "fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo" e são consideradas importantes "no funcionamento linguístico das nossas sociedades" (QECR, 2001, p.36)

Como atividades de mediação escrita são dados exemplos, como a:

- tradução exacta (de contratos, textos legais e textos científicos, etc.);
- tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.);
- resumo principal (artigos de jornais e de revistas, etc.) em L2 ou entre L1 e L2;
- paráfrase (textos especializados para não especialistas, etc.) (*ibidem*, p.129).

No âmbito da mediação oral são sugeridas as seguintes formas:

- interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais, etc.);
- interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas, etc.);
- interpretação informal:
 - o de visitantes estrangeiros ao nosso país;
 - o de falantes nativos no estrangeiro;
 - o em situações sociais e transacionais para amigos, família, clientes, convidados e estrangeiros, etc.;
 - o de cartazes, ementas, avisos, etc. (*ibidem*, p.129)

Para aqueles que consideram o QECR insuficiente para a programação de uma competência comunicativa e linguística exigentes, penso que bastará seleccionar algumas das atividades nele contempladas (por ex. a interpretação simultânea de conferências ou a tradução exata de contratos e textos legais), para que tenhamos ocupação suficiente para vários anos de estudo. Penso que, neste caso, já não nos situamos no âmbito da tradução pedagógica nem na aprendizagem de LE, mas sim na formação em Tradução e em Interpretação.

Por fim, os autores do QECR concluem com esta afirmação intrigante:

- Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:
- as actividades de mediação em que terá necessidade de participar/para as quais estará preparado para participar/lhe será exigido participe. (*ibidem*, p.130)

Após a elaboração deste documento fundamental (QECR), traduzido para todas as línguas, as comunidades linguísticas e educativas sentiram

necessidade de concretizar, através de descritores, aquilo que o aprendiz deveria ser capaz de abarcar em todas as sub-competências. Para a língua alemã, a obra *Profile Deutsch* (2002), patrocinada pelo Conselho da Europa e por instituições educativas alemãs e austríacas, apresenta objetivos, descritores e meios comunicativos para os níveis A1 a B2, para a receção, produção, interação e mediação. Uma leitura de alguns destes descritores revela o peso, talvez excessivo, da mediação oral e escrita, que contrasta nitidamente com o da produção oral e escrita⁵.

Em suma, o recurso à tradução é muito diversificado e está dependente da filosofia de aprendizagem subjacente (paradigma direto ou indireto). Por outro lado, embora a evolução metodológica seja normalmente apresentada em contexto supranacional, subsistem de facto diferenças nacionais que estão dependentes da própria tradição de ensino. Em universidades portuguesas, desde aproximadamente o final dos anos 70 que a tradução não surge como forma de testar conhecimentos ou o domínio da LE. O mesmo não se passa noutros países, nos quais a discussão sobre a validade da tradução para LE como instrumento de avaliação linguística se mantém durante mais tempo.

3 – TRADUÇÃO COMO ÁREA DE ESTUDOS E COMO ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÉMICA

Debruçando-nos agora sobre a tradução como finalidade, verificamos que esta, apesar de mais recente, adquiriu nas últimas décadas um papel mais destacado no ensino superior. Entendida, por alguns, como uma disciplina de cariz prático, a Tradução começou por ser oferecida como formação intermédia, passando mais tarde a ocupar um lugar na formação superior e pós-graduada. Esta emancipação decorre, por um lado, da importância que se passou a atribuir à comunicação internacional, mas também ao estudo e à atividade investigativa que se desenrola em torno da própria tradução, como ato de comunicação, como operação linguística, textual e cultural, não esquecendo também a reflexão sobre o próprio tradutor e sobre os meios de que dispõe, e que se têm tornado cada vez mais sofisticados.

A competência tradutiva tem sido um dos aspetos mais estudados no âmbito da Tradutologia. Vários autores caracterizaram esta competência, pelo menos a partir de meados dos anos 1980. Não podemos entender a competência tradutiva sem passarmos primeiro pela competência de comunicação, como Dell Hymes a concebeu nos anos 70. Tal como a competência de comunicação se apresenta como complexa e articulada em várias sub-competências, também a competência tradutiva se traduz numa rede de competências parciais articuladas entre si e com uma forte

⁵ Por exemplo, para o nível B1 os descritores para a produção oral e escrita ocupam 4 páginas (pp.107-110) enquanto os descritores da mediação oral e escrita ocupam 8 (pp. 111-118).

componente processual. Para a ilustrar, escolhi o modelo do grupo PACTE, que assenta numa forte investigação empírica.

Embora a competência linguística e a comunicativa sejam já por si competências complexas (que hoje sabemos não se limitarem ao uso do léxico e das estruturas linguísticas), elas são apenas uma das 5 componentes que podemos identificar neste Modelo do grupo PACTE (Fig. 1). Aliás, a sub-competência bilingue contém em si grande parte da competência comunicativa, mas desdobra-se em duas línguas diferentes. De acordo com os autores, inclui conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais em ambas as línguas e tem um cariz sobretudo processual. Já a sub-competência extralinguística possui um carácter sobretudo declarativo e abrange o conhecimento enciclopédico e conhecimentos específicos nas duas línguas (o que remete também para uma das componentes da competência comunicativa). A sub-competência relativa ao conhecimento sobre a tradução diz respeito aos conhecimentos sobre a forma como a tradução se processa, as metodologias, as técnicas, os problemas de tradução, bem como ao conhecimento do universo profissional. Relevante neste modelo é o papel central (demonstrado através das setas) que a sub-competência estratégica desempenha e que se prende com o conhecimento processual, isto é, a capacidade de pôr em prática, numa atividade tradutiva concreta, os conhecimentos sobre o processo da tradução, a identificação e resolução de problemas, a mobilização das outras sub-competências para compensar eventuais falhas.

Este é talvez o contributo mais importante deste modelo – o assumir que a competência tradutiva tem um peso maior da componente processual do que da declarativa e que depende sobretudo da forma como o tradutor mobiliza os conhecimentos e as capacidades no ato de traduzir.

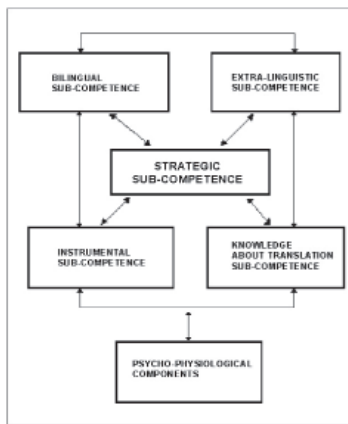


Figura 1. PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In: F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins. p.60

Como não será difícil de constatar, a tradução como fim, como atividade autônoma e da responsabilidade de um profissional, apenas parcialmente coincide com a competência comunicativa que é suposto adquirir-se na aprendizagem de uma LE.

No que toca aos pontos de contacto entre tradução e ensino de línguas, constatamos que o futuro tradutor faz muitas vezes em paralelo a sua aprendizagem ou aperfeiçoamento linguísticos, encontrando-se por vezes inserido em grupos heterogéneos. Estas circunstâncias levantam a questão: deverá a aquisição de competência linguística do futuro tradutor ser acompanhada de orientação específica, afastada de uma formação linguística generalista? Do mesmo modo que se concebem formações específicas em LE para os negócios ou para a saúde (Línguas para fins específicos), será possível conceber a formação linguística do futuro tradutor de uma maneira específica. Penso, no entanto, que mais do que conteúdos próprios, essa formação deverá contemplar princípios e metodologias de ensino adequadas à tradução.

A assunção da diferença entre tradução pedagógica e tradução profissional repercute-se também nos programas escolares das disciplinas de línguas estrangeiras. Desde meados dos anos 1980 até aos anos 90, surge no leque de opções das disciplinas do secundário (11.º, 12.º ano, da área de Humanidades) as disciplinas de Técnicas de Tradução (para as diversas línguas: Inglês, Francês e Alemão). Constituindo uma novidade no currículo português, estas disciplinas refletem uma visão mais utilitária e pragmática do ensino das línguas. O seu aparecimento estará porventura justificado como uma preparação para os cursos de Tradução que começavam a surgir no ensino superior. No entanto, essas disciplinas rapidamente desapareceram da matriz curricular, não tendo tido (tanto quanto julgo saber) qualquer sequência. É interessante verificar que, numa altura em que a nível europeu se procurava uma revalorização da tradução pedagógica, em Portugal se tentou fomentar (embora por pouco tempo) no ensino secundário a competência tradutiva como complemento da formação em línguas.

Como exemplo desta tendência podemos observar o manual de Técnicas de Alemão para o ensino secundário (Franco, Vilela e Lapa, 1996) que está dividido em duas partes. Uma primeira dedicada às noções e práticas de tradução (introdução ao conceito de tradução, problemas da tradução e papel da tradução comunicativa, o uso do dicionário, os processos técnicos de restituição) e uma segunda parte de abordagem prática de temas e textos para traduzir, contendo tarefas de análise e de compreensão textuais. É interessante verificar como as tarefas sugeridas nesta obra constituem simultaneamente uma sensibilização à tradução, como ato de comunicação, e um desenvolvimento da compreensão textual, da reflexão sobre o sistema gramatical da língua alemã, tendo em mente que uma das condições para

traduzir é a compreensão profunda do texto de partida. Muito embora se trate apenas de uma introdução, este tipo de exercícios contribui para uma consciencialização do ato de traduzir, bem distante de tudo o que implicava a artificialidade da tradução pedagógica de outras épocas⁶.

4 – INTERSEÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM DA TRADUÇÃO

Após termos constatado as diferenças entre as duas vertentes da tradução e visto como a tradução pedagógica se prende com o desenvolvimento da competência linguística/pragmalinguística e não se confunde com a aquisição da competência tradutiva, não podemos no entanto ignorar os pontos comuns entre ambas.

Na sua formação abrangente em LE, o estudante de Tradução é também um estudante de línguas, encontrando-se frequentemente inserido em grupos de aprendizagem generalistas, isto é, não específicos da Tradução. Nesse contexto, levanta-se a questão de saber que atividades de aprendizagem podem ser particularmente úteis. No âmbito das disciplinas de Tradução, em particular nas disciplinas em que a prática da tradução é desenvolvida, verifica-se simultaneamente que o estudante consolida os seus conhecimentos linguísticos. As atividades práticas de tradução contribuem em larga medida para o aperfeiçoamento das competências linguística, textual, pragmática e cultural.

Assim, proponho seguidamente algumas tarefas que revelam estes pontos comuns entre tradução e aprendizagem de línguas.

4.1 – Recurso à tradução pedagógica no ensino de LE

Recordemos as diversas funções que a tradução pedagógica pode desempenhar no ensino de LE (Alegre, 2000, p. 71):

- função metalinguística, que se encontra presente no discurso do professor (ou do manual de ensino) quando explica o funcionamento da língua estrangeira em LM ou recorre à contrastação;
- função de fixação e controlo de estruturas gramaticais, através do exercício de retroversão;
- função de verificação da compreensão, através da tradução para LM; e
- função docimológica, através da utilização das duas operações de tradução (de e para a LE) como instrumento de avaliação de conhecimentos.

⁶ A Porto Editora publicou, entre meados dos anos 80 e o princípio do séc. XXI, diversos manuais de tradução para as línguas lecionadas no ensino secundário: Técnicas de Tradução: Inglês 11º ano (1985), Savoir lire, oser traduire: Técnicas de tradução de Francês: 11º ano (1986), Traduzir = Comunicar: Técnicas de tradução de Inglês 11º/12º anos (1996), Traduzir: uma actividade fascinante: Técnicas de Tradução de Alemão (1996).

De entre estas, considero que a função metalinguística é talvez a mais vantajosa para a aprendizagem⁷, podendo ser aplicada em diversos níveis de conhecimento.

Vimos já como o recurso à língua materna como metalinguagem é distinto do recurso à tradução como atividade didática. Centrar-nos-emos pois em tarefas que, não constituindo em si tradução interlinguística, contribuem para a formação do tradutor, no sentido em que desenvolvem capacidades especialmente importantes para o tradutor, como a compreensão e a interpretação textuais; a distinção entre uma gramática recetiva e uma gramática de produção; a modalização do discurso; a reverbização, a reformulação textual, tendo como objetivo a adequação de cada versão a um registo linguístico diferente.

Seguem-se alguns exemplos, necessariamente sucintos, de tarefas que podem ser realizadas no âmbito do ensino do Alemão como LE, envolvendo a tradução.

Nível lexical

a) Consciencialização das diferenças na posição de segmentos lexicais e palavras na frase

Na aprendizagem do Alemão, o estudante é inevitavelmente confrontado com palavras compostas. Apesar de se poder recorrer a imagens ou a definições, a tradução ajuda a consolidar mentalmente a diferença:

Reisebus – autocarro de viagens

Busreise – viagem de autocarro

Nível frásico

b) Consciencialização da construção de um grupo nominal expandido.

A colocação de atributos à esquerda do nome, característico das línguas germânicas, é um fenómeno facilmente compreendido por um aluno português. No entanto, quando o sintagma é expandido através da adição de vários atributos, e o determinante se afasta do respetivo nome, dando origem a uma moldura (como se verifica no exemplo seguinte), a tradução, apoiada na apresentação gráfica, permite a visualização do fenómeno, ajudando a uma compreensão profunda da estrutura.

Etwa 1000 denkmalgeschützte Häuser und ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz veranlassten die UNESCO 1988, Lübecks Altstadt in die Liste der Weltkulturgüter aufzunehmen.

ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz

einStraßennetz

uma rede viária

⁷ Estou sobretudo a considerar línguas menos próximas, como no caso do Alemão e do Português.

<i>ein</i>	<i>erhaltenes Straßennetz</i>
uma	rede viária conservada
<i>ein</i>	<i>weitgehend erhaltenes Straßennetz</i>
uma	rede viária praticamente conservada
<i>ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz</i>	
uma	rede viária praticamente conservada
na sua forma original	

Em termos didáticos, esta tradução insere-se numa atividade de consciencialização da língua, integrada num contexto de compreensão textual mais abrangente, que aqui não podemos reproduzir integralmente.

Nível textual

c) Desenvolvimento da compreensão global do texto

Uma das competências que não devemos subestimar é a compreensão textual, que deverá ser assegurada no início da aprendizagem de LE. Fundamental para o desenvolvimento da competência recetiva é a existência de textos de dimensão média, mas suficientemente contextualizados desde fases iniciais de aprendizagem de LE. A opção, por vezes excessiva, de grande parte dos manuais de ensino por textos autênticos da comunicação quotidiana (quer se trate de bilhetes de comboio ou de ementas) e pela introdução atomizada dos conteúdos lexicais, relega para segundo plano a introdução de textos que, embora transformados para o ensino, contêm estruturas fundamentais para todos os que se irão ocupar de textos escritos. Tarefas deste género podem ser executadas de modo muito diversificados, prestando-se assim à motivação para a compreensão e produção textuais.

Neste caso, tanto é possível trabalhar com a LE como oscilar entre LE e LM.

- LE: Os alunos leem um texto informativo/noticioso, esclarecem eventuais dúvidas e sintetizam as ideias principais numa súmula condensada. Esse resumo deverá depois transformar-se em notícias de rodapé, com o objetivo de informar os telespetadores de um canal televisivo. Os alunos devem comparar as diversas súmulas e escolher a melhor.

- LE à LM: Os alunos leem um texto informativo/noticioso, esclarecem dúvidas e sintetizam, em LM, as ideias fundamentais do texto. Comparam-se as diversas versões obtidas na turma e discute-se a sua pertinência (a mesma tarefa pode ser executada na direção inversa LM à LE).

Penso que a introdução destas tarefas de compreensão textual contribuem para o desenvolvimento da competência recetiva, quer do ponto de vista do léxico quer da gramática.

4.2 – Desenvolvimento da competência linguística na aula de tradução

Tal como já foi dito, o aluno de tradução aperfeiçoa continuamente o seu conhecimento e o domínio das línguas. Parte desse desenvolvimento passa pela reflexão sobre traduções já realizadas, incluindo várias línguas.

Expressões idiomáticas

A publicidade fornece, como muitos professores de línguas sabem, material muito interessante para o desenvolvimento da competência de comunicação. A proposta que faço baseia-se na campanha publicitária "Nespresso. What else?" da referida marca, que se encontra disponível, na internet, com vídeos traduzidos para várias línguas⁸. Num diálogo protagonizado pelos atores J. Malkovich e G. Clooney, em que o último se encontra, após um acidente fatal, na presença de "Deus", surge a expressão "make an educated guess", que se encontra traduzida, através de legendas, para diversas línguas⁹.

Malkovich: Hello George!

Clooney: Where am I?

Malkovich: **Make an educated guess.**

Clooney: This must be a mistake. (...)

As possibilidades de reflexão contrastiva são variadas e dependem do domínio que os alunos tenham das diversas línguas. Após o visionamento do vídeo e o enfoque sobre a expressão inglesa, os estudantes são solicitados a interpretar o sentido e a julgar do efeito dessa expressão no diálogo em causa. A tarefa subsequente (realizada individualmente e/ou em pequenos grupos) tem por objetivo a tradução para língua portuguesa. O visionamento dos vídeos nas outras línguas e a discussão das possibilidades de tradução deverá ajudar a refletir sobre procedimentos de equivalência, relações entre pares de línguas, etc.

Nível textual

Os *sites* em várias línguas de grandes empresas internacionais são uma fonte de textos paralelos, cuja análise permite identificar diferenças linguísticas que, em última análise, remetem para diferenças culturais que se refletem na modalização do discurso, na relação de proximidade/distância entre emissor e recetor, entre outras. A análise da descrição do mesmo produto em textos paralelos em línguas diferentes como o se reproduz no

⁸ Ver, por exemplo, o vídeo https://www.youtube.com/watch?v=_6V0Rhi_R10

⁹ Na versão francesa, "Je suis sûr que tu as une petite idée...", em alemão, "Dreimal darfst Du raten.", em espanhol "A ver si lo adivinas...".

exemplo seguinte pode levar o aluno a refletir sobre questões como tradução literal, procedimentos técnicos de tradução ou opções estilísticas. Além disso, reforçam a ideia (não muito presente no início da formação do tradutor) de que textos desta natureza podem e devem ser adequados ao público-alvo.

BATHROOM LIGHTING – Brighten up your bathroom routine

Brushing, shaving, plucking, washing, flossing – there are a lot of daily activities that need good bathroom lighting. Our range of bathroom lighting includes lamps you can place around the mirror so you have a better view of what you're doing, plus bathroom lights for walls and ceiling that help create a more relaxing atmosphere.

(<http://www.ikea.com/kw/en/catalog/categories/departments/bathroom/10736/>)

LUMINAIRES SALLE DE BAIN – Des matins lumineux à la salle de bains

Se coiffer, se raser, s'épiler, se laver, se brosser les dents – pour plein de choses, il faut un bon éclairage dans la salle de bains. Nos lampes se placent autour du miroir, pour faire la lumière là où elle est la plus nécessaire, mais aussi aux murs et au plafond, pour créer une ambiance propice à la détente.

(<http://fr.ikea.com/%C3%89clairage-pour-la-salle-de-bain-3wx3h/>)

ILUMINACIÓN Y FOCOS DE BAÑO – Ilumina tu rutina en el baño

Peinarse, afeitarse, depilarse, ducharse, lavarse los dientes... hay un montón de quehaceres diarios para los que se necesita buena luz, no sólo para ponerse guapo, sino por seguridad. Asegúrate de tener unos labios bien perfilados o una barba bien apurada. En nuestro surtido encontrarás lámparas que puedes instalar alrededor del espejo para que veas bien lo que haces y luces de baño para la pared y el techo que crean una atmósfera más relajante.

(<http://www.ikea.com/es/es/catalog/categories/departments/bathroom/10736/>)

Uma maneira de os alunos se aperceberem melhor das diferentes opções de tradução é dar, a grupos diferentes, cada um dos textos nas diferentes línguas e solicitar a tradução para português. As diferentes traduções para português (obtidas de diversas línguas de partida) servem de base a reflexões sobre a adequação ao público-alvo e às expectativas do recetor.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo olhamos retrospectivamente para os pontos de convergência entre a tradução pedagógica e a tradução como finalidade. Vimos como o recurso à LM e à tradução constituíram, ao longo dos tempos, um ponto de discórdia entre professores de LE, sobretudo devido aos efeitos que esse recurso tem sobre as competências a alcançar pelo aprendente. Vimos também como as oscilações de paradigma (ora indireto, ora direto) fazem perspetivar o recurso à LM de forma positiva ou negativa, consoante o contexto de aprendizagem. Mais do que uma forma de exercitar a LE, o recurso a diversas formas de tradução é hoje um enriquecimento para o ensino de línguas. Muitas das razões que nos fazem integrar atividades tradutivas no ensino de LE prendem-se com a crescente importância da

Tradução num mundo globalizado, através do contacto pessoal ou de textos traduzidos. O conhecimento que temos da complexidade da competência tradutiva, a forma como perspetivamos a tradução e até os meios eletrónicos de que qualquer aprendente se serve obrigam o professor de LE a conhecer as funções que o recurso à LM e à tradução podem desempenhar no ensino de línguas.

Sob o ponto de vista da formação em Tradução, há também aspetos a ter em atenção, em particular no que concerne a competência textual dos futuros tradutores. A rapidez com que se traduz (em parte devido a uma quantidade de instrumentos e recursos à disposição de todos através da ligação à internet) impõe por vezes um ritmo que não se compagina com a reflexão e a tomada de decisões informada. A formação linguística do tradutor ocorre, parcialmente, em simultâneo com a sua formação como tradutores. Assim, a questão anteriormente levantada (ponto 2) sobre a pertinência de uma formação linguística específica para o futuro tradutor não é uma questão menor. Contudo, as condições de ensino nem sempre permitem o desdobramento de unidades curriculares que habitualmente permitem formações transversais a vários cursos. Apesar de tudo, o reforço das capacidades de interpretar, reformular, parafrasear, sintetizar e completar, recorrendo à LE, mas também à LM, devem constituir parte importante da formação em LE. O reforço das competências recetivas, aliado à distinção entre a gramática recetiva e gramática produtiva, permite o desenvolvimento seguro da compreensão textual, fundamental para o tradutor.

Referências bibliográficas

Alegre, T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística - A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro).

Bausch, K.-R. & Weller, F.R. (1981). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg.

Bausch, K.-R. (1977). Zur Übertragbarkeit der «Übersetzung als Fertigkeit» auf die «Übersetzung als Übungsform». In *Die Neueren Sprachen*. Band 76, 5-6, pp.517-535

Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. verb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.

Campos, A. (1898). *Grammatica Allemã*. Paris, Lisboa: Aillaud & Cia. Casa Editora e de Comissão

Deslile, J. (s.d.) Traduction didactique vs traduction professionnelle. Retirado de https://www.academia.edu/5982036/Traduction_didactique_vs_traduction_professionnelle. Acesso a 9.6.2016

- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Franco, I., Vilela, M. e Lapa, C. (1996). *Traduzir: Uma actividade fascinante: Técnicas de Tradução de Alemão: Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- House, J. (1981). Ein Modell zur Durchführung und Bewertung von Übersetzungen in der sprachpraktischen Ausbildung an der Hochschule. In K.R. Bausch & F.R. Weller (ed.) *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg, pp. 192-202.
- Königs, F.G. (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In *Fremdsprache Deutsch*. Heft 23 - 2000, pp.6-13.
- Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In: F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins.
- Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1 A2 B1 B2*. (2002). Berlin: Langenscheidt.
- Puren, C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. In *Les Langues Modernes*, n.º1, pp.7-22.
- QEER - Quadro europeu comum de referência para as línguas*. (2001). Porto: Asa.
- Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quosque Tandem*. Heilbronn: Verlag von Gebr. Henniger <https://archive.org/details/dersprachunterr00vigoog>. Acesso a 9.6.2016.

