

TRADUÇÃO & APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PONTO DE VISTA DO ALUNO

TRANSLATION & FOREIGN LANGUAGE LEARNING: THE LEARNER'S POINT OF VIEW

MÁRCIA REGINA TERRA*

RESUMO: Examinamos os modos como o aluno faz uma tomada reflexiva da sua experiência com a tradução no seu aprendizado da língua estrangeira: concepções de tradução, como se dá o processo tradutório, em que situações de aprendizagem a tradução é utilizada, com que objetivo, quais as implicações desses usos na aprendizagem da língua-alvo, como se estabelecem as relações língua estrangeira/língua materna nesse processo, entre outros. Para alcançar o objetivo proposto, analisamos as respostas de 47 estudantes, do Ensino Fundamental e Médio, de duas escolas da rede particular de ensino, a um questionário especialmente elaborado para os fins deste estudo. A opção pelas referidas escolas prende-se ao fato de ser a tradução praticada, regularmente, com tais alunos, como uma atividade pedagógica, no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso, o Inglês. Segundo os registros analisados, o aluno percebe a tradução como uma atividade benéfica ao seu aprendizado da língua-alvo e a ela recorre como uma estratégia de compreensão e apreensão dessa língua.

Palavras-chave: tradução; ensino-aprendizagem de línguas; relações LE/LM.

ABSTRACT: This paper reports some exemplary data related to a research project on the role of translation in foreign language teaching-learning. The data were collected through a questionnaire administered to 47 Brazilian ESL learners. Specifically, the points of the analysis are: how the translation process is conceived by the students; why and when the translation is used by the learners in classroom situations; mother tongue/foreign language relationships in this specific context, among other aspects. The findings reveal that translation, when used a mediating resource for foreign language teaching-learning, can promote target language management.

Keywords: translation; mother tongue/foreign language relationships; language teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

Pode-se considerar que os discursos sobre a tradução não abarcam um conceito universalmente aceito, completo e fechado em si mesmo, que possa nomeá-la, pois, assim como qualquer outra, a palavra tradução não extrai seu valor senão de sua inscrição em uma cadeia de substituições possíveis, isto é, de um 'contexto' específico (DERRIDA, 1996). Isso quer dizer, em suma, que pressupor a edificação de uma teoria global e única do traduzir trata-se de uma simples quimera, já que, em última instância, o que se estaria

* Doutoranda IEL/Unicamp, Campinas (SP), Brasil. <marterrasil@gmail.com>.

negligenciando é o fato de que o espaço da tradução encerra em si mesmo uma heterogeneidade não unificável. Ainda assim, duas perspectivas têm se apresentado predominantes nos modos de conceber a tradução, conforme discutiremos no decorrer deste trabalho.

1. TRADUÇÃO E ESTATUTO DO ORIGINAL: UMA NOÇÃO DE EQUIVALÊNCIA

Nessa primeira perspectiva, a tradução pode ser entendida como um procedimento de reprodução fiel de um texto escrito de uma língua para outra. Trata-se, no caso, de uma visão logocêntrica de tradução, cujo foco está no texto, impresso nos signos lingüísticos que o constituem e que, sobretudo, devem ser seguidos, a fim de que seja garantido, na língua de chegada, o sentido único, estável, pretendido pelo texto de partida, conforme postulam autores como Nida (1964) Catford (1980), entre outros. Como conseqüência, está implícita, nessa perspectiva, a noção do tradutor como um mero identificador de termos equivalentes que devem ser organizados conforme as exigências das estruturas das línguas em confronto demandem.

Percebe-se, ainda, nessa linha de pensamento, a ideia de tradução, tanto como ‘transposição’ (THEODOR, 1976) quanto como ‘reformulação’ (RÓNAI, 1981). Apesar da nova roupagem, permanece a ideia de tradução como um mecanismo de transferência, a partir do estatuto do original. Quer dizer, a exigência não se limita, apenas, à necessidade de que o tradutor disponha de conhecimentos suficientemente eficazes que lhe permitam entender os termos específicos do original, mas ele deve possuir, também, o domínio dos equivalentes destes em seu próprio idioma, a fim de realizar a retransmissão ou a reformulação, no texto traduzido, dos sentidos pretendidos pelo autor, no texto original (CORACINI, 2004).

Assim, a exigência principal consiste em que o tradutor consiga recodificar, em sua língua, uma mensagem cujo sentido detenha as conotações culturais, lingüísticas e até mesmo psíquicas, capazes de seduzir o leitor do texto traduzido, bem como de provocar nele a mesma admiração pelo autor suscitada na ‘outra’ língua, mas que, paradoxalmente, corresponda o mais aproximadamente possível ao texto original.

O que está transparente, no caso, é que, ao refletir sobre a tradução tomando como ponto de partida o estatuto do original, ou seja, tendo como referência o texto e a língua, como se fossem “baús capazes de guardar o sentido, a mensagem, o conteúdo, ou informação” a serem transferidos (MITTMANN, 2003), não sobra nada para o tradutor, que é idealizado como um intermediário que serve de veículo entre duas línguas, ou entre o autor/texto e o leitor. Semelhante condição secundária é outorgada ao texto traduzido, que é considerado um mero receptáculo de significados estáveis que devem expressar as intenções do autor do texto de partida. Em uma palavra, nessa primeira perspectiva de tradução, aqui abordada, o apego à noção de fixidez do original e aos diversos mecanismos de afirmação da ‘equivalência’ determinam, enfim, as reflexões sobre a teoria e a prática tradutológica (SISCAR, 2001).

2. TRADUÇÃO E ORIGINALAUSENTE: A PRÁTICA DA RESISTÊNCIA

Distinguindo-se em pontos importantes da visão de tradução acima mencionada, pode-se considerar que a segunda perspectiva de tradução, destacada neste trabalho, à qual se filiam autores como Coracini (2004), Mittmann (2003), Arrojo (1992), Siscar (2001), Bonatti (1998), para citar apenas alguns, tem como característica o fato de questionar a possibilidade da existência de qualquer realidade fora daquela criada no interior da linguagem, dentro de uma perspectiva desconstrutivista derridiana, e de postular a linguagem como constitutiva do sujeito, a partir de noções da psicanálise.

Nessa linha de pensamento, a linguagem não é concebida como transparente, mas como opaca, lugar do equívoco, da cultura e da ideologia, da heterogeneidade, enfim. Em decorrência, o sujeito que é constituído pela linguagem, ou seja, pelos fragmentos de outros discursos e de outros sujeitos que o circundam no meio em que ele está imbricado, revela-se uma arena de conflitos, um sujeito cindido, heterogêneo, instável, incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer e de encontrar a verdade. Essa perspectiva que a desconstrução promove, ao questionar qualquer possibilidade de exterioridade à linguagem, desconfia, portanto, da idéia definidora do sujeito como uno, completo, centrado, racional, capaz de controlar os efeitos de seu dizer e, traz, certamente, importantes transformações aos modos de pensar a prática tradutória.

Como encontrar na língua de chegada a mesma palavra utilizada na língua de partida se as coisas mudam de um contexto para outro? Essa ‘mesma palavra pretendida’ não seria jamais a mesma, pois que ela, em outro contexto, já estaria ligada a conotações, inflexões, valores afetivos ou patéticos muito diferentes. Como acomodar em uma língua as exigências da outra língua sem que jamais ambas tenham a oportunidade de se encontrar? Do ponto de vista da desconstrução, tal possibilidade torna-se impensável, pois não existem fronteiras definidas entre línguas, entre mim e o outro.

Não há como separar uma língua de chegada e outra de partida como pólos opostos e estanques, pois traduzir é, de certa forma, acolher o outro em sua própria língua e, nesse contato, naturalmente, dá-se a contaminação: nenhuma das línguas pode escapar imaculada. Nesse sentido, como diz Derrida (2002, p.64), “a tradução promete um reino de reconciliação das línguas. Essa promessa de um acontecimento propriamente simbólico ajuntando, acoplando, casando duas línguas como as duas partes de um todo maior”.

A partir desse novo olhar, a tradução passa a ser concebida como um ato de interpretação, sempre provisório, determinado por contingências externas (visão de mundo, ideologia, padrões estéticos etc.) que exerce influências sobre o tradutor e que tem uma relação particular com cada língua (MITTMANN, 2003). Entendendo que o texto não carrega em si sentidos, mas que os sentidos do texto emergem no ato da interpretação, é reivindicado para o tradutor um novo papel, qual seja, o de autor. Isso porque, novos significados são produzidos pelo tradutor que, inevitavelmente, transforma, modifica o texto que interpreta e esse ‘novo’ texto carrega em seu bojo - quer ele queira ou não - a visão singular daquele que o escreve e nele se inscreve.

Em síntese, o confronto entre as duas concepções de tradução, mencionadas anteriormente, evidencia rupturas relevantes nos modos de conceber o ato de traduzir, o tradutor e as relações que se imbricam nesse processo. A tradução, migrando de uma mera

transferência, transporte de mensagens, de sentidos ou das intenções do autor, de uma língua para outra, para dar lugar à concepção de autor, tradutor e leitor produzindo sentidos, leva à ideia de que o ato de traduzir consiste na produção de um texto que não é inédito porque toma como base o texto de partida, mas que, ao mesmo tempo, não é a reprodução do texto de partida porque toda interpretação consiste na produção de outro texto. Ao conceber tanto o texto original quanto o texto da tradução como resultantes de um processo de transformação que põe em evidência a própria língua, apagam-se, enfim, quaisquer tentativas de sistematização.

3. TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: RESGATANDO CONCEPÇÕES

Distinguindo entre tradução profissional e tradução pedagógica, alguns estudiosos, como Welker (2003), postulam que esta última refere-se apenas às atividades de tradução (ou exercícios de tradução propriamente ditos) realizadas em sala de aula, visando à aprendizagem da língua estrangeira. Ampliando essa idéia, contudo, uma forte tendência de pesquisas recentes na área (LAVAUT, 1998; CHECCHIA, 2002; CERVO, 2003; RIDD, 2003; FRACARO, 2002, entre outros) defende que a tradução pedagógica engloba todas as situações de ensino-aprendizagem em que alunos e professores recorrem à Língua Materna (doravante LM) para aprenderem a Língua Estrangeira (doravante LE). Nessa perspectiva, está implícito que, subjacente ao uso da tradução na aprendizagem de língua estrangeira, encontra-se um ponto chave a ser problematizado: a questão das relações entre a língua materna (LM) e a língua-alvo (LE).

De acordo com Ellis (2001), historicamente falando, a compreensão das implicações da LM na aprendizagem de LE constitui o primeiro fator a receber sérias atenções por parte dos estudiosos da área de Aquisição de Segunda Língua (SLA), podendo-se afirmar que, tradicionalmente, o nó da referida questão tem sido a preocupação em desvendar o ‘como’ e ‘em que extensão’ o conhecimento linguístico adquirido previamente pelo aluno pode ser benéfico ou prejudicial ao processo de aprendizagem da nova língua.

Trata-se de um embate candente, haja vista que, atrelados à visão de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais saliente em cada momento histórico, tem-se atribuído papéis controvertidos à tradução ao longo do tempo. O que se verifica, então, é um movimento pendular que ora aponta para a língua materna como o ponto de referência e que ora, em contrapartida, postula a sua exclusão total da esfera de alcance do aprendiz (BROWN, 1994; LEFFA, 1988), havendo, ainda, situações em que a LM é meramente tolerada, por assim dizer, em algumas metodologias comunicativas (DELIBO, 1999).

Como nos mostram várias referências bibliográficas a respeito do assunto (HOWAT, 1984; BROWN, 1994; DELIBO, 1999; CESTARO, 2004; LEFFA, 1988 etc.), não há como negar o fato de que a tradução está e sempre esteve no bojo da aprendizagem de LE: conforme salienta Howat (1984), a expansão do ensino de línguas diferentes deriva do interesse pela leitura dos originais de obras da literatura e filosofia inglesas que, no século XVIII, eram veiculadas através do francês, a língua do iluminismo. Nessa época, os textos em LE tornam-se objeto de estudo e os exercícios de versão/gramática passam a substituir

o modelo de ensino do latim que era realizado através da língua nativa dos alunos, sendo que as lições eram constituídas, principalmente, de frases isoladas tiradas da Língua Materna.

É com base nessa visão de ensino que, no final do século XVIII, surge o Método Gramática-Tradução (MGT), mais comumente referido como *tradicional* ou *clássico*, considerado a primeira e mais antiga metodologia de ensino de línguas estrangeiras que vigorou absoluta até o início do século XX. O objetivo da citada metodologia era a transmissão de conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. A tradução e a versão eram propostas como a base para a compreensão da língua-alvo, ou seja, a LE era ensinada, integralmente, através da LM. A esse respeito, como salienta Coracini (2003, p.140),

Como o objetivo era ensinar a ler e a escrever, a aula era toda ministrada em língua materna. Além disso, acreditava-se na transparência da linguagem e, conseqüentemente, na transposição entre as línguas, de modo que ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra. Entretanto, esse ponto de referência se limitava à gramática e às semelhanças e diferenças entre os idiomas.

Em oposição ao MGT, torna-se popular, no início do século XX, o Método Direto (MD), argumentando a favor da interdição absoluta da tradução para a língua materna, a partir do pressuposto de que a aprendizagem de LE deveria se dar em contato direto com a LE, ou seja, a LM deveria ser excluída da sala de aula. No ensino da língua-alvo, utilizavam-se gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, todos os recursos que pudessem facilitar a aprendizagem, sem jamais ser preciso recorrer à tradução.

Situando-se, de certa forma, como um prolongamento do MD, surgem várias metodologias filiadas ao audiolingualismo que, inspiradas em princípios da psicologia do comportamento (behaviorismo), consideravam a aquisição de uma língua como um processo mecânico de formação de hábitos condicionados. A aquisição da LE era feita, primordialmente, visando à automatização desses novos hábitos, através da massiva repetição e memorização de exercícios rotinizantes, tratando-se de uma pedagogia corretiva, em que os erros (diga-se os usos da LM) teriam de ser imediatamente eliminados ou corrigidos. Por representar um conjunto de hábitos já adquiridos e que poderiam causar interferência negativa na formação de novos hábitos (nova língua em processo de aquisição), a LM do aprendiz deveria ser esquecida, banida, enfim, da sala de aula.

A partir dos anos 70, em uma perspectiva cognitivista, a língua nativa do aprendiz passou a ser vista como “uma manifestação de um processo psicológico geral, que se baseava no conhecimento anterior para facilitar a aprendizagem” (HENRIQUES, 2002, p. 2), de modo que, contrariamente à visão behaviorista, os erros, isto é, os usos da LM, são considerados, então, como uma evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento.

A cada dia, a percepção de que a LM representa um elemento necessário e não coadjuvante na aquisição de outras línguas torna-se uma realidade que se solidifica no cenário atual dos estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No Brasil, uma prova irrefutável disso é a gama de pesquisas recentes que, a partir de caminhos teórico-metodológicos diferenciados, têm apontado para a relevância da melhor compreensão das relações LM/LE e de suas importantes implicações na aquisição de outras

línguas (DELIBO, 1999; CRISTÓVÃO, 1996; QUAST, 2003; TERRA, 2004, 2003; CARVALHO, 2003; CORACINI, 2003; entre outros).

Abordando aspectos relacionados aos usos sociointeracionais da LM em sala de aula de LE, estudiosos da área de Linguística Aplicada (dentre os quais, QUAST, 2003; TERRA, 2004, 2003; CARVALHO, 2003) apresentam importantes resultados de pesquisas que indicam a LM como um valioso recurso mediacional a ser considerado no aprendizado da língua-alvo.

Com base em teorias do discurso e da psicanálise, existem trabalhos de diversos pesquisadores inseridos no projeto Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico (Língua Materna e Língua Estrangeira) compilados em um livro organizado por Coracini (2003). O cerne desses estudos consiste em problematizar “a relação que se apresenta sem conflito entre língua materna e língua estrangeira, exigindo entre elas uma relação de conflito” (CORACINI, 2003, p.139), a partir da problematização da noção de sujeito que, como salienta a autora, é uma questão raramente abordada pelas metodologias, com o objetivo de melhor entender o processo de ensinar e aprender línguas.

Defendendo uma Abordagem Comunicativa (AC) do ensino de língua(s) estrangeira(s), encontram-se várias publicações atuais focalizando os estudos da tradução e suas implicações na aprendizagem da língua-alvo¹. De uma forma geral, esses trabalhos consideram equivocado o divórcio atual entre a AC e a tradução, sob o argumento de que carecem de fundamentos os apelos feitos para que a citada abordagem do ensino de LE se recuse a utilizar a tradução pedagógica. Assim, como afirma Ridd (2003, p.102), “a tradução, empregada de forma consciente e criativa, pode enriquecer o ensino nos moldes da AC sem, de maneira nenhuma, contrariar os postulados e a filosofia que a caracterizam”.

O que se observa, com base nesses trabalhos, é que está em pauta um claro movimento a favor da ‘reintrodução’ da tradução no aprendizado de língua estrangeira que toma como ponto de partida um novo conceito de tradução ‘pedagógica’ que se fundamenta principalmente na Teoria Interpretativa da Tradução Profissional (também chamada Teoria do Sentido) desenvolvida na École Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs de Paris – ESIT (CERVO, 2003).

Tratando-se de uma proposta cujo fio condutor é o desenvolvimento de uma pedagogia fundada na reflexão sobre o processo de tradução e na sistematização do seu estudo, a ideia consiste em que as atividades de tradução em sala de aula sejam organizadas em torno de tarefas com propósitos comunicativos (RIDD, 2003). Nessa esteira dos acontecimentos, o termo ‘reintrodução’ se justifica, na medida em que ele serve para mostrar o interesse vigente em reivindicar um novo espaço para o uso didático da tradução, diferente de outros que já lhe foram preconizados, tanto pelo Método Gramática-Tradução (MGT) como pelo Método Direto (MD) e suas derivações, haja vista que da inconstância historicamente outorgada ao papel da LM na aprendizagem de LE, em ambas as metodologias, sobraram marcas indeléveis que podem ser resumidas em uma generalizada resistência à tradução pedagógica que, ainda hoje, paira, com grande intensidade, sobre as cabeças de muitos professores e aprendizes.

¹ Cf. Lavaut 1998; Ridd 2003; Checchia 2002; Cervo 2003; Welker 2003; Fracaro 2002; Hargreaves 2004, para citar alguns.

Isso posto, passamos ao detalhamento da nossa pesquisa, cujo objetivo é examinar, justamente, o que pensa o aluno, aprendiz de língua estrangeira, a respeito do uso da tradução e de suas implicações no seu aprendizado da língua-alvo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

4.1 Contexto

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede privada de ensino (cujos nomes são omitidos por questões éticas) localizadas no interior de São Paulo. Ambas as escolas são bem conceituadas na cidade pelo padrão de ensino oferecido, estudando nelas alunos pertencentes a famílias de classe média-alta. A opção pelas citadas escolas, para a realização desta pesquisa, deve-se ao fato de termos tomado conhecimento de que a professora de inglês (que leciona nas duas instituições) trabalha a tradução como uma atividade pedagógica regular, em sala de aula. Assim, como tarefa do ano letivo, os alunos executam a tradução, para o português, de livros escritos em inglês (escolhidos conforme a decisão particular de cada um).

4.2 Participantes

Participaram desta pesquisa 47 alunos (31 homens e 16 mulheres), cursando o Ensino Fundamental e Médio, com idades entre 13-19 anos, com níveis diferentes de conhecimento da LE estudada, no caso, o Inglês (nível básico: 27; nível intermediário: 12; e nível avançado: 8), de acordo com declarações dos mesmos.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um “questionário de pesquisa” elaborado, por esta professora-pesquisadora, especificamente para o fim proposto neste estudo, quer seja, examinar qual é a concepção de tradução do aluno e como esse aluno vê a tradução no seu aprendizado da LE. A opção pelo questionário deve-se ao fato de ser tal instrumento considerado um meio eficiente e rápido de obtenção de dados que podem contribuir efetivamente para a compreensão de importantes aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas (RICHARDS & LOCKHART, 1995). Visando a cobrir aspectos mais abrangentes sobre o ponto de vista do aluno a respeito da questão estudada, foram formuladas 5 perguntas, a saber:

- 1) Você utiliza a “tradução” no seu aprendizado de Língua Estrangeira? Em que situações?;
- 2) Quando você faz uma ‘tradução’, de que forma você procede? Explique em detalhes;
- 3) O que significa “tradução”, no seu ponto de vista?;
- 4) Qual é a sua opinião sobre o uso da ‘tradução’ no aprendizado da Língua Estrangeira?;
- 5) Como você vê a sua Língua Materna (o português) em relação às outras línguas que você conhece?

O referido questionário foi aplicado, nas duas escolas, em período de aula, pela professora de Inglês que, conforme já mencionamos, leciona em ambas. Cada um dos 47

alunos respondeu às perguntas, individualmente, por escrito, sem qualquer intervenção da professora (segundo informação da mesma). Pressupõe-se, com isso, que os dados obtidos representam o ponto de vista do aluno, sobre o assunto focalizado, conforme é a intenção desta pesquisa investigar.

4.4 Pressupostos adotados para a análise do *corpus*

Assumindo, em uma perspectiva discursiva de linguagem, que “os discursos adquirem seus sentidos no entrecruzamento com outros, que são mobilizados como parte de sua memória” (GRIGOLETTO, 2003, p.351), para a análise do *corpus* desta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que as relações que os aprendizes de línguas estrangeiras estabelecem com essas línguas e com o papel ocupado pela tradução nesse processo é o resultado do entrelaçamento de vários discursos que, no universo em questão, compreende os discursos sobre tradução, línguas e aprendizagem de línguas formulados dentro e fora da escola.

Assim, partiu-se da hipótese de que o ponto de vista do aluno observado traria marcas da heterogeneidade de vozes derivadas das principais metodologias que têm norteado o ensino de línguas estrangeiras (cujas principais características já foram evidenciadas, anteriormente, neste estudo) e da inconsistência historicamente conferida, por elas, às influências da língua materna na aprendizagem da língua-alvo e, consequentemente, ao papel da tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tais procedimentos de identificação e análise, que foram utilizados, visando a conhecer o ponto de vista do aluno sobre a tradução e sobre as implicações desta no seu aprendizado da Língua Estrangeira, permitiram chegar a alguns importantes resultados que passamos a discutir.

5. ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Para facilitar a discussão dos resultados obtidos, abordaremos, num primeiro momento, os modos como os alunos refletem a tradução: concepções, como se dá o processo tradutório etc. Em seguida, focalizaremos o ponto de vista dos mesmos a respeito da tradução no seu aprendizado de LE.

5.1 Como o aluno vê a Tradução?

Confirmando os nossos pressupostos anteriores, nas respostas dadas à questão “O que significa ‘tradução’, no seu ponto de vista?”, verificamos que, nos relatos dos alunos, pressupõe-se a forte presença de vozes provenientes da primeira perspectiva de tradução já mencionada. Assim, constatamos que, em sua totalidade (100%), os alunos investigados refletem a tradução a partir do estatuto do original, reivindicando a necessidade de que o texto traduzido seja a mimese do texto de partida.

5.1.1 Tradução = transferência de termos equivalentes, de uma língua para outra

Verificamos que 45% das formulações dos alunos compartilham com uma voz bastante corrente, ainda hoje, no meio acadêmico, que diz ser a *Tradução = transferência, passagem*, de termos equivalentes de uma língua para outra. Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus* de análise que mostram essa concepção de tradução:

S1 [Tradução] é ‘trazer’ um texto de uma língua para outra.

S2 [Tradução] é ‘passar’ do meu português para outra língua com o mesmo formato.

S3 [Tradução] é ‘passar’ para nossa língua um texto que esteja em língua de outros povos.

Os três excertos apresentados não apenas apontam para a tradução como um mecanismo capaz de *passar, trazer* termos de uma língua para outra, como também reivindicam a necessidade de que esses termos sejam equivalentes, ou seja, tenham o ‘mesmo formato’ do texto de partida (cf. S2). Trata-se, no caso, de uma visão logocêntrica de linguagem, em que se pressupõe a existência de um sentido estável e fiel, que, já se encontrando lá, presente no texto, é possível de ser resgatado.

Quer dizer, se os sentidos já são dados de antemão, de forma independente do sujeito que o lê, ao tradutor, cabe o papel de um simples receptor da mensagem, de um mero instrumento desse transporte, cuja função consiste, sobretudo, em decodificar e recodificar o texto a ser traduzido, buscando signos equivalentes e organizando-os de modo a atender às exigências da estrutura desta língua, de forma a garantir, na língua de chegada, a manutenção do sentido pretendido na língua de partida.

5.1.2 Tradução = transposição, reformulação, de uma língua em outra

Os restantes 55% das respostas dadas argumentam que *traduzir = adaptar, reformular, retransmitir*, de forma adequada, o conteúdo de um texto elaborado em uma determinada língua para outra. Para tanto, o ato de traduzir implica em interpretar, compreender, de forma literal, na língua de chegada, as informações, ou os sentidos que o autor quis dar ao texto original. A princípio, tais relatos distinguem-se daqueles, anteriormente mencionados, que concebem a tradução como uma mera ‘transferência’ de termos equivalentes de uma língua para a outra. No entanto, percebe-se que, a despeito da nova roupagem utilizada, permanece, para os alunos, a idéia de que traduzir, como salienta Mittmann (2003, p.22), “não deixa de ser uma transferência de uma mensagem em outras palavras de acordo com as exigências e ofertas da língua da tradução”. Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus* de análise que espelham tal noção de tradução:

S4 A tradução seria você ler um texto em língua estrangeira, ou ouvir alguém falando em língua estrangeira, e, com o seu conhecimento da língua tratada, adaptá-la de uma forma que você possa entender bem, sem mudar o sentido da frase ou texto.

- S5 Tradução não é apenas pegar alguma frase da língua estrangeira e passar para o português (ou vice-versa), mas é também tornar a frase ou palavra de fácil entendimento.

Pode-se dizer que as formulações apresentadas indicam que a percepção de tradução do aluno possui aspectos consonantes com vozes que defendem a tradução como *transposição* (THEODOR, 1976) ou como *reformulação* (RÓNAI, 1981.). Depreende-se então que o agente da tradução é tratado não apenas como um mero decodificador-recodificador de signos, mas que os seus atributos devem incluir, também, a capacidade de, “com o seu conhecimento da língua tratada” (S4), compreender adequadamente o original, para, em seguida, adaptá-lo/ajustá-lo ou retransmiti-lo, em código equivalente, e de acordo com a vontade do autor, em um novo texto, na língua para a qual ele traduz, de modo a tornar a nova mensagem “de fácil entendimento” (S5), ao leitor visado.

Nos relatos acima, é possível entrever o significado de tradução como um ato de transferência, por exemplo, em S5, quando é empregado o argumento de que a “tradução não é apenas (...) passar para o português (e vice-versa)...”, ou seja, é denunciada a convicção do aluno de que tradução é = “*passar*” (ação de transferir) do português para a LE” e “é também tornar a frase ou palavra de fácil entendimento”.

Ao fim e ao cabo, no universo investigado, há evidências de que a concepção de tradução dos alunos está atrelada à noção de que o texto primeiro exerce uma primazia sobre o segundo, sendo que igual condição de secundariedade é outorgada ao tradutor, em relação ao autor.

5.1.3 Processo tradutório: quando a tradução se revela como prática da resistência

Paradoxalmente, a idéia de tradução como ‘transferência’, passagem, de termos equivalentes, de uma língua para outra, como se o texto traduzido fosse o espelho do original, revela-se conflituoso, para o aluno, no momento em que ele percebe que fazer a travessia dessa ponte não é algo tão pacífico assim. Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus* de análise que mostram esse embate:

- S8 Quando eu traduzo, primeiro leio a frase inteira, então eu entendo a idéia da frase e depois monto a frase em português (por exemplo) com o mesmo sentido, porém não necessariamente com as mesmas palavras, pois são muitos os casos que não existe tradução, para as expressões, por exemplo.
- S9 (...) e vou traduzindo só olhando é como se houvesse um “*chip*” na minha cabeça, mas sempre aparece alguma palavra que eu não conheço, aí eu tenho que recorrer ao dicionário, mas ele sempre tem vários significados e tenho que analisar qual encaixa no contexto.
- S10 É difícil explicar mas você muda a escrita, “a forma”, mas não muda o sentido, o conteúdo da frase”; “não adianta traduzir nós devemos dar sentido à frase.

Esses relatos evidenciam que, no contato com a língua estrangeira, estilhaça-se, para o aluno, a ilusão da possibilidade da tradução termo-a-termo (REVUZ, 1998). A noção de equivalência é tolhida pela impossibilidade de conseguir encontrar palavras, na língua de chegada, que correspondam exatamente ao efeito de sentido desejado, pelo texto de partida, já que, como diz o aluno, no dicionário, “tem vários significados para uma mesma palavra” (S9). Desse modo, o aluno parece se dar conta de que somente ele próprio, a partir da sua leitura particular do texto de partida, seria capaz de escolher a palavra de forma a construir sentidos no texto traduzido.

Vê-se que o grande sentimento de conflito, incerteza, instaurado pela constatação da multiplicidade de sentidos possíveis, que são alavancados no processo tradutório, leva o aluno a refletir sobre a tradução como prática da resistência, assim ele argumenta: “são muitos os casos em que não existe tradução...” (S8), “não adianta traduzir, nós devemos dar sentido à frase” (S10). Ou seja, o aluno parece vislumbrar a tradução como um espaço fluido, instável e inseguro (CORACINI, 2004).

Estilhaça-se, também, no discurso do aluno, a ideia da possibilidade de separação estanque entre dois pólos dicotômicos (língua de chegada x língua de partida), em uma lógica aristotélica, na medida em que se percebe em sua fala que, no confronto entre as duas línguas, deu-se a ‘contaminação’: ao empregar a unidade linguística “chip” (S9), o aluno mostra que é apenas na palavra do ‘outro’ que ele obtém a possibilidade de construir o sentido desejado em ‘sua’ própria língua.

6. A TRADUÇÃO NO APRENDIZADO DE LE: O PONTO DE VISTADO ALUNO

As respostas, que foram dadas à pergunta “Qual é a sua opinião sobre o uso da ‘tradução’ no aprendizado de Língua Estrangeira?”, apontam para alguns resultados que reputamos importantes para a melhor compreensão do ponto de vista do aluno sobre a tradução pedagógica, como evidencia o quadro abaixo:

Opinião dos alunos sobre o uso da tradução	Nível Básico	Nível Intermediário	Nível Avançado	Total	(%)
favorável	26	10	03	39	83
Favorável - com ressalvas	01	02	04	07	15
Não favorável	–	–	01	01	2
Total de alunos	27 (57%)	12 (26%)	08 (17%)	47	100

No universo investigado, de 47 alunos, 46 (98%) veem benefícios na utilização dessa prática no aprendizado da LE. Em contrapartida, apenas 1 aluno (2%) declara não concordar, terminantemente, com o uso da tradução pedagógica.

Assim, na opinião de 83% dos alunos, o uso da tradução no aprendizado da LE é considerado ‘*extremamente importante*’, ‘*fundamental*’, ‘*imprescindível*’, ‘*útil*’, ‘*essencial*’, entre outras qualificações positivas que puderam ser extraídas do ‘corpus’ analisado. Mais especificamente, para tais alunos, através do uso da tradução no aprendizado da LE, é

possível alcançar objetivos bastante definidos, tais como: *ampliar conhecimentos, aumentar o vocabulário, despertar o interesse pela LE, avaliar a aprendizagem, perceber as semelhanças e diferenças entre LM/LE, proporcionar a familiarização com a LE, tirar dúvidas, para citar apenas alguns*. Em resumo, pode-se depreender, a partir das formulações desses alunos, que a tradução pedagógica é um meio utilizado para facilitar o aprendizado da língua-alvo.

Para 15% dos alunos, o uso da tradução no aprendizado da LE apresenta, conforme mostram as opiniões dos alunos destacadas a seguir: “*vantagens e desvantagens*”, é “*importante, embora não deva ser usado de forma exclusiva*”, “*em alguns casos é necessário*”, é “*bom, mas há métodos mais eficientes*”, “*é uma forma de adquirir vocabulário, mas é muito cansativo*”, entre outros. E, finalmente, para 2% dos alunos, o uso da tradução pedagógica não traz benefício algum ao aprendizado de língua estrangeira.

É curioso constatar, ainda, que os resultados obtidos apontam para uma relação inversamente proporcional entre “*nível de conhecimento da LE x opinião favorável quanto ao uso da tradução no aprendizado da língua-alvo*”. A esse respeito, verifica-se que, quanto mais básico é o nível em LE, maior é o índice de opiniões a favor do uso da tradução pedagógica (e vice-versa). Como pode ser observado no quadro acima: dos 27 alunos, que declaram possuir nível básico em LE, 26 (97%) são favoráveis ao uso da tradução pedagógica, enquanto que dos 12 alunos, que se declaram em nível intermediário, 10 (83%) aprovam-na sem restrições, e, por último, de 8 alunos, que se declaram em nível avançado, apenas 3 (37%) veem com bons olhos o uso didático da tradução.

É impossível ignorar que, na abordagem cognitivista, a questão da tradução como estratégia de aprendizagem, principalmente para iniciantes, revela-se um espaço importante para a melhor compreensão do assunto em pauta. Contudo, esse comportamento que sugere a maior aceitação da tradução dentre os níveis iniciais do aprendizado da LE, nesta pesquisa, que adota uma perspectiva discursiva, pode ser compreendido, na medida em que se admita que o aprendizado da nova língua instaura o espaço da diferença, da comparação com o outro, propiciando um estranhamento, enfim, que permeia todo o processo, mas que certamente é mais impactante nos primeiros contatos com a língua-alvo a ser aprendida. Ou, como revelam tão apropriadamente as palavras de Revuz (1998, p.217),

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um só tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna.

Nesse sentido, depreende-se que, para o aluno, a tradução tende a funcionar como um mecanismo capaz de detonar a sensação de pertencimento, de inscrição, de inclusão (que ele julga possuir na língua materna) em um território que ele não compreende e que, portanto, tampouco se sente parte (a língua estrangeira), como mostram os seguintes recortes retirados do *corpus* de análise:

- S11 Tradução, para mim, é passar uma língua para outra língua, traduzir é fazer a pessoa ‘entender’ uma coisa que ‘não entende’
- S12 Eu acho importante [a tradução], principalmente para quem está começando a aprender uma língua estrangeira, para que este possa compreender o que está aprendendo.

Por outro lado, retomando o pressuposto sobre a relação constitutiva de um discurso no entrecruzamento com outros, verifica-se que, sobretudo entre os alunos que se declaram em nível ‘avançado’ da LE e que, via de regra, se dizem frequentadores de cursos de inglês fora da escola (ou seja, em institutos de línguas), ecoam vozes provenientes de metodologias audiolinguais que postulam a língua materna, e, obviamente, a tradução, como um fator prejudicial que deve ser banido da esfera de alcance do aprendiz, como mostram as sequências discursivas abaixo:

- S13 Uso [a tradução] mais na escola, mas não é sempre. Onde eu estudo inglês, a tradução não é um método utilizado. Mas até mesmo na escola eu não uso.
- S14 Somente nas aulas da escola, porque em meu curso separado da escola evita-se traduções.
- S15 Na escola eu utilizo, quando estamos lendo textos, já no curso de inglês eu procuro pensar na língua que estou trabalhando.

É interessante ressaltar que, nos excertos apresentados, é estabelecida uma nítida separação entre duas entidades distintas: ‘a escola’, a instituição formal (em que, reconhecidamente, no Brasil, o ensino-aprendizagem de LE é feito através da LM) e os ‘institutos de línguas’ (que sabidamente vão de encontro à tradução). É possível aquilatar o peso que exerce o discurso proveniente dos citados institutos de línguas sobre esses aprendizes, através de seus enunciados que evidenciam, claramente, a vertente que assumem: a rejeição à tradução. Assim, salta à vista que a tradução é tida, por eles, como uma atividade usada apenas na escola (entidade marcada pelo insucesso no ensino de LE, principalmente na rede pública) porque, nos locais onde ‘realmente’ se aprende inglês (nos Institutos de Línguas), ela não é admitida. Em S14, por exemplo, a utilização dos sintagmas ‘somente’ e ‘porque’ fortalece a ideia que acabamos de colocar.

No que pesem essas constatações, em resposta à questão: “Você utiliza a “Tradução” no seu aprendizado de Língua Estrangeira? Em que situações?”, os dados indicam que 100% dos alunos investigados (incluindo, portanto, até mesmo aqueles que a rejeitam) declaram utilizar, ou já terem utilizado, esse recurso didático no aprendizado de LE, em situações diversificadas: tradução de livros (didáticos e paradidáticos), textos diversos (jornais, revistas, etc.), exercícios em provas, exercícios em sala de aula, letras de músicas, filmes, jogos de computador, internet, *outdoors*, nomes de lojas, situações do dia-a-dia, em deveres de casa, enfim.

Como foi mostrado, o que podemos notar é que, apesar de a grande maioria (98%) dos estudantes reconhecerem a tradução como um fator importante no aprendizado da LE, a análise empreendida também revela que há outros que não sustentam esse mesmo ponto de vista. Dessa forma, a heterogeneidade de posições discursivas ocupadas pelos

participantes da pesquisa deixa claro que não pode haver controle total e absoluto sobre as concepções dos aprendizes no que tange à aprendizagem da LE e ao papel ocupado pela tradução nesse processo, podendo esse fato servir de alerta contra concepções ingênuas que julgam o contrário.

7. AS RELAÇÕES LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os dados analisados apontam, ainda, que, perpassando todo o processo tradutório, encontram-se as questões de identificações que provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação do aluno em relação à(s) língua(s) com as quais ele se confronta, como indicam os trechos destacados a seguir

- S16 Acho o português mais difícil gramaticalmente e até em vocabulário, porém acho que possuímos palavras que expressam perfeitamente (e unicamente) o que queremos dizer o que em outras línguas nem sempre acontece.
- S17 As diferenças são muitas, as exigências são maiores e mais rigorosas, tenho dificuldade maior em entendê-la do que em entender o alheio.

Os relatos desses alunos evidenciam que a língua materna, Português, no caso, é considerada difícil, complicada, não internacional, com muitas regras, mas que, em compensação, é uma língua bela, rica, vasta, em contraposição a outras línguas com as quais o aprendiz se defronta (S16). Em (S17), note-se que as fronteiras estabelecidas entre a ‘sua’ língua e a língua do ‘outro’ são sutis, na medida em que o aluno reconhece o estranhamento que a LM provoca em si próprio, ao admitir que “tenho mais dificuldade de entendê-la (LM) do que em entender o ‘alheio’” (LE).

Ao mesmo tempo em que esse confronto leva o aluno à percepção da impossibilidade de que a ‘sua’ língua encerre em si mesma a capacidade de saciar o desejo de completude ansiado por ele (S17), esta é, também, única, amada, capaz de expressar os mais recônditos sentimentos daquele que a usa (S16). Por vezes, as estruturas complexas da ‘sua’ língua transformam-na em algo difícil, confuso, pela impossibilidade de compará-las com as das ‘outras’ que são consideradas mais fáceis, com menos regras (S16, S17). Em contrapartida, as ‘outras’ não possuem suficientes palavras que possam expressar “perfeitamente (e unicamente) o que queremos dizer” e, dessa forma, a ‘sua’ língua é a única que ele verdadeiramente entende (S16).

Vê-se que a opinião dos alunos retrata que o confronto entre línguas possibilita a melhor compreensão da alteridade, do diferente, do heterogêneo. Não seria esse espaço de contradições um terreno fértil para se buscar algumas respostas para o grande desafio que encerra o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras?

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que precede, cremos ser lícito afirmar que os resultados desta pesquisa iluminam alguns importantes aspectos relativos ao papel da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que eles extrapolam largamente a visão reducionista que lhe tem sido atribuída, tradicionalmente, nas metodologias de ensino de línguas desde o método direto. Dentre esses fatores, há, pelo menos, três que merecem ser destacados:

a) É confirmado e reforçado aquilo que alguns resultados de pesquisa já revelaram (TERRA, 2003; CRISTÓVÃO, 1996; QUAST, 2003; CARVALHO, 2003; FRACARO, 2002, entre outros): não há como ignorar o fato de que a tradução, como um recurso didático, está, como sempre esteve, no bojo do aprendizado de língua(s) estrangeira(s).

b) Existem evidências contundentes de que a tradução pedagógica é considerada, no universo pesquisado, um recurso benéfico ao aprendizado da LE, na medida em que 98% dos alunos investigados aprovam a sua utilização, considerando-a como um meio eficaz para facilitar o aprendizado da língua-alvo.

c) A tradução é um recurso utilizado tanto dentro como fora da escola. Com isso, pressupõe-se que a atividade de tradução é realizada não apenas como uma mera prática acadêmica, muitas vezes imposta pelo professor, para atingir fins específicos, dentro de uma sala de aula, mas que esse recurso é usado, de forma espontânea, pelos aprendizes, em diversas situações práticas da vida em sociedade que requerem o uso de línguas estrangeiras.

Esses resultados permitem, cremos, colocar a tradução como um fator que cumpre um importante objetivo proposto para a educação contemporânea de línguas estrangeiras: a de desenvolver a “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”, centrando-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de se “engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”, como querem os PCN (1998, p.15).

O que fica, portanto, é a noção de que parece ser necessário colocar em pauta a perspectiva de tradução, não como um recurso didático retrógrado e prejudicial, como ainda querem alguns, mas, sim, mostrar que o que está ultrapassado, na verdade, é o próprio conceito de tradução, a fim de que ela possa vir a ocupar o espaço de importância irrefutável que lhe vem sendo reivindicado, com sensata lucidez, no atual momento histórico do ensino-aprendizagem de línguas, por vários outros estudiosos, bem como pela quase totalidade dos alunos desta pesquisa que, segundo os registros analisados, percebem a tradução como uma atividade benéfica ao seu aprendizado da língua-alvo e que a ela recorrem como uma estratégia de compreensão e apreensão dessa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, R. (org.). (1992). *O Signo Desconstruído*. Campinas: Pontes.

BONATTI, N. (1998). *A Entre o amor da língua e o desejo: a tarefa sem fim do tradutor*. Campinas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BROWN, D.H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.

- CATFORD, J. C. (1980). *Uma teoria lingüística da tradução: um Ensaio de Linguística Aplicada*. Trad. Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da PUCCAMP. São Paulo: Cultrix. cap. 2, 3 e 14.
- CARVALHO, M.A.S.R. de. (2003). *O papel da Língua Materna na interação professor-aluno de Língua Inglesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNITAU, Taubaté-SP.
- CESTARO, S. A. M. (2004). *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. Disponível em <www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>, acesso em 19/11/2004.
- CHECCHIA, R.L.T. (2002). *O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- CORACINI, M. J. R. F. (2004). *Discurso sobre tradução: aspectos da configuração identitária do tradutor*. In: Coracini, M.J.R.F., A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007. p. 165-182.
- _____. (2003). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. p 139-158.
- CERVO, I.Z.S. (2003). *Tradução e ensino de línguas*. Brasília, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- CRISTOVÃO, V.L. (1996). *L1 co-construindo L2?* 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) LAEL, PUC/SP.
- DELIBO, J.A. (1999). *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) USP-SP.
- DERRIDA, J. (1996). Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, P.(Org.). *Tradução a prática da diferença*. Campinas: Ed.da Unicamp.
- _____. (2002). *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- ELLIS, R. (2001). *The study of second language acquisition*. 8. ed. Oxford, NY: Oxford University Press.
- FRACARO, C.L. (2002). Quem tem medo da tradução? *Revista Desempenho – Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva Ltda, n. 1, p. 105-115, Nov. 2002.
- GRIGOLETTO, M. (2003). O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M.J.R.(Org.) *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. p. 351-361.
- HARGREAVES, L.E.S. (2002). Os limites da traduzibilidade. *Revista Horizontes de lingüística aplicada/ Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – LET, Brasília: UnB. – v. 1, n.1 p. 63-78, dez. 2002.*
- HENRIQUES, E.R. (2002). *Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição de línguas*. Campinas: UNICAMP. (no prelo).
- HOWAT, A.P.R. (1984). *A history of english language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LAVAUT, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition.

- LEFFA, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p.211-236.
- MITTMANN, S. (2003). *Notas do tradutor e processo tradutório*: análise e reflexão sobre uma perspectiva discursiva. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora. p. 107-170.
- QUAST, K. (2003). *A língua materna como recurso mediacional na aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNITAU, Taubaté-SP.
- REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras. p. 203-213.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. 2.ed. New York: Cambridge University Press.
- RIDD, M. D. (2003). Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – LET/UnB. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v. 2, n. 1, p. 92-102. Jul. 2003.
- RÓNAI, P. (1981). *A tradução vivida*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília MEC/SEF.
- SISCAR, M. (2001). A dificuldade de origem. *Revista Letras*, n. 56. Curitiba/PR: Ed. da UFPR, p.85-93.
- TERRA, M.R. (2004). Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). In: *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v 43(1). Campinas: Unicamp/IEL, Jan./Jun. 2004.
- _____. (2003). *Inglês para hotelaria: repensando as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNITAU, Taubaté-SP.
- THEODOR, E. (1976). *Tradução: ofício e arte*. São Paulo: Cultrix e Ed. da USP.
- WELKER, H. (2003). A Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília: Editora da UnB, v. 2, n. 3. p. 149- 162.

Recebido: 03/12/2008

Aceito: 13/08/2009