DA ANTIGUIDADE À ERA INFORMATIZADA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Cleydstone Chaves dos Santos[1]
Lincoln P. Fernandes[2]

Resumo: este ensaio discute três questões pertinentes à tradução em sala de aula sob a ótica dos Estudos da Tradução (ETs). Primeiramente, o conceito de tradução, nos períodos históricos: antiguidade; idade média e renascentismo. Em seguida, aplicações deste conceito no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) nesses períodos, ressaltando até que ponto tais concepções ecoam no ensino de inglês atualmente. Tendo em vista o conceito de tradução vigente nos períodos históricos, observamos suas aplicações no ensino de LE considerando o conceito de escola em cada período. Na atualidade, partimos da tradução enquanto prática de linguagem,

1. Doutorando-PGET-UFSC, sob a orientação do Prof. Dr. Lincoln P. Fernandes e professor de Língua Inglesa na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. e-mail: teachertone@gmail.com

2. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina - vinculado aos Estudos de Corpora nos Estudos da Tradução. e-mail: lico.fernandes@gmail.com

focalizando essa prática no ensino de língua inglesa até a abordagem da tradução automática no contexto de ensino de LE.
Palavras-chave: Conceitos de Tradução; Sala de aula; Períodos históricos; Tradução automática.

Abstract: this essay discusses three issues related to translation in the classroom from the perspective of Translation Studies (TS). First, the concept of translation in historical periods: Ancient, Middle Ages and Renaissance. Then, it's regarded applications of this concept in foreign languages teaching (henceforth FLT) during these periods so as to discuss to what extent these concepts are reflected on the teaching practices of English today. Given the prevailing concept of translation in historical periods, their applications in teaching LE are analysed considering the concept of school in each period. At present, the starting point is translation as a practice of language, focusing on the practice of English language teaching approach up to machine translation in the FLT context.
Keywords: Concepts of Translation; Classroom; Historical periods; Machine Translation.

1 Introdução

No que concerne à tradução em sala de aula é possível afirmar que há basicamente duas questões que parecem inquietantes e, consequentemente, motivaram a escrita deste ensaio: a primeira diz respeito ao conceito de tradução, contemplando os períodos históricos vistos como base de formação do conhecimento humano: *antiguidade; idade média e renascentismo*. A segunda, todavia, refere-se às abordagens e ou aplicações deste conceito no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no decorrer desses períodos e até que ponto as concepções destas épocas ecoam nos dias de hoje. Ambas as questões partem do pressuposto de que a tradução é uma prática de linguagem e por isso está arraigada a uma concepção de linguagem (FURLAN, 2009).

Sabemos que, de maneira alguma, poderemos entender tais questões sem a compreensão das concepções de linguagem vigentes em cada um dos períodos mencionados anteriormente, bem como do paradigma científico que se instaura a partir delas e, consequentemente, do sistema operador do código que o caracteriza. Quanto à segunda questão, propriamente dita, observamos que também é necessário investigar como sociedades distintas concebiam a ideia de escola nessas épocas. E, então, a partir daí poderemos relacioná-la com o conceito de tradução vigente e as práticas de ensino de LE em cada período.

A discussão a seguir é relevante, uma vez que percebemos um convite para uma tomada de consciência no que concerne à importância de se repensar a postura acerca da tradução em sala de aula, não apenas enxergando o presente, mas também o percurso histórico de sua utilização enquanto fenômeno e prática social. Assim, fomentando uma reflexão que instigue uma mudança no comportamento dos profissionais de línguas, que desde a rejeição ao método da gramática- tradução bem como a algumas crenças e princípios do método direto sobre o papel da tradução na aula de LE (MALMKJAER, 1998; LUCINDO, 2007; BRANCO, 2009; FERNANDES; TAILLEFER, 2010), vem demonstrando um comportamento de caráter repulsivo ao uso da tradução em suas aulas (SLAMA-CAZACU, 1978) especialmente nas abordagens de inglês enquanto LE (KRASHEN, 1997; SANTOS, 2007).

2 A tradução na aula de LE na contemporaneidade

Refletir sobre as faces da tradução na aula de LE é, indubitavelmente, buscar entender sua relevância e seus distintos papéis neste contexto. Observar sua prática ao longo da história da humanidade, de modo que possamos reformular nossas práticas atuais, faz-se imprescindível mediante uma postura que, muitas vezes, desencoraja os aprendizes a recorrer à tradução, fazendo-os rejeitá-la totalmente, e

ainda caracterizando-a como fator crucial do insucesso na aprendizagem de uma determinada LE.

De fato, concordamos, parcialmente, com tais profissionais, ao pensarem que a tradução não deva estar em sala de aula. Naturalmente, não nos referimos, aqui, a uma questão de inviabilidade de seu uso neste contexto, outrossim, à ignorância de seus diversos benefícios por parte de alguns professores de LE, de modo que grande parte não nos parece apta a lançar mão da tradução no contexto de ensino, visto que algumas funções da tradução passam-lhes despercebidas.

Dentre as funções mais comuns, podemos listar as seguintes: 1) Servir de estratégia cognitiva no processo de compreensão de leitura (KERN, 1994 apud KASMER, 1999); 2) Atuar como um método pedagógico complementar (FIGUEIREDO, 2005), embora, sabemos que atualmente vem crescendo o número de pesquisas acerca do pós-método[3]; 3) Representar uma ferramenta de apoio à aquisição de uma língua alvo (SOUZA, 1999); 4) Ser utilizada como uma ferramenta combinada com outras atividades (FERNANDES;

3. Segundo Silva (2008), o Pós-Método é uma combinação do conhecimento teórico e do contexto todo que permeia o ensino, tendo sempre em vista uma pré-avaliação de como o individuo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, filtro afetivo, capacidade de organização do ambiente e outros fatores sociais e físicos que intervêm ou que podem vir a intervir no processo de aprendizagem e posteriormente uma conclusão de ensino baseada em todos esses momentos.

TAILLEFER, 2010). Concomitantemente, aprendizes sem as competências necessárias[4] para lidar com a tradução, tornam-se irreceptíveis à tamanha complexidade de suas fases: função, processo e produto, como afirma Vermeer (2004):

> *a translatum may also have the same function (skopos) as its source text. Yet even in this case the translation process is not merely a "trans-coding" (unless this translation variety is actually intended), since according to a uniform theory of translation a translatum of this kind is also primarily oriented, methodologically, towards a target culture situation or situations.* (VERMEER, 2004, p. 223)[5]

Mediante o exposto, as linhas seguintes podem nos ajudar a refletir acerca dessas questões em torno da tradução em sala de aula ao longo dos séculos. A princípio, observamos uma mudança, embora tênue, no comportamento de alguns profissionais

4. Segundo Gonzalez (2009), o marco comum Europeu de 2002 esclarece que o aprendiz de L2 deve desenvolver o conhecimento a partir de determinadas competências (...). No que se referem às competências comunicativas, elas são consideradas a partir de três tipos: a) A competência linguística; b) A competência sociolinguística; c) A competência pragmática(...).

5. "[...] um translatum também pode ter a mesma função (skopos) como seu texto original. No entanto, mesmo neste caso, o processo de tradução não é meramente uma "trans-codificação" (a menos que essa variedade de tradução é realmente a intenção), pois, segundo uma teoria uniforme da tradução translatum deste tipo também é orientada principalmente, metodologicamente, para uma meta situação da cultura ou situações [...]". (Todas as traduções deste artigo são de minha autoria).

de LE. Tal mudança pode ser atribuída às pesquisas sobre as potencialidades da tradução, já que muito tem sido revelado sobre os componentes que a compõe, a saber: os linguísticos (FAWCET, 2001; JAKOBSON, 2004), os discursivos (HATIM, 2001; SOBRAL, 2008), os culturais (AZENHA JUNIOR, 1999; MIZANI, 2009) os ideológicos (FAWCET, 2001) e os sócio-políticos (SHUTTLEWORTH, 2001). Tais pesquisas podem estar sinalizando uma má formação do profissional de LE que, indiscutivelmente, não tem compreendido a existência de elementos cruciais inerentes ao processo de tradução, tais como os listados a seguir: 1) As múltiplas competências comunicativas que envolvem o seu processo:

> Essas, por sua vez, estão divididas em duas categorias, a saber: as gerais, ou seja, aquelas menos relacionadas com o estudo da língua e as comunicativas que se encontram diretamente voltadas para tal estudo. Quanto às competências comunicativas, elas são consideradas a partir de três tipos: 1) A competência linguística; 2) A competência sociolinguística; 3) A competência pragmática (GONZALEZ, 2009, p. 99).

Como observamos na citação acima, hoje em dia a tradução é caracterizada a partir de um conjunto complexo de competências específicas que a constituem, fazendo dela um campo de pesquisa de caráter plurissignificativo e que requer de

todo aquele que a ela se dedica, atitudes e posturas coerentes com sua prática social. Se for um tradutor, ele tem que demonstrar competência linguística e tradutória e, se for um professor, tem que também ter a competência tradutória, além de didática e linguística. 2) Os variados usos e fins a que se presta enquanto canal de comunicação e expressão histórico-cultural. Para Azenha Junior (1999), a tradução pode ser caracterizada como um trabalho multifacetado que envolve diversas variáveis (o código linguístico, a direção linguística da tradução, a pessoa que traduz [...] as condições de recepção do texto, dentre outras) que diretamente condicionam seu resultado:

> Todas essas variáveis, e muitas outras, estão intimamente ligadas a uma realidade histórico-cultural e são condicionadas por normas sociais e de uso linguístico, sujeitas a constantes alterações nas diferentes comunidades, em diferentes momentos do tempo (AZENHA JUNIOR, 1999, p. 22).

Portanto, levando em consideração a concepção anterior, e tendo em vista questões de natureza histórico-culturais, tem-se, também, hoje em dia, nas concepções modernas de tradução o reconhecimento de valores arraigados ao contexto social de cada povo, já que a tradução é uma prática social que viabiliza as sociedades modernas, não apenas a comunicação, mas como

também um diálogo com outros povos. Tal postura corrobora o pensamento de Campos (2004):

> Vivemos num mundo em tradução. Os progressos tecnológicos no campo da comunicação viabilizaram a troca de informações entre os pontos mais remotos da terra com rapidez jamais vista. Sem o recurso da tradução, isso não seria possível, e dificilmente os seres humanos chegariam a compreender-se. O mundo precisa agora, mais do que nunca, do diálogo entre os povos. A tradução é um dos caminhos para esse desejável entendimento [...]. (CAMPOS, 2004[6])

Sendo a tradução um dos caminhos para um diálogo entre os povos, trazê-la para o contexto da escola, inserindo-a em sala de aula é considerar o seu uso como uma prática linguística de cunho social. É permitir ao aprendiz o acesso a uma ferramenta que possibilitará a troca de informações com outras culturas, até mesmo aquelas mais remotas, de forma clara e transparente, já que o fará lançando mão de sua língua materna em diálogo com uma LE.

Inicialmente, temos que entender que discutir tradução, no contexto de ensino de LE, na atualidade não nos faz recuperar

6. Citação extraída da 4ª capa do livro: CAMPOS, Geir. O que é tradução. Editora Brasiliense, São Paulo, 2004.

em sua totalidade as instâncias que compõem seu processo, bem como o real caráter de suas competências, como citado anteriormente. Portanto, considerar as possíveis projeções históricas que nos impeliram as concepções modernas, é, de fato, voltar-se para determinados períodos da história, nos fazendo olhar para momentos específicos, com práticas linguísticas e sociais particulares das referidas épocas.

3 Partindo da Antiguidade

Nosso ponto de partida busca compreender o paradigma científico instaurado em cada época. Nossa trajetória inicia-se na antiguidade propriamente dita, à clássica romana e, a partir daí, adentramos nos períodos subsequentes. Segundo Furlan (2006), o sistema operador lógico desse período está na relação *inuentio-elocutio*, ou seja, através do primeiro tem-se a *procura de um tema e argumentos vinculados ou adequados a ele, de modo que tudo já existe, restando-nos apenas encontrar o que nos interessa*. O segundo, todavia, significa a *passagem à* linguagem encontrada *no primeiro momento*, a saber, na *inuentio*.

É, portanto, neste momento que a tradução passa a ser caracterizada pela retórica clássica (RENER, 1989 apud FURLAN, 2006). Por outro lado, Furlan acrescenta que a cada mudança de concepção de linguagem e de mundo, tem-se também uma mudança considerável na própria retórica.

Indiscutivelmente, é essa concepção de retórica que servirá de instrumento de pesquisa e análise de textos antigos até o século XVIII, e, consequentemente permeará a concepção de tradução vigente.

Entretanto, é a partir do conceito de escola que, a nosso ver, podemos ter uma visão mais ampla do papel da tradução em sala de aula nesse período histórico. "Como em todas as épocas, a escola surge marcada pela estrutura social" (MANACORDA, 1995, p. 17). No Egito antigo, tem-se a recriação do sistema de castas: *a escola do palácio e a escola do templo*, ambas voltadas para uma tradição oral, na qual os mais jovens aprendiam dos adultos conforme sua casta.

Neste contexto assimétrico, a tradução, por sua vez, pode ter encontrado seu espaço na necessidade de o mestre, na busca pela compreensão dos hieróglifos durante a prática da leitura em voz alta dos textos antigos para seus pupilos, recriar e remontar o sentido do texto de partida, a partir de uma prática da soma das partes desse texto, que gradualmente resultam numa chamada interpretação. Tal ideia deriva-se do termo *interpretatio* (FURLAN, op. cit.), como veremos a seguir.

Com o surgimento da escrita, diferentes relações sociais ganham espaço, de modo que os portadores dessa habilidade passam a representar um grande destaque na sociedade, no que diz respeito à arte de ler e escrever em rolos de papiro (THOMAS, 2009). O domínio desse saber permitiria ao seu

detentor uma considerável projeção social, diminuindo, assim a assimetria. No que concerne à tradução nessa época, ela passa a ser caracterizada pela soma das partes, já que é essa a concepção vigente sobre linguagem. Então, concebe-se a ideia de desmontar o texto parte a parte, para em seguida remontá-lo na língua alvo. Aqui, a escrita passa a ser uma ferramenta essencial para auxiliar no desempenho de um trabalho que nos parece uma investigação arqueológica, minuciosa e criteriosa do texto. É nessa investigação que o termo *interpretatio* deve adequar-se ora à tarefa do traduzir enquanto *desmontar para remontar*, ora interpretar enquanto *decifrar para compreender*.

Como resultado dessa prática investigativa, duas concepções de tradução passam a coexistir na relação *tradutor-texto* e ou *aprendiz de tradutor-texto*: *1) a de imitação, referente à cópia do texto de partida,* mesmo embora, como afirma Meschonnic (1999) "enquanto você escreve você se inscreve, enquanto você lê você se lê". Nesse pensamento, o copiar ganha uma projeção significativa, já que toda leitura é uma releitura (FURLAN, 2006). 2) *a de emulação, que parte de uma cópia do texto de partida caracterizada pela sua superação no texto de chegada.*

Entretanto, considerando tais conceitos na antiguidade, é possível compreendermos, embora que parcialmente, como aconteceu a formação do conceito de escola propriamente dito já que "os gregos importaram parte de suas instituições do Egito. Roma importaria da Grécia. O poeta romano Cícero atestaria essa

eterna dependência dizendo que as virtudes têm sua origem nos romanos, a cultura nos gregos." (MANACORDA, 1995, p. 23)

É, então, característico desse momento o transpor pelo imitar e pelo emular. Manacorda (op.cit) retrata a abrangência do operador lógico nesse período da história da humanidade, tomando o conceito de escola como um exemplo plausível no que concerne à arte de copiar e superar.

Saber que a escola romana tenha se derivado da egípcia nos faz refletir sobre as heranças que possivelmente tenham vindo junto, tais como crenças, ideologias, aspectos culturais, modos de pensar o cosmo e nossa relação com ele, e até mesmo os conceitos de texto, linguagem e, porque não, o de tradução, mesmo embora, isso nos pareça apresentar um caráter significativamente especulativo.

3.1 Um breve olhar sobre a Idade Média

Com a chegada da idade média, começa-se a instauração de um novo paradigma filosófico que vai caracterizar seu operador lógico. A teologização do mundo é a grande meta dessa época, conhecida como idade das trevas, devido à negação do saber racional observado e que, de certa forma, vem ornar o pensamento medievo. É, no entanto, a prática incessante da teologização, na tentativa de se converter o mundo que, indiscutivelmente, passa a influenciar e inescrupulosamente, a

reger muitos campos do saber, com o intuito, em muitos casos, de reprimi-los.

No que tange à tradução, no nosso caso no ensino de LE, ela passa a ser uma ferramenta de estudo de textos religiosos. É, portanto, a *inuentio, a busca pelo que dizer* que constituirá o operador lógico dessa época através da prática de: escrever, compilar, introduzir-se no texto, tornar o texto inteligível, e, só a partir de então, apropriar-se de outras fontes. Segundo Furlan (op. cit), essa supervalorização da enuentio é caracterizada pela enarratio, como podemos observar a seguir:

> (...) desenvolve-se uma concepção de tradução como enarratio, onde o comentário praticamente substitui o texto original, como um recurso na tarefa de assimilar e explicar a Antiguidade. E porque o texto não era considerado como algo imutável e definitivo, mas como objeto de interpretação contínua e mutável segundo o julgamento e as condições de compreensão de cada geração de expositores, valorizava-se a possibilidade de enriquecê-lo, corrigi-lo e variá-lo [...] (FURLAN, 2006, p. 23).

A escola desse período, segundo estudiosos (AMOS, 1973; MANACORDA, 1995; THOMAS, 2009) é vista como espaço de ensino e prática da leitura de textos sagrados, traço também

marcante na prática da tradução, podando e direcionando a forma e o conteúdo do texto de chegada. Mesmo assim, apesar de um desenfreado retraimento do papel da escola nesse período, há de se considerar uma notável contribuição das escolas religiosas, pelo fato de a escola da época romper com a cultura elitista concebida na antiguidade, abrindo suas portas para qualquer um, sendo nobre ou não.

3.2 A chegada do Renascimento

Com o advento do renascimento, concebe-se um pensamento voltado para uma interpretação sobre as relações entre as coisas existentes no mundo. Esse modo particular de ver o cosmo vai fundamentar significativamente o pensamento moderno, como afirma Furlan (2006, p. 32): "as bases do pensamento moderno se assentam no renascimento". Concepção essa, que também pode estar relacionada com as crenças existentes sobre as práticas da tradução e traduzir até os dias atuais.

A constituição de uma teoria de tradução no renascimento vai inicialmente considerar os textos da época: "prólogos, prefácios, introduções, leis, ensaios, comentários, críticas, dedicatórias e cartas a traduções" (FURLAN, op. cit. p.32). Nesse momento, a tradução vai contemplar algumas características do texto clássico, tais como: correção, ordem,

clareza, variedade e elegância. O pensamento renascentista será, portanto, regido pela *elocutio*, o então operador lógico. Nele concretiza-se a concepção de o tradutor enquanto gramático. Pelo fato de tal concepção ter seus primórdios na antiguidade, ela vem passando por um processo de construção. O próprio Cícero já concebia dois modos de tradução, a saber: o retórico e o técnico.

Esse novo modo de ver a relação entre as coisas, entretanto, permite a escola uma projeção mais coerente com sua proposta inicial na Antiguidade, pois os soberanos incentivaram a instrução escolar. Porém, com a chegada do pensamento medievo, ela tivera dias de trevas e opressão. Nesse renascimento da escola, a tradução ganha espaço no seu contexto, no que diz respeito à arte de construir e desconstruir o texto. Inserido nesse processo de trabalho, podem ser incluídos os estudos dos clássicos através de línguas como o grego "o aluno, depois de reconhecer o significado de cada palavra, devia captar como um todo o pensamento do autor, expressado na frase, e interpretar ou expor seu conteúdo por meio de paráfrases e circunlocuções" (FURLAN, 2006, p. 18).

Esta concepção de tradução revela um dos momentos mais singelos no que concerne à projeção social da tradução no ensino de LE. Se observarmos atentamente, entenderemos que os renascentistas lançam mão da tradução em sala de aula como recurso pedagógico para formação do intelecto

do aprendiz, considerando também sua língua materna para compreensão do cosmos, bem como de seu lugar enquanto sujeito social, que projeta a tradução enquanto uma prática social e, consequentemente, é por ela projetado.

4 Retornando à contemporaneidade

Retomando nossa discussão inicial, é relevante observarmos que é a partir de meados do século XX que se começa a duvidar da existência de alguma relevância nas competências que os alunos trazem através da língua materna, para a sala de aula. Consequentemente, esta tese tem sido amplamente divulgada desde os primórdios da gramática tradução até os dias atuais com as possíveis aplicações pedagógicas da tradução automática no ensino de LE (NIÑO, 2004; 2009; SOMERS, 2001; SOMERS, GASPARI; NIÑO, 2006) como se pode ver a seguir.

Recorrendo a uma ótica da psicolingüística (SLAMA-CAZACU, 1979), entende-se que na mente do aprendiz, as trocas interativas em sociedade podem se refletir em forma de memórias, auxiliando a aprendizagem. Tais memórias podem ser acionadas ora conscientemente ora inconscientemente, podendo resultar em traduções interiorizadas de natureza *inter ou intralingüística* (LUCINDO, 2007). Essas traduções mentais realizadas pelos aprendizes, sem quaisquer orientações específicas acerca de seus processos, bem como da gama de

competências nele envolvidas, podem resultar em inadequações aos usos da LE. Embarcando nessa concepção, Hurtado Albir (1988) esclarece que:

> A Língua materna está presente porque se trata do ponto de referência do aluno com o mundo da linguagem; por assim dizer, no que se refere ao princípio da linguagem, o aprendiz descobre e constrói a língua estrangeira a partir das experiências vividas através da língua materna, aplicando uma estratégia que poderíamos chamar de tradução interiorizada[7] (HURTADO ALBIR, 1988, p.48).

Assim, conforme a faixa etária do aprendiz, as experiências armazenadas através da língua materna em forma de memórias vão sendo cristalizadas, organizando um conjunto que pode ser acionado ora consciente ora inconscientemente (tanto de cunho lingüístico quanto extralingüístico). Isto, segundo Hurtado Albir (op. cit), ocorre a partir do conhecimento das situações, dos temas nelas envolvidos bem como dos códigos sócio-culturais que as compõem.

Entretanto, utilizar a língua materna na aula de LE é, indiscutivelmente, recorrer à tradução. Além do mais, segundo

7. (...) La lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno com el mundo del lenguaje; por esto, sobretodo al principio del aprendizaje, descubre y cosntruye la lengua extranjera a partir de la experiência de su lengua materna, aplicando um mecanismo que podriamos calificar de "traducción interiorizada" (HURTADO ALBIR, 1988, p. 42.)

Stibbard (1998) é necessário que tal recorrência esteja sempre engajada a toda a atividade de tradução, considerando todos os fatores que influenciam o seu processo. Nesse contexto, tal recorrência pode ser caracterizada *como uma ferramenta didática indispensável*, se utilizada para atender a objetivos claros e sólidos, tanto para o professor quanto para o aprendiz.

Consequentemente, muitas discussões ao longo da literatura da tradução na aula de LE nestes últimos anos (SOUZA, 1999; CERVO, 2003; LUCINDO, 2007) corroboram Pegenaulte (1996) ao acreditar que a tradução passa a proporcionar um leque de possibilidades didáticas no contexto de sala de aula:

> a tradução pode representar em sala de aula um leque de possibilidades didáticas que ensina a traduzir, que ajuda no aperfeiçoamento do idioma estrangeiro e do materno, bem como auxilia na formação intelectual, melhorando a leitura de maneira considerável (PEGENAULTE, 1996, p. 3).

Concomitantemente a essas contribuições, vem crescendo ao longo das últimas décadas uma literatura considerável investigando o uso da tradução com focos específicos na sala de aula de inglês enquanto LE: 1) a tradução interiorizada e tradução pedagógica (HURTADO ALBIR, 1988); 2) a tradução como

uma atividade didática (HERNÁDEZ, 1998); 3) a tradução direcionando os rumos do ensino de L2 (ARIAS; MURRAIS, 1999); 4) a tradução no papel de exercício escolar tendo em vista a aquisição da L2 (CERVO, 2003) dentre outros (CASADO; GUERREIRO, 1993; NAVARRETE, 1997; RIDD, 2005).

A propósito, no que se refere à postura contrária ao uso da tradução na aula de inglês LE, ela pode ter sido reforçada a partir de uma má compreensão e aplicação dos princípios do método audio-lingual e da abordagem comunicativa como argumenta Carreres (2006):

> Princípios dos métodos audio-lingual e comunicativo acreditam veemente que o uso da língua materna se revela como improdutivo no processo de aquisição de uma nova língua, e que, portanto o uso da tradução em sala de aula poderia prejudicar mais do que fazer bem, impedindo os aprendizes de se expressarem livremente na segunda língua[8]. (CARRERES, 2006, p. 1).

Considerando tais princípios, estaríamos voltando à década de 50 na França, quando a tradução fora banida de muitos lugares

8. "(...) Proponents of the audio-lingual and communicative methods firmly believed that the use of the mother tongue was counter-productive in the process of acquiring a new language, and that therefore the use of translation in the classroom could do more damage than good, holding back learners from taking the leap into expressing themselves freely in the second language" (CAMPOS, 2004, p. 1).

(CARRERES, op.cit). Será que banir o uso da tradução de sala de aula possivelmente daria aos aprendizes maiores condições de aprendizagem e ou aquisição da LE? Para respondermos a essa questão, é necessário considerarmos os argumentos de Campos (2004) sobre o progresso tecnológico, de modo que na atualidade é impossível desconsiderar o caráter e fins comunicativos a que se presta a tradução.

Inserido neste contexto, há as notáveis contribuições dos corpora eletrônicos na pesquisa em tradução (BERBER SARDINHA, 2002) como fruto do progresso da informatização e uso do computador como ferramenta tecnológica e possivelmente pedagógica na aula de LE.

É, portanto, a partir desse boom da era informatizada que aos poucos, com o avanço das pesquisas em inteligência artificial (RUSSEL; NORVIG, 2004), o computador também vem encontrando um espaço ao lado do profissional de tradução. Neste contexto, o uso dos corpora eletrônicos vem desempenhando um papel considerável para o desenvolvimento de diversas ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor com base na rede mundial de computadores como a tradução automática (MATEUS, M. H. et. al., 1995 apud FERNANDES; BARTHOLOMEI Jr., 2004; WEINIGER, 2004), por exemplo.

5 Considerações finais

Compreendemos o quanto temos perdido no que diz respeito às potencialidades da tradução no contexto de ensino de LE, já que temos fechado os olhos para sua importância, impedido a sua prática, bem como rejeitado suas contribuições. Como resultado, tem-se perpetuado um discurso preconceituoso acerca da tradução em sala de aula, desfavorecendo aqueles que lançam mão de suas competências, mesmo embora estudos recentes confirmem seu relevante papel nesse contexto:

> Hoje em dia há sinais claros de que a tradução começa a ganhar certa respeitabilidade entre os indivíduos envolvidos no ensino e aprendizagem de LE. Uma prova disso são as publicações crescentes na área. (FERNANDES; TAILLEFER, 2010, p. 154)

No entanto, embora já se possa encontrar um número considerável de estudos voltados para o papel da tradução na aula de LE, como visto no trecho anterior, cremos que ainda haja muito a ser investigado e discutido no que tange às diversas competências envolvidas, tanto àquelas da língua materna que os aprendizes trazem consigo para aula de LE, quanto àquelas diretamente voltadas para tradução, como discutido na introdução deste ensaio.

Consequentemente, isso ocorre porque, ao estudar uma LE, os aprendizes já são usuários de uma determinada língua materna, "cujo desenvolvimento tem como base os conceitos formados durante a infância tanto sobre o mundo, quanto sobre os sentidos através dos quais puderam nele se comunicar[9]", como argumenta Littlewood (1998, p.25) (Tradução minha).

Portanto, em vez de rejeitar a tradução como técnica de apoio no ensino de LE, compreendemos que atualmente seja imprescindível caracterizá-la como uma possível ferramenta didática, ressaltando seu papel de mediadora (VYGOTSKI, 2005) na formação de algumas competências comunicativas do aprendiz. Em suma, esclarecendo-lhe acerca de sua função interpretativa e comunicativa na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em contexto social, com uma finalidade determinada (HURTADO ALBIR, 2005, p.25).

Referências

AZENHA JUNIOR, João. *Tradução Técnica e Condicionantes Culturais*: primeiros passos para um estudo integrado. São Paulo, Humanitas, FFLCH,USP, 1999.

9. "(...)whose language development is dependent on the concepts which children form about the world and the meanings which they feel stimulated to communicate (...)"

BERBER SARDINHA, Tony. *Corpora eletrônicos na pesquisa em Tradução*. Cadernos de tradução, Santa Catarina, Florianópolis, vol. 01, nº09, ano 2002.

BRANCO, Sinara de Oliveira. *O Ensino de Língua Inglesa através do uso de Estratégias de Tradução*.Campina Grande, Ariús, v. 15, n. 104, p. 112 - 16, jul./dez. 2009.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2004.
FAWCETT, Peter. *Linguistics approaches*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

FAWCETT, Peter. *Ideology and translation*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

FERNANDES, Lincoln P.; TAILLEFER, Rejane J. Q. Fialho. *Tradução, autonomia e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. In: SANTOS, H.R.; ADRENALINO, P.J. *Linguagens em interação II: leitura & ensino de línguas*. Maringá, Clichetec, 2010.

FIGUEIREDO, Vivina A. C. de Campos. *A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada*. Portugal, Escola Superior Agrária de Coimbra, 2006.

FURLAN, Mauri. *A tradução retórica do renascimento*. In: FURLAN, Mauri. *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis, UFSC/NUPLITT, 2006.

FURLAN, Mauri. *Da teoria elocutiva da tradução renascentista*. X Encontro Nacional de Tradutores e IV Encontro Internacional de Tradutores, Ouro Preto – MG, em setembro de 2009.

GONZALEZ, Agnesse Radmann. *Competências Línguisticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário*. In: Revista Voz das Letras,nº 11, UFSC, Florianópolis, 2009.

HATIM, Basin. *Discourse analysis and translation*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. "*Hacia um enfoque comunicativo de La traducción*" In: II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extrajera. Ministério de Cultura, Madrid, p.53-79, 1988.

JAKOBSON, Roman. *On linguistics aspects of translation*. In: VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. London and New York, Routledge, 2000.

KASMER, Walter. *The role of translation in the EFL / ESL classroom*. University of Birmingham, UK, May Module 2 MA TEFL/TESL ODL, 1999.

KRASHEN, Stephen D. *Principles & Practice in Second Language Acquisition*. UK, Prentice International hall, 1997.

LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge, Cambridge university press, 1998.

LUCINDO, Emy Soares. *Tradução e ensino de Línguas Estrangeiras*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Federal de Santa Catarina, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez , 1995.

MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language teaching*. St. Jerome, UK, 1998.

MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. (Trad. Jerusa Pires Ferreira.) São Paulo: Perspectiva, 2010.

MIZANI, Samira. *Cultural translation*. In: ZAINURRAHMAN. *The theories of translation: from history to procedures*. Translation Journals, 2009.

NIÑO, Ana. *MT post-editing: a text repair experience for the language class*. Cadernos de tradução,Santa Catarina, Florianópolis, vol.02,nº14, ano 2004.

_____. *Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages*. NY, USA, Cambridge university press, 2009.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. *Inteligência artificial*. Rio de Janeiro, Tradução de PubliCare Consultoria, Elsevier, 2004.

SANTOS, Cleydstone Chaves. As faces da L1 no processo ensino-aprendizagem de L2. *I CONEL*. Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2007.

SHUTTLEWORTH, Mark. *Polysystem theory*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era Pós-Método: o professor como um intelectual*. <disponível em www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm > acesso em 09 março. 2008.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo, Pioneira, 1979.

SOUZA, José Pinheiro. *Tradução e ensino de línguas*. Revista do GELNE, Ano 1, nº1, 1999.p-141-151, 1999.

SOBRAL, Adail. *Dizer o "mesmo" a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo, SBS, 2008.

SOMERS, H. *Three perspectives on MT in the classroom*. England, UMIST, 2001.

_____, GASPARI, F and NIÑO, A. *Detecting Inappropriate Use of Free Online Machine Translation by Language Students - A Special Case of plagiarism detection*. UK, University of Manchesetr, 2006.

THOMAS, Rosalind. *Writing, Reading, Public and Private "Literacies": Functional Literacy and Democratic Literacy in Greece*. In: JOHNSON, A. Williams; PARKER, Holt. N. Ancient Literacies: *The Culture of Reading in Greece and Rome*. Oxford, Oup, 2009.

VERMEER, Hans J. *Skopos and comission in translation action*. (Translated by Andrew Chesterman). In: VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. London and New York, Routledge, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento & Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.