



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Fonte: <http://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/13>. Acesso em: 07 maio 2019.

REFERRÊNCIA

MIROIR, Jean-Claude. A “tradução transparente” como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas: o caso da língua francesa para aprendizes lusófonos iniciantes. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine (Org.).

Tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 119-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/9788523012458>. Disponível em: <http://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/13>. Acesso em: 07 maio 2019.

LOQUUNTUR
TOBOPITB
S
PARLAKD
ERBLAR
SIARAD
K
ANGANGGO
SPRECHEN
DANIŞMAQ
A P
KAZALIB
PAGSULTI
PRAAT

A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA

ENSAIOS DE TEORIA E PRÁTICA DE TRADUÇÃO

KO
SN
BICAR
U
A
M
R
O



A “tradução transparente” como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas: o caso da língua francesa para aprendizes lusófonos iniciantes

Jean-Claude Miroir

Por definição, a tradução entre povos é a reescritura em língua nacional de um texto em língua estrangeira. Toda reescritura, seja qual for a intenção que lhe dê origem, reflete uma certa ideologia e uma poética, cuja função é levar o receptor a reagir de uma dada maneira.

(Lia Wylter)

6.1 A tradução transparente

A citação de Lia Wylter, em epígrafe deste trabalho, ilustra o conceito de *tradução transparente*, baseado na teoria da intercompreensão das línguas aparentadas, que representa, a meu ver, uma reescritura recíproca da língua nacional na língua estrangeira, e vice-versa. A *tradução transparente* seria uma *tradução recíproca* explorando os inúmeros recursos da transparência linguística entre as línguas românicas.

6.1.1 Análise de um conceito

O sintagma que inicia o título deste trabalho, a *tradução transparente*, reveste-se, por essência, de um caráter oximórico¹ cuja pertinência (ou não) deve ser esclarecida. Com efeito, à primeira leitura, a *tradução transparente* seria sinônima de *não tradução*, pois se na escrita há transparência entre a língua materna (LM)² e a língua estrangeira (LE), logo não precisa ter um processo tradutório, no caso a *LE é quase igual à LM*.

Se, no entanto, tal processo tradutório existisse, seria simples demais, portanto desmotivador e contraproducente para o aprendiz, pois a tarefa situar-se-ia abaixo do nível ou da *zona de desenvolvimento* do executor. Suelly Mello, em seu capítulo dedicado à *escola de Vygotsky* (2004),³ apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento* do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), que, no caso deste estudo, contribui para reforçar o pensamento crítico do aluno (-leitor), bem como a linguagem (LE, mas também de LM), por meio de tarefas tradutórias devida e oficialmente inseridas na grade horária das aulas a serem ministradas pelo professor responsável.

A *zona de desenvolvimento real* corresponde a “apenas aquilo que a criança [o aprendiz em geral] era capaz de fazer de forma independente” (MELLO, 2004, p. 143), quanto a outra zona de desenvolvimento mencionada, ou seja,

[a] zona de desenvolvimento próximo⁴ [...] se manifesta por aquilo que a criança [o aprendiz] ainda não é capaz de

1 O oximoro é uma figura de linguagem ou estilística “em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, *mas que, no contexto, reforçam a expressão*.” (HOUAISS, 2007, grifo nosso)

2 O uso de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE) objetiva frisar o ambiente de aprendizagem em vez da aquisição (L1 / L2).

3 Obra de referência nos cursos de Licenciatura da UnB.

4 Podemos encontrar na maioria da literatura em português a expressão traduzida como *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

fazer sozinha [o], mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente [...]. Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo. (MELLO, 2004, p. 143-144)

Mello acrescenta que

[s]e ensinarmos para a criança [o aprendiz] aquilo que ela [ele] já sabe, *não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento*. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ela [ele] possa fazer com a ajuda de alguém. (p. 144, grifo nosso)

Em suma, em segunda leitura, a *tradução transparente* é, segundo minha interpretação, sinônima de *tarefa tradutória de contato*, explorando, durante a fase inicial do ensino/aprendizagem de línguas (LE / L2), a transparência linguística que corresponde, de fato, à zona de *quase* semelhança – ou melhor, de parentesco filológico – entre LM e LE.

Vale ressaltar que esse advérbio *quase* tira aqui sua força argumentativa do processo didático na medida em que contribui para relativizar o sentimento de facilidade que pode tomar conta do aprendiz neófito nas primeiras horas de aprendizagem, porém o fracasso desestimula.

O papel do professor será conduzir o aprendiz a se conscientizar não só do fenômeno de intercompreensão entre línguas *irmãs*, como o português e o francês, mas também da importância da tradução (explícita ou não) no desenvolvimento contínuo do ensino/aprendizagem de LE e, conseqüentemente, no de LM.

Em seu artigo, intitulado *Tradução, consciência crítica linguagem e relações de poder no ensino das línguas estrangeiras*,

Mark Ridd (2005) apresenta quatro tipos de tradução que podem ser agrupados em duas categorias: as traduções que estão sob o controle irrestrito do professor e/ou da instituição de ensino/aprendizagem e as traduções sobre as quais não se pode exercer poder *coercitivo* nenhum.

Assim, as traduções da primeira categoria correspondem à *tradução explicativa* pontual, que “evita a perda de tempo com explicações mal sucedidas na língua estrangeira” (RIDD, 2005, p. 2); e a *tradução pedagógica*, que “estimula as faculdades críticas do aprendiz [...] que lida com comunicações significativas e contextualizadas” (p. 3). Quanto à segunda categoria de tradução mais introspectiva e fora de qualquer controle alheio, Ridd destaca a *tradução interiorizada*, que “ocorre o tempo todo na cabeça dos aprendizes”, pois “[n]inguém vai logo pensando na língua estrangeira – é humanamente impossível.” (p. 2).

Por fim, a *tradução subliminar* é um “tipo de tradução inconsciente, não controlada e não sujeita ao monitor do aprendiz que prolonga a interferência” (RIDD, 2005, p. 3). Essa última categoria demonstra a onipresença do ato de traduzir no âmbito da sala de aula e o *inatismo* do aprendiz (principiante) como locutor de uma *interlíngua* por ele forjada, porém nunca ensinada pelo professor (nativo ou não) detentor do *saber* e da *resposta certa* (herança do Método Gramática-Tradução).

A *tradução transparente* abre mais uma perspectiva de tradução que pode ser implementada em sala, tanto para enriquecer, consciente ou inconscientemente, LE quanto LM. De fato, percebi nas práticas de versão, no meio acadêmico, com ou sem o uso do dicionário, certa dificuldade em entender (ou parafrasear em LM) o texto fonte redigido na LM do aprendiz. Essa constatação empírica deverá ser considerada na elaboração das tarefas de *tradução transparente*. Por isso, basear-me-ei nos trabalhos de aquisição do léxico, em ambiente francófono, de Elizabeth Calaque (2002).

Faz-se necessário destacar também o papel de tarefas elaboradas no conceito de *tradução transparente* na transformação das relações professor/alunos logo nas primeiras aulas de/em LE. Essa dinâmica pedagógica, baseada na pedagogia diferenciada de Halina Przesmycki (1991), não se estabelece na base de uma mera *horizontalização* dos poderes, mas sim, em uma colaboração entre pares, associada a um melhor (des)empenho do professor na própria atividade de tradução. Nesse processo colaborativo, “o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança [o aprendiz], mas com ela [ele], atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança [do aprendiz].” (MELLO, 2004, p. 144).

6.1.2 Orientações pedagógicas: do projeto colaborativo à intercompreensão

A ressalva de Mello (2004) corrobora a seguinte hipótese: o professor, dirigindo uma atividade de tradução, não deve impor sua própria tradução preestabelecida, mas sim, colaborar para valorizar as dos aprendizes e levá-los a negociar, em equipe, a melhor proposta possível naquela aula, daquele dia. Essa mudança de foco pedagógico pode ser ressentida por alguns professores como uma perda de controle sobre a turma, mas produz situações comunicacionais autênticas. O aprendiz comunica não só para comunicar de maneira artificial e estéril, para cumprir uma solicitação do professor que aplica um determinado método, mas também comunica para produzir, em sinergia, algo em colaboração com seus pares. Esse *algo* pode produzir efeitos sociais fora do âmbito da sala de aula, como divulgações de informações inéditas, previamente apresentadas em LE, após serem traduzidas para LM e revisadas, em última instância, pelo professor.

Assim, a tradução tornar-se-ia fruto de um projeto em equipe – até se os aprendizes preferem geralmente trabalhar individualmente – colocado à disposição de uma comunidade

externa, na base, por exemplo, de um projeto de extensão. No que diz respeito à tradução transparente, a exteriorização do trabalho pode se enquadrar numa campanha de sensibilização à intercompreensão das línguas – o português e o espanhol, línguas do Mercosul, ao exemplo da União Europeia com o projeto EuroCom[prehension],⁵ desenvolvido pelo professor Horst G. Klein,⁶ da J. W. Goethe-Universität, em Frankfurt, na Alemanha.

Naturalmente, nessa concepção de realização de projeto em equipe na sala de aula e na divulgação do produto desse projeto fora dela não há nada de novo, pois lembra a *pedagogia de projeto* de Célestin Freinet (1896-1966): “a sala de aula cooperativa é lugar de vida e as crianças [os aprendizes] ficam à vontade, pois nela realizam juntos projetos comuns.”⁷ (LEGRAND, 1993, p. 12, tradução nossa).

Esse conceito objetiva estabelecer uma *verdadeira comunicação* horizontal, uma intercompreensão dos integrantes da sala de aula, independentemente dos ideais da *Abordagem Comunicativa* (AC). A diversidade e a eficiência das ferramentas tecnológicas comunicacionais contemporâneas, como celulares, smartphones, internet (MSN, Skype), Twitter, redes sociais (Facebook, Orkut), enriquecem implicitamente a comunicação horizontal, pois ela se torna instantânea, e rompem os limites físicos da sala de aula.

Todavia, a criação desse *verdadeiro* espaço de comunicação não passa, para Christian Puren (1995, p. 11), de “um artefato, uma situação de ensino/aprendizagem artificial que, precisamente por ser artificial, permite inventar e implementar inúmeros

5 THE VIRTUAL INSTITUTE OF EUROPEAN INTERCOMPREHENSION. Disponível em: <<http://www.eurocomprehension.info/>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

6 Cf. a sessão 2 sobre intercompreensão.

7 « [...] la classe coopérative est lieu de vie et les enfants s’y plaisent parce qu’ils y réalisent ensemble des projets communs. » (LEGRAND, 1993, p. 12).

dispositivos facilitadores.”⁸ Conforme a definição dada por Puren (2009), um dispositivo é “o conjunto de parâmetros escolhidos e ‘dispostos’ conscientemente e racionalmente pelos próprios professores para os fins de aprendizagem.” (p. 8).⁹

Diante dessa multiplicidade de abordagens e suas relativas ineficiências, o especialista francês em didática de língua e cultura (PUREN, 1995, p. 10) admite a impossibilidade de se criar “um ensino ‘científico’ das línguas vivas”¹⁰ e propõe, em contrapartida, “uma *didática complexa*, adaptada à complexidade do processo de ensino/aprendizagem da língua/cultura”¹¹ (p. 10). Esse posicionamento levou Puren a repensar o estatuto de LM e, por conseguinte, o da tradução em sala de aula:

[...] o lugar que cabe à tradução é, simplesmente, os lugares, múltiplos e variáveis, que os próprios atores do processo de ensino/aprendizagem decidem em conjunto, dia após dia, dispositivo após dispositivo, atribuí-lo de maneira responsável.¹² (PUREN, 1995, p.12, tradução nossa)

Nessa perspectiva de uma *didática complexa* – na qual, segundo Puren (1995, p. 11, tradução nossa), “tudo deve ser construído, portanto concebido, explicado, justificado, negociado

8 « [...] un artefact, une situation d’enseignement/apprentissage artificielle qui, précisément parce qu’elle artificielle [sic], permet d’inventer et de mettre en œuvre de multiples dispositifs facilitateurs. » (PUREN, 1995, p. 11).

9 « [...] ensemble des paramètres choisis et ‘disposés’ consciemment et rationnellement par les enseignants eux-mêmes aux fins d’apprentissage. » (PUREN, 2009, p. 8).

10 « [...] un enseignement ‘scientifique’ des langues vivantes. » (PUREN, 2009, p. 10).

11 « [...] «didactique complexe», adaptée à la complexité du processus d’enseignement-apprentissage de la langue/culture. » (PUREN, 1995, p. 10).

12 « [...] la place qui revient à la traduction, c’est tout simplement les places, multiples et variables, que les acteurs eux-mêmes du processus d’enseignement-apprentissage décident en commun, jour après jour, dispositif après dispositif, de lui fixer en toute responsabilité. » (PUREN, 1995, p. 12).

e controlado como o faz um engenheiro com seus projetos”¹³ – a prática da tradução se estabelece a partir de um conjunto de dispositivos elaborados por professores devidamente formados e treinados. Percebe-se também que a *didática complexa* afasta da sala de aula o professor *meramente* nativo, que não possui formação adequada em *engenharia didática*.

Contudo, o próprio *aprendiz-cliente* e/ou seu representante legal (portanto, fora da sala de aula) podem exigir, por meio de pressões mercadológicas, o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula. Eles legitimam essa exigência na base da confusão, amplamente difundida na sociedade, entre a aquisição da língua (ou seja, a imersão em LE) e sua aprendizagem, o que, de certo modo, corresponde à (sobre)valorização do prestígio do professor falante nativo de LE que, frequentemente, impossibilita o uso da tradução explicativa e pedagógica, pois não (ou pouco) conhece a língua do aprendiz. Com efeito, Puren ressalva essa *impossibilidade* do uso da tradução (e versão) em sala de aula no contexto francês, mas, a meu ver, isso se aplica a qualquer país que recebe aprendizes do mundo inteiro:

Uma outra razão conjuntural, mas muito forte, influencia os especialistas franceses em didática de francês como língua estrangeira na França: a impossibilidade, no contexto deles, de conceber concretamente modos de construção de dispositivos usando a tradução, pois eles se referem a públicos de língua materna diversos. (PUREN, 1995, p. 9, tradução nossa)¹⁴

13 « [...] quand avec n'importe qui, mais au contraire que tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé comme le fait un ingénieur pour ses projets » (PUREN, 1995, p. 11).

14 « Une autre raison conjoncturelle mais très puissante joue sur les didacticiens de français langue étrangère en France: l'impossibilité où ils se trouvent de concevoir concrètement des modes de construction de dispositifs faisant appel à la traduction, parce qu'ils se réfèrent à des publics de langues maternelles différentes. » (PUREN, 1995, p. 9).

Reconheço essa situação aporética no que diz respeito à implementação da tradução, como quinta habilidade¹⁵ em sala de aula linguisticamente “heterogênea”: de *elou* para que língua traduzir? Horst G. Klein ampliou, de forma significativa, essa restrição, quando desenvolveu no seu projeto de *EuroCom*¹⁶ dispositivos para três seções interlinguísticas, representando as três principais famílias linguísticas europeias: i) *EuroComRom*: intercompreensão românica; ii) *EuroComGer*: intercompreensão germânica; iii) *EuroComSlav*: intercompreensão eslávia. Assim, com aprendizes, sem esquecer os professores, formados para a intercompreensão, a equipe poderá participar das tarefas tradutórias num multilinguismo consciente. Todavia, no caso deste estudo, baseia-se em um público homogêneo a LE (romana) ensinada no país de LM (romana) dos aprendizes.

6.2 A intercompreensão entre as línguas românicas: português – francês

6.2.1 A intercompreensão ou Eurocompreensão segundo Horst G. Klein (EuroCom)

A equipe de *EuroCom*, liderada por Horst G. Klein, objetiva, a partir de pesquisas empíricas sobre a aprendizagem, preparar os cidadãos europeus para se comunicar em suas respectivas línguas, na base da intercompreensão mútua: A fala/escreve LA para B, que *intercompreende* LA e responde para A falando/escrevendo em LB; por sua vez, A *intercompreende* em LB e responde para B falando/escrevendo em LA etc. Nessas práticas comunicativas, quando A/B se *intercompreendem*, há um processo cognitivo de

15 As quatro habilidades tradicionais são a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita. A quinta habilidade é a tradução.

16 EuroCom®, ou seja, EuroCompreensão, é o acrônimo para Intercompreensão Europeia nas três grandes famílias de línguas europeias: as línguas românicas, eslávicas e germânicas.

interpretação na recepção de LA/LB, portanto uma tradução interlinguística. Daí se estabelece uma horizontalização dos poderes: A e B são ambos *peritos* nas suas línguas. Vale ressaltar que a intercompreensão se torna eficiente após uma aprendizagem específica baseada no contato imediato entre as línguas aparentadas estudadas (podem ser mais de duas: LM/LE/L3...), o que, de certo modo, é uma imersão recíproca. O propósito é evidenciar as pontes que podem se estabelecer entre elas, não somente no plano linguístico e semântico, mas principalmente culturais, para aprender a desconstruir os respectivos estereótipos de um sobre o outro, frequentes nos cidadãos ou grupos sociais monolíngues:

EuroCom quer reduzir esta barreira causada pelo esforço de aprendizagem esperado, assim como eliminar a barreira das mentalidades, existentes sobretudo nos grandes Estados por assim dizer monolíngues. A sociedade e os sistemas escolares de tais Estados têm tendência a considerar o plurilinguismo como sinal característico de sub-desenvolvimento. (KLEIN, 2003)¹⁷

Precisa-se, então, implementar dispositivos didáticos e pedagógicos inovadores e motivadores para incentivar esse público, geralmente adulto, a (re)estudar línguas europeias. Nessa perspectiva, a EuroCom não parte do zero, mas trabalha logo no início com os principiantes, textos autênticos da(s) língua(s) estudada(s) para pesquisar as similaridades (léxico, estrutura sintática, relação som/grafia etc.): “Procurar elementos conhecidos no que nos é desconhecido é um processo que, além do mais, se serve da capacidade humana de transferir experiências vividas, significados e estruturas conhecidas para novos contextos.” (EuroComRom, 2003).

17 Fonte, em português: EuroComRom. Os sete passadores. Um acesso plurilíngue ao mundo das línguas românicas (Introdução). Disponível em: <http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=pt&main_id=3&sub_id=2&datei=sieben.htm>. Acesso em: 27 abr. 2011.

Assim, EuroCom adotou o conceito dos *sete passadores*, ou seja, sete metas, para uma detecção otimizada dos elementos-chave contidos nos textos. A seguir, uma síntese desses dispositivos didáticos:

Quadro 1: Concepção dos sete passadores¹⁸ / das sete peneiras

Primeira peneira	Vocabulário internacional [VI]	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Palavras transparentes ou intercompreensíveis, especificamente, cultas de caráter internacional; • Origem: palavras grego-latinas que formaram a <i>República das Letras</i> europeias desde a época medieval e renascentista até hoje; • Um adulto pode reconhecer cerca de 5.000 dessas palavras; • Maior frequência em artigo de jornais sobre assuntos internacionais, por exemplo.
Segunda peneira	Vocabulário panromânico [VP]	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico compartilhado pelas línguas neolatinas; • São 500 palavras herdadas do latim.
Terceira peneira	Correspondências de fonemas [CF]	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do parentesco lexical ao nível do significado para estabelecer correspondências interlínguas: <i>nuit</i> > <i>noite</i>; <i>lait</i> > <i>leite</i>; • Consientização à lógica dessas regras interlinguísticas e suas inúmeras correspondências; • A arquitetura das línguas romanas se torna transparente.
Quarta peneira	Grafias e pronúncias [GP]	<ul style="list-style-type: none"> • As línguas romanas usam o mesmo alfabeto para transcrever a maior parte dos fonemas, porém alguns fenômenos gráficos dificultam as identificações interlexicais e intersemânticas; • Consientização à lógica das convenções ortográficas; • Algumas convenções de pronúncia se tornam transparentes.
Quinta peneira	Estruturas sintáticas panromânicas [ESP]	<ul style="list-style-type: none"> • Localização dos artigos, dos nomes, dos adjetivos, dos verbos, das conjugações etc. comuns às línguas românicas; • As especificidades de cada língua podem ser identificadas e se tornarem transparentes.
Sexta peneira	Elementos morfossintáticos [EM]	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos elementos de base que estruturam as palavras e a sintaxe das línguas românicas; • São os elementos mais frequentes de um texto, portanto tornam a leitura mais eficaz.
Sétima peneira	Prefixos e sufixos [PS]	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das palavras compostas separando a raiz dos afixos; • Os prefixos e sufixos latinos e gregos podem descodificar inúmeras palavras.

Fontes: KLEIN, 2003; EuroComRom, 2003.

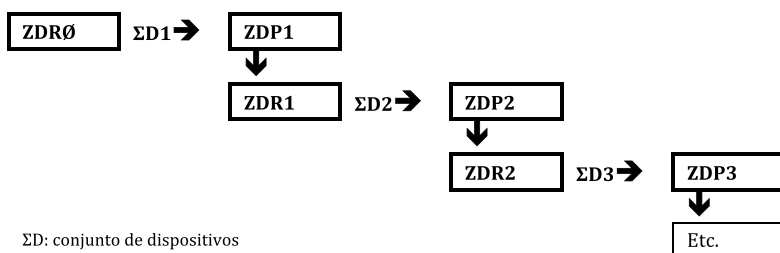
18 Tradução adotada pelo site EuroComRom, em língua portuguesa de Portugal, em português do Brasil, proporia: *peneira*. Em francês: *tamis*; em inglês: *sieve*.

Essa abordagem didática remete às motivações originais que levaram os povos a se comunicar por meio da tradução, o que representa um argumento de peso para reconsiderar a importância das atividades tradutórias em sala de aula. Assim, segundo Lia Wyler, a

[...] expansão da capacidade de comunicar, num primeiro momento, visou a facilitar a troca de bens materiais. Mais tarde viabilizou a troca de bens simbólicos entre povos distintos, desencadeando a transformação de línguas, hábitos e crenças, redefinindo áreas de influência política, reagrupando povos e civilizações. (WYLER, 2003, p. 1)

6.2.2 Orientações didáticas: da conscientização à intercompreensão

Na figura 1, a seguir, sintetizei as etapas que correspondem às zonas de desenvolvimento de Vygotsky e os conjuntos de dispositivos que permitem ao aprendiz evoluir da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR n) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP n+1).



ΣD: conjunto de dispositivos

ZDR: Zona de Desenvolvimento Real

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

Fig.1

Figura 1: Etapas correspondentes às zonas de desenvolvimento de Vygotsky

Fonte: Elaboração própria.

Quando o aprendiz lusófono se situa na ZDRØ, não tem nenhum conhecimento prévio de LE (no caso, o francês), mas possui uma interlíngua implícita já constituída pela intercompreensão de *superfície* que existe entre LM e LE, porém que não foi ainda especificamente ativada para LE. Portanto, o primeiro objetivo da *tradução transparente* é de ativar a *intercompreensão de superfície*, por meio da conscientização das similaridades lexicais ($\Sigma D1$) e, em seguida, da construção progressiva do sentido fundamentada em noções básicas de lexicologia – como prefixos, sufixos, radicais oriundos seja do latim, seja do grego – e seus valores semânticos ($\Sigma D2$).

Primeiro conjunto de dispositivos ($\Sigma D1$): ativar a *intercompreensão de superfície* → primeira peneira.

- Público: aprendizes iniciantes (ZDRØ);
- Objetivo da tarefa: ativar a *intercompreensão de superfície* entre LE e LM;
- Duração da tarefa: 1h30;
- Material: um retroprojeto;
- Seleção prévia dos documentos autênticos em LE de curta extensão: breves textos jornalísticos, sumários de revistas, orelhas de livros, bula de remédio, embalagens, panfletos, histórias em quadrinhos etc.;
- Distribuir dois ou três documentos autênticos para cada aprendiz. Buscar informações pontuais e específicas: listar todas as palavras que se parecem com as do português;
- Em binômios, organizar, segundo os próprios critérios dos aprendizes, as palavras, em *vis-à-vis* com sua suposta tradução em português, em uma transparência.
- Coletivização e análise das informações. Destacar as semelhanças, as regularidades, as partes constitutivas das palavras isoladas (prefixos, sufixos, radicais) → no fim da análise, o professor evidenciará as formas lematizadas.

- Em binômio, estabelecer as possíveis associações entre as palavras para formar unidades de sentido e suas respectivas traduções em português.
- Resultados esperados (ZDP1): apreensão do conceito de intercompreensão e das regularidades de superfície por parte do aprendiz.

6.3 A aquisição do léxico como processo de tradução transparente

6.3.1 O papel da aquisição do léxico segundo Elizabeth Calaque

Em sua obra *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire* [As palavras em jogos : o ensino do vocabulário], Elizabeth Calaque (2002, p.13) destaca a importância do ensino do léxico de LM na formação dos alunos em meio escolar formal. Com efeito, segundo depoimentos de professores franceses, seus alunos têm “graves lacunas de vocabulário constituindo para eles uma verdadeira deficiência em todas as disciplinas.” (p.13), lacunas lexicais em LM que destaquei anteriormente, em estudantes de graduação, nas práticas de versão na minha instituição (UnB). Daí a relevância da implementação de dispositivos didáticos referentes à aquisição do léxico, não somente como fase preparatória à tradução, mas também como atos tradutórios em si, intra e interlinguais, inseridos na cosmovisão dos aprendizes. Dessa forma, Calaque define seu quadro de trabalho, que pode se adaptar à tradução transparente, do seguinte modo:

O domínio da forma e do uso das palavras implica uma programação da aprendizagem no decorrer do tempo, que objetiva a construção progressiva da significação das

palavras a partir de uma ancoragem na experiência.¹⁹
(CALAQUE, 2002, p. 13, tradução nossa)

Apoiando-se em uma pesquisa realizada por Delclaux e Bounoure (1991 apud Calaque, 2002, p. 14), com 2.300 alunos franceses,²⁰ Calaque destaca falhas no ensino por meio das queixas dos professores entrevistados a respeito de seus alunos: pobreza do vocabulário, até o mais usual; uso impreciso; derivações errôneas; confusão entre as categorias lexicais. Eles assumem uma parte da responsabilidade por esse fracasso, avaliando que “o reinvestimento das aprendizagens lexicais na leitura e na produção de textos fica frequentemente limitado.”²¹ (p.13-14). Percebe-se que essas constatações encontram-se também nos cursos de línguas estrangeiras. Portanto, pode-se conceber um embasamento teórico e prático, no que diz respeito à aquisição do léxico, comum a LM e LE, por meio da tradução transparente intralíngua (LM ⇔ LM / LE ⇔ LE) ou interlíngua (LM ⇔ LE).

Assim, a tradução transparente é uma das múltiplas facetas do ato empírico de traduzir, e apoia-se sempre na comparação de um elemento existente A para estabelecer uma correspondência para chegar ao elemento almejado A (que contém parte de A) sem ajuda externa ao próprio *sujeito traduzante*,²² como dicionários, internet etc. Ela é o fruto de uma necessidade motivada no *reinvestimento das aprendizagens lexicais na leitura e na produção de textos*, como a paráfrase, o resumo, a resenha, o fichamento, a

19 « La maîtrise de la forme et de l’usage des mots implique une programmation de l’apprentissage dans la durée, qui vise la construction progressive de la signification des mots à partir d’un ancrage dans l’expérience. » (CALAQUE, 2002, p. 13).

20 Dos quais 1.200 alunos de liceus clássicos (equivalente ao segundo grau no Brasil) e 1.100 alunos de escolas técnicas, ou seja, alunos de faixa etária equivalente (14-17 anos), considerados pelos professores, na França, difíceis e desinteressados.

21 « [...] le réinvestissement des apprentissages lexicaux dans la lecture et la production de textes demeure souvent très limité. » (CALAQUE, 2002, p.13-14).

22 Não necessariamente um tradutor.

dissertação, ou qualquer atividade de outras disciplinas que usam a língua como veículo comunicativo, em LM ou em LE.

Segundo conjunto de dispositivos ($\Sigma D2$) → sétima peneira.

- Público: aprendizes iniciantes (ZDR1);
- Objetivo da tarefa: construção do sentido baseada em noções básicas de lexicologia, como prefixos, sufixos, radicais;
- Duração da tarefa: 1h30;
- Material: o material didático de *Les mots en jeux*, de Elizabeth Calaque (2002).
- Um fator chave da aquisição do léxico: a motivação.

Ainda se deve acrescentar um elemento subjetivo e imprescindível a qualquer aprendizagem bem-sucedida – a motivação do aprendiz, que, segundo Calaque, deve se encontrar no ambiente cotidiano do próprio aprendiz:

A atitude dos alunos em relação ao uso da língua é condicionada pelos diferentes fatores (idade, sexo, personalidade, origem social) e mais amplamente pela exposição a uma cultura e um ambiente cotidiano cujo impacto sobre os jovens não pode ser ignorado.²³ (CALAQUE, 2002, p. 15, tradução nossa).

Antes de prosseguir, vale ressaltar que o aprendiz não apresenta nenhum obstáculo para o ensino/aprendizagem, nem para fazer traduções em sala. O papel do educador é o de apresentar o interesse da tarefa a ser executada; ele deve *vender* para a turma o produto didático que elaborou.

Parafraseando uma metáfora empresarial de Christian Puren, comparando a sala de aula a uma firma que, de fato, não é tão longe da realidade, pelo menos para os cursos privados, o

23 « L'attitude des élèves par rapport à l'usage de la langue est conditionnée par différents facteurs (âge, sexe, personnalité, origine sociale) et plus largement par l'exposition à une culture et l'environnement quotidien, dont on ne peut ignorer l'impact sur les jeunes. » (CALAQUE, 2002, p. 15).

professor (*engenheiro em didática* e agora *marqueteiro*) deve criar necessidades (novas ou não) em seus aprendizes-clientes. Antes de tudo, deve aprender a conhecê-los.

Assim, para Calaque (2002, p. 15), o trabalho sobre a língua se faz por meio da própria língua do aprendiz, da sua própria cultura, “pode-se trabalhar a relação que eles têm com a língua explorando com eles sua própria língua e a mediática com a qual estão acostumados.”²⁴ Os alunos precisam se identificar com o que estão fazendo. Por isso, o educador busca entrar no espaço linguístico deles para trazê-los ao espaço linguístico almejado por ele, pela instituição ou pela própria sociedade. Essa operação de *marketing* embasa-se na intralingua – ou seja, uma variedade de LM, a língua de jovens e suas representações linguísticas – explorada para levá-la ao campo formal, por meio da tradução transparente.

Calaque (2002, p. 15) reforça que o aprendiz (jovem ou adulto) tem dificuldades para definir um conceito lexical que já conhece, por meio de uma paráfrase, porém define uma palavra com outra palavra mais ou menos sinônima:²⁵ “o sentido das palavras não é fixo, mas evolui em função dos conhecimentos adquiridos pelo sujeito²⁶.” (CALAQUE, 2002, p. 16, tradução nossa). As representações linguísticas do próprio sujeito e a evolução da sua cosmovisão estimulam uma proliferação de opções muito profícuas (por exemplo, as sinonímias aproximativas, porém inúmeras e ricas) no processo tradutório, pois dinamizam a leitura do texto de partida (TP) e flexibilizam a escritura do texto de chegada (TC), dando-lhe certa maleabilidade.

24 « [...] on peut travailler sur leur [des jeunes] relation à la langue en explorant avec eux certaines caractéristiques de leur propre langage et du langage médiatique auquel ils sont habitués [...] » (CALAQUE, 2002, p.15)

25 Vale ressaltar aqui que tanto na aquisição do léxico quanto na tradução transparente não se busca a equivalência (noção ultrapassada).

26 « Le sens des mots n’est pas figé mais évolue en fonction des connaissances acquises par le sujet » (CALAQUE, 2002, p. 16)

Dessa forma, o texto traduzido destaca nitidamente o contraste entre as línguas (intra e inter) e, paradoxalmente, reduz o grau de interferência de LM na tradução, na medida em que o aprendiz-tradutor conscientiza-se das dicotomias, graças ao trabalho didático no qual se empenhou. Por isso, para aprimorar o conceito de tradução transparente, é preciso entender as relações contrastivas (e seus efeitos na leitura e na escritura) entre as diferentes variedades sociolinguísticas de línguas em LM (LM↔LM) ou LE (LE↔LE) e depois o papel social da LE dentro e fora sala de aula.

6.4 Considerações finais

A *tradução transparente* revitaliza o sentimento motivador para um (re)estudo das línguas. Assim, sendo implementada em sala de aula, ela se torna uma *tarefa tradutória de contato* diferenciada da tradicional relação hierárquica do texto de partida sobre o texto de chegada, por meio da exploração de dispositivos didáticos e pedagógicos específicos (KLEIN, 2003; CALAQUE, 2002).

A conscientização do fenômeno de intercompreensão valoriza o papel, político e didático, da tradução em sala de aula, tornando-se uma tarefa transformadora do microespaço social da sala, no qual os aprendizes analisam e traduzem textos autênticos em LE logo nas primeiras aulas: a dificuldade é *didatizada* por meio do conceito sociolinguístico do plurilinguismo (desvendado).

Com efeito, segundo o princípio filosófico de EuroComRom (KLEIN, 2003), “[n]enhuma língua estrangeira é uma terra absolutamente incógnita.” Ademais, o professor, perdendo seu *poder vertical*, sente-se mais à vontade para guiar seus alunos num contexto tradutório plurilíngue, pois eles não são mais colocados numa situação próxima do zero linguístico, respeitando, assim, as *Zonas de Desenvolvimento* (real e proximal) propostas por Vygotsky. Além disso, a língua LM é amplamente valorizada, bem como a de

todos os integrantes da turma, caso a instituição receba estudantes do mundo inteiro: “Nas cabeças dos aprendizes de uma segunda, terceira ou quarta língua, todas suas línguas conversam sem parar entre si”²⁷ (KLEIN, 2004, p. 15, tradução nossa).

Afinal, conforme Calaque (2002) e Klein (2003; 2004), vale ressaltar a importância do papel da motivação dos aprendizes, jovens e adultos (e também dos professores), na aquisição do léxico, na intercompreensão e na tradução transparente. Esses processos e dispositivos baseiam-se na pesquisa linguística dirigida, portanto numa forma de autonomia que é imprescindível no ensino/aprendizagem das línguas e no ato tradutório, mantendo assim o “esforço intercompreensivo” (KLEIN, 2004, p.84, tradução nossa).

27 «Dans les têtes des apprenants d’une deuxième, troisième ou quatrième langue, toutes leurs se parlent sans cesse.» (KLEIN, 2004, p.15, grifo dos autores).

Referências

- CALAUQUE, Elizabeth. *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble (France): Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2002.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.
- KLEIN, Horst G. et al. *EuroComRom – les sept tamis*. Lire les langues romanes dès le départ. Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. Aachen [Alemanha]: Shaker, 2003. Disponível em: <<http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.
- _____. *EuroComRom – les sept tamis*. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen [Alemanha]: Shaker, 2004. v. 6.
- LEGRAND, Louis. Célestin Freinet. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, v. 23, p. 407-423, mars-juin 1993. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinetf.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vytgosky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.
- PRZESMYCKI, Halina. *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette, 1991.
- PUREN, Christian. Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes*, Paris, n. 1, p. 7-22, 1995.
- _____. Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? In : CONFERENCE DONNEE AU COLLOQUE CYBER-LANGUES, 2009, Reims. *Anais eletrônicos...* Reims: Cyber-langues, le 25 août 2009. Disponível em: <<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?rubrique45>>; <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, Denize Elena Garcia da (Org.). In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, 1. 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, IL, 2005. (Atas do VII ENIL).

WYLER, Lia. *Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica de tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 11.