

- CEGALLA, Ir. José. Maria: *A Mulher da Libertação*. 1989, 119p.
- CENTRO DE PESQUISAS LITERÁRIAS. *Da Abolição à República*. 1989, 122p.
- DIEHL, Astor Antônio. *Círculos Operários no Rio Grande do Sul: um projeto social-político*. 1990, 136p.
- EMPINOTTI, Prof. Ir. Moacyr. *Os Valores a Serviço da Pessoa Humana*. 1990, 127p. Um verdadeiro manual para educadores e para os que buscam séria e corajosamente encontrar bases sólidas de sustentação existencial.
- FONSECA, Jussara Teresa Vieira da. *Quimioterapia: Guia de Assistência Prática ao Paciente*.
- MARTINS, Prof. Ir. Adelino da Costa. *Contexto Histórico e Social da Obra Educativa de Champagnat*. 1990, 96p.
- OLIVEIRA, Marília Gerhardt de. *Manual de Anatomia da Cabeça e do Pescoço para Estudantes de Odontologia*. 1990, 109p.
- STREHL, Afonso e FATIN, Nelson Danilo. *Formação de Professores Para o Ensino Profissionalizante*. 1990, 168p. Um trabalho sério é o que realizaram com coragem e competência. Significa uma contribuição valiosa para servir de parâmetro aos administradores e técnicos educacionais na procura de novos rumos para o sistema de educação vigente.
- ZILLES, Urbano. *A Significação dos Símbolos Cristãos*. 1990, 72p.
- ZILLES, Urbano. *A Significação dos Símbolos Cristãos*. 2ª edição, 1991, 72p.
- ZILLES, Urbano. *O Racional e o Místico em Wittgenstein*. O autor apresenta um estudo com o objetivo de introduzir o leitor não especializado em lógica e matemática nas duas grandes obras de Wittgenstein; parte do pressuposto de que as duas ordens do conhecimento de Blaise Pascal — a da razão e a do coração — podem auxiliar na compreensão da obra desse pensador. 1991, 70p.

PEDIDOS DIRETAMENTE À:  
EDIPUCRS

Av. Ipiranga, 6681 — Prédio 33  
Caixa Postal 1429  
90 620 — Porto Alegre/RS  
Fone (0512) 39.1308

## O PAPEL DA TRADUÇÃO DA L1 PARA A L2 NO CURRÍCULO DE ESCRITA EM L2\*

Harry J. Huang  
Faculdades Sêneca  
Toronto - Canadá

### Resumo

Certos educadores tem restrições quanto à tradução da L1 para a L2 no currículo do ensino da escrita em L2; alguns, inclusive, posicionam-se contra a introdução da tradução no currículo da escrita em L2. No presente artigo, o autor tenta elucidar a relação entre escrita e tradução, esclarece o inter-relacionamento entre escrita "livre", escrita "baseada em conteúdo" bem como escrita "limitada em conteúdo" em L2, expõe em particular as principais semelhanças entre escrita "baseada em conteúdo" em inglês como segundo língua (ISL) e tradução da L1 para L2 ou escrita "limitada em conteúdo", conforme rótulo do autor. Para refutar afirmações como "a tradução jamais poderá ajudar aprendizes de uma língua a aprender uma outra", o autor mostra exemplos incluindo amostras de escrita "limitada em conteúdo" de alunos (chineses - inglês), números contrastantes e comentários de alunos de uma Escola Superior no Canadá para provar que a tradução da L1 para L2 não apenas desempenha um papel positivo no currículo de escrita em ISL avançada se conduzida adequadamente, mas é também, semelhantemente à escrita "baseada em conteúdo", um constituinte natural do currículo da escrita em L2.

### Abstract

Certain educators have misgivings about the role of L1-L2 translation in the L2 writing curriculum; some even hold a negative attitude toward the introduction of translation to the L2 writing curriculum. In this article, the author attempts to elucidate the relationship between writing and translating, clarifies the interrelationships between L2 "free" writing, "content-based" writing as well as "content-limited" writing, brings to light in particular the principal similarities between ESL "content-based" writing and L1-L2 translation or "content-limited" writing as labelled by the author. To refute such statements as translation can never help learners of one language to learn another, the author furnishes examples, including student "content-limited" writing (Chinese-English) samples, contrastive figures and students' comments from a community college program in Canada to prove that L1-L2 translation not only plays a positive role in the course of advanced ESL writing curriculum if conducted properly, but is also, similar to content-based writing, a natural constituent of the L2 writing curriculum.

\* Artigo apresentado no Terceiro Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada, realizado em Toronto (Victoria College), no período de 16 a 21 de julho de 1991. A tradução é da responsabilidade de Dóris Cristina Gebrat, do Centro de Pesquisas Linguísticas da PUCRS.

É quase impossível evitar a questão da tradução da L1 para a L2 ao discutir-se escrita em segunda língua. Escrita em L2 e tradução da L1 para a L2 são, deliberada ou inconscientemente, entrelaçadas. Elas coexistem no percurso do aprendizado da L2. Uma pesquisa recente, realizada nas Faculdades Sêneca e nas Faculdades Centennial, no Canadá, revela que a grande maioria dos alunos de ISL pensa em sua língua materna ao compor em inglês. Sessenta e um dos sessenta e dois alunos de ISL entrevistados na primavera de 1990 (ver tabela 1) admitem que pensam em sua língua materna o tempo todo ou quando têm dificuldades para expressar-se em inglês. Constata-se a tradução da L1 para a L2 mesmo entre pós-graduados de L2. Tais alunos me perguntam com frequência (mais de vinte por ano), sobre "a maneira certa" de dizer esta ou aquela frase ou expressão do chinês em inglês. Entretanto, a maioria deles afirma estar cientes de que pensar na L1 ao compor na L2 é um hábito prejudicial, sobre o qual seus professores também tem demonstrado grave preocupação. Mesmo sabendo disso, eles ainda recorrem a estruturas frasais e recursos retóricos da L1, ou seja, traduzem da L1 para a L2 sempre que não conseguem escrever diretamente em inglês.

TABELA I: PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE PENSAM EM L1 AO ESCREVEREM EM ISL

| PENSAR NA LÍNGUA MATERNA                    | NÚMERO DE ALUNOS | PERCENTAGEM |
|---|------------------|-------------|
| Todo o tempo                                | 21               | 33,9        |
| Quando sentem dificuldade para se expressar | 40               | 64,5        |
| Nunca                                       |                  | 1,6         |

O fato de que aprendizes de L2 pensam em L1 e traduzem da L1 para a L2 ao compor em L2 levanta várias questões que merecem nossa atenção.

Qual é a relação entre tradução e escrita?

Qual é o papel da tradução no currículo de escrita em L2?

Qual é o impacto produzido pela tradução no currículo da L2?

Há os que expressam preocupação quanto ao fato de os aprendizes de L2 manterem o hábito de traduzir da língua materna. Nenhum dos doze ou mais professores de inglês em faculdades que entrevistei demonstraram apoiar tais atividades de tradução. Semelhantemente, Lin que enfatiza a importância da análise contrastiva afirma que "tradução jamais auxilia o falante de uma língua e aprender outra" (Lin, 1966, p. 92). Essa afirmação

reproduz os comentários prévios de Eugene A. Nida: "A tarefa do tradutor é essencialmente difícil e freqüentemente ingrata. Ele é criticado severamente no caso de cometer um erro, mas nitidamente elogiado ao realizar um bom trabalho". (Nida, 1976, p. 155). A partir das observações de Nida pode-se ver que a natureza da tradução ainda não é bem compreendida popularmente.

Nos círculos acadêmicos, os críticos de tradução têm sido excessivamente críticos com respeito à qualidade das traduções, esperando, freqüentemente, uma equivalência absoluta, esquecendo-se do que muitos trabalhos, no original, não chegam mesmo a ser tão "literários" ou gramaticalmente ou lingüisticamente "corretos" quanto às traduções correspondentes, que são atacadas por apresentarem defeitos. Tais críticos, inclusive, duvidam da traduzibilidade de qualquer língua para outra. "A questão da intraduzibilidade tem sido freqüentemente discutida em termos de equivalência absoluta em lugar de equivalência relativa". (Nida, 1964, p. 63). Portanto, não é motivo de surpresa o fato de alguns professores de segunda língua afirmarem que a tradução não pode ser feita, que ela apenas interfere no aprendizado da L2, e, portanto, nem mesmo deveria ser introduzida no currículo.

Sem dúvida, a tradução que aprendizes da L2 fazem de sua L1 é um assunto complexo, ao qual não se pode dar uma resposta cegamente arbitrária, positiva ou negativa, sem esclarecer o papel da tradução nos currículos da L2 e sua relação com a escrita em L1 e L2. Neste artigo eu gostaria de, em primeira lugar, rever algumas definições de "escrita" e "tradução", tentar elucidar a relação entre escrita baseada em conteúdo na L2 e tradução da L1 para a L2, seguindo com uma discussão das vantagens da tradução de L1 para L2 num contexto de escrita em ISL de uma faculdade e os resultados positivos de uma tradução ou programa de "escrita de conteúdo limitado" oferecido a estudantes de ISL chineses nas Faculdades Sêneca. Essas discussões contribuirão para esclarecer se a tradução pode ajudar a algum falante de uma língua a adquirir outra.

### 1. Algumas definições de escrita e tradução

O que é escrita? Parece não haver uma só definição aceita por todos, pois nem os escritores demonstram concordar entre si. Arapoff (1967, p. 200), em particular, acredita que "A escrita é muito mais do que uma simbolização ortográfica da fala; ela é, principalmente, uma seleção e organização proposital de experiência". Fox (1983, p. 75), sustenta que "a escrita é um instrumento para o estudante em seu aprendizado da língua". Davies e Omberg (1987, p. 314), endossam a opinião de que "a escrita é uma maneira de se aprender sobre si mesmo e sobre o mundo, de desenvolver habilidades do pensamento, de gerar idéias novas". Ela é certamente um processo de ex-

pressão dos pensamentos em forma escrita, uma auto-descoberta, auto-correção, auto-aperfeiçoamento, cujo propósito mais importante é a comunicação. Mais especificamente, as pessoas traduzem seus pensamentos em linguagem escrita, através da qual alcançam tais propósitos como informar, instruir ou persuadir sua audiência. À medida que preparam seu material escrito, os escritores podem descobrir o que eles não sabem ou não o sabem suficientemente ou como gostariam de saber. Eles podem cometer erros em versões anteriores, as quais vão corrigindo ao mesmo tempo que descobrem tais erros, e assim aperfeiçoam não apenas sua própria habilidade para expressar seus pensamentos na forma escrita, mas também aprofundam seu conhecimento e incrementam seu estilo na escrita. Tomemos os alunos de ISL, por exemplo. A prática da escrita, que é freqüente, serve para reforçar sua habilidade no uso de palavras novas, expressões e estruturas frasais, uso apropriado de tempos verbais, entonações e vozes. Eles tem a oportunidade, nestes momentos, para testar sua precisão, da qual eles mesmos duvidam, no uso correto de palavras e frases recém aprendidas. Muitos deles podem cometer erros durante suas primeiras tentativas de implementação de tais palavras novas, expressões e frases, mas assim que seus erros são mostrados e corrigidos, eles aprendem, gradualmente, a empregá-los de forma apropriada na escrita, o que contribui adequadamente para o melhoramento do seu aprendizado da segunda língua em geral. Nas palavras de Zamel, "compor é um processo não linear, exploratório e gerativo através do qual os escritores descobrem e reformulam suas idéias à medida que procuram atingir significado" (Zamel, 1987, p. 165).

Agora eu gostaria de examinar algumas definições de tradução. House (1981, p. 30), define: "tradução é a substituição de um texto na língua fonte por um texto semântica e pragmaticamente equivalente na língua alvo". Essa definição parece assemelhar-se às duas primeiras das três categorias de teorias resumidas por Eugene A. Nida (1976), as assim chamadas "Teorias Filosóficas de Tradução" e "Teorias Lingüísticas de Tradução": a primeira escola trata de estruturas correspondentes nas línguas fonte e receptora e procura avaliar suas equivalências; a segunda surgiu de uma comparação de estruturas lingüísticas de textos fontes e receptores. (Nida, 1964, p. 67-69). Propovic (1970, p. 78), por outro lado, diz que "O objetivo de uma tradução é transferir certos valores intelectuais e estéticos de uma língua para outra". Savory (1968, p. 13), no entanto, acredita que "Tradução... é possível através de uma equivalência de pensamento que subjaz suas expressões verbais diversas (Savory, p. 13). O resumo mais simples da definição corresponderia ao dizer preferido de Nida "Tradução significa traduzir significado".

O exame das definições acima esclarece que tradução envolve "equivalência", ou "equivalente", ou "o equivalente". Isso nos fornece fundamentos para comparar a natureza da escrita e da tradução.

## 2. Relação entre escrita e tradução

Conforme foi discutido acima, acredita-se que a escrita seja um "processo" enquanto a tradução é uma "substituição" ou "equivalente" (o que também deve seguir um processo próprio) da escrita de uma língua para outra. Essas definições assim separadas, no entanto, não são suficientes para esclarecer a relação entre as duas, de maneira especial no contexto do aprendizado da segunda língua. De fato, a interrelação entre as duas tem sido ignorada popularmente, visto terem sido, provavelmente, consideradas pertencentes a áreas separadas da ciência da linguagem. Devido à falta de esforços no sentido de esclarecer sua interrelação no nível teórico, no cômputo geral o progresso alcançado na escrita por aprendizes de L2, através do auxílio da tradução, tem sido aquém do satisfatório. Isso pode muito bem explicar a contradição óbvia entre professores de L2 que acreditam que seus alunos não deveriam traduzir quando eles escrevem e os alunos indefesos que não conseguem evitar pensar na sua língua materna ao sentirem dificuldades para compor em L2.

Com base nas definições acima apresentadas, eu prosseguiria elucidando a relação entre escrita e tradução. No entanto, antes que tal relação seja esclarecida, é necessário lembrar que, conforme enfatizado por Nida, não há "equivalência" absoluta em tradução. Existe apenas "equivalência" relativa, a qual, com freqüência, tende a ser quantitativamente menos que o original, provavelmente porque tem sido popularmente aceito que tradução significa perda de significado. Na prática, se algo não pode ser totalmente traduzido, desde que a idéia principal é transmitida à língua receptora, o leitor geralmente o aceita, caso não consiga encontrar algo melhor do que o "equivalente" proposto. Por outro lado, no momento em que o tradutor acrescenta algo não presente na língua fonte, é, com certeza, "severamente criticado" e até acusado de violar os princípios fundamentais de fidedignidade. O resultado tem sido, portanto, que muitos tradutores preferem perder do que acrescentar significado. Estando isso explicado, estamos prontos para realçar a relação entre escrita baseada em conteúdo na L2 e tradução da L1 para a L2 e a relação entre estas duas e a escrita livre em L2:

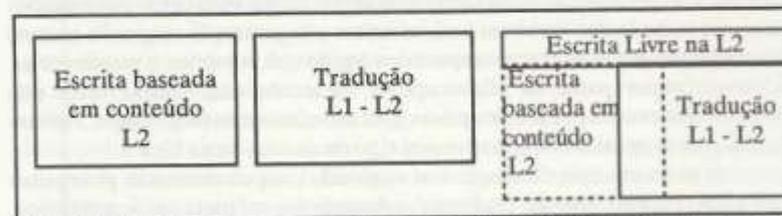


FIGURA 1: Relação entre escrita baseada em conteúdo na L2 e tradução da L2 para a L1 e a relação destas com a escrita livre na L2.

Tendo esclarecido a interrelação entre escrita baseada em conteúdo na L2 e tradução da L1 para a L2, julgo necessário continuarmos a discussão sobre os vários tipos de escrita contidos no currículo da ISL avançado, pois isso contribuirá para a compreensão do papel e da posição da tradução da L1 para a L2 dentro do programa de escrita em ISL.

Contextualmente, os tipos de escrita ensinados a alunos avançados de ISL, para uma discussão conveniente, podem ser resumidos em "escrita livre", "escrita baseada em conteúdo" e "escrita de conteúdo limitado". Eles são classificados dessa maneira principalmente levando-se em conta se os alunos foram ou não familiarizados com o conteúdo necessário para produzirem seus artigos.

A "escrita livre", freqüentemente chamada de "escrita criativa", pode ser subdividida em: narração, cartas, exposição e assim por diante. A forma como ela deveria ser subdividida e como cada subdivisão deveria ser chamada não é nossa preocupação primordial aqui. Enfatiza-se aqui que quando o material conteudístico não é diretamente fornecido ao aluno a escrita será considerada "livre". Os alunos que produzem escrita "livre" devem partir do nada; eles devem construir seus próprios esquemas e decidir, por exemplo, que ilustrações ou evidências utilizarão para provar seus argumentos. Logo, eles escrevem "criativamente". Esse tipo de escrita, segundo os alunos das Faculdades Sêneca, "é mais fácil de ser produzido, mas é difícil de ser produzido bem". Na realidade, o que isso significa é que os alunos-escritores podem decidir totalmente que palavras e estruturas empregar na escrita, bem como o conteúdo. Portanto, eles podem evitar o uso de palavras, estruturas ou mesmo conteúdos que eles não sabem ou sobre os quais não se sentem seguros. Por outro lado, visto não terem referência pronta, modelos de parágrafos a seguir, nem unidades lingüísticas valiosas para manipular, eles acham "difícil". Além disso, eles talvez tenham de procurar informações necessárias, o que, naturalmente, requer tempo adicional.

Com relação ao segundo maior tipo, escrita "baseada em conteúdo", como o nome sugere, os alunos em geral recebem material para ler e então escrevem com base no que leram. Eles podem discutir um aspecto daquilo que levam, utilizar as provas apresentadas no artigo, ou simplesmente tomar a posição de um dos personagens na história e representar uma discussão com um outro. Os alunos normalmente acham esse tipo de escrita "mais fácil" porque eles podem extrair palavras e modelos frasais bem como informações úteis do texto fonte. Também podem imitar a organização original e mesmo o estilo caso os considerarem superiores àquilo que porventura possam criar. Como a maior parte da informação é fornecida, eles muitas vezes não precisam se preocupar em pesquisar, gastando, assim, menos tempo. Portanto, os alunos geralmente acham esses tipo de escrita "mais fácil".

O terceiro tipo, "limitado em conteúdo", assim nomeado pelo autor para seu próprio curso de "tradução", sobrepõe-se, em parte, ao segundo tipo. Contudo, a maioria prefere chamá-lo de "tradução", fato que não sugere nenhuma diferença fundamental no currículo de escrita em L2. A preferência

do autor em chamar essa escrita por "escrita limitada em conteúdo", deve-se ao fato de que, no processo de escrever, os alunos recebem um artigo em sua L1 para ler cuidadosamente e tentar compreendê-lo para depois reescrevê-lo em sua L2. Eles podem reorganizar a ordem das sentenças bem como dos parágrafos e inclusive do artigo todo. Desde que o conteúdo seja preservado, o caminho seguido não importa. Isto é exatamente o que Nida quer dizer com "tradução significa traduzir significado". Os aprendizes traduzem o significado, que também pode ser chamado de "conteúdo" dentro da forma escrita. Em outras palavras, eles reproduzem em L2 todo o conteúdo que recebem em L1. Assim, considerando-se que "tradução significa traduzir significado", a tradução de L1 para L2 no currículo de escrita em L2 é, na essência, apenas outra forma de escrita. A diferença principal entre esse tipo e o primeiro reside no fato de os alunos não poderem livremente acrescentar conteúdo àquilo que leram. Eles devem apenas reproduzir o texto na segunda língua e não deveriam simplesmente omitir partes do original, que não conseguem expressar em L2, como acontece na "escrita livre" e na escrita "baseada em conteúdo". Por isso pode-se dizer que a escrita "limitada em conteúdo", não apenas testa a habilidade do aluno para escrever em inglês, no caso de alunos de ISL, mas também evidencia sua inadequação em L2. Esta é uma vantagem óbvia que pode capacitar professores a melhorar, pelo menos, a exatidão gramatical dos alunos que escrevem em L2. Agora, visto não existir diferença fundamental entre escrita "limitada em conteúdo" e "tradução" (L1 - L2) no currículo de escrita em L2, esses dois termos serão utilizados indiferentemente daqui para a frente.

Uma vez definidos os diferentes tipos de escrita, é necessário discutir mais profundamente o papel que desempenham no currículo. A escrita "livre" é o tipo principal, que fornece os alicerces para todos os outros tipos e que é também o objetivo final do ensino da escrita. Os outros dois tipos prestam-se, em especial, para dar assistência aos alunos no manejo das habilidades de escrita exigidas para o tipo principal. Em outras palavras, pode-se dizer que há uma relação "mestre - servo auxiliar" entre os três tipos, onde a escrita "livre" é o primeiro e os outros dois são os últimos. Quando o "mestre" é jovem e inexperiente, incapaz de andar, ele precisa dos "auxiliares" para ajudá-lo até que ele cresça e seja completamente independente, podendo erguer-se e caminhar livremente. Uma vez que o "mestre" torna-se independente, os "auxiliares" não são mais necessários e podem, então, ser dispensados de seus postos. A escrita "baseada em conteúdo" pode servir a vários propósitos, tais como garantir modelos de composição coerente e bem redigida, incluindo parágrafos bem organizados, grande variedade de frases, uso eficiente de verbos, emprego apropriado de expressões, entonações e vozes. Através dessa prática de escrita, os alunos podem talvez passar com mais rapidez do estágio de dependência para o estágio de independência da escrita totalmente criativa. Uma das desvantagens desse modelo que utiliza "bengala" é que pode, até certo ponto, sufocar o pensamento independente do aluno e o desenvolvimento de sua originalidade.

A escrita "limitada em conteúdo", por outro lado, serve como um detector sensível para professores, ajudando-os a descobrir grande número de erros comuns de linguagem cometidos por alunos, os quais facilmente, podem ser ocultados da escrita "livre". Sendo os erros habituais dos alunos resultado da interferência da L1, os professores podem analisar esses erros abertamente com os aprendizes a fim de ajudá-los a vencer quando e onde sentirem fraquezas. Através de tal exercício de escrita e, conforme frisado por Lin (1966), "análise contrastiva", os alunos não apenas conseguirão compreender e superar seus próprios problemas mais facilmente, mas também descobrirão maneiras diferentes de desenvolver idéias e organizar material, iniciando e finalizando artigos tanto na L1 como na L2. Quando adequadamente tratada, a "interferência" pode até tornar-se uma transferência positiva. Mohan e Lo (1985, p. 529) "parece que a transferência de organização retórica tende mais a ajudar do que a prejudicar". É claro que somente material cuidadosamente selecionado da L1 com recursos retóricos superiores, ou pelo menos não inferiores, provavelmente trarão ajuda em vez de prejuízo. Material mal selecionado e de conteúdo pobre, preparado por escritores inexperientes de L1, podem não contribuir muito com um programa de escrita "limitada em conteúdo", oferecido a escritores imaturos de L2. Uma desvantagem de oferecer um programa assim, no entanto, é que professores bilingües muito competentes são dificilmente encontrados. Sem esses competentes professores bilingües, é provável que esses cursos de "tradução" não obtenham sucesso. Quanto aos alunos, eles podem achar difícil expressar o texto original em inglês, pois, freqüentemente, é difícil encontrar o "equivalente" para expressar uma frase autêntica pertencente à sua querida e compreensível língua materna. Alguns alunos poderão simplesmente pedir emprestado estruturas frasais ou verbais de sua L1 e usá-las diretamente em inglês, sem fazer as adaptações apropriadas. Dessa maneira, se os cursos de tradução não forem bem conduzidos, os inaceitáveis "Chinglish" (inglês-chinês), "Jenglish" (japonês-inglês) e "Itenglish" (italiano-inglês) poderão ocorrer. É por isto que alguns educadores preocupam-se com a possibilidade de aprendizes da L2 sofrerem interferências futuras de sua L1 quando cursos de tradução forem oferecidos.

Contudo, será verdade que a tradução nunca ajuda a falantes de uma língua a aprender outra? Examinemos um desses programas antes de chegar a qualquer conclusão.

### 3. Tradução da L1 para a L2 no contexto de um estabelecimento de ensino superior de ISL.

Se um programa "limitado em conteúdo", no contexto de um estabelecimento de ensino superior de ISL é eficaz ou não depende de como ele é conduzido. Tradução não quer dizer apenas recodificar significado, mas essencialmente reescrever. O tipo de tradução que Lin acredita jamais ajudar um aprendiz de segunda língua é, obviamente, uma tradução palavra-por-palavra, sem significado, que professores ou alunos desqualificados produzem. Uma boa tradução deve ser inteiramente aceitável pelos leitores da língua receptora, e, normalmente, não trai a si mesmo como se fosse uma "reescrita", mas é lida como um trabalho de escrita original. "Uma tradução deveria ser lida como um trabalho original" (Savory, 1968, p. 50). Para garantir maior sucesso em um curso como esse, os professores de "escrita limitada em conteúdo" deveriam, eles mesmos, ser tradutores. Eles devem, pelo menos, saber as duas línguas com suficiente adequação para conduzir o ensino. De qualquer maneira, eles devem ser leitores assíduos de língua fonte e bons escritores da língua receptora. Eles não deveriam apenas ser capazes de responder qualquer questão levantada pelos alunos sobre as diferentes maneiras pelas quais as duas línguas expressam idéias semelhantes ou iguais, como resumir regras úteis que auxiliam os alunos em seus futuros escritos. Além disso, é aconselhável que os professores preparem tal material, eles mesmos, adaptando-o aos alunos e aos problemas e dificuldades por eles enfrentados. Ao preparar seus próprios manuais, os professores estarão acumulando experiência de primeira mão com sua própria tradução, o que poderá ser útil em sua atividade de ensino. Além disso, eles terão meios para predizer, com mais precisão, o que poderá confundir seus alunos e estarão mais preparados para recomendar medidas eficazes para resolver os problemas destes. "Traduções" cuidadosamente preparadas, conduzidas através de uma abordagem apropriada capacitarão os aprendizes de L2 a pensar, comparar e aprender.

#### 3.1. As vantagens de um curso de tradução da L1 para a L2

Os cursos de tradução da L1 para a L2 tem potencial para funcionar efetivamente, num contexto avançado de L2. Uma vez que se discutem, apropriadamente, os erros comuns dos alunos, não é provável que estes

ocorram novamente. Focalizemos os aprendizes chineses de ISL e tomemos esta clássica piada como exemplo:

(Em um banquete chinês)

**Hóspede inglês:** Você está charmosa esta noite.

**Dama chinesa:** Onde, onde! (tradução literal do chinês)

**Hóspede inglês:** Em toda parte. Em toda parte!

O termo chinês "nali" (onde) é, popularmente, usado na China, como uma resposta cortês. Quando alguém lhe diz que você deu uma contribuição importante para a sociedade, sendo isso verdade, você diz em Chinês "nali, nali". Quando um homem manifesta, oralmente, sua admiração por uma dama, por sua beleza ou a sua roupa, na presença dela, ela também pode responder "nali, nali", querendo dizer que não é bem assim. Este "nali", claramente, não tem outro significado do que o de uma resposta cortês. Deste modo, quando alguém o traduz literalmente, cria uma situação cômica mas embaraçosa para os que estão presentes. Certamente não pretendemos que nossos alunos aprendam tal tipo de tradução, mas que o evitem.

Elaborar situações cômicas e até armadilhas como essa acima para os alunos é algo inofensivo. Como diz o ditado "A fall in the pit, a gain in your wit". ("Um tombo no poço, um ganho em sua sabedoria"). Os alunos que, inconscientemente, criaram uma embaraçosa situação cômica, ao escrever, levando todo o grupo a desatar em gargalhadas, provavelmente jamais repetirá o erro. Tais gafes não são novidade em um curso de tradução da L1 para a L2. É interessante que não só o autor da piada se beneficia de seu erro, mas também seus colegas. Está aí uma das vantagens de um curso de "tradução": os erros dos alunos são discutidos abertamente e eles aprendem a partir de erros, piadas e risadas. Mais importante ainda, estas comparações os tornam mais conscientes das diferenças entre língua, culturas e sociedades, orientando-os a serem usuários cautelosos de sua segunda língua.

Outra vantagem reside no fato de eles terem de resolver problemas sintáticos corriqueiros que podem ser atribuídos às frases típicas da L2, não existentes no chinês. Tomemos a ordem inversa, por exemplo. São incluídos, entre outros erros comuns cometidos por aprendizes chineses de ISL:

"Only study hard, you can do something great".

"Only if you study hard, you can achieve something".

Essas duas frases gramaticalmente incorretas são o resultado da interferência da L1. Em chinês não há ordem inversa. Nem tampouco é necessário acrescentar um sujeito à oração principal ou à subordinada, caso o sujeito puder ser compreendido pelo contexto. Por isso, quando tal estrutura da L2 é desconhecida para alunos chineses de ISL, eles tendem a empregar a estrutura sintática chinesa equivalente, o que normalmente, confunde o professor de inglês, que não tem nenhum conhecimento a respeito da língua chinesa. Tais exemplos com diferenças sintáticas estão incluídos no programa de escrita "limitada em conteúdo" do autor, com os quais os alunos fazem sua

primeira tentativa, tendo permissão para, deliberadamente, traduzi-los de forma errada. Pois acredita-se que chamar a atenção dos alunos após terem cometido um erro é mais útil e produz melhores resultados do que dizer o que é errado fazer antes que eles se envolvam com o exercício. Uma vez que eles tenham se envolvido, cometendo um erro ou escapando de outro, a questão de algo ser certo ou errado normalmente aprofunda-se mais em sua mente. Programas de escrita "limitada em conteúdo" parecem melhores para criar oportunidades para esse tipo de prática.

No chinês não há modificadores oscilantes (dangling). Em outras palavras, modificadores oscilantes são perfeitamente corretos em chinês. É por isso que o chinês nem mesmo possui esse termo sucinto "Modificadores oscilantes". A língua chinesa focaliza, principalmente, o significado. Como foi dito acima, desde que seja compreendido, é geralmente aceito. A língua não encoraja autores a utilizarem qualquer termo extra que pode ser omitido. Isto significa dizer que se um sujeito pode estar ausente, é melhor que seja omitido. Do contrário, pode-se considerar que haja proximidade. Portanto, as estruturas em chinês a seguir são perfeitamente corretas:

"Waiting/Wait for a long hour, but the bus just would not come".

"Searching/Search all over the place, the necklace was still not found".

O inglês acadêmico, por outro lado, não apenas aprecia clareza de significado, mas também zela para que as estruturas sintáticas de cada frase sejam completas. Alunos falantes do chinês que não tenham sido informados quanto às diferenças entre as duas línguas freqüentemente cometem o tipo de erro acima especificado. Suas fraquezas particulares nesta área podem ser superadas eficientemente de maneira direta através de exercícios de escrita "limitada em conteúdos". Na próxima seção são fornecidos dados que apóiam este ponto.

Outro problema facilmente solucionável através da tradução é a interferência da forma exclusiva que o chinês tem para responder a perguntas enfáticas (retóricas). Em chinês, a resposta à pergunta "Don't you like coffee?" seria "Yes, I don't" ou "No, I do". Mas em inglês é normalmente "Yes, I do" ou "No, I don't". Alunos chineses continuam cometendo tais erros até compreenderem as diferenças entre as duas línguas, que, como outros aspectos sintáticos, podem ser discutidas através de um contexto fácil de ser lembrado, num curso de escrita "limitada em conteúdo", com regras resumidas para capacitá-lo a dominar as técnicas simples para expressar suas idéias idiomáticamente. Embora tais erros ocorram mais freqüentemente na fala do que na escrita, exercícios de tradução desse tipo também ajudam a esclarecer os pontos dos alunos, o que, de contrapartida aperfeiçoa suas habilidades da escrita da L2, holísticamente.

Estudantes chineses também podem beneficiar-se consideravelmente da escrita "limitada em conteúdo" quanto ao tratamento de tempos verbais. Há muito tempo são vistos como teimosos maus usuários dos tempos verbais

do inglês. A causa primordial desta dificuldade é a inexistência de tempos verbais na sua L1. Em chinês, os tempos são indicados através de advérbios de tempo como "ontem", "recém", "neste instante" e "amanhã", mas nunca através de formas verbais. (É de estranhar que as formas univerbais do chinês raramente causam confusões na comunicação. Baseados nisso, alguns alunos atrapalhados, tem até argumentado que o inglês deveria abandonar esses tempos verbais inúteis). Dessa forma, alunos chineses de ISL nem sempre são sensíveis aos tempos verbais e muitos deles continuam a usar os tempos erroneamente desde a manhã até a noite, da primeira frase do artigo à última. Eles muitas vezes começam com um tempo e mudam para outro inconscientemente.

Alguns Exemplos são:

"Quando eu era jovem, eu tenho um lindo sonho de que eu posso viajar pelo mundo, especialmente França e Suíça".

"Quando ela chegou em casa e descobriu que seu pai tinha matado o cavalo, ela começa a chorar".

Esses são exemplos a nível de frase. Há outros a nível de parágrafos ou artigos. Através de exercícios de escrita "limitada em conteúdo", os alunos que não conseguem usar os tempos do inglês apropriadamente em geral expõem suas fraquezas, pois eles não podem simplesmente evitar o que não conseguem dizer, como é possível na escrita livre. Poucos meses com esta escrita é tempo suficiente para eliminar a maioria de seus obstáculos ao aprender a distinguir as diferentes maneiras com que falantes do chinês e do inglês lidam com tempos verbais. Esta é outra grande justificativa para crer-se na validade de um curso de "tradução" da L1 para a L2 apropriadamente conduzido.

Os alunos chineses de ISL tiram proveito da escrita "limitada em conteúdo", também no sentido de melhorar a sua precisão em inglês, no uso de artigos, formas singulares e plurais dos substantivos, os quais não existem em chinês, bem como do modo subjuntivo. Mais uma vez, a dificuldade encontrada quanto ao uso desses elementos deve-se, principalmente, à sua inexistência na L1 dos alunos. Tomemos o modo subjuntivo como exemplo. O que os confunde, novamente, é a flexão dos verbos. Muitos alunos simplesmente não conseguem usá-los sem cometer erros. Por exemplo, ao invés de dizer "If my mother tongue were English, I would not have so much trouble with it", eles provavelmente dirão "If mother tongue is English, I will not have so much trouble with it".

Os textos projetados para cursos de tradução da L1 para a L2 deveriam incluir, em medida suficiente, todo o conteúdo capaz de auxiliar os aprendizes a superar seus problemas principais, causados por interferência da L1. Pedagogicamente, dentro dos limites de parágrafos ou artigos, será mais fácil para os alunos lembrar as diferenças sintáticas uma vez que tiverem tentado traduzir por si. O fato de sua tentativa ter sido bem sucedida ou não é secundário. O que realmente importa é que seus esforços geralmente levam à necessidade de resolver problemas metalingüísticos. Um curso "limitado

em conteúdo" de duração de 10 a 15 semanas é suficiente para eliminar grande parte da interferência do chinês, no caso de alunos avançados de ISL, chineses adultos.

### 3.2. Método Instrutivo

A seguir será apresentado um método instrutivo de dez passos, utilizando programa de escrita "limitada em conteúdo", oferecido nas Faculdades Sêneca. O livro-texto *Um Curso de Tradução do Chinês para o Inglês*, preparado pelo próprio instrutor, foi usado durante o curso. Para cada semana havia uma tarefa; geralmente uma história curta em chinês ou uma passagem de um livro em chinês.

**PASSO 1** - Os escritores de ISL são orientados a lerem o artigo em chinês o mais rápido possível, para assimilar a idéia principal. Isso constitui um tipo de preparação para a pré-escrita;

**PASSO 2** - Eles lêem uma segunda vez, lenta e cuidadosamente, pensam sobre os pontos difíceis indicados e decidem quais os tempos verbais que deveriam ser usados no inglês;

**PASSO 3** - Eles lêem o artigo pela terceira vez, tentam compreender todas as frases e parágrafos e o artigo como um todo e decidem que tipo de linguagem deveria ser empregado em inglês - formal ou informal, por exemplo - para então, finalmente, começar a traduzir, silenciosamente, para o inglês;

**PASSO 4** - Eles reescrevem todo o artigo ou passagem em inglês, o mais rapidamente que puderem. São, então, orientados a completar sua reescrita contínua para garantir melhor coerência, melhor utilização de palavras transitivas e uso mais apropriado de tempos verbais;

**PASSO 5** - Os alunos lêem o rascunho da reescrita com cuidado, corrigem os erros que encontram e, sempre que possível, deixam para fazê-lo um bom tempo antes de iniciar a segunda revisão. Nesse caso, os alunos podem restabelecer-se da tensão resultante da sua escrita rápida e terão condições de descobrir mais erros, dos quais tinham passado por cima;

**PASSO 6** - Eles revisam tudo outra vez e fazem as modificações e correções necessárias, seja dentro de sintagmas, frases ou parágrafos, para melhorar a qualidade de seu trabalho. Após essa revisão, os alunos que sentirem terem feito o possível, podem pedir assistência do instrutor para aperfeiçoar ainda mais o que tiverem feito;

**PASSO 7** - São analisados e discutidos erros ou dificuldades no trabalho dos alunos. A seguir, eles recebem uma cópia da versão feita pelo instrutor, lendo a mesma e comparando as diferenças entre a deles e a do instrutor;

**PASSO 8** - Pede-se que os alunos estudem os "Comentários sobre Pontos Problemáticos" preparados pelo instrutor e pensem sobre os mesmos. Sempre que tiver ocorrido tradução palavra-por-palavra incorreta, os alunos disso serão notificados;

**PASSO 9** - Sempre que e onde for necessário, o aluno é estimulado a tomar emprestadas palavras, expressões e até frases da versão do instrutor para melhorar a qualidade de seu próprio trabalho. Isso serve para criar no aluno a auto-confiança e, ao mesmo tempo, como uma bengala com a qual eles possam aprender a se erguer sozinhos e caminhar firme o mais cedo possível;

**PASSO 10** - Pede-se para os alunos datilografarem ou passarem a limpo seu rascunho final. Também serão estimulados a anotarem todos os seus erros para que os estudem e evitem sua repetição no futuro.

### 3.3. Resultados

Abaixo encontram-se alguns exemplos de provável progresso atingido por aproximadamente 50 aprendizes chineses de ISL nas Faculdades Sêneca, os quais se inscreveram na Escrita "limitada em conteúdo" no semestre passado, durante 15 semanas, de janeiro a maio de 1990. O objetivo primeiro desse curso era reforçar a conscientização dos alunos, quanto às diferenças sintáticas entre o chinês e o inglês e desenvolver a precisão gramatical em sua escrita em inglês. Em outras palavras, focalizou-se mais a forma, ou seja, a língua do que o conteúdo. Era um curso opcional que não contava créditos; logo, os alunos não tinham de completar todo o trabalho do curso caso não pudessem. Alguns realizaram toda a atividade (12 tarefas), outros fizeram a metade e outros terminaram apenas um terço ou menos. A média foi de quatro ou cinco tarefas. Por essa razão, e também para apresentar dados completos, por causa do espaço disponível, mostraremos para discussão os primeiros rascunhos da primeira e da quarta tarefa de alunos selecionados ao acaso, de um grupo de dez (informações sobre todo o grupo serão mais tarde).

#### 3.3.1. Amostra de trabalhos de alunos da primeira tarefa (A)

##### To Buy Wine (estudante A)

The master told the servant to buy wine for him without giving him a penny. The servant said: "Master, who would well me wine if I could not pay".

"Everyone knows to buy wine with money". The master said angrily: "If you can buy wine for me without money, then you are really intellegent".

The servant could not argue any more with his master, so he went out to the wine store with a bottle in his hand. He returned after a short while with the empty bottle, and said to the master: "Master, wine is here, please enjoy it".

The master saw the empty bottle and knew the servant is playing a trick, he thundered: "What are you doing, the bottle is empt". The servant replied: "Everyone knows to drink wine if it is there, if you can drink wine from an empty bottle, then you are really intellegent".

Tempo gasto: 27 minutos

Palavras: 153

#### (B) Buying Wine (estudante B)

A master asked his servant to buy wine without giving him money. The servant could not understand and ask, "How can I buy wine without money?" the master answer angrily, "Everyne can pay the money and buy wine: To buy without paying is capable".

The servant went out hopeless with bottle. Instantly, he came back with empty bottle. He said, "Master, I have bought the wine, please enjoy it!"

Once the master saw the empty bottle, he was very mad and shouted, "How can I drink wine without it?" The servant smiled and said, "Everyone can drink wine: to drink without wine is capable".

Tempo gasto: 30 minutos

Palavras: 106

Estes dois rascunhos, de duas versões de tradução, ou reescritas, revelam um bom número de dificuldades comuns que confundem os alunos chineses de ISL. A aluna A parecia querer expressar tanto conteúdo em chinês quanto possível. Como resultado, sua versão inglesa tende a ser "espichada", o que não é característica retórica de sua língua materna. No entanto, ela tentou traduzir o significado, o que concorda plenamente com o princípio de Nida, mencionado anteriormente. Em seu trabalho encontram-se poucos sérios erros comuns de gramática. A aluna B, em contraste, empregou menos palavras, porém, ainda assim conseguiu traduzir a idéia principal da história chinesa. Contudo, ela cometeu mais erros de gramática do que normalmente se encontra na escrita em inglês de alunos chineses.

Apesar das diferenças de tamanho e número de erros gramaticais entre as duas versões, a interferência da L1 é óbvia. A oração gramaticalmente

correta mas quase sem sentido "I could not pay" (eu não pude pagar), parágrafo 1, usada pela aluna A, deriva, na verdade, do cantonês, significando "When I have no money to spend" (quando eu não tenho dinheiro para pagar), que neste contexto específico quer dizer, simplesmente "if I do not pay" (se eu não pagar), ou "if I have no money" (se eu não tiver dinheiro). Um outro sério erro de tempo verbal encontrado na primeira linha do último parágrafo "is" (está) manifesta os problemas com tempos verbais de um aprendiz chinês de ISL, também presentes na versão da aluna B: "ask" (pergunta) e "answer" (responde), no primeiro parágrafo. A aluna B também teve dificuldades para usar os artigos em inglês, um problema típico encontrado na escrita inglesa de alunos chineses.

### 3.3.2. Amostra de trabalhos de alunos da quarta tarefa

#### TWO YOUNG PEOPLE (estudante A)

It is a cold winter morning and the sky is cloudy. A young man and a young lady were walking side by side in the street. The man who dresses in an ordinary jacket is called Luk Shing and the lady in a middle length coat with pink scarf is name Chow Yan.

Luk is thinking about that the Chow looks like not happy recently and he wonders whether she hides anything from him, may be he can get some hints by talking to her. On the other hand, Chow is thinking that Kuk's character is a bit too reserved and sometimes it is too much for her to play the guessing game, although she knows he cares about her.

They reach a children playground, Luk jumps on a elephant shape slide and pulls Chow up with him. Chow pull his ear naughtily and asks him to tell her a joke. He tells her one after thinking seriously for a while. She then tells him her story. It happened when she went to country to work with the farmer. A young man took his girlfriend to hospital on a bicycle. When they reached the cross road, an old man who was cleaning a chimney was fallen down on her down and used the bicycle to send the old man to hospital. The girl was angry of her boyfriend, and can you guess the reason?

Luk smiles and says spontaneously, "he must be foolish enough to leave the girl behind and doesn't consider the possibility that girl is testing him". Suddenly, there is a kind of chill on chow's face, and Luk notices it and asks her if she is not happy but she denies it.

Tempo gasto: 50 minutos

Palavras: 307

É preciso salientar que esta história chinesa é bem mais difícil para se traduzir ou reescrever do que a primeira, em vários sentidos. Por exemplo, a primeira está na forma de diálogo, as frases são todas curtas e não há descrição do tempo nem do estado psicológico das personagens. Enquanto isso, a segunda não apenas contém todos os itens acima, mas também requer habilidade no tratamento de frases mais longas do chinês e envolve a interpretação da mente do autor. Além disso, é bem mais prolixa e a linguagem mais formal. Os tempos verbais na segunda são, também, muito mais complicados do que na primeira. Aparecem o passado/presente simples, o passado contínuo, o passado perfeito, etc. Devido a isso, é muito mais desafiador reproduzi-la em inglês. Contudo, a aluna A foi capaz de concluir seu primeiro rascunho no computador. Embora o número total de erros nessa história sejam bem maior do que em sua primeira, e muitos deles sejam sérios, eu assim mesmo achei que ela fez um progresso significativo. Ela pareceu focalizar mais no significado mais profundo das frases ao invés de restringir-se à superfície da estrutura da frase. Sua escrita parece mais madura, revelando mais auto-controle sobre a língua inglesa e mais auto-confiança.

Muitos dos erros no primeiro rascunho da segunda história da aluna A provavelmente foram ocasionados pela falta de tempo para revisar. Por exemplo, seu primeiro "haspital" constitui erro ortográfico, mas na segunda vez está correto. Se ela tivesse utilizado o revisor ortográfico do computador, poderia ter evitado muitos de seus erros nesse sentido. É claro que alguém pode objetar que ela emprega estruturas estranhas como "looks like not happy" (parece não feliz), e assim por diante. Mais uma vez é a interferência de sua língua materna, a qual não apresenta na primeira história provavelmente pela ausência de tal contexto, e é para isso que tais cursos são projetados. Como todos devem concordar, nenhum aprendiz de ISL torna-se um escritor perfeito em inglês, de um dia para o outro. É simplesmente normal que ela tenha cometido erros também na quarta tarefa, e isso continuará a acontecer. Todavia, já que ela encontra maneiras de evitar ou corrigir seus próprios erros e melhorar holisticamente, isso deveria ser considerado progresso saudável. Entretanto, não se deve esquecer que lhe faltam ainda seis passos para finalizar a tarefa.

Prossigamos examinando o primeiro rascunho da mesma história preparada pela aluna B.

#### TWO YOUNG MEN

One day morning in the winter, the weather is cloudy and windy.

Two young people are walking side by side on the street. The man's name is Lou-Chen. He is wearing a blue coat. The woman's name is Chow-Shin. She is wearing a middle-length coat with a red scarf.

He: Chow seems unhappy these days, how sad. Let me try to get what she really means. Maybe she had some secrets but she doesn't want to tell me.

She: It is hard to understand Lou. He is so conservative and he is not humble or proud. He is understanding he does care about me. But I feel uncomfortable with his conservative. Why?

He and She: they walk into a park. Lou jump on and brings Chow on it in the same time. Chow drags Lou's ear and asks him to tell her a joke. He told her one seriously. Then she also told him one, "When I was working in a small town. One day, a young man rode his girl friend to hospital. When they arrived in a intersection, an old man was cleaning (a chimney). The old man fell from the roof and fell on a horse's back then fell on the ground. The girl asked the young man get her off and rode the old man to the hospital. At the end, the girl is angry. Guess why the young man made her angry?"

Lou smile and says, "The stupid man didn't know that eh girl just wanted to know his reaction. He really left her along."

Chow suddenly becomes unhappy.

"What's wrong? Chow?"

"Nothing."

"....."

Tempo gasto: 60 minutos

Palavras: 274

Tal qual a escrita da aluna A, mais uma vez, a história da aluna B está cheia de erros, porém talvez não sejam tão sérios holisticamente. O título "Two young men" ("Dois homens jovens") certamente soa ridículo ao leitor de língua inglesa, uma vez que as pessoas descritas são um homem e uma mulher. Esse exemplo particular, no entanto, não indica interferência e sim o fato de ela ter sido, provavelmente, descuidada e não ter estudado os verdadeiros gêneros dos "Dois homens jovens". (Pelo menos uma versão melhorada, tal como "Two Young Persons". (Duas pessoas jovens") deveria ter sido utilizada. Por outro lado, sua primeira frase "One day morning... the whether... cloudy and windy." ("Um dia de manhã... o tempo... nublado e ventoso") parece uma típica tradução literal do original chinês. A razão pela qual ela traduziu dessa forma talvez não fosse porque a considerasse melhor, mas por não ter alternativas, por não saber transmiti-lo em inglês idiomático. E novamente ela traiu sua fraqueza no tratamento de tempos verbais ao chegar na metade do terceiro parágrafo ("... She had... but she doesn't...") ("... ela tinha... mas não (quer) ..."), o que sugere que ela ainda não tinha adquirido domínio completo sobre o uso de tempos verbais. Contudo, mais uma vez, professores de ISL não deveriam ficar surpresos que tais erros habituais ocorressem mais de uma vez. Desde que os alunos estejam cientes de seus próprios problemas e continuem esforçando-se para se aperfeiçoarem e que os erros apontados por seus professores e colegas estejam desaparecendo

gradualmente, isso significa que tal instrução e exercícios são benéficos. É interessante notar que nessa história os erros no uso de artigos são quase totalmente eliminados. Isto não é fácil de ser alcançado por alunos chineses de ISL no período de quatro semanas. O uso que ela faz da pontuação também mostra uma melhora, embora o número (seis) de pontos de elipse apareça no final. Além disso, apesar de suas frases tenderem a ser curtas e monótonas, sua precisão gramatical melhorou e o conteúdo da história chinesa é expressa de maneira consideravelmente clara. Tudo isso prova que, através da exposição direta, as fraquezas "escondidas" dos alunos podem ser facilmente detectadas e os erros corrigidos, e certas habilidades na escrita da L2, relativas à precisão gramatical podem, conseqüentemente ser aperfeiçoadas rapidamente. A tradução da L1 para a L2, ou escrita "limitada em conteúdo", serve exatamente para esse propósito pedagógico.

### 3.3.3. Números contrastantes e comentários de alunos

Para economizar espaço, preferi demonstrar em uma tabela as transformações mais comuns ocorridas em termos de gramática nos trabalhos escritos do grupo todo, de dez, incluindo A e B, sendo que metade usou computador e a outra metade escreveu à caneta:

TABELA II: MÉDIAS POR PESSOA DOS DESVIOS GRAMATICAIS MAIS COMUNS FEITOS NAS TAREFAS I E II.

| ERROS EM        | TAREFA I (Total) | MÉDIA P/ PESSOA | TAREFA IV (Total) | MÉDIA P/ PESSOA |
|-----------------|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| TEMPOS VERBAIS  | 23               | (2,1%)          | 15                | (0,5%)          |
| MODIFICAÇÕES    | 15               | (1,4%)          | 0                 | (0%)            |
| CONCORDÂNCIA    |                  |                 |                   |                 |
| SUJEITO / VERBO | 10               | (0,9%)          | 14                | (0,5%)          |
| ARTIGOS         | 15               | (1,4%)          | 21                | (0,7%)          |
| AUSÊNCIA DO     |                  |                 |                   |                 |
| SUJEITO         | 3                | (0,3%)          | 1                 | (0,03%)         |
| FORMAS          |                  |                 |                   |                 |
| PLURAL/SINGULAR | 13               | (1,2%)          | 9                 | (0,3%)          |
| PONTUAÇÃO       |                  |                 |                   |                 |
| (sinais de)     | 12               | (1,1%)          | 21                | (0,7%)          |

1ª TAREFA = Aproximadamente 110 Palavras

4ª TAREFA = Aproximadamente 290 Palavras

Participantes = 10

PERCENTAGEM MÉDIA = Número de erros dividido pelo número de palavras e pelo número de participantes

Quanto à reação dos alunos, relativamente ao programa de escrita "limitada em conteúdo", nas Faculdades Sêneca, eis alguns de seus comentários:

"Os grupos de tradução do chinês dos quais participei me ajudaram muito". (estudante B)

"Traduzindo do chinês para o inglês, podemos encontrar os erros específicos que falantes de outras línguas não cometerão". (idem)

"Após vários meses de prática, superei muitos desses erros." (estudante C)

"Quanto mais erros faço, mais aprendo". (estudante D)

"Estou contente... que sou elogiado pelo outro professor de inglês por conseguir grande progresso em aperfeiçoar a escrita no inglês, o que pode ser a maior evidência de minha melhora." (estudante E)

#### IV. CONCLUSÃO

Resumindo, a tradução da L1 para a L2 é um constituinte natural do aprendizado da segunda língua. Ela está dentro do currículo da escrita, intimamente relacionada e sobrepondo-se à outra componente gêmea, a escrita "baseada em conteúdo". Ainda não se sabe se a primeira é superior à segunda ou vice-versa, ou se são igualmente úteis para todos ou somente alguns aprendizes de L2. Antes que sejam feitas outras pesquisas para esclarecer essas questões, ou alguma descoberta relevante seja realizada, crê-se que a escrita "limitada em conteúdo" venha entrelaçada com a escrita "baseada em conteúdo" ao redor da escrita "livre" - ela funciona como bengala para alunos de L2. Ela ajuda esses alunos a erguerem-se por si e andarem independentemente na trilha da escrita "livre". Em muitos casos, ela pode até ser considerada parte da base da aquisição da L2 por parte de adultos, no sentido de estes terem de pensar na L1 primeiro para tatear a melhor maneira de expressar seus pensamentos. A tradução da L1 para a L2 não apenas expõe as fraquezas dos alunos de L2, especialmente aquelas causadas pela interferência da L1, e pede aos seus professores um tratamento adequado e eficaz, mas também ajuda os alunos a descobrirem meios úteis para superar sua inadequação através da prática em organizar informações ou expor pensamentos, dentro de um conteúdo limitado, da maneira exigida pela L2. Tais programas em interação parecem funcionar de maneiras já discutidas ou ainda desconhecidas. De sua própria forma, eles refletem a descoberta feita por Stern et al (1976, p. 94) de que "enquanto os alunos matriculados nestes (imersão em francês) programas adquirem mais proficiência em francês do que seus colegas nos programas extensivos ou essenciais, suas habilidades na

língua inglesa e seu aprendizado do conteúdo das áreas ensinadas na L2, não deixam a desejar em relação aos estudantes dos programas regulares". Alunos de L2 que recebem instrução na escrita "limitada em conteúdo" e tornam-se competentes tradutores da L1 para a L2 não ficarão, necessariamente, para trás dos escritores de L2 que não sabem traduzir. Essa questão pode ser definitivamente esclarecida através de pesquisas.

O fato de ter-se subestimado e de certa forma negligenciado o papel da tradução da L1 para a L2 ocorre simplesmente porque alguns professores de L2 ignoram a existência e importância dessa tradução. Está claro que a opinião de que a tradução jamais pode auxiliar um falante de uma língua a aprender outra é insustentável. Em lugar de culpar os alunos por pensar em L1 ao traduzir da L1, o que aprendizes da L2 - incluindo professores que tem criticado seus alunos por isso - freqüentemente não conseguem evitar numa situação na qual pensar diretamente L2 é impossível ou não funciona, os professores de L2 deveriam tentar entender a dificuldade que os estudantes enfrentam na escrita da L2 e procurar meios efetivos de ajudá-los a eliminar suas dificuldades. Uma ótima sugestão, para os que ainda não se familiarizaram com a L1 de seus alunos, é aprendê-la. Somente quando os professores se tornarem escritores de L2 é que eles realmente saberão o que significa escrever em uma segunda língua, e compreenderão ou aceitarão a real importância da tradução de L1 para a L2 num currículo bem projetado de escrita em L2.

#### AGRADECIMENTOS ESPECIAIS:

O autor está em dívida com a Dra. Sharon Kapkin, do Instituto de Estudos em Educação de Ontário, que fez comentários de valor incalculável sobre a primeira versão deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arapoff, Nancy. (1967) "Writing: A Thinking Process", in *Teaching English as a Second Language: A Book of Reading* (2nd ed.) Harold B. Allen and Russell N. Campbell (eds.). McGraw-Hill International Book Company, 1972.
- Davies, Norman F. and Omberg, Margaret. (1987) "Peer Group Teaching and the Composition Class". *System* 15, 3, 313-323.
- Fox, James. "Teaching writing", in *TESL TALK*. Vol. 14. 1&2 (Winter/Spring 1983).
- House, Juliane. (1981) *A Model for Translation Quality Assessment*. Gunter Narr Verlag Tübingen, pp. 25-31.
- Huang, Harry J. (1989) *A Course of Chinese-English Translation*. Guangzhou: Zhongshan University; North York: Seneca College.
- Lin, San-Su C. (1966) "The Use of Contrastive Analysis in Teaching English to Chinese Speakers", in *On Teaching English to Speakers of Other Languages (series III): Papers Read at the TESOL Conference*, Betty Wallage Robinett (ed.), Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1967.
- Mohan, Bernard A., and Lo, Winnie A. (1985) Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors. In *TESOL QUARTERLY*, Vol. 19, Nº 3, pp. 515-534.
- Nida, Eugene A. (1964 (a)) *Toward a Science of Translation: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill, 1964.
- Nida, Eugene A. (1975(b)) "Framework for the Analysis and Evaluation of Theories of Translation", in *Translation Applications and Research*, Richard W. Brislin (ed.). New York: Gardner Press, Inc., 1976.
- Popovic, Anton. (1970) "The Concept 'Shift of Expression' in Translation Analysis", in *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, James S. Holmes. Bratislava: Publishing House of the Slovak Academy of Sciences, 1970.
- Savory, Theodore. (1968) *The Art of Translation*. Boston: The Writer Publishers Inc.
- Stern, H.H., Lapkin, Sharon et al. (1976) *Three Approaches to Teaching French*. Toronto: Minister of Education, Ontario.
- Zamel, Vivian. (1987) "Recent Research on Writing Pedagogy". *TESOL QUARTERLY*, 21, 4.