

***EL GENERAL DE BRIGADA ES UM TIPO DE
CAMELO – TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E
APRENDIZAGEM CULTURAL***

Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra
Universidade Federal do Paraná
npedra@hotmail.com

Ruth Bohunovsky
Universidade Federal do Paraná
ruth.bohunovsky@uol.com.br

Resumo: Este artigo tem por objetivo averiguar o papel assumido pela tradução (automática) no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tanto, discute-se, primeiramente, diferentes funções didáticas atribuídas à tradução. Entre elas, destaca-se a relativa à “aprendizagem cultural”, visando à sensibilização dos aprendizes para aspectos culturais relacionados à língua. Recorrendo a alguns teóricos, problematiza-se o uso de conceitos como “cultura”, “língua” e “tradução” e encontra-se nas proposições do teórico Claus Altmayer (2004) definições para os conceitos de “cultura” e “padrões culturais de interpretação”, que norteiam as discussões sobre o desenvolvimento da atividade prática relatada. Nessa atividade, conciliando os elementos teóricos discutidos, reflete-se sobre o uso dos tradutores automáticos para o aprendizado de padrões culturais, destacando sua importância para o real conhecimento da língua estudada.

Palavras-chave: aprendizagem cultural, tradução automática, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Abstract: This article aims at investigating the role of (automatic) translation in foreign languages teaching/learning. For this, first, different didactic functions attributed to translation are discussed. Among them, the one concerned with “cultural learning”, which aims at turning le-

arners sensitive to cultural aspects related to language. Based on some theoreticians, the use of concepts such as “culture”, “language”, and “translation” are questioned and in the assumptions of the theoretician Claus Altmayer (2004) one finds definitions of the concepts “culture” and “cultural patterns of interpretation”, which guide the discussions on the development of the practical activity reported. In this activity, reconciling the theoretical elements discussed, one reflects on the use of automatic translators for learning cultural patterns, highlighting its importance for the actual knowledge of the language under study.

Keywords: cultural learning, automatic translation, foreign languages teaching/learning.

Introdução

Falar em tradução no contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras deixou de ser um tabu. Uma prova disso é o espaço que cabe à tradução – ou à *mediação linguística* – como ação/habilidade comunicativa no *Quadro Comum Europeu*.¹ Pensando na realidade multicultural e pluricultural que encontramos hoje no mundo, a preparação dos aprendizes para situações de mediação entre duas pessoas que não têm uma língua em comum parece mais que justificada e necessária. No entanto, a situação dos alunos brasileiros ainda se distingue fundamentalmente daquela dos estudantes europeus, que vivem no *melting pot* cultural e linguístico que é a Europa de hoje. Em primeiro lugar, no Brasil, ensinamos geralmente a grupos cultural e linguisticamente homogêneos. Segundo, nossos aprendizes nem sempre têm muitas oportunidades de experimentar um contato direto com falantes nativos da língua que estudam. Diante desse quadro, as novas mídias assumem o importante papel de ampliar o horizonte de contato com pessoas de outros países, bem como com suas culturas. Além disso, no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, podem ser utilizadas como recursos didáticos e auxiliar no que costumamos chamar *aprendizagem cultural*. Exemplo dessa aplicação, especificamente do uso da tradução automática, apresentamos neste artigo.

Procuramos argumentar que a tradução (automática) pode assumir um papel interessante no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo quando nosso objetivo é promover a *aprendizagem cultural*. Propomos o seu uso em um sentido diferente daquele esboçado no *Quadro Comum Europeu* – sem querer desqualificar, com isso, as propostas didáticas do documento. Em vez de uma tradução orientada por interesses predominantemente pragmáticos (isto é, a mediação linguística), sugerimos um trabalho de tradução reflexivo. Enfocamos mais o processo e menos o produto (isto é, o texto traduzido como tal), entendendo que é durante esse processo que a *aprendizagem cultural* ocorre, num trabalho reflexivo sobre linguagem e cultura. Trata-se de defender o emprego pontual de atividades tradutórias em sala de aula, nas quais os aprendizes sejam convidados a refletir não apenas sobre o exercício da tradução, mas também, e principalmente, sobre a impossibilidade de se reduzir o seu processo de aprendizagem a aspectos formais da língua.

Depois de comparar as diferentes funções didáticas que a tradução pode ocupar no ensino de línguas estrangeiras, discutimos e procuramos definir o conceito de *aprendizagem cultural*. Em seguida, listamos brevemente algumas diferenças entre um trabalho de tradução e um trabalho de leitura em sala de aula, enfocando algumas vantagens da tradução. Finalmente, apresentamos um exemplo da prática para ilustrar nossa discussão teórica e o uso das mídias como recurso para a *aprendizagem cultural*.

1. Funções didáticas da tradução no ensino de uma língua estrangeira

Uma discussão sobre possíveis vantagens ou desvantagens do uso da tradução no ensino de uma língua estrangeira precisa, antes de tudo, deixar claro o que se entende por tradução nesse contexto. Para a discussão a seguir, é fundamental registrar que não entendemos a tradução – em qualquer um dos seus possíveis

papéis didáticos – como uma reprodução linguística ou a produção de equivalências linguísticas, mas sempre como interpretação e produção de significados, enfim, como reescritura. Partindo dessa premissa, distinguimos os diferentes papéis didáticos da tradução, listados a seguir, para, depois, nos aprofundarmos em apenas uma dessas funções.

Em primeiro lugar, explicitar em língua materna termos, expressões e estruturas desconhecidas da/na língua estrangeira, pode ser entendido como uma forma de tradução (nesse caso, pode-se falar simplesmente *da tradução como meio para a semantização de vocabulário*). Sobretudo nos estágios iniciais do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, esse tipo de tradução é tão aceito quanto inevitável.

A tradução pode também ter como objetivo a *conscientização de estruturas gramaticais* da língua estrangeira em contraste com as da língua materna. Esse enfoque remonta à tradição do método de gramática e tradução quando “traduzir era o *único* caminho metodológico para preencher de significado os lexemas estrangeiros, para conhecer as estruturas estrangeiras no seu significado e era o único trabalho linguístico ativo durante a aula” (KÖNIGS, 2001, p. 956).²

Atualmente, esse tipo de tradução é defendido, por exemplo, por Herbert Andreas Welker, na forma da “tradução pedagógica”, entendida pelo autor como a tradução de “frases isoladas e de textos não autênticos” (WELKER, 2004, p. 1). Embora aspectos pragmáticos e/ou culturais não possam ser totalmente desconsiderados ao se fazer uma *tradução pedagógica*, esse tipo de tradução distingue-se pela atenção dada aos aspectos formais da língua estrangeira.

Em terceiro lugar, a tradução pode aparecer também como uma *habilidade comunicativa*. Sob essa forma comunicativo-pragmática de *mediação linguística*, cujo enfoque é a oralidade, a tradução é abordada e prevista no *Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas*.³

Em quarto lugar, a tradução no ensino de uma língua estrangeira pode ter como objetivo principal a *aprendizagem cultural*,

visando menos uma habilidade eminentemente pragmática, mas muito mais reflexiva e de sensibilização dos aprendizes sobre aspectos culturais relevantes. A relação entre o trabalho de tradução em sala de aula e a *competência cultural* dos aprendizes já foi tema de estudo de outros autores. Sergio Romanelli (2006, p. 4), por exemplo, afirma que “um uso adequado da tradução permitiria estabelecer um confronto cultural mais aprofundado entre as línguas e facilitaria o domínio da cultura-alvo pelo aluno”. Rosângela L. T. Checchia dedica um subcapítulo de sua dissertação de mestrado ao tema da *conscientização cultural* e menciona o “ganho cultural” (CHECCHIA, 2002, p. 114) para os alunos por meio do trabalho de tradução em sala de aula. Também vale a pena citar Cláudia Dornbusch (2005, p. 73-74) que aponta que a “contraposição de várias traduções de uma mesma obra [...] pode incitar um enriquecedor diálogo intercultural, na medida em que se observam as variantes pelas quais optaram os tradutores”. Estudo que se aprofunda nas relações entre língua, cultura e tradução é a dissertação de mestrado de Hargreaves (2004). O autor parte da premissa da “indivisibilidade” entre língua, cultura e tradução (HARGREAVES, 2004, p. 34) e argumenta que “nenhum processo de aquisição ou aprendizagem de outra língua deverá tentar excluir um desses elementos” (HARGREAVES, 2004, p. 34). De acordo com o autor, “[q]uando se fala em dificuldades da tradução ou de elementos intraduzíveis, trata-se, em geral, de aspectos culturais” (HARGREAVES, 2004, p. 39).

Percebemos, assim, que vários autores têm destacado a relação entre a tradução e a *competência cultural* no âmbito de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém, muitas vezes não oferecem uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos de cultura e de *aprendizagem cultural* nos quais se baseiam. Ao contrário, suas argumentações sugerem uma visão dicotômica de cultura, como se o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira representasse um contato entre duas culturas. Discordamos dessa visão, já que não são as *culturas* que se encontram, nem existe uma

suposta *essência* que poderia ser definida como a base de certa cultura. Aprender uma língua estrangeira é um processo individual, uma aproximação do aprendiz a um universo linguístico, discursivo e cultural ainda pouco, ou nada, conhecido. Tal universo não pode, contudo, ser definido e descrito de maneira objetiva. Assim, chega-se à questão – difícil, mas essencial para o ensino de línguas estrangeiras: qual seria o recorte adequado a se fazer desse universo, sem lançar mão de conceitos essencialistas e deterministas em relação à cultura? Claus Altmayer (2004), teórico alemão cujo livro *Kultur als Hypertext* tem ganhado destaque nas discussões atuais sobre a relação entre os estudos culturais e a área de ensino de alemão como língua estrangeira,⁴ oferece uma discussão teórica enriquecedora nesse sentido. A seguir, recorreremos a esse teórico para apresentar o conceito da *aprendizagem cultural* no qual nos baseamos para a elaboração de práticas de sala de aula. Logo, voltamos à discussão específica sobre tradução e apresentamos um exemplo prático para ilustrar a possibilidade de utilizá-la para uma melhor *aprendizagem cultural* no ensino de língua estrangeira.

2. A *aprendizagem cultural*

A discussão sobre aspectos culturais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira começou bem antes de a nossa área se constituir como uma área acadêmica independente. O filósofo alemão Arthur Schopenhauer (2001, p. 169) já apontou, por exemplo, que “a dificuldade maior no aprendizado de uma língua é conhecer cada conceito para o qual esta língua tenha uma palavra, mesmo se a própria língua não tiver uma que corresponda exatamente àquela”. As dificuldades para o aprendiz se explicariam, de acordo com Schopenhauer (2001), quando aquele se depara com um termo que não existe em sua língua – como o verbo alemão *stehen* que não teria correspondente em francês, ou quando, por exemplo, “uma língua estrangeira expressa um conceito com determinada nuance,

que a nossa própria língua não lhe confere e com a qual nós agora justamente o pensamos” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 167). Esses aspectos levam Schopenhauer (2001, p. 169) a concluir que só se “atingiu o *espírito*” de uma língua estrangeira quando se “compreende corretamente todos os conceitos que a língua a ser aprendida designa por palavras individuais” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 169). Ao trocar o termo *espírito*, utilizado pelo pensador alemão, por *cultura*, podemos bem entender a exposição de Schopenhauer como um resumo da questão *cultural*, muito discutida na área de ensino de línguas estrangeiras em décadas mais recentes. Muitas vezes, tem-se referido ao termo *palavras-chave* de certa cultura para ilustrar a questão (por exemplo, a famosa *saudade* do português que, supostamente, não teria tradução em outras línguas).

No mesmo texto de Schopenhauer (2001), encontramos também aquilo que tem se tornado o ponto mais vulnerável e mais criticado no contexto das discussões sobre cultura e ensino de línguas estrangeiras: a suposta relação direta entre língua e nação. De acordo com o filósofo, “do mesmo modo como o estilo está para o espírito do indivíduo, assim também se comporta a língua em relação ao espírito da nação” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 171). A globalização trouxe consigo uma flexibilização dos limites das definições de termos como *nação*, *cultura* e *língua*, impossibilitando a sua substituíbilidade. Em discussões teóricas recentes, podemos observar um aumento da complexidade conceitual do termo *cultura*. Ao mesmo tempo, em discursos públicos e populares – e nos discursos dos nossos aprendizes –, o conceito de *cultura* está em alta e continua embasado, muitas vezes, em imaginários que remontam ao ideário do século XIX.

Partindo dessas premissas, a *aprendizagem cultural* não deve ser entendida como o aprendizado de um conhecimento fatural, mas uma sensibilização dos aprendizes a questões culturais próprias e do outro, evitando, ao mesmo tempo, uma visão dicotômica e determinista de cultura. Nesse sentido, Claus Altmayer (2006) coloca em xeque o pressuposto de que o ensino de uma língua estrangeira deveria implicar o ensino de um determinado conteúdo que pode-

ria ser definido como *a cultura* de uma língua ou de um país – já que, em última instância, não existe nada que pudesse ser definido, em termos absolutos, como *a cultura* de uma língua. Dever-se-ia, muito mais, motivar a participação dos aprendizes em discursos existentes da língua-alvo. Esse processo é chamado por Altmayer (2006, p. 54) de “*aprendizagem cultural*”, isto é, os aprendizes devem construir um “estoque de conhecimento cultural” que lhes possibilite a participação em discursos estrangeiros e que se concretize na forma de “padrões culturais de interpretação” (ALTMAYER, 2004). Altmayer não entende que todos os membros de um determinado grupo (por exemplo, todos os falantes de alemão ou de espanhol) interpretem a realidade da mesma maneira ou que usam sempre os mesmos *padrões culturais de interpretação*. A *cultura* não tem um efeito determinante nos indivíduos e seus aparelhos cognitivos, mas se apresenta como um fundo aberto do qual cada um pode se *servir* de acordo com o próprio gosto e as suas necessidades. Para cada situação que podemos imaginar, existem, portanto, padrões diversos e diferentes, muitas vezes incompatíveis entre si – o que evita conseqüentemente a ideia de cultura como algo homogêneo. Por meio da aprendizagem de *padrões culturais de interpretação* relevantes para os discursos dos quais pretende participar, o aprendiz estrangeiro consegue ter *acesso* àquilo que poderia ser denominado como a *cultura* da língua que estuda. Ou seja, a cultura é entendida por Altmayer como algo heterogêneo e, ao mesmo tempo, aberto e acessível para falantes não nativos.

Partindo dessas premissas, Altmayer (2006) define a *aprendizagem cultural* como o processo de reflexão, durante o trabalho com textos, sobre os *padrões culturais de interpretação* dos quais os alunos já dispõem, oriundos do seu conhecimento e sua vivência cultural de origem. Nesse processo, os padrões de interpretação deveriam ser adaptados, ampliados e desenvolvidos de tal modo que os aprendizes conseguissem atribuir uma interpretação *culturalmente adequada* ao texto da língua estrangeira aprendida, podendo justificar e explicar sua opinião (afirmativa ou negativa) em relação a ele.

Embora não se refiram à terminologia teórica de Altmayer, Tinka Reichmann e Beatriz Vasconcelos (2009) abordam de maneira ilustrativa o que poderia ser visto como um *padrão cultural de interpretação* de um termo que, à primeira vista, não é *típico* de uma determinada cultura. No seu trabalho “‘Seu Dotô’ / Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução”, as autoras discutem o referido termo e as diferentes interpretação possíveis por falantes de alemão e falantes de português do Brasil. Embora em ambos os universos culturais, “doutor/*Doktor*” remeta ao título acadêmico, no Brasil, esse termo pode ser usado também no “tratamento de advogados, juízes, membros do Ministério Público” e no tratamento “de pessoa com formação superior ou de pessoa culta” (REICHMANN; VASCONCELOS, 2009, p. 165). Nos países de língua alemã, há outros *padrões culturais* disponíveis, e o termo *Doktor* usa-se “somente para pessoas com doutorado acadêmico”, ele tem “sua inscrição optativa no registro civil e em documentos” (REICHMANN; VASCONCELOS, 2009, p. 165) e pode ser subtraído em casos de fraude.

No caso do espanhol, essas situações se multiplicam dentro do universo léxico da língua. Além dos conhecidos e amplamente divulgados *falsos amigos*, há outra série de palavras homógrafas que remetem a *padrões culturais de interpretação*. Para dar um exemplo, a palavra *ilusión*, facilmente traduzida por *ilusão*, traz em seu *padrão cultural espanhol* um matiz positivo. *¡Qué ilusión!* diz, feliz, a criança espanhola ao ganhar o brinquedo esperado, expressão incabível para a mesma situação no Brasil.

Numa simples leitura de um texto escrito na língua estrangeira, tais diferenças passam geralmente despercebidas pelos aprendizes, já que, no caso das duas línguas, nos dicionários bilíngues, consta como tradução de *doutor* o termo *Doktor* e de *ilusão*, o termo *ilusión*, expressões que levam a crer que os termos são “semanticamente equivalentes e biunívocos” (REICHMANN; VASCONCELOS, 2009, p. 163). Uma tradução – mesmo *errada*, isto é, culturalmente inadequada – pode-se revelar mais eficiente para chamar a atenção para tais *detalhes* importantes do que a leitura.

3. Tradução *versus* leitura

Tendo em vista o trabalho com *padrões culturais de interpretação*, o que diferencia a tradução da leitura de textos escritos em língua estrangeira?

A primeira diferença é, sem dúvida, o grau de atenção que se dá ao texto. A tradução implica, necessariamente, uma leitura aprofundada, detalhada e uma interpretação do texto em suas partes e no todo. Pressupõe-se, assim, que, além do conhecimento linguístico, o conhecimento de *padrões culturais de interpretação* é essencial para a apreensão final do significado do texto traduzido.

Durante o exercício da tradução em sala, certamente aparecem e são levantadas questões linguísticas e culturais que podem – e devem – ser discutidas com o grande grupo. Dar-se conta de que algo pode ser dito de diferentes maneiras e de que, muitas vezes, os significados e interpretações devem ser negociados, são situações experimentadas durante o processo de tradução que demonstram aos aprendizes que a língua não pode ser entendida como um conjunto de regras claras, ordenadas e absolutas.

Além disso, e o que nos interessa especialmente, como se verá no exemplo de atividade que damos a seguir, a tradução não proporciona apenas uma discussão sobre os padrões linguísticos e culturais da língua estrangeira; ela possibilita que os aprendizes estabeleçam relações, questionem e aprendam mais dos padrões da sua língua e sua cultura. Nesse processo, se verifica mais claramente que também a língua materna representa um *fundo aberto* no qual padrões divergentes existem concomitantemente, pondo-se em xeque uma visão de cultura e língua determinista e estereotipada.

4. Um exemplo da prática

Gostaríamos, agora, de retomar o título deste artigo, pois, nele se evidenciam os elementos que nos levam a avaliar o uso da tra-

dução automática como recurso ao pensarmos na *aprendizagem cultural*. Antes de fazê-lo, consideramos pertinente mencionar que não é o produto de um ato tradutório – ou seja, o texto traduzido – que está em questão, mas o processo de aprendizagem vinculado à tradução. Não se trata, portanto, de se pensar apenas sobre como chegar a um resultado *correto* no sentido gramatical, formal ou lexical, nem ao texto mais *adequado* no sentido pragmático ou comunicativo. Enfocamos o processo de *compreensão do estranho* e de compreensão de *padrões culturais de interpretação* durante um trabalho de tradução feito em sala de aula. Altmayer (2004) ressalta que as diferenças culturais de interpretação não se limitam aos assim chamados *termos-chave*, mas se aplicam a praticamente todo o léxico – como evidenciou o exemplo supracitado relativo aos termos *doutor* e *ilusão*. Porém, são as palavras culturalmente mais marcadas que evidenciam de maneira clara, explícita e, portanto, didaticamente interessante, os limites de qualquer pensamento que tente separar língua de cultura.

El general de la Brigada, que intitula o presente artigo, é, em sua origem, o doce conhecido como brigadeiro por aqueles que compartilham os padrões culturais brasileiros. A análise do processo de transformação do doce de festa em membro da brigada faz parte do trabalho que desenvolvemos com os aprendizes a fim de que refletissem sobre o significado de *cultura*, própria e do outro, e utilizassem a tradução automática como recurso para pensar a *aprendizagem cultural*.

O grupo de alunos que realizou esta atividade está matriculado no 5º período de língua espanhola da Universidade Federal do Paraná. Possuem, portanto, um conhecimento intermediário-avanzado da língua (Nível B2 – segundo o *Quadro Comum Europeu*) e são capazes de realizar discussões sobre o aprendizado de línguas estrangeiras como os que propusemos.

As discussões começaram com o questionamento dos referentes culturais apresentados no material didático base – o manual *Abanico*. Sabemos como os materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras ainda apresentam uma visão estereotipada e fragmentária

da *cultura*. Como já dissemos, *nação*, *língua* e *cultura* aparecem tratadas separadamente, como se não fizessem parte de um único todo. Nessa compreensão fragmentada, à dita *cultura* sempre estão reservadas as últimas páginas das unidades (entendendo-a como um conhecimento anexo ao linguístico) ou uma unidade especial (como se os elementos culturais fossem um *extra* do que se aprende ao longo do material), pressupondo-se, muitas vezes, que naquelas explicações se apresentam *todos* os aspectos culturais da língua estudada e, assim, o aprendiz teria um compêndio – estereotipado e limitado – do que é ser um espanhol, um alemão etc.

O manual em questão não foge a essa ultrapassada regra. “*Suspiros de España*” é o título dado à unidade na qual os alunos conhecem algumas das *señas de identidad* espanholas. Os títulos já nos causam desconforto. Parte-se da premissa de que existe uma única cultura e que ela é espanhola, desconsiderando-se todos os demais países de língua castelhana. Além disso, os registros da identidade espanhola reduzem-na à Espanha folclórica do leque, da *peineta* e do traje de toureiro. Reproduzem-se estereótipos e se esquece que o registro cultural está impresso em cada palavra da língua, manifestado nos encontros cotidianos mais comuns e que estes são os que verdadeiramente importam para que o aprendiz adquira *padrões culturais de interpretação*.

Não queremos – e nem podemos – negar a existência de elementos culturais próprios, afinal, se eles não existissem, não faria nenhum sentido propor uma *aprendizagem cultural*. Queremos é opor-nos à ideia de que as culturas são ilhadas e não se interrelacionam. O trânsito intercultural é cada vez mais frequente e a ideia de culturas *globais* já não nos parece tão estranha. Assim, podemos ir a um restaurante chamado *Capirinha*, em Barcelona; ou comer no *Pata Negra*, em Curitiba e o que eram denominações culturais bastante pontuais, passam a ser de domínio em um outro espaço cultural.

O exercício de fazer com que os alunos percebessem e discutissem o quão limitado é entender os *padrões culturais* da língua estrangeira que se aprende dentro de visões estereotipadas fez-se

pelo olhar dos seus próprios padrões culturais. Futebol, carnaval, Rio de Janeiro, continuam sendo as *señas de identidad* pelas quais o Brasil é conhecido em comerciais e notícias da imprensa espanhola. Perceber como o outro nos vê e constatar a limitação desse universo cultural apresentado fez com que os alunos se dessem conta de que a sua cultura é muito mais do que isso. E, ademais, eles notaram que não compartilhavam todos de uma mesma cultura, estanque, mas sim de alguns elementos culturais – *padrões culturais de interpretação* – e que outros são variáveis e dizem respeito ao universo em que vive cada um, com diferenças regionais, familiares, sociais etc.

Lançamos então a seguinte pergunta: “que elemento do seu padrão cultural brasileiro você apresentaria para quem não o conhecesse?”. Na elaboração da pergunta, já eliminamos a dicotomia nacional-estrangeiro, acreditando que nem todos compartilham o mesmo padrão cultural e que, algumas vezes, o dito *estrangeiro* pode conhecer um padrão desconhecido para o que vive naquela cultura. Chimarrão, feijoada, cocada, pão de queijo, forró, caipirinha, surdo, pamonha, foram os elementos apresentados. Neles, observamos uma pequena mostra da diversidade dos padrões culturais brasileiros, lembrando que nosso objetivo não foi definir aquilo que seria a cultura brasileira.

A união da *aprendizagem cultural* com a tradução se deu no seguinte passo da atividade. Convidamos os alunos a responder, em português, a seguinte pergunta: “como você descreveria este elemento?”. Depois disso, deveriam submeter o texto redigido a dois diferentes tradutores automáticos e gratuitos na rede. Como os alunos já têm um grau bastante grande de proficiência na língua, o exercício de tradução automática interessava-nos pelas discussões que poderia gerar.

E os alunos fizeram algumas constatações interessantes que valem a pena ser registradas. Questionados sobre os pontos altos e os pontos baixos da tradução automática, foram unânimes em afirmar que os tradutores automáticos não são sequer bons tradutores de

palavras e estruturas gramaticais básicas. “Podemos utilizar esta tradução como exemplo de como não traduzir um texto”, registra um dos grupos.

Outra constatação interessante foi a de que o texto gerado automaticamente, para ser entendido, precisa ser manipulado por um mediador físico, senão o significado geral do texto não é apreendido: “estas traduções só são úteis para os que estudam ou sabem espanhol, porque saberão inferir o resultado e fazer as mudanças necessárias para compreender o texto, se não, não se entende nada e não serve para nada”.

Se, em linhas gerais, o uso do tradutor automático é controverso, ele o é ainda mais nos termos que dizem respeito a um padrão cultural de interpretação específico. No seu automatismo, traduz todas as palavras considerando o dicionário e as relações previamente estabelecidas. Assim, *brigadeiro* é *o general de la brigada*, o *surdo* é *a persona sorda* e a *caipirinha*, o *trago de aguardiente*. E concordamos com a observação feita por outro grupo de alunos de que “o tradutor não consegue fazer as interpretações e os ajustes necessários para que se compreenda corretamente o sentido com que é empregada a palavra”.

“As palavras traduzidas existem nas duas línguas, mas com sentidos e usos diferentes”, registra mais um grupo. E essa talvez seja a melhor explicação para a limitação e, paradoxalmente, a intenção do uso de tradutores automáticos no ensino da *aprendizagem cultural*. Perceber que o conhecimento dos aspectos linguísticos, nesse caso, o sentido das palavras oferecido pelo tradutor automático, não dá conta dos significados que elas assumem dentro dos discursos reais, uma vez que eles se criam e têm seus significados entendidos em função dos padrões culturais de interpretação, é imprescindível para todo aquele que, de fato, quer aprender uma língua. Com os resultados obtidos no exercício de tradução automática realizado, reforça-se a premissa sugerida por Schopenhauer (2001) de que não há correspondência um a um entre as línguas e, mais, a necessidade de entender que os atos de cultura se realizam no cotidiano dos falantes.

O aparente fracasso da atividade prática confirma, no entanto, as constatações realizadas no trajeto teórico que cursamos e a relevância de conscientizar os aprendizes sobre a importância do aprendizado dos *padrões culturais de interpretação* para um efetivo conhecimento da língua.

Há um longo caminho a ser percorrido para que a tradução assuma definitivamente um papel mais amplo – e realmente válido – no ensino das línguas estrangeiras. Caminho não menos tortuoso que o que deve ser percorrido para que, como professores de línguas estrangeiras, abandonemos, definitivamente, a compreensão tão limitante de cultura que ainda continuamos transmitindo aos nossos alunos. Nesses dois caminhos, que não são paralelos, há um lugar de encontro, chamado *aprendizagem cultural*.

E gostaríamos de resumir o argumento central deste artigo recorrendo às palavras de Rosemary Arrojo (2000, p. 10):

[...] [a]o tentarmos refletir sobre os mecanismos da tradução, estaremos lidando também com questões fundamentais sobre a natureza da própria linguagem, pois a tradução, uma das mais complexas de todas as atividades realizadas pelo homem, implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão *humana* que é a produção de significados. Afinal, não é por acaso que até hoje, em nosso mundo cada vez mais computadorizado, não há nem a mais remota possibilidade de que uma máquina venha substituir satisfatoriamente o homem na realização de uma tradução.

Partindo dessa premissa e levando em consideração que linguagem não pode ser pensada (e ensinada) sem se recorrer a questões de cultura, acreditamos que a tradução pode ser um meio interessante e pertinente para que nossos aprendizes não apenas tenham uma *aprendizagem cultural*, mas reflitam sobre a sua importância. E, finalmente, que sejam capazes de responder a pergunta: *¿por qué el general de brigada no es un tipo de caramelo?*

Notas

1. Cf., por exemplo, Carvalho Neto (2007).
2. Esta tradução, assim como todas as outras de livros não traduzidos para o português, é nossa. Citação no original: *Das Übersetzen war der einzige methodische Weg, fremdsprachliche Lexeme mit Bedeutung zu füllen, fremdsprachliche Strukturen in ihrer Bedeutung kennenzulernen, und es war die einzige aktive Spracharbeit im Unterricht.*
3. Sobre a função da tradução prevista pelo *Quadro Comum Europeu*, cf. também Carvalho Neto (2007).
4. Neste momento, dois aspectos devem ser mencionados: primeiro, embora Altmayer se refira à área de alemão, deixa claro que suas reflexões podem ser consideradas válidas para o ensino de qualquer língua estrangeira. Segundo, não consideramos as exposições teóricas de Altmayer como uma teoria diretamente “aplicável” na prática. Trata-se de reflexões teóricas complexas que não podem ser resumidas aqui de maneira exaustiva e crítica. No entanto, como não temos a intenção de apresentar uma colaboração para as últimas discussões teóricas no âmbito dos estudos culturais, tentamos apenas esclarecer os principais conceitos do pensamento de Altmayer para enriquecer de forma produtiva nossa discussão que é voltada para a prática.

Bibliografia

ALTMAYER, C. *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum, 2004.

ALTMAYER, C. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *Fremdsprachen lehren und lernen* Tübingen, v. 35, p. 44-59, 2006.

ARROJO, R. *Oficina de tradução – a teoria na prática*. Ática: São Paulo, 2000.

CARVALHO NETO, G. L. Sprachmittlung und der DaF-Unterricht nach GER. *Projekt – Revista dos professores de alemão no Brasil*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 57-62, 2007.

CHECCHIA, R. L. T. *O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2002. 193 pág.

DORNBUSCH, C. *A literatura alemã nos trópicos: uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras*. São Paulo: Annablume, 2005.

HARGREAVES, L. E. S. *Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2004. 174 pág.

KÖNIGS, F. G. Übersetzen. In: HELBIG, G. et al. (Org.). *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Gruyter, 2001. v. 2, p. 955-962.

REICHMANN, T.; VASCONCELOS, B. A. ‘Seu Dotô’/Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 13, p. 146-170, 2009. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum>. Acesso em: 15 dez. 2009.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. *Inventário*, Salvador, n. 5, 2006. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>. Acesso em: 10 dez. 2008.

SCHOPENHAUER, A. Über Sprache und Worte. In: HEIDERMANN, W. *Clássicos da teoria de tradução*. Antologia bilíngue alemão/português. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001. v. 1, p. 163-177.

WELKER, H. A. *Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira – por que não?* Brasília: Horizontes, 2004. Disponível em: <www.unb.br/il/let/welker/tradfrases.doc>. Acesso em: 11 dez. 2008.