

TRADUÇÃO DE FRASES: UMA TENTATIVA DELIBERADA DE FAZER ALUNOS DEIXAREM DE FALAR INGLÊS EM PORTUGUÊS!

Hanna Betina Götz

Universidade Federal de Santa Catarina

hannagotz@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula de língua estrangeira com o uso da tradução como uma estratégia cognitiva capaz de corrigir problemas de interlíngua, principalmente os problemas visíveis no estágio de sistematização ou estabilização. A atividade consistia em fazer com que os estudantes examinassem e comparassem um conjunto de frases que surgiam em sala de aula com frases retiradas de textos de revistas e jornais em língua inglesa, com o intuito de desenvolver no aluno a consciência das diferenças entre língua mãe e língua estrangeira em relação à estrutura, à sintaxe, ao léxico e à semântica. Por meio da análise contrastiva das frases, esperava-se que erros típicos de transferência e interferência pudessem ser corrigidos, para, assim, evitar a fossilização e fazer com que o inglês dos alunos soasse menos aporuguesado e se tornasse mais idiomático.

Palavras-chave: tradução, aprendizagem de língua estrangeira, estratégia de aprendizagem, interlíngua, fossilização.

Abstract: This article aims to report an experiment carried out in a foreign language classroom using translation as a cognitive strategy able to correct interlanguage problems, especially those visible in the systematization or stabilization phases. The activity consisted of leading students to examine and compare a set of sentences produced by students in the classroom with sentences taken from texts published in magazines and newspapers in English, in order to develop the student's awareness of the differences between mother tongue and foreign language with regard to structure, syntax, lexis, and semantics. By means of a contrastive analysis of the sentences, it was hoped that typical errors of transference and interference

could be corrected, so that, this way, fossilization was prevented and the English language presented by the students could seem less Portuguese-like and could become a more idiomatic one.

Keywords: translation, foreign language learning, learning strategy, interlanguage, fossilization.

Introdução

Todos os estudantes de língua estrangeira (LE) passam pelos estágios de interlíngua (BROWN, 1987). Alguns enfrentam esse processo de forma consciente e conseguem eventualmente transpor as maiores diferenças entre língua materna (LM) e LE, mas uma boa parte, principalmente passados os primeiros níveis de aprendizagem, não consegue sair desse estágio intermediário, seja por falta de motivação intrínseca para aperfeiçoar suas habilidades na nova língua, seja por ter realmente muita dificuldade para aprender uma LE, seja por não ter sido ensinada a aprender e não ser consciente de um sem-número de estratégias de aprendizagem que poderia auxiliá-la a ultrapassar a fase de interlíngua em que se encontra. Segundo Brown (1987), alguns alunos têm mais dificuldade para superar o estágio *randômico*, em que usa a LE de forma pré-sistemática, *chutando*, adivinhando, sem necessariamente observar se os seus *chutes* estão certos ou errados, sem construir hipóteses a respeito desses *chutes* e formular regras. Outros passam com facilidade pelo estágio *randômico*, mas demoram a superar o estágio que vem logo a seguir, o *emergente*, em que começam a discernir e internalizar um sistema de regras. Cometem erros, são ainda incapazes de entender a correção, ficam confusos, mas estão conscientes das diferenças nos aspectos formais da LE, por um lado, e conscientes de que também há semelhanças, ou seja, que há regras da LM que se aplicam à LE e podem ser *aproveitadas* para aprimorar suas habilidades. Há também os que alcançam o nível *sistemático*, em que suas manifestações linguísticas são mais consistentes e começam a desenvolver a habilidade de corrigir seus

próprios erros, porém, apenas quando estes lhes são apontados, pois ainda não conseguem formular bem as regras por trás das variações de cada língua. No último estágio, o da *estabilização*, estão aqueles que já cometem menos erros, dominam com certa “maestria” o sistema da LE e já desenvolveram a habilidade de autocorreção. Conseguem, portanto, focalizar mais o conteúdo e o sentido das instâncias comunicativas, e prestar atenção no contexto de uso das frases, porque começam a desfazer do hábito de montar as frases mentalmente – como um computador programado para realizar um serviço aplicando um número x de procedimentos, em geral de forma lenta – antes de verbalizá-las.

Neste artigo, temos o objetivo de relatar uma experiência em sala de aula com alunos dos níveis intermediários e avançados de língua inglesa – níveis IV, V, VI e VII – que apresentavam os sintomas de quem ficou *estacionado*, ou seja, de quem parece não conseguir superar o estágio sistemático ou de estabilização. Já conseguiam se expressar oralmente e na escrita sem os famosos *communication breakdowns* – quando as partes não conseguem se fazer entender e a comunicação falha –, mas ainda precisavam de alguém que lhes apontasse certos usos, certas regras, certos usos mais correntes, mais idiomáticos da língua-alvo (LA), focalizando principalmente as diferenças entre LM e LE, por meio da análise contrastiva de erros. Conscientes do problema, os professores Élvio Antonio. Funck e Hanna Betina Götz, então, aplicaram atividades explícitas de tradução entre a LM – o português – e a LE – inglês –, com os estudantes de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, durante quatro semestres aproximadamente. As atividades tratavam das dificuldades típicas do estágio de sistematização e de estabilização. Os professores temiam que, se nada fosse feito, os estudantes acabassem fossilizando¹ os erros não detectados, apontados e corrigidos.

O *corpus* utilizado para a atividade de memorização era uma seleção de cem frases do inglês, retiradas de vários jornais e revistas americanas, tais como a *Newsweek* e a *Times*, que o Prof. Funck coletou ao longo de um período de 4-5 anos, e de frases *proble-*

máticas feitas por alunos que ambos os professores elencaram ao longo de alguns semestres. A ideia era passar dez frases para os estudantes a cada encontro. Os alunos estudariam 10 frases na LE, com a tradução na LM fornecida, de uma aula para a outra. Nessa atividade, o objetivo era que os alunos comparassem as frases na versão original e na traduzida, contrastassem as diferenças, e as memorizassem. A memorização tinha o intuito de fazer com que automatizassem as estruturas e o vocabulário da LE sem ficarem presos à LM, principalmente quando se tratava de frases que não permitiam uma transferência positiva, literal, de uma língua a outra. Como aponta Selinker (1972), durante o processo de interlíngua, o aprendiz está apenas parcialmente (in)dependente da LM e tende a querer encontrar correspondências exatas, tanto no que diz respeito ao léxico quanto à sintaxe e à semântica. Também foram feitas variações de atividades envolvendo essas mesmas cem frases, em que os estudantes recebiam as frases em português e tinham que traduzi-las para o inglês para cognitivamente se darem conta de que a forma, o léxico e o sentido entre uma língua e outra apresentavam, às vezes, variações bem significativas. As frases traduzidas eram, então, corrigidas em sala de aula, contrastando-se as versões de diferentes alunos com a versão *oficial* – mais idiomática, menos *aportuguesada* – fornecida pelo professores.

Dentre as várias estratégias de aprendizagem que podem dar conta dos problemas de competência gramatical e discursiva² pertinentes ao objetivo que queríamos alcançar, estão as estratégias cognitivas,³ que incluem a atividade consciente de estudo para conseguir assimilar novo conteúdo. As estratégias cognitivas mais correntes são a repetição, o tomar nota, o uso do dicionário e da gramática, o agrupamento de categorias de palavras, o estabelecimento de relações, a contextualização, a exemplificação, a transferência e aplicação de regras, a dedução, a memorização e a tradução. Como em uma atividade de tradução várias dessas outras estratégias cognitivas são utilizadas, optamos por desenvolver as atividades que envolvessem tradução e memorização. Como sempre de novo dizia meu estimado professor e colega Elvino Funck, “o

valor do sistema dessa atividade reside na repetição, pois as avaliações são cumulativas e, após 12 semanas, as 70-80 primeiras frases foram repetidas *n* vezes. *Repetitio mater studiorum* [A repetição é a mãe da sabedoria]”.

1. A escolha de atividades de tradução

Apesar de muito estigmatizada – especialmente por causa do antigo método de *grammar translation*, muito criticado e substituído, já pelos idos dos anos 1970, por métodos de ensino mais comunicativos –, a tradução pode, sim, ser uma valiosa aliada no processo de aprendizagem de LE. Quando vista como uma atividade tediosa, não comunicativa, que enfoca simplesmente a gramática e o vocabulário, ela, de fato, toma contornos bastante negativos e acaba sendo rejeitada por muitos professores que se opõem ao uso da LM em sala de aula de LE. Os próprios defensores da atividade de tradução reconhecem que a tradução “pode se tornar uma muleta ou fornecer uma interpretação errada do material na língua-alvo. Pode, além disso, desacelerar os aprendizes consideravelmente, forçando-os a ir e vir entre uma língua e outra” (OXFORD, 1990, p. 84-85).⁴ Reconhecem também que a tradução pode focar menos o uso comunicativo da LE. Porém, vista como uma estratégia consciente, cognitiva, que pode ser utilizada conjuntamente com outras estratégias e atividades mais comunicativas, a tradução pode acelerar tanto a *performance* quanto a competência linguística do aprendiz. Segundo Corder, “se a língua materna do aprendiz é conhecida, o modelo [de análise contrastiva] indica que a comunicação em que a tradução é utilizada como sendo indicativo de interferência da língua materna como fonte do erro” (CORDER apud BROWN, 1987, p. 173),⁵ pois a tradução, como estratégia de aprendizagem, visa lidar com questões bem pontuais do processo de transferência ou interferência de uma língua a outra e permite evitar o problema da possível fossilização. Quando se está no está-

gio sistemático da interlíngua, a tradução pode tornar conscientes certos erros que facilmente se sedimentariam se não apontados e corrigidos. Além disso, Oxford (1990, p. 84) afirma que a tradução como estratégia “permite que aprendizes usem sua própria língua como a base para a compreensão do que ouvem ou leem na nova língua”.⁶ A propósito de atacar problemas específicos, David Atkinson (1993) assinala, entre seus benefícios, o uso da tradução como uma maneira de forçar os aprendizes a pensar cuidadosamente sobre o significado e não só manipular as formas da maneira como muitos exercícios mecânicos de gramática fazem, e permite que os aprendizes pensem comparativamente. Segundo o autor, “isso pode ajudá-los a se tornarem mais conscientes das diferenças entre as duas línguas e evitar que façam todo tipo de erros típicos comuns em seu grupo de L1” (ATKINSON, 1993, p. 53).⁷ Atkinson (1993, p. 53) afirma também que professores “podem escolher textos para tradução que ajudem os aprendizes a focar áreas que lhes causem especial dificuldade”.⁸

Enfim, são muitas as vantagens e benefícios em utilizar a tradução como estratégia de aprendizagem, mas, para o nosso objetivo específico de auxiliar os alunos a ultrapassar o estágio sistemático ou o da estabilização da interlíngua, as razões apontadas acima foram suficientes. O que queríamos, de fato, nessa atividade, conforme dizia o Prof. E. Funck, era ensiná-los a estudar, a se responsabilizar pelo seu progresso e aprendizagem. Apontando uma das vantagens desse tipo de atividade, ele disse: “uma outra vantagem: os alunos têm que estudar inglês e o caminho lhes é mostrado. Em geral eles não sabem o que estudar, nem como”.

2. Estágios sistemático e de estabilização da interlíngua dos estudantes

A questão de conseguirmos argumentar e, sobretudo, justificar para os alunos a aplicação de atividades de tradução nas aulas não foi

completamente impossível. Argumentamos que havíamos constatado que os alunos, invariavelmente, faziam tradução. A crença de que se pode evitar completamente a LM no processo de aprendizagem de uma LE é uma falácia, mesmo nos métodos que privilegiam a competência comunicativa e centram suas atividades na oralidade. Qualquer aprendiz, consciente ou inconscientemente, tem a sua LM como *background*, como matriz na aprendizagem de outros sistemas linguísticos; e a LM se faz presente na aprendizagem, na maioria das vezes, pela tradução silenciosa ou mental, mas tida, por *experts*, como uma estratégia *pecaminosa*, *proibida* ou um *mau hábito*. Outra razão para justificar o uso de LM em aula era o de que não havia por que não valorizar e aplicar o esquema – ou *schemata*⁹ – da LM no processo de aprendizagem de uma LE. Aliás, os erros de interlíngua que constatamos eram justamente oriundos da prática inconsciente de tradução. Eles traduziam literalmente, palavra por palavra, o que desejavam expressar, criando frases artificiais que não logravam comunicar com competência e, muito menos de forma mais idiomática e natural, o que tinham em mente. Um exemplo típico disso é a frase *My father wanted that I study engineering and not languages*. Aqui obviamente se identifica a frase vinda diretamente do português *Meu pai queria que eu estudasse engenharia e não letras*. A tradução literal está visível. A partir da constatação de erros dessa natureza – *de pensar em português e dizer em inglês*, ou melhor, *de falar inglês em português* –, começamos a experimentar com pequenos exercícios como os abaixo,¹⁰ cuja correção era discutida em sala de aula, chamando-se atenção às diferenças, como uma espécie de análise contrastiva de erros informal:

Translate the following sentences as idiomatically as possible:

1. Eu **costumava sonhar com** um emprego maravilhoso.
2. Ela **me pediu para lhe emprestar** uma quantia alta de dinheiro.

3. O médico **disse** para fazer exercícios diariamente.
4. O médico **lhe disse** para tomar vitaminas.
5. **É difícil ler a tua letra.**
6. Arthur **conseguiu** entregar o tema de casa no prazo.
7. Eu **gosto de** ler na cama.
8. Eu **não quero dizer nada** sobre o assunto.
9. Ela **pegou** as instruções rapidamente.
10. Ela **se deitou** no sofá para descansar.
11. **Depois de** caminhar por um bom tempo, eles chegaram ao topo da montanha.
12. **Ele quer que você** o ajude na limpeza do apartamento.
13. O primeiro país **a que viajei** foi a Alemanha.
14. Eu sei que é difícil ser Presidente da República, **mas, se eu fosse, daria** o melhor de mim.
15. Nosso atual Presidente **parece não prestar** atenção às necessidades básicas do povo.
16. Eu não me dei conta da dificuldade desta tarefa.
17. Eu **não esqueceria de realizar** estes planos excelentes, se eu fosse presidente.
18. Eu **espero encontrar** alguém **que me faça** feliz.

Outro conjunto típico de frases utilizado em atividade de tradução:

1. Eu concordei em fazer um bolo.
2. Parece-me que era um novo programa de TV.
3. Eu vou providenciar que um carro te pegue.
4. Ela providenciou que um bolo fosse feito.
5. Eu tive que escolher entre ir para NY ou estudar Inglês.
6. Eu vou escolher cantar se meu professor me pedir para escolher entre cantar e brincar.
7. Minha sobrinha decidiu ir a NY.
8. Eu decidi (optei) pelo casaco marrom.
9. Ela espera viajar para o Nordeste no ano que vem.
10. Eu espero que tu saibas como fazer uma *negra maluca*.

11. Eu vou conseguir (*manage*) parar de fumar.
12. O professor espera que os alunos façam o tema.
13. Eu espero chegar em casa cedo.
14. Eu espero não ter que fazer GC.
15. Eu consegui juntar dinheiro para comprar um carro.
16. Eu vou me virar (*manage*) sem o Paul quando ele for para NY.
17. Meu marido prometeu ao meu filho comprar uma bola.
18. Eu prometi ao meu filho levá-lo a um parque de diversões.
19. Eu aconselhei a Ana a fazer seu tema.
20. Ele me aconselhou a lavar minha roupa antes que começasse a chover.
21. Minha mãe me aconselhou a não beber muito.
22. Ela pediu-lhe que não escrevesse aquela carta malvada.
23. Minha irmã sempre me pede para lhe comprar uma revista no fim de semana.
24. Eu nunca encorajo o meu irmãozinho a dirigir.
25. Você alguma vez encorajou seu/sua namorado/a a estudar inglês?
26. Eu te ajudei a bolar a festa, agora me convide a frequentar a festa também.
27. Eu falei para ela fazer as compras antes do fim de semana.
28. Ele quer que você lave o carro.
29. Ela queria que eu fosse de ônibus.
30. Eu quero que ele escreva com mais capricho.

Assim, a partir de exercícios como esses, pretendemos trabalhar os mais diversos tipos de erros típicos da interlíngua dos estudantes. É possível verificar que as frases dessas duas mostras de exercícios apontam inúmeros tipos de erros que precisavam ser manipulados de forma mais direta e consciente, já que diziam respeito, principalmente, à dependência parcial dos alunos das estruturas e vocabulário da LM, não descartando possíveis erros de *overgeneralization*¹¹ na LE:

- uso do artigo definido e indefinido;
- transferência incorreta e/ou posicionamento da preposição;
- utilização de falsos cognatos ou vocabulário inadequado;
- estruturas sintáticas invertidas;
- uso do infinitivo e infinitivo com negativa;
- emprego de auxiliares e modais;
- uso de pronomes demonstrativos, possessivos e indefinidos;
- formas e tempos verbais;
- regência verbal;
- colocação e utilização de adjetivos e advérbios;
- coordenação e subordinação.

3. *Corpus*, aplicação, reações e resultado das atividades

Como o problema não fora constatado somente com os alunos de uma turma, de um professor, mas em níveis diferentes, com professores diversos, em fases diferentes do Curso de Letras Português-Inglês, optamos por utilizar um *corpus* específico que o Prof. E. Funck já vinha compilando há alguns anos, para, dessa forma, sistematizar, em certa medida, as atividades. O *corpus*, composto de cem frases, organizadas em ordem crescente de dificuldade, era muito variado e compreendia uma gama extensa de assuntos, proporcionando, dessa forma, aos estudantes a oportunidade de ler, examinar e entender *sentenças* (*utterances*) sobre assuntos dos mais diversos, tais como política, economia, sociedade, cultura, meio ambiente e vida pessoal, retirados de uma variedade de fontes e gêneros textuais, contextualizados pelos professores sempre que possível. A opção por frases e não por parágrafos, textos inteiros ou segmentos menores de textos, era justificada pelo fato de que realmente se desejava chamar a atenção e manipular unidades discursivas pequenas, em nível frasal, que permitissem a análise de itens gramaticais, lexicais e semânticos bem particulares. Considerando a máxima de Krashen, de que é importante fornecermos

ao aprendiz – INPUT + 1 nota da autora–, algumas das frases do *corpus*, que poderiam ser bastante *puxadas* para o nível de grande parte dos estudantes, não foram eliminadas. O efeito de forçá-los a receber *input* além do próprio nível tem o benefício de desafiá-los a progredir ainda mais.

Para podermos ter uma noção do tipo de frase e do nível de dificuldade, a seguir apresentaremos algumas frases, do nível mais básico ao mais avançado, com os itens de dificuldade lexical assinalados em negrito, embora o foco não estivesse somente na aprendizagem de vocabulário, mas, também, na aprendizagem de estruturas mais complexas, nas formas e regências verbais, nas preposições, na coordenação e subordinação das orações, com olhos para as diferenças e especificidades das duas línguas:

1. ***Most of the** politicians don't worry about those who elected them, that is, their voters.*

A maioria dos políticos não se preocupa com aqueles que os elegeram, ou seja, com seus eleitores.

2. ***The majority of** these “professionals” aren't ready for a political career and especially not for commitment.*

A maioria destes profissionais não está pronta para uma carreira política e, principalmente, não com o compromisso.

3. ***He actually became** a politician after years **working for** different senators at the White House.*

Na realidade ele tornou-se um político depois de trabalhar durante anos para senadores na Casa Branca.

4. ***You made my day** by coming here and sharing such good news with me!*

Você alegrou meu dia por vir aqui e compartilhar novidades boas comigo.

5. *Some professors make their students memorize the sentences from week to week.*

Alguns professores fazem seus estudantes memorizar as frases de semana a semana.

6. *Now that they know how to cope with their own problems they feel much better.*

Agora que eles sabem lidar com seus próprios problemas, eles se sentem muito melhor.

7. *I prefer the latter alternative to the former one.*

Eu prefiro a última do que a primeira alternativa/Eu prefiro a última à primeira alternativa.

8. *Last night my classmate called me and reminded me of the quiz we will have tonight.*

Ontem à noite meu colega me ligou e me **recordou do** teste que vamos ter hoje **à noite**.

9. *Remember to take a dictionary to class.*

Lembre de levar um dicionário às aulas.

10. *What did you have for lunch? Did you have black beans and rice or did you have some soup? Neither one. I had just a salad for lunch.*

O que você comeu no almoço? Você comeu feijão com arroz ou você comeu uma sopa? Só comi uma salada no almoço.

11. *I can't refrain myself from telling you the truth.*

Não pude evitar de te contar a verdade.

12. *Cartoonists have a special ability to emphasize some physical features, like teeth, flapping ears, a crooked nose, of the characters they depict, especially when politicians are involved.*

Os cartunistas têm uma especial habilidade para enfatizar uma característica física, como dentes, orelhas de abano, nariz torto, dos personagens que eles desenham, especialmente quando se trata de políticos.

13. *If you do not dedicate yourself with more diligence to your studies, you **are bound to fail the entrance exam.***
14. *Being a good translator **calls for** a lot of reading in both the source language and the target language, so that mastering of the shades of meaning in both languages may be achieved.*
Ser um bom tradutor exige muita leitura tanto na língua-fonte como na língua-alvo, a fim de que o domínio das nuances semânticas nas duas línguas possa ser alcançado.
15. *The Brazilian Bar Association was founded long ago. If you graduate in Law, **regardless of the University, you have to take the Bar exams in order to be allowed to work as a lawyer.***

A ordem dos advogados do Brasil foi fundada há muitos anos. Se tu te formas em Direito, independentemente da universidade, tens que fazer os exames da ordem para ter permissão de trabalhar como advogado.

16. *The tycoon and his wife, from whom he **has been estranged for two years now, were subpoenaed**, as the DA (District Attorney) wants to know their **whereabouts** on the night of the crime.*

O magnata e sua esposa, de quem ela está separada há dois anos agora, foram ambos intimados, visto que o promotor quer saber seu paradeiro na noite do crime.

17. *If you want **to be hired, you'd better get your CV updated and sent to the main office by the end of this week.***

Se quiseres ser empregada, é melhor que atualizes teu *curriculum vitae* e que o mandes à secretaria até no máximo este final de semana.

18. *I learned that you are going to France next semester. Is that true?*

Fiquei sabendo que vais para a França no próximo semestre. Isto é verdade?

19. *If the airport is too crowded and you have trouble finding me, please have them page me.*

Se o aeroporto estiver muito cheio, e tiveres dificuldades em me achar, por favor, manda que me chamem pelo sistema de altofalantes.

20. *Learning and mastering a foreign language requires years and years of practice, repetition, reading, and perseverance.*

Aprender e dominar uma língua estrangeira requer anos e anos de prática, repetição, leitura e perseverança.

21. *In Brazil, most billboards and many bumper stickers are rich in double-entendre, that is, they hide innuendoes of sexual origin.*

No Brasil, a maioria dos outdoors e muitas frases de para-choques são ricos em malícia (duplo sentido), isto é, escondem insinuações de origem sexual.

As reações iniciais à proposta de ler e estudar *de cabeça* um conjunto de dez frases por semana, cumulativamente – 10 + 10 + 10 e assim por diante –, foram, como era de se esperar, negativas. A palavra favorita dos estudantes para ilustrar o tipo de atividade a que estavam sendo submetidos era *decoreba*. O resultado das primeiras verificações sobre o quanto haviam estudado e quão bem haviam assimilado as diferenças de uso entre a LM e a LE foram das mais diversas. Havia os que tinham estudado bastante e acertaram as dez frases das dez exigidas para aquela semana. Havia os que sabiam, mas não conseguiam resgatar – *retrieve* – da memória a forma mais idiomática de tradução fornecida pelo professor. Havia também os que estudaram as frases, mas sem afinco, sem dedi-

cação, e não foram bem nesses exercícios, ou provas, como diziam eles. Mas como essas pequenas atividades valiam nota, logo, logo, as turmas foram engrenando na atividade domiciliar de estudar um conjunto de dez frases do conjunto com o máximo de dedicação para melhorar a nota. Talvez ganhar nota não seja a motivação ideal ou mais adequada para estudar, mas o fato é que funcionou, pois com o andar da carruagem, as notas foram melhorando e a *performance* oral e escrita dos estudantes havia melhorado muito, graças à atenção específica dada em melhorar as competências gramatical e discursiva dos alunos por meio dos exercícios de tradução. A competência leitora dos estudantes também foi notadamente aumentada. Aos poucos, foram capazes de ler com menor grau de dificuldade artigos e notícias inteiras de revistas como a *Newsweek* e a *Times*. A redação de alguns TCCs também foi beneficiada pelo uso consciente da tradução como estratégia de aprendizagem, pois observou-se não só maior riqueza lexical, mas, também, no nível das estruturas frasais. Mas o benefício inicialmente menos óbvio, ou apenas indireto, foi o de terem aperfeiçoado também a habilidade oral. Conseguiram se expressar mais habilmente, mais naturalmente, sem que se pudesse *ouvir* – entre linhas e frases – as velhas estruturas do português que antes teimavam em se revelar. Essas atividades ajudaram os estudantes a combater a dificuldade de ultrapassar a fase sistemática e/ou de estabilização, que os mantinha presos à matriz – a LM – sem conseguirem evoluir e criar frases na LE com estruturas típicas da LE. O vocabulário também havia aumentado consideravelmente. Assim, uma boa parte dos alunos *deixou de falar inglês em português!*

4. Considerações finais

O relato dessa experiência em tradução e memorização como atividade específica no combate aos erros cometidos no processo de interlíngua – na fase sistemática e/ou de estabilização – foi curto

e, infelizmente, não ocorreu de forma sistematizada. Essa experiência merece ser retomada na forma de pesquisa formal e não como foi conduzida naquele momento, quando o único objetivo era evitar que os erros que os estudantes vinham cometendo se fossilizassem. Numa pesquisa formal, poder-se-ia aplicar, inicialmente, uma prova de tradução de um número menor de frases dessa seleção, para termos uma mostra do tipo de problema de transferência e interferência apresentados e, assim, podermos determinar, mais precisamente, o estágio de interlíngua em que os estudantes se encontram. Em seguida, poder-se-ia trabalhar, durante uma atividade de não mais de 15 minutos por aula, algumas destas frases de forma bem detalhada, contrastando as diversas traduções feitas pelos alunos individualmente, em casa, em momento anterior. Essas tarefas de tradução e análise poderiam ser tanto da LM para a LE como da LE para a LM, para tornar os alunos conscientes das diferenças entre uma língua e outra. Os tipos de erros mais frequentes poderiam, em momento posterior, ser catalogados por tipo e natureza de erro – se produzidos em nível inter ou intralinguístico –, e comentados, para que pudessem servir de sugestão e modelo de atividade a ser desenvolvida com alunos de língua estrangeira em sala de aula. Poder-se-ia também fazer com que lessem artigos e retirassem delas frases com coordenações e subordinações específicas, com usos lexicais e idiomáticos específicos. Quando os professores conhecem os tipos de erros mais típicos de transferência e interferência cometidos pelos estudantes, o processo de aprendizagem pode ser mais efetivo e satisfatório, permitindo que o nível de frustração diminua e os aprendizes verifiquem maior progresso em sua *performance* e competência linguística na LE.

Notas

1. Fossilização é o fenômeno em que o aprendiz manifesta problemas de fonologia, sintaxe ou léxico que persistem, apesar de demonstrar um bom comando da língua estrangeira (Brown, 1987, p. 185-186).
2. Os conceitos de competência foram inicialmente formulados por Noam Chomsky (1965), que fez a distinção entre competência e *performance*. Dell Hymes (1967, 1972) e posteriormente Canale and Swain (1980, 1983), no entanto, constatando que o conceito de competência era muito limitado, especialmente com relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ampliaram e subdividiram as competências em gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Ver H. Douglas Brown, 1987.
3. Ver a obra de Rebecca L. Oxford (*Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, 1990), especialmente os capítulos segundo e terceiro, que conceituam e explicitam as estratégias de aprendizagem diretas, tais como as estratégias cognitivas, apresentando ideias de aplicação de atividades de memorização, transferência, compensação, memorização, entre outras.
4. [*can become a crutch or provide the wrong interpretation of target language material. Furthermore, translating can sometimes slow learners down considerably, forcing them to go back and forth constantly between the languages*]. A tradução das citações, quando não indicada a autoria, é nossa.
5. [*if the native language of the learner is known, the [contrastive analysis] model indicates language using translation as a possible indicator of native language interference as the source of error*].
6. [*it allows learners to use their own language as the basis for understanding what they hear and read in the new language*].
7. [*this can help them become aware of the differences between the two languages and to avoid making all sorts of typical mistakes common in their L1 group*].

8. [can choose texts for translation which help the learners focus on areas which cause them particular difficulty].
9. Utilizar o *schemata* é empregar conhecimento prévio. O aprendiz sempre emprega o conhecimento adquirido, seja este do mundo, das experiências pessoais, de alguma área específica, da cultura, da língua (léxico, semântica, regras etc). ou outro. Carrell, P. L. Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *Modern Language Journal*, 68, 1984, p. 332-343.
10. Estas frases não foram inventadas pelos professores, mas retiradas de atividades orais ou escritas realizadas em sala de aula ou de atividades escritas corrigidas em casa.
11. Erros de *overgeneralization* advêm do “processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 atua dentro da língua alvo, generalizando uma regra ou item da L2 - independente da língua materna - além dos limites legítimos” (Brown, 1987, p. 82), ou seja, generaliza uma regra que aprendeu de forma errada sobre algum item gramatical ou lexical, como por exemplo, aplicar a terminação *ed* para indicar o passado do verbo, mesmo quando o verbo é irregular.

Bibliografia

- ATKINSON, D. *Teaching monolingual classes*. London/New York: Logman, 1993.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.
- CAMPBELL, S. *Translation into the second language*. Longman, 1998.

CARRELL, P. L. "Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications". *Modern Language Journal*, v. 68, p. 332-343, 1984.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.

SELINKER, L. "Interlanguage". *IRAL*, v. 10, n. 3, 1972.

