

INTERFACES ENTRE A TRADUÇÃO E O PL2-E¹: AS ESTRATÉGIAS USADAS PELOS ALUNOS ESTRANGEIROS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS

Renata de Oliveira Razuk

RESUMO: Este artigo tem como tema central a relação entre os estudos da Tradução e o ensino de PL2-E, mais precisamente quanto às estratégias que os alunos estrangeiros utilizam para produzir textos em português. Supôs-se que eles lançariam mão de métodos encontrados nos processos de tradução e de adaptação de uma língua-fonte para uma língua-meta, com o objetivo de transmitir as idéias da língua-materna (LM) para a língua-estrangeira (LE). Para isso, foram utilizados, como material de pesquisa, questionários aplicados a professores e alunos de PL2-E e redações escritas por aprendizes da língua. Três hipóteses foram testadas e comprovadas: (H1) o aluno faz a tradução do tipo palavra-por-palavra, a partir da perspectiva universalista dos estudos da tradução, utilizando-se, especialmente, do dicionário bilíngüe, onde pretende encontrar o termo da língua estrangeira correspondente ao da sua língua materna; (H2) no caso de o aluno não ter acesso aos dicionários, ele usa algumas estratégias para contornar o problema de não saber se expressar na língua estrangeira: explicar o sentido de uma palavra/expressão ou descrever a sua situação de uso; simplesmente omitir o termo; resumir o texto imaginado; usar a palavra na sua própria língua; abrigar/aportuguesar; escolher uma palavra com significado semelhante; e (H3) ao usar a tradução palavra-por-palavra, em geral com a ajuda do dicionário, e ao usar as estratégias da adaptação para expressar algo que não sabe em português, o aluno de PL2-E acaba por construir uma terceira língua, situada entre a LM e a LE.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2-E); Tradução; Produção de Textos.

ABSTRACT: *The main point of this article is the relationship between Translation Studies and Portuguese as a Foreign/Second Language, concerning the strategies foreigners adopt to write or talk in Portuguese. One supposes they would use a few methods originated in the processes of*

¹ Lê-se Português como Segunda Língua para Estrangeiros

translation and adaptation, from a source language to a target language, in order to transmit ideas from their mother tongue to the foreign tongue. In order to do so, students and teachers of PFL/PSL were asked to fill in questionnaires on the subject. Also, a few compositions written by Portuguese learners were analyzed. Three hypothesis were tested and confirmed during this work: (H1) Portuguese learners make word-by-word translations from the point of view of Universalism, i.e., usually based on a bilingual dictionary, where they intend to find the correspondent word; (H2) when the students can not use the dictionaries, they use a few strategies to solve the problem: explain the meaning of a word/expression or describe the situation; simply omit; sum it up; use his own language; make it sound Portuguese; look for a similar word; and (H3) once they prefer translating his ideas word-by-word – with the help of a dictionary – and also taking advantage of the adaptation strategies to express something they don't know, PFL/PSL learners end up creating a third language, situated between their mother tongue and the foreign one.

KEYWORDS: *Portuguese as a Second Language for Foreigners (PSL-F); Translation; Text Production.*

1. Introdução

Esta comunicação tem origem no trabalho de fim de período da disciplina “Cultura e Sujeito na Constituição do Sentido: tradução como campo de estudo”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Paula Frota, dentro do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. A proposta era fazer uma ponte entre o que tínhamos visto nas aulas e a área de interesse de cada um, no meu caso entre a Tradução e o PL2-E.

Como o próprio título revela, a questão-central do estudo é a relação entre os estudos da tradução – mais precisamente as teorias da linguagem aproveitadas pela tradução – e a área de ensino de português como segunda língua estrangeira – mais precisamente no que diz respeito às estratégias de que os alunos se utilizam para produzir textos (escritos ou orais) em português. E o que se supôs inicialmente – hipótese geral – foi que os aprendizes lançariam mão de métodos encontrados nos processos de tradução e de adaptação de uma língua-fonte para uma língua-meta, com o objetivo de transmitir as idéias de sua língua-materna para a língua-estrangeira.

1.1 – Motivação

Em minha experiência pessoal como professora de português para estrangeiros, pude observar muitos alunos escrevendo textos na sua primeira língua antes de passar para a segunda (uma vez, recebi de um aluno norte-americano sua redação em português com o texto-base em inglês no verso da folha). Além disso, é bastante comum que alguns deles consultem copiosamente os dicionários para escrever suas redações – mesmo durante as aulas –, gerando uma certa dependência. Existe, ainda, associada a isso, uma idéia enraizada de que a língua representa tão somente um conjunto de correspondências diretas entre palavras (invólucros) e significados (universais). Essa visada universalista/essencialista é identificada nos estudos da Tradução pela técnica tradutória do tipo palavra-por-palavra, há muito criticada pelos estudiosos da área.

Dessa forma, portanto, o senso comum coincidiria com a perspectiva linguística universalista (ou essencialista), em que a tradução palavra-por-palavra – a língua como simples nomenclatura – seria a ferramenta mais adequada para se aprender/ensinar uma língua estrangeira.

1.2 – Hipóteses de trabalho

Em vista disso, foram elaboradas três hipóteses de estudo:

(H1) – Uma vez que o aluno de PL2-E pressupõe ser cada língua simplesmente um conjunto de relações biunívocas entre palavras e sentidos e que o uso indiscriminado dos dicionários é regido por esta mesma visão, ele lançaria mão da tradução² do tipo palavra-por-palavra para elaborar seus textos, utilizando-se, especialmente, do dicionário bilíngüe a fim de encontrar o termo da língua estrangeira correspondente ao da sua língua materna.

(H2) – No caso de o aluno não ter acesso aos dicionários, ele usaria estratégias para contornar o problema: explicar o sentido de uma palavra/expressão ou descrever a sua situação de

² Ao dizer tradução, refiro-me não somente à tradução propriamente dita – entre dois textos –, mas também à “tradução mental” – transposição de idéias na cabeça em texto no papel.

uso; simplesmente omitir o termo; resumir o texto imaginado; usar a palavra na sua própria língua; abrigueirar/aportuguesar; ou escolher uma palavra com significado semelhante.

(H3) – Ao usar a tradução palavra-por-palavra, em geral com a ajuda do dicionário, e ao usar as estratégias da adaptação para expressar algo que não sabe em português, o aluno de PLE acabaria por construir uma terceira língua, situada entre a LM e a LE.

1.3 – Objetivo e metodologia

O objetivo final é entender como funcionam os mecanismos de tradução e adaptação no processo de produção de textos por alunos de PL2-E. Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: levantamento de dados a partir de questionários aplicados a professores e alunos de PL2-E; análise crítica das redações destes alunos; e sistematização dos resultados.

2. Diálogo com a teoria

2.1 – Universalismo X Relativismo

Helena Martins (inédito) fala sobre o fenômeno da linguagem e seus três paradigmas mais influentes – realismo, mentalismo e pragmatismo –, localizando-os originalmente no campo da Filosofia. A questão ontológica sobre a verdade – As coisas têm uma essência permanente? – está na origem destes três diferentes caminhos adotados pela Linguística: enquanto os socráticos respondem que sim, os sofistas dizem que não. Assim, numa visão realista, segundo Martins (inédito: 05-06), “o significado de uma expressão linguística é a parcela de realidade que ela identifica (...) sob o modelo de uma simples nomenclatura, em que tenhamos de um lado os itens verbais e de outro objetos do mundo que são por eles nomeados”; a abordagem mentalista é parecida, mas concebe “os significados como entidades puramente mentais, desobrigando-nos de exigir a referência ao mundo real como condição da significação”; e na pragmática, “deixamos de ver os significados como ‘coisas’, reais ou mentais, e passamos a entendê-los como correspondentes somente aos usos culturalmente determinados que fazemos das palavras”.

Noam Chomsky (*apud* Wierzbicka, 1992:02) define o léxico como “conjunto de rótulos ligados a conceitos, os quais são independentes de língua e determinados não culturalmente, mas biologicamente”. O pensamento chomskyano supõe possuir o ser humano um estoque inato de noções, ou seja, todas as pessoas nasceriam com conceitos enraizados na mente – Hipótese Inatista.

No extremo oposto do universalismo (ou essencialismo) – as línguas são iguais em sua essência – está o relativismo (ou pragmatismo) – as línguas são diferentes em seus significados. Na lingüística relativista de Ferdinand de Saussure, a língua deixa de ser apenas uma nomenclatura para ser efetivamente um sistema – variável de acordo com as sociedades, como complexos homogêneos específicos de cada cultura. Numa comparação, Sapir (*apud* Wierzbicka, 1992:02) postula: “A verdade é que o ‘mundo real’ é, em grande parte, inconscientemente construído a partir dos hábitos lingüísticos do grupo. Não existem duas línguas suficientemente parecidas para representar a mesma realidade social. Os mundos em que as diferentes comunidades vivem são mundos diferentes, e não o mesmo mundo com rótulos diferentes”. Humboldt (*apud* Wierzbicka, 1992:03), por sua vez, reforça essa crença: “há um número muito maior de conceitos, além de peculiaridades gramaticais, tão entrelaçados numa língua específica que não podem ser postos em destaque, acima de todas as línguas, como parte da percepção interior, nem podem ser transportadas para outra língua sem alteração (...) porque as línguas não representam os objetos, mas os conceitos que, no processo da fala, se formaram na mente independentemente dos objetos”.

2.2 – Tradução, adaptação e termos afins

Para o presente estudo, foram considerados apenas os conceitos de “tradução palavra-por-palavra” (H1), algumas estratégias existentes no processo de adaptação (H2) e os mecanismos de elaboração de uma terceira língua (H3).

2.2.1) Tradução palavra-por-palavra:

Segundo Lauro Amorim (2003), uma diferenciação comumente feita entre a tradução palavra-por-palavra e a sentido-por-sentido é associar a primeira à literalidade – presa à forma – e a segunda à liberdade – livre da forma. Daí, a palavra-por-palavra ser muitas vezes chamada tradução literal e a sentido-por-sentido identificada como a livre. Essa é a distinção adotada aqui³.

Uma melhor explicação, entretanto, foi encontrada no *Dictionary of Translation Studies*:

- *Word-for-Word Translation (or Word-by-Word Translation)*: “A method of translating which entails precise fidelity to the wording of ST⁴. (...) Although it is held by some to be synonymous with Literal Translation, most writers now consider it an extreme form of literal translation in which a TL⁵ word is substituted for each ST word without reference to syntactical factors such as word order.”

2.2.2) Estratégias de adaptação:

Segundo a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, a definição mais conhecida é a de Darbelnet (1958): “adaptation is a procedure which can be used whenever the context referred to in the original text does not exist in the culture of the target text, thereby necessitating some form of recreation” (*apud* Bastin, 2001:06). Mas a enciclopédia apresenta também algumas maneiras de se fazerem adaptações pontuais: “*transcription of the original*: word-for-word reproduction of part of the text in the original language, usually accompanied by a literal translation; *omission*: the elimination or reduction of part of the text; *expansion*: making explicit information that is implicit in the original, either in the main body or in the footnotes or a glossary; *exoticism*: the substitution of stretches of slang, dialect, nonsense words, etc. in the original text by rough equivalents in the target language (sometimes marked by italics or underlining); *updating*: the replacement of outdated or obscure information by modern equivalents; *situational equivalence*: the insertion of a more familiar context than the one used in the original; *creation*: a more global replacement of the original text with a text that preserves only the essential message/ideas/functions of the original” (Bastin, 2001:07).

³ Para fins estilísticos, serão utilizados como sinônimos (indistintamente) os termos “tradução palavra-por-palavra”, “tradução literal” e “tradução ao pé da letra”.

⁴ ST = Source Text

⁵ TL = Target Language

Observe-se que os tradutores utilizam artifícios semelhantes ao se depararem com termos tipicamente culturais. Algumas das soluções oferecidas para as “cultural words” ou “culture specific items” (CSIs) são as seguintes: “transferência” (cf. Newmark, *apud* Queiroz, 2003) ou “repetição” (cf. Aixelá, *apud* Queiroz, 2003), em que a palavra da língua-fonte é transferida para a língua-meta, na sua forma original; “naturalização” (cf. Newmark, *apud* Queiroz, 2003) ou “adaptação ortográfica” (cf. Aixelá, *apud* Queiroz, 2003), a partir da qual a palavra da língua-fonte é adaptada à pronúncia e morfologia da língua-meta; “equivalente funcional/descritivo” (cf. Newmark, *apud* Queiroz, 2003), procedimento que generaliza ou neutraliza a palavra cultural da língua-fonte, explicando, na língua meta, a sua função, ou descrevendo-a; e, finalmente, a “sinonímia” (cf. Aixelá, *apud* Queiroz, 2003), quando o tradutor utiliza um sinônimo ou referência paralela.

Outros dois termos importantes no âmbito das estratégias de tradução/adaptação são “overtranslation” e “undertranslation” (cf. Shuttleworth e Cowie, 1999), caracterizados como sintomas que se referem, respectiva e resumidamente, a usar mais ou menos palavras do que o necessário no texto-meta para expressar uma idéia do texto-fonte.

2.2.3) Transferência/Interferência e terceira língua:

O fenômeno da transferência está relacionado à questão da interferência da seguinte maneira: “(...) Secondly, transfer is occasionally understood in the psychological sense as the interference of one language in another, whether in the process of translating or of learning another language; (...)” (Shuttleworth e Cowie, 1999:176). Uma vez que a interferência está intimamente ligada à produção de uma terceira língua, faz-se importante entender, também com o auxílio do Dictionary of Translation Studies, seu significado:

- *Translationese (or Third Language)*: “A generally pejorative term used to refer to TL usage which because of its obvious reliance on the features of SL⁶ is perceived as unnatural, impenetrable or even comical. Translationese is typically caused by an excessive Literal approach to the translation process or an imperfect knowledge of TL (...). Inappropriate SL metaphors and syntax, unnatural word order and a high concentration of unnatural-sounding terminology are the

⁶ SL = Source Language

sort of features which are typical of translationese. Duff uses the term *The Third Language* to refer to the same phenomenon, claiming that a text can be preserved as a coherent entity only if the translation does not represent a mixture of styles and languages, or a ‘patchwork’ made up of SL and TL elements (1981:12) (...).’

3. Interpretação dos dados

3.1 – A opinião dos professores de PL2-E

Esta seção se refere aos questionários de opinião preenchidos por professores da PUC-Rio que atuam na área de português como língua estrangeira⁷.

Sobre a transposição do texto da LM para a LE:

- (a) “(...) já vi algumas sentenças rabiscadas na língua deles pelas folhas de atividades”;
- (b) “(...) E eu ouvi, de uma das duplas, o que deveriam escrever na resposta, mas eles falaram a carta todinha em inglês!... Daí fizeram o texto escrito...”;
- (c) “Já tive uma experiência ao contrário, em que o aluno (não da Puc) veio com uma música em português e tentava traduzir para o inglês”;
- (d) “(...) durante a correção de trabalhos finais, eu percebi uma tradução típica de dicionário. Uma aluna escreveu ‘letra’ no lugar de ‘carta’”;
- (e) “(...) minha experiência como tradutora (inglês-português) já me permitiu reconhecê-la (ou algo parecido) em muitos textos de alunos (...)”.

Sobre a dependência dos dicionários bilíngües:

- (a) “(...) Hoje eu tenho 1 aluno que consulta o dicionário a todo instante durante as aulas... Isto me aborrece...”;
- (b) “Tenho uma aluna de nível 1 que fica com o dicionário durante a aula. Ela é alemã e tem muitas dificuldades com verbos”;
- (c) “(...) Neste semestre, percebi uns 5 deles com esse hábito”;
- (d) “Não sei se é exatamente uma dependência, mas percebo que alguns usam o dicionário em sala a todo tempo (...)”;
- (e) “Tenho 1 aluno nestas condições. Por mais que eu já tenha feito brincadeiras, comentários, pedido que não o fizesse... ele não pára de procurar as palavras nos 3 dicionários que leva para a sala de aula! Ele os utiliza a todo instante. Ele não consegue, por exemplo, fazer nenhuma leitura “superficial, ampla” de nada.

⁷ Dos 11 professores solicitados a participar, 09 devolveram os questionários preenchidos.

Ele tem que saber o significado exato de todas as palavras, de cada regra, de qualquer novo recurso...”;

(f) “(...) Eles utilizam o dicionário em várias situações: quando estão em dúvida sobre que palavra usar, por pura curiosidade, ou mesmo para checar algum significado”.

Sobre a postura do professor face aos dicionários:

(a) “(...) Entretanto, eu costumo inibir o uso do dicionário quando estou explicando vocabulário, dando exemplos e etc... Se de todo o aluno não entender, daí sim, pode buscar a palavra no dicionário. Tenho uma explicação para o fato: eu fico louca quando estou explicando, por exemplo, expressões idiomáticas: “dar bola”, “bater um papo”... e o aluno não está prestando atenção porque está procurando no dicionário e, no fim: (...) Pode explicar novamente?”;

(b) “Eu sempre digo que eles não devem pensar em tradução, que isso não é bom. (...)”;

(c) “Acho que o dicionário tem sua utilidade, mas não deve ser usado excessivamente, para que não gere a tal dependência”;

(d) “(...) incentivo o uso – sensato – dos dicionários (...)” ;

(e) “(...) questiono o uso das palavras, para que percebam o sentido no texto”.

Sobre problemas enfrentados pelos professores:

(a) “(...) Por exemplo: “entrar em uma fria”. Para o meu tal aluno que adora seus dicionários, tudo o que eu explicava, todos os exemplos que eu dava, não faziam sentido algum simplesmente porque, para ele e “segundo o dicionário” “entrar em uma fria” era “entrar em um lugar frio”!... Nãããoo!... Sendo bem franca, esta é uma situação em que eu fico bastante contrariada / irritada. É como se somente no dicionário ele pudesse encontrar todas as respostas para suas questões (...)”;

(b) “Achei mal-educado quando um aluno sacou o dicionário da mochila, para dizer que a minha explicação da diferença entre ‘ouvir’ e ‘escutar’ estava diferente da do dicionário dele. Aí, ele passou aquela aula toda checando significados”;

(c) “(...) Ele usou uma palavra em desuso no português do Brasil. Eu lhe expliquei o fato e ele entendeu, mas se sentiu inseguro”.

Sobre o uso de traduções palavra-por-palavra:

(a) “Sim, eu costumo perceber quando o aluno produz textos a partir de traduções literais e também acho que seja uma prática comum. Na minha opinião, há um tipo específico de aluno que não consegue se abstrair da sua LM e a utiliza como padrão em todos os estágios do aprendizado de uma língua-meta. (...)”;

(b) “Às vezes acontece. O aluno pensa em sua língua e escreve em português. Já vi isso em diferentes níveis. (...)”;

(c) “Percebo isso quando o texto não faz sentido. É muito comum acontecer com as gírias, as expressões idiomáticas, os ditos populares. (...)”;

- (d) “(...) O que pode acontecer é ele usar uma ou outra palavra que às vezes não existe no português, mas na língua materna dele, como se estivesse fazendo uma tradução ou até mesmo uma transferência, por exemplo ‘natureza’”;
- (e) “Isso é bastante comum e reflete a adesão de muitos alunos ao senso-comum sobre o que seja uma língua: um conjunto de correspondências objetivas entre palavras e significados universais”;
- (f) “Sim, o sentido fica truncado (...)”.

Sobre outras estratégias dos alunos:

- (a) “(...) Em geral, os alunos lançam mão de algum conhecimento prévio que tenham de uma língua românica (espanhol mais comumente, ou francês); a mímica; um desenho; ou ainda uma explicação mais longa que leve os outros a inferir o que o aluno quer dizer”;
- (b) “Em geral, ele se utiliza de paráfrases, ou explicações mais alongadas sobre o que ele precisa. Não me ocorre nenhum exemplo real agora!”;
- (c) “Geralmente, tentam explicar o que querem dizer ou acabam por falar a palavra na sua língua materna com a intenção de que eu a ‘traduza’ para o português. Às vezes, eles desistem; pulam a palavra ou mudam de assunto. (...)”;
- (d) “Usam sua própria língua ou, então, explicações alternativas (paráfrases)”;
- (e) “O aluno, normalmente, procura fazer uma descrição da palavra para que você possa ajudá-lo. Em algumas situações, ele fala na língua dele mesmo (quando o inglês é a língua materna) ou em espanhol (que na maioria dos casos é a segunda língua). (...)”;
- (f) “Utiliza-se majoritariamente de circunlóquios (ex. ‘serviço de abrir chaves’ em vez de ‘chaveiro’) e de traduções literais de LM (ex: ‘fazer uma decisão’ = ‘to make a decision’, em vez de ‘tomar uma decisão’). (...)”;
- (g) “Tenta diferentes palavras ou escreve na sua LM”.

3.1.1 Conclusões parciais

A partir dos resultados obtidos, pode-se inferir que o processo de tradução palavra-por-palavra ou literal é um mecanismo bastante utilizado pelos alunos para produzir textos na língua que estão aprendendo, o que é evidenciado pelo intenso uso de dicionários como fonte de consulta. Por outro lado, quando o acesso ao dicionário é restringido pelas situações práticas de sala de aula, o aluno adota caminhos alternativos, representados pelas estratégias de adaptação discutidas anteriormente, principalmente por meio da explicação – intervenção semelhante às técnicas de “expansion” (cf. Bastin, 2001) e de “equivalente funcional/descritivo” (cf. Newmark, *apud* Queiroz, 2003), e também a “overtranslation” (cf. Shuttleworth e Cowie, 1999) –, mas podem preferir, às vezes, usar a sua própria língua – “transferência” (cf. Newmark *apud* Queiroz,

2003) ou “repetição” (cf. Aixelá *apud* Queiroz, 2003) – ou mesmo adaptá-la (em pronúncia e morfologia) ao português – “naturalização” (cf. Newmark *apud* Queiroz, 2003) ou “adaptação ortográfica” (cf. Aixelá *apud* Queiroz, 2003).

3.2 – O Relato dos alunos de PL2-E

Esta parte trata dos questionários preenchidos por alunos de português como língua estrangeira da PUC-Rio⁸.

(a) 90% dos alunos usam o dicionário para produzir textos, e têm razões variadas para isso:

“Uso sim. Por que as vezes preciso a palavra certa, correta, verdadeira”; “Yes find a better choice of words”; “Uso porque tenho muito vocábulo eu não sei e eu queria escreve um redações que posso expressar o que eu quero expressar”; “A little if cannot express a word properly”; “Uso. Por que meu vocabulário não é tão bom...”; “Eu uso porque gosto de aprender novas palavras e sem dicionário isso não é possível”; “Uso porque as vezes eu não sei as palavras urgentes”; “Sim, porque as redações são trabalhos oficiais. Deve ser escrito bem”; “Sim, uso, para traduzir palavras que não conheço em português”; “(...) para verificar a ortografia ou o gênero de uma palavra”; “Uso, para me sentir mais segura do que estou tentando escrever”; “(...) os sinonimos para que não use a mesma palavra muitas vezes”; “yes, because I can’t write the words if I don’t know what they are in Portuguese”; “Yes, because first I think of what to say in English; if I don’t know the translation I look it up”

(b) 100% dos questionários apontam que os estudantes de PLE/2 têm consciência de que precisam “pensar em português” para bem utilizá-lo. Mas, apesar dessa consciência, a grande maioria deles (80%) ainda raciocina em sua língua materna primeiramente:

“Na maioria do tempo quando falo P., ainda estou traduzindo. Acho que depende muito do vocabulário. Se eu conheço as palavras, não traduzo muito”; “Yes sometimes, no most times, especially when trying to form phrases”; “Eu penso em ambas as línguas (...) quando o tópico é difícil ou eu estou nervosa, eu penso em inglês e tenho que fazer traduções”; “I still think in English first b/c I lack the vocabulary I need to think primarily in Portuguese”; “(...) Prefer to French only when cannot find a word in Portuguese”; “Agora penso mais em português, mas quando tenho problemas de me expressar eu traduzo para ver se eu conheço uma palavra que eu não pensei sobre”; “I feel it’s very hard to think ‘independently’ – one always continues to translate and doesn’t speak the pure language”; “Normalmente sim eu penso em inglês (...) Mais quando eu escrevo em português

⁸ Foram recolhidos 28 questionários ao todo.

longo e muito esta traduções”; “Yes, I translate, but many words are reverse order from English (...)”

(c) Quanto às estratégias que os alunos de PLE/2 utilizam para se expressar quando não sabem como em português (e não têm acesso ao dicionário), elas são muito particulares:

“Pergunta uma pessoa (sempre explico em Português)”; “Quando a situação é assim, eu pergunto o que é este coisas ou explico as característico de essa coisa se ele ou ela não conhecesse”; “Depende, as vezes (na aula, na rua...) eu tento explicar com outras palavras (...)”; “Tento descrever a coisa com outras palavras”; “I try to find another way to express the idea/concept”; “I try to use another word or words to say the same thing (...)”; “Tento de me aproximar da expressão com as palavras que eu já conheço”; “(...) say a bunch of words close to what I want to say with a ‘?’ in my voice and hope the person will correct me or know what it is I am trying to say”; “Eu tento procurar por outras palavras mas se não acho, fico quieto”; “Eu vai usar a outra palavra ou vai omitir-a”; “(...) Mas também procuro uma outra palavra que significa a mesma coisa”; “Busco sinonimo”; “I use similar words in English and latinize them or use the words in the infinitive”; “(...) o último recurso é usar inglês”; “usa a palavra em espanhol”; “(...) se eu consigo lembrar dela em inglês ou em espanhol, digo ela (...)”; “(...) just say with expression, drawing a picture, say in English around similar words in Portuguese”

(d) Dentre as opções de estratégia oferecidas no questionário, as que os aprendizes usam, em ordem decrescente de frequência, são:

- 1º “explicar a palavra ou descrever uma situação” (85%) – o que confirma a maioria em (c)
- 2º “escolher uma palavra parecida” (70%) – semelhantemente a buscar sinônimos
- 3º “abrasileirar/aportuguesar o termo” (50%) – pela proximidade das línguas
- 4º “usar a palavra na sua própria língua” (45%) – pela praticidade
- 5º “resumir o texto” (25%) – por simplificação
- 6º “omitir a palavra” (20%) – mas só em última instância

(e) Em relação a checar palavras/expressões no dicionário, os pesquisados comentaram:

“Of course it would be easier if the teacher could explain in English – b/c she must explain everything in portuguese I often – instead of listening to the explanation – I just look up meanings in my dictionary”; “Só quando eu acho que eu não entendo exatamente (...)”; “(...) Mas as vezes, quando não estou satisfeito com a definição dada pelo professor, eu gosto de conferir (...)”; “Gosto mas quando tenho dúvidas eu so pergunto porque é assim ou quando eu uso este (...)”; “Se eu não entendo a definição dada pelo professor, eu consulto o dicionário”; “(...) Eu gosto de saber o sentido exacto da palavra”

(f) A maioria (70%) já teve problemas ao tentar traduzir expressões da LM/1 para a LE/2:

“(…) Porque, como eu disse, Português é uma língua diferente do que a língua em que eu penso. Então, não é fácil para traduzir palavras literalmente”; “As vezes, palavras portuguesas parecem como palavras ingleses que não têm o mesmo sentido na verdade (Por exemplo, ‘bem-educado’ parece ‘well-educated’ e o verbo ‘pretender’ parece como ‘to pretend’. Por isso, eu as vezes uso palavras em uma maneira errada”; “Tive, eu falei esperar 2 minutos depois eu pensei o que vou explicar em português”; “Sim já teve. E muito devagar si você quer traducir ou entender a ideia do texto ó quem está falando com você”; “You get a crooked, strange language which is often not understood”; “Com certeza já tive. Mas não me lembro dum exemplo”; “Yes. Misunderstandings quickly solved once asked to explain what mean”; “Tenho mais problemas com os conceitos do que com as palavras (...). Também tenho mais problemas por causa da influência do espanhol.”; “(…) as vezes por exemplo ‘saudade’”; “The dictionary I have has sometimes 5 or 6 possible translations – then I got to each of the possible Portuguese words and try to see why each one may be uses – slow and very time consuming, not very satisfying (...)”

3.2.1) Conclusões parciais

Em resumo, os questionários dos alunos mostram que eles percebem no dicionário a fonte dos verdadeiros significados de uma língua, o que explica o seu uso indiscriminado. Mais que isso, os alunos, apesar de conscientes sobre os equívocos gerados pela tradução literal da LM/1 para a LE/2, confessam que continuam pensando na primeira língua antes de produzir algo na segunda. Por outro lado, não são favoráveis às técnicas de tradução, até porque já tiveram más experiências ao tentarem traduzir termos da sua língua para o português.

Com relação às alternativas para a falta do dicionário, os alunos estrangeiros têm preferência pela explicação – “expansion” (cf. Bastin, 2001) ou “equivalente funcional/descritivo” (cf. Newmark *apud* Queiroz, 2003) ou mesmo “overtranslation” (cf. Shuttleworth e Cowie, 1999) –, mas também lançam mão de outras opções: escolher uma palavra parecida – “sinonímia” (cf. Aixelá *apud* Queiroz, 2003); usar a palavra na sua própria língua – “transferência” (cf. Newmark *apud* Queiroz, 2003) ou “repetição” (cf. Aixelá *apud* Queiroz, 2003); abrigar/aportuguesar o termo – “naturalização” (cf. Newmark *apud* Queiroz, 2003) ou “adaptação ortográfica” (cf. Aixelá *apud* Queiroz, 2003); e, com menor frequência, resumir o texto – semelhante à técnica de tradução/adaptação conhecida como “undertranslation” (cf. Shuttleworth e Cowie, 1999) – ou omitir a palavra imaginada – “omission” (cf. Bastin, 2001).

3.3 – Análise das redações

Esse subcapítulo analisa redações⁹ de alunos de PLE/2 da PUC-Rio, a fim de se verificar o uso de técnicas de tradução e/ou adaptação da LM/1 para a LE/2 durante a produção escrita.

3.3.1) Traduções literais:

A impressão que se tem é que o aluno buscou a palavra no dicionário, sem contextualização, e acabou empregando-a mal.

- (a) “(...) Ele morava em um povo pequeno onde o trem no parava (...)” – em vez de usar “povoado”, palavra mais adequada aqui, o aluno fez a tradução do espanhol “pueblo” por “povo”;
- (b) “(...) Então mais pessoas podem saber outros mundos (...). (...) Vi uma cidade pequena na televisão que eu não tinha sabido, eu achei que é muito bonita (...)” – traduziu literalmente “know” por “saber”;
- (c) “(...) Cada estado é dado tantos votos quantos deputados estaduais que o estado tem (...)” – tradução literal da construção “Each State is given...”;
- (d) “(...) Este é. O Riofrío. O palacinho, o museuzinho, quase desconhecido por o pequeno que é, por o inacessível que está (...)” – tradução palavra-por-palavra da expressão em espanhol “por lo [adj.] que es/está”;
- (e) “(...) Por consequência de esta viagem, eu encontrei com o meu marido” – quando a aluna queria dizer que “conheceu” o atual marido, devido à descontextualização na tradução do verbo em inglês “to meet”.

Outro caso de tradução literal bastante comum, pesquisado por Razuk (2002), é o que acontece com a regência verbal. A monografia *Transferências em Regência Verbal: erros recorrentes na tradução direta de preposições da língua inglesa para o português do Brasil* explora o uso inadequado das preposições regidas de verbo por estrangeiros de língua-materna inglesa e constata a existência de uma matriz de correspondência direta entre essas preposições – um padrão de tradução do inglês para o português. Segundo Razuk (2002), os problemas mais comuns de interferência do inglês para o português, em regência verbal, puderam ser divididos em cinco grandes grupos: gostar de, que o aluno usa sem a preposição “de”, por achar que o verbo é transitivo direto, como no inglês “to like”; com infinitivo, em que se elimina a preposição necessária por pensar que todos os infinitivos em português prescindem de elemento anterior

⁹ Total de 83 redações, de todos os níveis (I a V) do curso de PLE/2 da PUC-Rio.

(indicadores de infinitivo como “a” e “de”); precisar/necessitar de, também problemáticos por serem considerados verbos de transitividade direta num paralelo com “to need”; por X para, pela tradução automatizada de “for” em “por” e “to” em “para”; e, por fim, o grupo de casos variados, com associação natural dos pares of-de, on-em, about-sobre, to-para, além do emprego de outras construções do tipo objetiva direta no lugar de indireta (com preposição).

3.3.2) Estratégias de adaptação:

Transferências ou Repetições – casos em que o aluno acaba por escrever a palavra/expressão na sua própria língua

- (a) “(...) Depois ele pediu para bajar para voltar a sua casa (...)”;
- (b) “(...) é uma nova maneira de conhecer lugares, edifícios, museos, ... desde sua casa (...). (...) só um 3% da população mundial podem viajar ao rededor do mundo(...). (...) os hoteles estão em contra, sino também as pessoas vão preferir viajar (...);
- (c) “(...) Atualmente, por causa os ‘digital camcorders’ o pai pode gravador o nascimento na internet em ‘real time’ (...)”;
- (d) “(...) Brasil e complexo por que il est muito melhor (...)”.

Naturalizações ou Adaptações Ortográficas – erros gerados pela crença de que ao latinizar as palavras, o aluno tem chances de acertar. Aqui estão incluídos, por exemplo, os “false-friends”.

- (a) “(...) eu prefiro muito mais viajar atualmente do que fazer turismos virtuais (...). (...) turismos virtuais são totalmente diferentes das viagens atuais (...)”;
- (b) “(...) usei essa tecnologia para atender uma reunião, e eu gostei muito (...);
- (c) “(...) onde ficava a escola a que assistia todas as tardes depois de acabar o trabalho (...)”;
- (d) “(...) Não é possível constestar essa pergunta com uma resposta objetiva (...)”;
- (e) “(...) Outra impressão que eu tive do Brasil foi que a gente gosta muito de fazer esporte (...)”.

3.3.3) Terceira língua:

Os trechos a seguir representam, com maior evidência que em 3.3.1 e 3.3.2, o uso de uma língua intermediária entre a LM/1 e a LE/2, muitas vezes ininteligível.

- (a) “(...) e aproveitar esta oportunidade que dá a tecnologia e por outro a quantidade de pessoas que vam a ser afeitadas por esta innovaçõn.”; – português com espanhol;
- (b) “(...) Mas isso aconteceria só se a tecnologia fosse bastante boa (...)” – português (“tecnologia”) com inglês (“technology”);
- (c) (...) Ele gostava do trem de passageiros, e via o trem e os passageiros que viviam uma diferente vida (...)” – português (“diferente”) com inglês (“different”);
- (d) “(...) as lojas expõem o infantil Jesus no seu leito. Porém, quanto o Natal finalmente vem, estou cheio do saco com pai-natal, árvore-natal e elfos (...)” – bastante artificial para o português;
- (e) “(...) O turista, soe ser dependiente, inexperto, desubiquado, desconfiado e inseguro. O viajante não é (...)” – incompreensível;
- (h) “(...) enquanto os cidadanões normais ficam pobres (...)” – confusão com as palavras “citizens” (inglês) e “cidadãos” (português);
- (i) “(...) Depois de um tempo Tudo Baixo, eu era turista (...)” – não faz sentido algum.

4. Conclusões, contribuições e sugestões

A pesquisa sugere que os alunos estrangeiros têm, sim, artifícios semelhantes às técnicas de tradução e adaptação para se comunicarem no português, o que vai ao encontro da hipótese geral.

A produção de textos, muitas vezes, segue a linha da tradução literal fundamentada, principalmente, no uso de dicionários bilíngües, onde eles encontram a “Verdade da Língua”. Isso comprova a primeira hipótese (H1) levantada no início do trabalho, uma vez que, amparados pelo senso-comum – adotando a perspectiva universalista da linguagem –, os alunos acabam “traduzindo” palavra-por-palavra as idéias da LM (na cabeça) em textos da LE (no papel).

Por outro lado, quando os aprendizes do português não têm acesso ao dicionário, eles dispõem de variadas estratégias para contornar o problema – explicar a palavra/expressão ou descrever uma situação de uso; buscar uma palavra parecida ou sinônima; latinizar o termo; usar a própria língua; resumir o texto imaginado; ou simplesmente omitir a palavra. Essas estratégias se aproximam justamente das intervenções utilizadas na adaptação de textos estrangeiros, o que foi levantado na segunda hipótese de trabalho (H2).

Entretanto, ao realizar traduções do tipo palavra-por-palavra e adaptações estratégicas, o aluno de PLE/2 acaba por, em muitos casos, criar textos confusos e até mesmo incompreensíveis para um falante do português. Percebe-se uma forte mistura entre a língua materna e a língua

estrangeira que coloca o aprendiz no meio do caminho, ou seja, construindo uma terceira-língua, localizada entre a primeira e a segunda. Esta conclusão confirma o que se suspeitava na terceira hipótese de estudo (H3) e pode prejudicar em muito a comunicação do estrangeiro.

Como contribuição à prática de sala de aula, portanto, o presente estudo pretendeu, em primeira instância, tornar visível esse senso-comum, que tem na tradução literal uma das bases do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De uma maneira mais abrangente, é interessante que os professores da área de PL2-E aproveitem os resultados aqui alcançados para esclarecer seus alunos sobre os riscos que correm ao se deixarem levar por essa tendência universalista. Além disso, o estudo tem o mérito de mostrar, com maior clareza, muitas das alternativas encontradas pelos alunos para driblar as dificuldades com a língua estrangeira e conscientizar os profissionais da área sobre a existência de uma terceira língua e os problemas por ela gerados.

Por fim, espera-se que este estudo possa oferecer subsídios para outros trabalhos na mesma área acadêmica. Por exemplo, ainda que todas as três hipóteses levantadas no início da pesquisa tenham sido confirmadas, não é possível dizer se os resultados seriam idênticos para todos os níveis de conhecimento da língua estrangeira. Para tanto, seria necessário obter maior quantidade de material (tanto questionários quanto redações de alunos) e analisá-lo nível a nível, a fim de verificar se há mudanças no que diz respeito ao uso da tradução palavra-por-palavra, das estratégias de tradução e de uma terceira língua. Comparar os diversos níveis de alunos e verificar as diferentes tendências pode ser uma boa sugestão de pesquisa futura.

5. Referências bibliográficas

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e Adaptação: entre a identidade e a diferença, os limites da transgressão*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, 2003.

BASTIN, Georges L. *Adaptation*. In: BAKER, Mona (Editor). Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Routledge (TJ International Ltd.): London, 2001.

MARTINS, Helena. *Três Caminhos na Filosofia da Linguagem*. Inédito (PUC-Rio).

QUEIROZ, Martha Maria Romeiro de. *Dona Flor e seus dois maridos X Dona Flor and her two husbands: a tradução literária e suas duas culturas*. Monografia, Especialização em Tradução Inglês-Português, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2003.

RAZUK, Renata de Oliveira. *Transferências em Regência Verbal: erros recorrentes na tradução direta de preposições da língua inglesa para o português do Brasil*. Monografia, Especialização em Formação de Professores de Português para Estrangeiros, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2002.

SHUTTLEWORTH, Mark e COWIE, Moira. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1999.

WIERZBICKA, Anna. *Introdução: Semântica, Cultura e Cognição* (tradução). In: Semantics, Culture and Cognition – universal human concepts in culture-specific configurations. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.