



**A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO LITERAL NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**The Importance of Literal Translation in the Process
of Learning English as a Foreign Language**

Rui Manuel CRUSE (IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, Brasil)

Abstract

Researches on foreign languages learning have concentrated almost exclusively on the linguistic features of the final product rather than the cognitive processes underlying language acquisition. The main aim of this study is to identify and analyze qualitatively a very common communication strategy – literal translation – produced by foreign language learners (native speakers of Portuguese) by means of verbal protocol. In other words, through the participation of learners themselves it is possible to have a deeper knowledge of the cognitive processes involved in the production of a literal translation. The speech production measured by verbal protocol – delayed retrospective self-observation – was elicited by a different research technique: concept identification task – through which the subject had to communicate to his interlocutor some abstract and concrete lexical concepts. The research involved 15 adult Brazilian subjects, basic level learners of English as a foreign language and also 15 interlocutors, all of them English teachers at a private University located in the Great Porto Alegre (RS).

Key-words: *literal translation; verbal protocols; concept identification task; communication strategy.*

Resumo

As pesquisas relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras têm se concentrado quase que exclusivamente nos traços linguísticos do produto final em oposição aos processos cognitivos que subjazem a aprendizagem da língua. O principal objetivo deste trabalho é identificar





e analisar qualitativamente uma estratégia comunicativa muito comum – tradução literal – produzida por aprendizes de língua estrangeira (falantes nativos de português) por meio do protocolo verbal. Em outras palavras, por meio da participação dos próprios aprendizes é possível desenvolver um conhecimento mais profundo dos processos cognitivos envolvidos na produção da tradução literal. A produção do discurso medida pelo protocolo verbal – auto-observação retrospectiva retardada – foi obtida por meio de uma técnica de pesquisa diferente: tarefa de identificação de conceito – por meio da qual o informante tinha de comunicar ao seu interlocutor alguns conceitos lexicais abstratos e concretos. A pesquisa envolveu 15 sujeitos adultos brasileiros, aprendizes de inglês como língua estrangeira em nível básico e, também, 15 interlocutores, todos eles professores de uma Universidade privada, localizada na Grande Porto Alegre (RS).

Palavras-chave: *tradução literal; protocolos verbais; tarefa de identificação de conceito; estratégia comunicativa.*

1. Introdução

A fala do aprendiz de uma língua estrangeira (LE) está recheada de uma série de imprecisões, acertos e erros de vários tipos e origens. Entre estes últimos, destacam-se aqueles que, de uma forma ou de outra, refletem a interferência das regras ou estruturas da língua materna (L1) sobre o desempenho da língua estrangeira: são os conhecidos “erros de interferência” ou transferência negativa. Pode-se incluir nessa categoria, entre outras coisas, alternância de código, estrangeirismos e tradução literal, e esses erros funcionam como verdadeiras estratégias de comunicação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O objetivo do presente estudo é construir conhecimento, identificar e analisar, *qualitativamente*, um erro estratégico causado pela interferência da língua materna na língua estrangeira e frequentemente utilizado pelos aprendizes brasileiros ao se comunicarem em língua inglesa: a *tradução literal*. Com base na metodologia de cunho cognitivista, que faz parte dos chamados protocolos verbais ou, mais



especificamente, da *auto-observação retrospectiva retardada*, foi realizado um estudo envolvendo 15 informantes, adultos brasileiros, aprendizes de inglês como língua estrangeira, do nível básico e 15 interlocutores todos eles professores de inglês de uma Universidade da Grande Porto Alegre (RS). Esta pesquisa foi motivada por duas razões: de um lado, constatar que, apesar da evidência constante de erros que refletem traços da língua materna quando os alunos se comunicam em língua estrangeira¹, tem havido uma certa tendência por parte de alguns pesquisadores, em particular os da linha cognitivista, em minimizar o fenômeno da transferência como um todo (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Ellis, 1998; Mazuka, 2002; Bruthiaux, 2002, e outros). De outro lado, mostrar que existe um número exíguo de pesquisas que versem sobre a interferência, com estudos empíricos que se baseiem, efetivamente, em falantes nativos de português do Brasil engajados no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

2. Fenômeno da transferência no processo de aprendizagem da LE

Sabe-se, por meio da própria teoria da aquisição da linguagem, que antes de conseguir uma certa familiaridade com a LE, o aprendiz recorre a toda e qualquer experiência prévia, em termos linguísticos, com o objetivo de facilitar a aquisição de uma outra língua. Segundo Campbell (1999), o aprendiz de LE dispõe apenas de uma única experiência linguística à qual ele pode recorrer: a sua própria L1. Não admira, portanto, que o indivíduo utilize, com muita frequência, vários traços da L1 ao tentar comunicar-se na LE, o que configura a chamada “transferência”.

A transferência é, sem dúvida, um fenômeno muito interessante, mas extremamente complexo e, por isso, alvo de debates e controvérsias entre os pesquisadores. Apesar da evidência de erros que refletem um

1. Isto o autor constata diariamente em sua atividade de professor e pesquisador na área de língua inglesa no IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus de Bento Gonçalves.



grande número de vestígios da L1 na aprendizagem da LE, vários autores e pesquisadores ainda tentam minimizar sua importância. Alguns deles como, por exemplo, Dulay, Burt & Krashen (1982), e Mazuka (2002) argumentam que as marcas de certos itens da L1 na LE são mínimos e, assim, pouco marcantes na linguagem que está sendo desenvolvida.

Um outro grupo de linguistas, como Gass & Selinker (2001), Scovel (2004) e Stones (2006) contradizem esse posicionamento ao concordarem que a transferência pode e, na verdade, ocorre com muita frequência durante a aprendizagem da LE. Esse confronto de ideias fez com que o tema relativo à transferência fosse colocado de lado por mais de duas décadas.

Os apologistas da transferência acham que, para ensinar de maneira eficiente, basta apenas comparar e contrastar a L1 com a LE para que seja possível a “previsão” dos erros e, assim, a elaboração de métodos de ensino que evitem a ocorrência desses mesmos erros. A metodologia de natureza comparativista, conhecida como “análise contrastiva”, foi e continua sendo utilizada nos dias atuais com êxito, no ensino das línguas estrangeiras.

Outros tantos autores, entre os quais Dulay, Burt & Krashen (1982), Granville, (2003) e Spada (2005), por outro lado, vêm sugerindo uma abordagem alternativa que substitua a análise contrastiva, conhecida como “hipótese LE = L1”: a ampla discussão das semelhanças entre os processos de aquisição da L1 e aprendizagem da LE. A partir dessa abordagem, os autores propõem uma teoria alternativa para explicar o que deveria ser considerado, dentro do contexto da análise contrastiva, os efeitos da L1 sobre a LE. Eles mostram, também, que existem outros fatores envolvidos na aprendizagem da LE, os quais não podem ser explicados unicamente como resultado da L1 sobre a LE, e propõem uma teoria de base cognitivista e de natureza essencialmente progressista, para explicar a aquisição da linguagem. No entanto, para mostrar a veracidade da hipótese “LE = L1”, seria preciso demonstrar, em primeiro lugar, que o fenômeno da transferência não foi, nem poderia ser, um fator marcante e significativo na aprendizagem da LE, mas isso jamais alguém conseguiu comprovar em termos empíricos.





Como se sabe, a análise contrastiva estava, tradicionalmente, associada a uma visão behaviorista em oposição a uma visão de base cognitivista. A associação do fenômeno da transferência com a teoria behaviorista parece ter sido, segundo se crê, a principal responsável pela perda de prestígio temporário do conceito de transferência da linguagem, ocorrida no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980.

Por esse motivo, começou a surgir, nos últimos anos, uma consciência cada vez mais crescente de que a transferência é, na verdade, um fenômeno real e crucial que deve ser, indubitavelmente, considerado em toda a sua extensão no processo evolutivo de aprendizagem de uma LE. Em um estudo sobre a compreensão de expressões metafóricas, Zimmer e Siqueira (2001) apontam a estratégia de transferência da L1 como uma das principais estratégias utilizadas para a compreensão em LE. Existem atualmente algumas pesquisas nessa área e, aos poucos, os pesquisadores começam a se interessar, cada vez mais, pelo fenômeno da transferência:

The pendulum in recent years has now begun to settle, with language transfer being investigated as a phenomenon of importance in and of itself (Bruthiaux, 2002: 67).

Os resultados de várias pesquisas que vêm sendo feitas ao longo dos últimos anos, como as de Selinker (1992), Lightbown & Spada (1998), Swan (1998) e Granville (2003), mostram que é possível, e não incompatível, encarar a aprendizagem de uma LE como, concomitantemente: 1. um processo de testagem de hipóteses por meio das quais o aprendiz cria conjuntos de conhecimentos a partir dos dados da LE ao seu alcance; 2. um processo de utilização dos conhecimentos prévios da L1 e de outras línguas que o aprendiz possa eventualmente conhecer como suporte e ponto de partida na criação da sua linguagem típica, isto é, a Interlíngua (IL). Por outras palavras, a tendência, hoje em dia, tem sido a de se reconciliar, por um lado, com a perspectiva da transferência da linguagem e, por outro, com a da abordagem cognitivista de uma forma bem mais amena.





3. Papel do erro como produto da transferência

A abordagem mais comum para analisar a IL é, sem dúvida, estudar a fala do aprendiz de LE, pois os dados são diretamente observáveis e devem, em última análise, refletir a sua competência produtiva. É por meio da identificação das diversas fontes responsáveis pelos erros cometidos pelo aprendiz que o pesquisador começa a ter uma visão mais clara sobre o processo de aprendizagem de uma LE como um todo. Por quais razões se cometem determinados erros? Quais são as estratégias, estilos ou até mesmo variáveis de personalidade responsáveis por este ou por aquele tipo de erro? Muito embora as respostas a essas questões não passem, algumas vezes, de mera especulação, elas têm a principal vantagem de estimular e despertar a curiosidade dos estudiosos, o que pode conduzir a um maior número de pesquisas na área da aprendizagem da LE (Gray, 2005).

3.1. Erro e suas fronteiras

Selinker (1972) refere-se ao erro como uma brecha no código linguístico. É, via de regra, o desvio daquilo que se considera a norma. O problema, contudo, é que não existe um consenso firme sobre o que é a norma. Não apenas as línguas apresentam variações diferentes (dialetos), da língua padrão, como os falantes nativos adotam, às vezes, normas diferentes, e os seus códigos linguísticos individuais são denominados *idioletos*. Isso leva a crer que nem sempre existe uma fronteira precisa e clara entre o que é erro e o que não é erro. Por exemplo, a conjunção *while* (enquanto) no inglês *Yorkshire* corresponde a *until* (até) do inglês padrão e, portanto, não deve ser considerada erro quando utilizada nesse sentido por alguém que está falando a variedade *Yorkshire*. Determinadas formas que são aceitáveis em alguns contextos não o são em outros. Por exemplo, na comunidade britânica, as meninas por volta dos 14 ou 15 anos não gostam que se refiram a elas como meninas, preferindo o termo *moças*. Gafes sociolinguísticas desse tipo são, normalmente, consideradas erros pragmáticos segundo Schmitz (2003).

A diferença entre falantes nativos e aprendizes de LE, no que se refere a erros, parece, segundo Besien (2004), derivar de sua



competência. Aprendizes de LE cometem, em sua grande maioria, erros devido ao desconhecimento em relação à língua-alvo, enquanto as formas incorretas produzidas pelos falantes nativos são consideradas *atos falhos*. Em outras palavras, tais erros têm a sua origem não a partir de uma competência deficiente, mas devido a questões relacionadas ao desempenho, como ocorre, por exemplo, com as mudanças no planejamento do discurso. É importante destacar, contudo, que o conceito vago de falante nativo não permite fazer uma avaliação objetiva das formas incorretas. Partindo da nossa intuição, parece haver vários níveis de dominância nativa, assim como existem, também, vários níveis de proficiência em LE. A dominância nativa parece estar relacionada com o nível de educação do indivíduo.

Muitas formas incorretas produzidas por nativos com baixa formação escolar são vistas como desviantes das normas padrão, enquanto os erros do aprendiz de LE são atribuídos, principalmente, às várias etapas do processo nas quais os aprendizes se engajam – IL. Tais estruturas não podem ser denominadas não padrão porque os aprendizes não pertencem a um determinado grupo geográfico ou social da língua-alvo. Conseqüentemente, as suas frases são testadas com base na norma da variação padrão da língua-alvo. Por exemplo, se um aprendiz de inglês Zaireense, que nunca esteve no Reino Unido, produzir uma estrutura do tipo *I were a student*, que pode ser perfeitamente aceitável na modalidade *Yorkshire*, ela será considerada desviante e não um exemplo de uma variação não padrão.

3.2. Funções do erro na aprendizagem de LE: o papel do “controle”

É comum ouvir o professor de línguas estrangeiras reclamar da dificuldade dos seus alunos em utilizar adequadamente as formas linguísticas que lhes são ensinadas. Essa situação se deve à falsa impressão do professor de que o *output* deva ser uma representação autêntica ou coincidir precisamente com o *input*. Tal ponto de vista simplesmente ignora a função do *intake*, ou seja, o conhecimento da língua que os aprendizes, de fato, internalizam. O *intake* pode



ser independente do conteúdo programático do professor, estando, provavelmente, sujeito a um sistema ou mecanismo interno idêntico ao DAL de Chomsky (Dispositivo de Aquisição da Linguagem).

Os erros têm tido um papel importante no processo de aquisição da linguagem, em geral, e na aprendizagem da língua estrangeira, em particular. Os pesquisadores, entre os quais, Quinney (2004), interessam-se pelos erros, uma vez que eles contêm informações preciosas sobre as estratégias utilizadas pelos aprendizes para aprender e para se comunicar em LE. Acredita-se que os erros sejam um indicador das etapas ou estágios por que passam os aprendizes durante a aprendizagem e o desenvolvimento da LE. Partindo dos erros produzidos pelos informantes, é possível determinar o nível de conhecimento em relação ao sistema linguístico que está sendo adquirido. Assim, a investigação dos erros têm uma dupla finalidade: é, ao mesmo tempo, uma atividade diagnóstica e prognóstica. É diagnóstica, uma vez que os erros podem informar sobre aquilo que Corder (1983) se refere como sendo o *état de langue* (estado de língua) do aprendiz em um determinado momento durante o processo de aquisição, e prognóstica, porque pode orientar os professores que desenvolvem material didático e currículos na reorganização de todos esses materiais, de acordo com os problemas reais e as necessidades atuais dos aprendizes.

É importante, no desempenho da língua do aprendiz de LE, o conceito de “controle”, termo introduzido na literatura relacionada com o processo de aprendizagem da LE para estabelecer a diferença entre a competência e o desempenho (Bruthiaux, 2002 e Granville, 2003). Por outras palavras, é possível que o aprendiz já tenha adquirido certas formas da língua-alvo, mas, por uma razão ou por outra, não consiga produzir as mesmas formas de maneira correta, uma vez que o aprendiz ainda não consegue utilizar ou colocá-las em prática.

Existe variação no desempenho dos aprendizes, dependendo do tipo de atividade por eles desenvolvida. Os aprendizes podem ter um controle maior em relação às formas linguísticas para determinadas atividades, enquanto para outras podem estar mais propensos a cometer erros. O modelo de “monitor” de Dulay, Burt & Krashen (1982) está





baseado nessa premissa: o foco de atenção voltado para o conteúdo, leva os sujeitos a produzir mais erros do que as atividades que obrigam a concentrarem-se na forma.

Comparada ao discurso espontâneo, a fala planejada permite uma maior utilização metalinguística e resulta em um menor número de erros. O fator tempo parece desempenhar um papel determinante. Mazuka (2002) sugere que os aprendizes que apresentam maior dificuldade precisam de mais tempo para produzir o discurso, uma vez que possuem um controle limitado sobre o seu conhecimento linguístico. Uma hipótese semelhante é proposta por Dulay, Burt & Krashen (1982), na sua Teoria do Monitor. Os cientistas acreditam que o monitor do aprendiz, ou seja, a sua capacidade para modificar frases por meio da aplicação de regras internalizadas conscientemente opera sob três condições: tempo, foco sobre a forma e conhecimento da regra.

Também são observadas diferenças no desempenho, dependendo se a atividade comunicativa é falada ou escrita. Os aprendizes de LE tendem a cometer um maior número relativo de erros na comunicação espontânea do que na atividade escrita. Esse fenômeno também está relacionado com a disponibilidade de tempo para planejar e é denominado pelos especialistas da área “mudança de estilo” (Schmitz, 2003; Skehan, 2003 e outros). Parecem existir vários níveis de monitoramento e o respectivo nível de precisão, dependendo da atividade realizada e da atenção sobre a forma (Tarone, 1983; Ellis, 1998; Lightbown & Spada, 1998). Até mesmo os falantes nativos exibem diferenças no desempenho entre a escrita e o discurso falado espontâneo.

3.3. Dois tipos de transferência: positiva e negativa

A transferência da linguagem é um fenômeno abrangente e extremamente complexo. Existem pesquisas muito recentes, na área, que demonstram o reconhecimento por parte de vários estudiosos e cientistas sobre a real importância do fenômeno como parte integrante do processo de aprendizagem da LE, em particular durante as etapas iniciais. Vários pesquisadores têm como meta principal repensar e testar





a transferência da linguagem, construir e relacionar as várias teorias sobre esse mesmo fenômeno.

Ao comparar a IL com a LE, Selinker (1972) desenvolveu uma taxionomia dos tipos de transferência que deu origem a vários termos, os quais se referiam aos diferentes aspectos do mesmo fenômeno. Na monumental obra *Language in contact*, Weinreich (1968) utiliza o termo “interferência” para designar qualquer eventual distinção que possa existir no discurso da pessoa monolíngue e da bilíngue. Skehan (2003) prefere a denominação tripartida: mudança ou alternância (*switching*), ou seja, o uso alternado de duas línguas; interferência, ou sobreposição de duas línguas; integração que é a utilização de palavras ou frases que acabaram se tornando parte da outra língua e que não podem ser incluídas na categoria da mudança ou da sobreposição.

Padilla et al. (2000), por sua vez, prefere a designação transferência, talvez por possuir, segundo o autor, uma conotação menos negativa. O que efetivamente ocorre é que o aprendiz, ao transferir o conhecimento linguístico adquirido previamente, por meio da L1, dá origem às formas da IL, as quais, comparadas com as normas da LE, podem ser denominadas transferência positiva e transferência negativa ou interferência (Terence, 2001).

Ocorre transferência positiva quando o conhecimento prévio beneficia o processo de aprendizagem, ou seja, quando o item ou itens da L1 produzem efeitos desejáveis ou positivos na LE ou, ainda, quando os itens previamente conhecidos são aplicados de forma correta na língua que está sendo adquirida. Nesse caso, a transferência é invisível ou não detectável.

A transferência negativa, por outro lado, só ocorre quando o desempenho anterior bloqueia, interrompe ou dificulta o desempenho de uma tarefa da LE. É importante frisar, mais uma vez, que a transferência negativa também é conhecida como interferência (Weinreich, 1968; Bruthiaux, 2002), na medida em que o conhecimento previamente adquirido interfere com o conhecimento consequente – um ou vários itens prévios são transferidos ou associados de forma incorreta com determinado item a ser adquirido (transferência observável ou detectável).



4. Pesquisa em aprendizagem de língua estrangeira

Com base no método transversal, foi constituída a amostra de 15 informantes e 15 profissionais. Os primeiros, escolhidos aleatoriamente, eram aprendizes de inglês do nível básico IV, adultos, falantes de português do Brasil de ambos os sexos, que frequentavam uma Universidade particular situada na Grande Porto Alegre (RS). Os dados foram coletados com a ajuda de um bolsista financiado pela Fapergs.

Os interlocutores formavam o grupo dos profissionais, todos eles professores de inglês da Universidade acima referida, com experiência de mais de cinco anos no exercício profissional. A principal função do interlocutor era dialogar e escutar todas as informações na forma de “pequenas descrições” fornecidas, oralmente, pelo respectivo informante. Por meio das descrições, o interlocutor tentava descobrir ou identificar o conceito lexical que o informante pretendia transmitir-lhe estimulando, assim, maior envolvimento do informante na interação face a face. O grupo de interlocutores constituiu-se de uma amostra não probabilística acidental, isto é, foram participando os professores disponíveis, no momento da gravação, após terem concordado em integrar a pesquisa. Nenhum interlocutor ou informante participou mais de uma vez dos trabalhos.

4.1. Metodologia: auto-observação retrospectiva

A pesquisa em aprendizagem de LE tem passado, nos últimos anos, por mudanças substanciais (Guillaume & Wu, 2007). Foi desviado o foco de interesse da pura e simples análise das estruturas linguísticas (*outputs*), concentrando-se, simultaneamente, no próprio aprendiz, ou melhor, nos processos cognitivos por ele utilizados em determinadas tarefas. Um dos inconvenientes da análise contrastiva tradicional, assim como da análise de erros, deve-se ao fato de que ambas as metodologias carecem de investigação dos fatores mentais e cognitivos que determinam o tipo de abordagem que o aprendiz pode adotar para adquirir uma LE. Assim se explica que a tendência atual dos linguistas é defender a reconciliação da perspectiva que apoia a influência da L1 sobre a LE e a abordagem de base cognitivista.



A grande maioria dos chamados métodos tradicionais de pesquisa, em particular na área da Psicolinguística (observação, medição dos tempos de leitura etc.), que servem para verificar o que o aprendiz está processando são, por si só, limitados, uma vez que não proporcionam um quadro preciso da habilidade de processamento mental da linguagem do aprendiz. Considerando essas limitações, os pesquisadores Cohen (1984, 1987), Swan (1998), Gass & Selinker (2001), Mazuka (2002) e outros estão cada vez mais interessados nas chamadas técnicas mentalistas, ou protocolos verbais, que demonstram ser extremamente eficientes para determinar e conseguir informação dos próprios aprendizes sobre como eles raciocinam e progridem quando engajados em uma determinada atividade durante o processo de aprendizagem da LE. Isso significa, por outras palavras, extrair e obter as reações dos próprios aprendizes à medida que se vão aproximando da LE.

De acordo com Cohen (1984, 1987), os métodos de pesquisa de natureza mentalista esclarecem algumas questões de interesse específico como, por exemplo, as habilidades necessárias ao planejamento e à produção das estruturas da LE. Esclarecem, ainda, outros aspectos relativos à competência especializada da linguagem, como é o caso do processamento de vários tipos de vocabulário ou itens lexicais, de certas formas gramaticais, de marcadores de coesão e de tantos outros.

Por meio da utilização dos protocolos verbais, os aprendizes externalizam a forma como eles processam a linguagem, raciocinam em voz alta, acrescentam este ou aquele comentário e descrevem os passos ou as várias etapas percorridas para chegar à solução de problemas comunicativos.

Ainda, segundo Cohen (2000), existem, basicamente, três tipos de dados mentalistas que permitem descobrir, com mais rigor, todos ou grande parte dos processos relacionados às atividades cognitivas utilizadas pelos aprendizes. Tais dados podem ser obtidos por meio do autorrelatório (*self-report*), a autorrevelação (*self-revelation/think aloud*) e a auto-observação (*self-observation*). Sem destacar este ou aquele método de natureza mentalista ou entrar na questão dos méritos de cada um deles, a intenção deste estudo é a auto-observação, uma vez que foi a técnica utilizada na pesquisa.





A auto-observação, ou seja, os relatos ou comentários do próprio aprendiz sobre o seu processamento cognitivo, pode ser feita de duas formas: 1) simultaneamente, isto é, com o desenrolar comunicativo (a informação ainda permanece na memória de curto prazo). Esse é o caso específico da auto-observação introspectiva; ou 2) após o evento comunicativo, a chamada auto-observação retrospectiva que, de acordo com o autor, ...*can be immediate – “imediata” – (e.g., within, say, an hour of the event) or delayed – “retardada” – (a few hours, days, or even weeks after the event)* (Cohen, 2000: 5).

4.2. Procedimentos analíticos

4.2.1. Tarefa de identificação de conceito (*concept identification task*)

É um tipo de tarefa comunicativa estruturada e dirigida em nível lexical – conceito lexical, por meio da qual cada um dos informantes tentava comunicar, oralmente, ao seu respectivo interlocutor, 20 conceitos lexicais isolados de contexto, compreendendo 10 itens concretos (binóculos, carvão etc.) e 10 abstratos (amor, honestidade etc.). Os conceitos foram todos transmitidos oralmente pelo informante ao seu respectivo interlocutor em língua inglesa.

CONCEITOS CONCRETOS E ABSTRATOS

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. ABELHA | 11. INSETO |
| 2. ANSIEDADE | 12. HONESTIDADE |
| 3. BINÓCULOS | 13. MOSTARDA |
| 4. AMOR | 14. PACIÊNCIA |
| 5. CARVÃO | 15. PIJAMA |
| 6. BELEZA | 16. PAIXÃO |
| 7. FERMENTO | 17. PILULAS |
| 8. CORAGEM | 18. SUCESSO |
| 9. GRAVATA | 19. SELOS |
| 10. FELICIDADE | 20. SERROTE |





Esses conceitos foram escolhidos aleatoriamente em um dicionário de português, aberto ao acaso. Foram considerados conceitos lexicais com significado principal (único), para evitar interpretações ambíguas por parte dos informantes. Todos os conceitos foram escritos em português, em pequenos retângulos de cartolina, que eram apresentados aos informantes um de cada vez, individualmente, isto é, isolados de qualquer tipo de contexto em uma ordem alternada – um conceito concreto/um conceito abstrato, e assim por diante. A intenção foi fazer convergir a atenção do informante única e exclusivamente para o conceito lexical de interesse, evitando, assim, dispersar a sua atenção para elementos de valor secundário. Os conceitos foram escritos em português, com o intuito de facilitar a compreensão do informante.

Considerando que a tarefa de identificação de conceito é, na sua essência, uma atividade estruturada e dirigida, os dados produzidos pelos informantes foram limitados a definições e pequenas descrições. Por outras palavras, foi trabalhada, essencialmente, uma parte do domínio oral comunicativo, aquela em que o fenômeno da interferência foi restrito ao nível lexical, como unidade básica de pesquisa.

4.2.2. Protocolo verbal

Com o intuito não só de validar o instrumento de pesquisa já descrito (tarefa de identificação de conceito), mas também de complementar os dados obtidos, foi utilizada uma técnica convergente de natureza mentalista, isto é, o protocolo verbal, conforme discutido anteriormente.

4.2.3. Contexto físico

As atividades foram desenvolvidas em sala de aula cedida pela própria Universidade, numa situação de “entrevista individual”, isto é, um informante de cada vez com seu respectivo interlocutor (professor). Ambos utilizaram conversação espontânea, mas, dirigida para um determinado conceito lexical. O diálogo em relação à “tarefa de identificação de





conceito” teve duração aproximada de 45 minutos por informante. Para o “protocolo verbal”, foram selecionados apenas cinco informantes do total de quinze. Para essa atividade, foi necessário um período maior, de cerca de 1h10, para entrevistar cada um dos cinco informantes.

Tanto o informante quanto o interlocutor foram sempre acomodados no mesmo contexto físico do diálogo, isto é, sentados frente a frente e separados por uma mesa pequena em cima da qual eram colocados o gravador e o microfone.

O pesquisador posicionava-se em pé, atrás do interlocutor, de tal forma que apenas e tão somente o informante conseguia visualizar o conceito a ser transmitido ao referido interlocutor.

O interlocutor desconhecia, por completo, os conceitos que lhe eram transmitidos pelo informante. Sua função principal (do interlocutor) era precisamente identificá-los exclusivamente por meio das informações que o informante lhe transmitia verbalmente. Foi solicitado a todos os informantes e aos interlocutores que mantivessem sigilo no sentido de não divulgarem absolutamente nada sobre o que havia ocorrido em cada sessão. Todos se comprometeram a obedecer a esse pedido.

Foi criada uma atmosfera comunicativa, uma vez que a atividade estimulava os informantes a concentrar sua atenção não nas formas linguísticas mas, sim, na mensagem ou nas ideias contidas em cada um dos conceitos lexicais. As atividades, portanto, envolveram produção oral e uma interação comunicativa entre cada um dos informantes e o seu respectivo interlocutor.

4.3. Análise qualitativa: tradução literal

Nesta pesquisa foram examinados dois fenômenos linguísticos – interferência lexical e interferência gramatical – os quais são uma consequência da tradução literal.

A tradução literal (ou tradução palavra por palavra), como o próprio nome indica, é uma atividade por meio da qual o informante





limita-se à escolha dos equivalentes baseados apenas no significado de cada palavra. Os dados obtidos na presente pesquisa mostraram que tanto o contexto como os aspectos socioculturais das línguas portuguesa e inglesa foram deixados de lado pelos informantes prejudicando, assim, a correta restituição das ideias inerentes dos conceitos lexicais a eles apresentados.

Seria difícil mencionar aqui todos os erros causados pela utilização da tradução literal, uma vez que a relação é extensa. Os casos apresentados na sequência – interferência lexical e interferência gramatical – são apenas alguns dos exemplos mais representativos do fenômeno. Neles há evidência suficiente para demonstrar que a tradução literal, em boa parte dos casos, estimulava negativamente a interferência do português nas estruturas da língua inglesa.

4.3.1. Interferência lexical

Para começar, considere-se um exemplo marcante dos problemas que a tradução literal pode suscitar:

Conceito: CORAGEM
Int.: *why do you need it?*
Inf.: *why is very necessary ...*
Conceito: INSETO
Int.: *Not all can fly, why?*
Inf.: *No, not all, why they don't have uhm, uhm* (gestos de asas).

Os dois informantes acima utilizaram, em ocasiões distintas, *why* quando as normas padronizadas do inglês exigiam *because*. Esse tipo de erro poderia, eventualmente, ter sido interpretado como sendo uma consequência da complexidade existente dentro da própria estrutura da língua inglesa. Considerando, no entanto, as explicações dadas pelos próprios informantes, não resta dúvida de que seu emprego é consequência da tradução literal. Com efeito, ambos confirmaram, durante o protocolo verbal, que se limitaram a fazer aquilo que se faz na língua portuguesa, ou seja, o português brasileiro não discrimina, fonologicamente, entre o “por que” (pergunta) e o “porque” (razão).



4.3.1.1. Falsos cognatos

O falso cognato ocorre quando determinadas palavras são semelhantes, nas duas línguas, em termos fonéticos e ortográficos, mas possuem significados diferentes:

Inf. 1: ... *I don't like to assist this kind of film* (terror), *I / I ...*
(Coragem).

A palavra *assist* próxima do verbo português “assiste”, teve seu significado incorretamente incorporado à palavra inglesa em consequência da aparência superficial do termo em ambas as línguas (*assist*, em inglês, significa “ajudar”; *assistir* em português tem sentido de “olhar”, “ver”).

Inf. 2: *In the future I pretend to be a plastic doctor* (Beleza).

Aqui, o informante quis atribuir à palavra *pretend* o significado de “querer” ou “aspirar a” do português “pretender”, embora em inglês o mesmo termo tenha um significado diferente (*pretend*: fingir, aparentar).

Inf. 3: *But actually I cannot eat cakes, uh, uh, cakes because, oh, the sugar* (Fermento).

Da mesma forma, *actually* tem, de acordo com o informante, o significado de “agora” ou “no presente momento” (atualmente), quando em inglês o termo designa, efetivamente, a ideia de “na verdade” ou “com efeito”.

Perguntados sobre o por quê de terem utilizado as palavras *assist*, *pretend* e *actually*, os informantes revelaram dois detalhes de suma importância. Em primeiro lugar, eles estavam convencidos de que reconheciam os cognatos. A atitude precipitada, acrescida pela grande vontade de querer conversar em língua inglesa, tornava-os muito autoconfiantes a ponto de deixarem de monitorar o seu próprio discurso. Consequentemente, se por um lado desfrutavam da vantagem



da desinibição e da alta motivação de produzirem oralmente na LE, eram, por outro lado, surpreendidos pela desilusão quando se apercebiam de que haviam dito coisas totalmente diferentes daquilo que pretendiam. Em segundo lugar, ficou evidente que os indivíduos não conheciam as palavras ou termos corretos em inglês para significar, respectivamente, “assistir” (*to see, to watch*), “pretender” (*to expect, to intend*) e “atualmente” (*at the present moment, nowadays*). Por essa razão, decidiram recorrer ao conhecimento prévio do português, atraídos pela falsa semelhança entre esses termos nas duas línguas.

Foram observados alguns exemplos em que o português foi transferido para o inglês de forma positiva. Nesses casos específicos, o informante era beneficiado pelos efeitos positivos da transferência e o fenômeno em si se tornava invisível ou não detectável. É o caso, por exemplo, das regras da passiva simples do português, aplicadas em frases inglesas, dando origem a frases igualmente corretas (... e ela foi beijada por ele... *and she was kissed by him*). É claro que a transferência positiva só foi detectada graças à sessão do protocolo verbal, isto é, por meio da colaboração dos próprios informantes ao tentar explicar as razões de tais procedimentos.

4.3.2. Interferência gramatical

Um exemplo de interferência gramatical é o caso do informante que utilizava exatamente o mesmo modelo de ordem de palavras do português e aplicava-o diretamente na estruturação de sentenças produzidas em inglês.

- | |
|---|
| Inf. 1: ... <i>I think it is possible // uh, uh <u>to want is / is to can</u> (do português “querer é poder” – where there’s a will there’s a way).</i> |
| Inf. 2: <i>I have <u>more</u> one brother.. (I have one more brother...).</i> |

Tanto o informante 1 quanto o 2, ao produzirem as respectivas sentenças, tinham a certeza de que estariam falando corretamente o inglês, mas o resultado mostra, nitidamente, que ambos utilizaram estruturas próprias da língua portuguesa na produção de sentenças



em inglês. No primeiro exemplo, ocorreu, literalmente, uma tradução palavra por palavra do provérbio português “querer é poder”, o que foi confirmado pelos informantes. O informante 2 assim se manifestou sobre o assunto: “o que eu fiz me parece correto, ou não é? “Eu” em inglês é *I*; “tenho” é *have*; etc., etc.”.

Em outros casos, os informantes ordenavam, por exemplo, os adjetivos e os advérbios, de acordo com as regras do português:

- Inf. 3: a) *this is a thing bad...* (... *bad thing...*).
 b) *he comes everyday home* (... *home everyday...*).
 Inf. 4: *I know well Biology* (... *I know Biology well...*).
 Inf. 5: *My brother / brother have / have, no, has a car red* (... *red car...*).

Nos exemplos 3 (a) e 5, os informantes basearam-se na regra do português que prevê a colocação do adjetivo depois do substantivo ao qual se refere (coisa ruim, carro vermelho), ao contrário do que ocorre com a língua inglesa em que a regra geral é colocar o adjetivo antes do substantivo (*bad thing, red car*). Algo semelhante ocorreu com os exemplos 3 (b) e 4. Os advérbios *everyday* e *well* deveriam ser colocados após os referentes, respectivamente, *home* e *Biology* e não antes, como foi feito.

A simples presença ou ausência de determinados termos também caracteriza uma forma diferente e mais “sutil” de interferência causada pela tradução literal:

- Inf. 6: *the my mother is sick, she takes what?* (*my mother ...*).

Esse erro é uma consequência da regra do português que permite a utilização do artigo definido antes do pronome possessivo (*a* minha mãe).

Um outro exemplo típico de interferência gramatical foi o uso incorreto de algumas preposições.



- Inf. 7: *When you look for the ship ... (... look at ...).*
Inf. 8: *They go on / on holiday by three weeks (... for ...).*
Inf. 9: *... my mother was into the house (... in ...).*
Inf. 10: *She puts it in the table (... on ...).*
Inf. 11: *We went of bus (... by ...).*

O que ocorreu foi, basicamente, uma transferência direta de uma preposição do português por outra preposição equivalente do inglês (para ~ *for*; por ~ *by*; dentro ~ *into*; na ~ *in* e de ~ *of*). A substituição de uma unidade preposicional por outra equivalente foi, em alguns casos, suficiente para mudar o significado da frase. O exemplo produzido pelo informante 7 ilustra o problema. O uso da preposição *for* em vez de *at* alterou por completo o sentido original da frase.

Ocorreram, também, determinados tipos de problemas que não têm uma explicação aparente:

- Inf. 12: *... if it was not cold, we went to the sea (... we would have gone ...).*

Não se pode simplesmente encarar o português como a língua responsável pela ocorrência do erro. Na verdade, se o informante tivesse obedecido às regras da gramática da língua portuguesa (nós teríamos ido) ao traduzir o exemplo 12, ele teria obtido uma versão igualmente correta na língua inglesa (*we would have gone*). Por uma razão ou por outra, o informante, durante a sessão do protocolo verbal, não conseguiu dar uma explicação plausível que justificasse a ocorrência do erro. Esse exemplo demonstra, por si só, a enorme dificuldade na identificação da causa exata de determinados tipos de erros, tanto por parte do pesquisador quanto do próprio falante.

Como se pode verificar, em suma, a tradução literal estimulou a interferência dos itens previamente adquiridos do português (L1) que foram transferidos ou associados, de forma incorreta, a um determinado item ou estrutura da língua inglesa (LE), interrompendo ou prejudicando o desempenho comunicativo dos indivíduos envolvidos. Os informantes





limitaram-se a interpretar uma unidade de código do português por outra unidade de código do inglês, em um puro e simples ajustamento em nível lexical, deturpando a idéia ou conteúdo da mensagem original. Embora uma unidade de código do português só possa, em alguns casos, ser interpretada por outra unidade de código equivalente em inglês, as duas línguas (e tantas outras) recorrem a expedientes totalmente diversos, em termos estruturais, para produzir impressão ou significado semelhante. Apesar dos inconvenientes acima expostos, a tradução literal foi utilizada com bastante frequência nesta pesquisa, tornando-se uma das estratégias comunicativas prediletas dos informantes.

Por meio dos comentários dos próprios sujeitos, ficou claro que uma das principais razões que induzia à prática da tradução literal era o receio do indivíduo de se distanciar da estrutura sintática original do português. Para a maioria, a tradução literal era sinônimo de tradução fiel e, portanto, ainda na opinião desses informantes, qualquer tradução que não fosse literal corria o risco de se tornar exageradamente livre, violando, assim, o requisito da fidelidade. Traduzir significava, na visão dos sujeitos, utilizar apenas o mesmo número de palavras e as mesmas estruturas sintáticas, ou melhor, a produção de mensagens equivalentes restringia-se a fazer coincidir apenas partes do discurso.

[...] há ainda o desejo, aliás sempre presente em toda a decisão de escrever e publicar um livro, de que esta oficina (de tradução) também possa ser “um lugar onde se opera transformação notável”, mesmo que essa transformação seja, em nosso caso, simplesmente tentar chamar atenção para um caso ainda tão pouco explorado e carente de estudos mais especializados (Arrojo, 1986: 8).

5. Conclusão

Os resultados mencionados anteriormente sugerem alguns critérios básicos que devem ser adotados no que tange a conteúdo, estruturação e apresentação do material didático para o ensino das questões relacionadas ao fenômeno da transferência como um todo e,





muito em particular, com a estratégia da tradução literal. Alguns dos aspectos discutidos, ao longo deste trabalho, e que estão vinculados com as diversas formas de processamento do fenômeno da interferência ou, especificamente, da tradução literal, podem servir como ponto de partida para o desenvolvimento de materiais de ensino com o objetivo de treinar os aprendizes de LE a superar, com eficiência, situações problemáticas de comunicação escrita e, principalmente, oral. Tais aspectos podem atrair, também, a atenção de outros professores/pesquisadores, nomeadamente, os do Instituto Federal de Educação, Ciência do Rio Grande do Sul – IFRS onde o autor do presente artigo é docente e pesquisador, no sentido de produzir valiosas contribuições que conduzam a novos estudos, pesquisas e reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras e suas consequências no processo de aprendizagem do inglês como LE.

Recebido em: 04/2008; Aceito em: 11/2008.



Referências Bibliográficas



- ARROJO, R. 1986. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Editora Ática.
- BESIEN, F.V. & MEULEMAN, C. 2004. Dealing with speakers' errors and speakers' repairs in simultaneous interpretation: a corpus-based study. *ReLI*, **10**: 59-83.
- BRUTHIAUX, P. 2002. Predicting challenges to English as a global language in the 21st century. *Language problems and language planning*. London: Methuen.
- CAMPBELL, S. 1999. Translation into the second language. *Teaching English as a second or foreign language*, **3.4**:63-89. New York: Addison Wesley Longman.
- COHEN, A. 1984. The use of metalinguistic measures in determining LSP reading problems. In: A. K. PUGH & ULYNE (Eds.), 1984, *Reading for professional purposes*. London: Heinemann Educational. pp. 177-189.
- _____. 1987. The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **9.1**:12-31. Oxford: Oxford University Press.



- _____ 2000. Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings. London: Heinmann Educational.
- CORDER, S.P. 1983. Strategies of communication. In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. pp 15-19.
- DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. 1982. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1998. Sources of variability in interlanguage. *Applied linguistics*, **6.12**: 118-131.
- GASS, S.M. & SELINKER, L. 2001 Introduction. In: S.M. GLEASON & L. SELINKER, 2001, *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury Hoiuse Publishers, Inc., 1-18.
- GRANVILLE, S. 2003 Contests over meaning in a South African Classroom: Introducing Critical language awareness in a climate of social change and diversity. *Language and Education*, **17**:33-47.
- GRAY, R. 2005 Using translated first language literature in the second language classroom. *The Internet TESL Journal*, **XI.12**:57-72.
- GUILLAUME, T. & WU, Y.J. 2007. Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. *PNAS*. USA: The National Academy of Sciences of the USA.
- LIGHTBOWN, D. & SPADA, N. 1998 *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MAZUKA, R. 2002. *The development of language processing strategies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- PADILLA, A.M. et al. (Orgs.) 2000. *Bilingual education. issues and strategies*. Los Angeles: Newburry Park, California Corwin.
- QUINNEY, A. 2004. Translation as transference: a psychoanalytic solution to a translation problem. *ReLIS*, **10**: 109-128.
- SCHMITZ, J.R. 2003. One world, one language: English. What a sad, sad world! *New Routes*, **20**: 40-41.
- SCOVEL, T. 2004. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *IRAL*, **10.3**: 209-231.
- _____ 1992. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- SKEHAN, P. 2003. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.



- SPADA, N. 2005. Communicative language teaching: current status and future prospects. In: J. Cummins & C. Davison (Eds.), 2005, *International handbook of English language teaching, Parte 1*. Amsterdam: Kluwer Publications.
- STONES, E. 2006. *An introduction to educational psychology*. London: Methuen & Co.
- SWAN, M. 1998 *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, E. 1983. Some thoughts on the notion of communication strategy. In: C. Faerch & G. Kasper (Eds), 1998, *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. pp. 61-74.
- TERENCE, O. 2001. *Language transfer*. Shanghai: Foreign Language Education Press.
- WEINREICH, U. 1968. *Languages in contact*. London: Mouton & Co.
- ZIMMER, M. & SIQUEIRA, M. 2001. O uso de diferentes estratégias de compreensão de metáforas convencionais e criativas em língua inglesa como L2. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG.

Rui Cruse holds a Doctoral degree in Applied Linguistics to the Teaching of Languages - English (PUC-SP, 1989). A Master's degree in Arts (Letras): Applied Linguistics (PUC-RS, 1986). A specialist certificate (lato sensu) in Foreign Trade (FGVSP) and Managing Development (UNISINOS). Majored in Sciences of Education and Environmental Sciences (University of Rhodesia, under the auspices of the University of London) and also in Arts (Letras) Portuguese/English (Centro Universitário Lasalle, RS). Professor NRD6 – CAPES/CNPq. He is one of the co-founders of the 'stricto sensu' Post-Graduate Program in Applied Linguistics – UNISINOS, where he developed his academic activities as a lecturer and as a researcher. He is a professor of Applied Linguistics and English language. His research lines are: Language Acquisition (L2); Languages and Cultures; Bilingualism. At the moment, he is a Professor and Researcher at the IFRS - Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (southern part of Brazil). ruicruse@hotmail.com

