



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

RENATA PEREIRA TORRES

**A TRADUÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS MANIFESTAÇÕES
EM SALA DE AULA**

BRASÍLIA – DF
2014

RENATA PEREIRA TORRES

**A TRADUÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS MANIFESTAÇÕES
EM SALA DE AULA**

Brasília – DF

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade de Brasília. Acervo 1017577.

T693t Torres, Renata Pereira.
A tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira
e suas manifestações em sala de aula / Renata Pereira
Torres. -- 2014.
xii, 131 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Letras, Programa de Mestrado em Estudos
da Tradução, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Mark David Ridd

1. Tradução e interpretação. 2. Linguagem e línguas
- Estudo e ensino - Distrito Federal (Brasil). 3.
Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 4. Língua espanhola
- Estudo e ensino. I. Ridd, Mark David. II. Título.

CDU 82.035

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Valdivino e Domingas, que sempre acreditaram no meu potencial, me incentivaram constantemente e nunca me deixaram desistir de um desafio.

TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mark David Ridd
(Orientador – UnB)

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortíz Alvarez
(Examinadora Externa PGLA– UnB)

Prof^a. Dr^a. Válmí Hatje-Faggion
(Examinadora Interna – UnB)

Prof^a. Dr^a. Alessandra Ramos de Oliveira Harden
(Examinadora Suplente – UnB)

Brasília, 22 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou em mais esta importante jornada, proporcionando-me muita saúde, coragem e sabedoria.

Ao professor Dr. Mark David Ridd, meu orientador, pela paciência, incentivo e sugestões dadas ao longo do mestrado, incentivando-me a ampliar meu campo de vista e enxergar mais longe.

Ao meu querido amigo Marcos Paulo de Oliveira Santos, que mesmo distante, sempre me apoiou e sei que continua torcendo por mim.

À minha querida amiga Andreia Moreira, que tanto me incentivou.

À minha querida amiga Maria de Fátima, que por tanto tempo me acolheu em sua casa no período em que eu tinha aulas do mestrado.

Aos meus chefes e parceiros Welton Rabelo e Maria da Conceição, que me permitiram alterar o horário de trabalho durante o período em que cursei as disciplinas do mestrado.

Ao meus queridos amigos Luis e Telma, que também me apoiaram imensamente durante esta etapa.

Aos informantes desta pesquisa, que tanto contribuíram e gentilmente permitiram que eu observasse as aulas, dedicando seu tempo para responder aos questionários e entrevistas. Sem a participação de vocês, alunos e professores, este trabalho não teria sido possível.

Aos professores das disciplinas cursadas durante o mestrado, Mark David Ridd, Alice Maria Araújo Ferreira, Eclair Antônio Almeida Filho, Germana Henriques Pereira de Sousa, René Gottlieb Strehler e Válmi Hatje-Faggion, pelos ensinamentos em sala de aula e com os quais tanto aprendi e cresci intelectualmente.

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais Valdivino e Domingas, que nunca mediram esforços para proporcionar a mim e aos meus irmãos uma boa formação, incentivando-nos e apoiando-nos em todos os momentos.

À minha irmã Eliane e ao meu irmão Weliton, sempre a postos para me apoiar.

A todos os (as) amigos(as) pela amizade sincera e por torcerem pelo meu sucesso.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma me incentivaram, apoiaram e confiaram no meu potencial, o meu muitíssimo obrigada!

*“Tudo o que se diz é uma
tradução do que já se
disse.”*

Murata (1996:69)

RESUMO

Traduzir é uma das atividades mais antigas da Humanidade. Entretanto, as abordagens adotadas para a prática da tradução nos ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são, ainda, de entendimento variado, tendo em vista que algumas escolas ou centros de línguas são a favor do seu uso e o fazem, enquanto outras preferem ignorar ou até proibir a prática tradutória em sala de aula. Com o propósito de aprofundar a discussão acerca deste tema, foram observados três ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras do Distrito Federal, sendo eles uma escola pública, uma escola particular e um centro de línguas. O objetivo foi verificar o papel ocupado pela tradução em sala de aula, analisando como a tradução teve seu papel alterado neste processo e como se encontra atualmente. Buscou-se, ainda, averiguar que experiência têm os professores e os alunos dessas instituições com a tradução no aprendizado da língua estrangeira, além de investigar suas concepções acerca do problema da interpretação, tendo em vista que a metodologia pedagógica de cada uma das instituições é distinta. Por fim, esta dissertação encoraja novos questionamentos e discussões acerca da prática tradutória em sala de aula, a qual pode oferecer inúmeros benefícios tanto aos professores quanto aos aprendizes de LE, desde que seja feita com critério e planejamento para surtir os resultados pretendidos.

Palavras-chave: prática de tradução, ensino de línguas estrangeiras, métodos e abordagens.

ABSTRACT

Translating is one of the mankind's oldest activities. However, the approaches to translation skills in teaching and learning environments for foreign languages are still understood differently, due to the fact that some schools or language centers are in favor of its use and do use it, while others prefer to ignore or even forbid translation in the classroom. In order to further the discussion about this subject, three teaching and learning environments for foreign languages in Brazil's Federal District were observed. They included a state school, a private school and a language center. The purpose was to investigate the role of Spanish translation in classes, analyzing how translation has changed over the years and how it is currently being taught. The kinds of experience that teachers and students from these institutions have, when it comes to translation in foreign language comprehension was also researched, as well as their conceptions about difficulties in interpretation, given that their pedagogical methodology differs. Finally, this essay encourages further questions and discussions about the translation practice in the classroom, which can offer numerous benefits to teachers and foreign learners as well, since it is done with criterion and planning so that it can have the results that are due.

Keywords: translation, foreign language teaching, methods and approaches.

TABELA DE ABREVIATURAS

Palavra	Sigla utilizada
Língua Estrangeira	LE
Método de Gramática e Tradução	MGT
Método Direto	MD
Método Audiolingual	MA
Método Silencioso	MS
Abordagem Comunicativa	AC
Língua Estrangeira Moderna	LEM
Universidade de Brasília	UnB
Instituto de Letras	IL
Universidade Estadual de Goiás	UEG
Língua Materna	LM
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	LET

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções que serviram de alicerce para a transcrição de dados neste trabalho foram parcialmente baseadas em Marcuschi (2006).

Letras e nomes para representar os informantes da pesquisa:

A, B, C, D, E...	Alunos
Paty (nome fictício)	Professora da escola regular pública
Lipe (nome fictício)	Professor do centro de idiomas
Xica (nome fictício)	Professora da escola regular particular
Renata	Pesquisadora

Símbolos para indicar demais aspectos:

(+)	Pausa
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas
(*)	Uma palavra incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase
[...]	Indicação de transcrição parcial
Ah, é, oh, uh, ahã	Pausa preenchida, hesitação

Estilos da fonte:

Itálico	Palavras em espanhol ou outra língua estrangeira
---------	--

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Contextualização da Pesquisa	14
Justificativa	20
Objetivos	26
Organização da dissertação	26
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1 Tradução e ensino de línguas	28
1.2 Um breve olhar histórico sobre as metodologias de ensino de LE	31
1.2.1 Método de Gramática e Tradução	33
1.2.2 Método Direto	34
1.2.3 Método Audiolingual	36
1.2.4 Método Silencioso	38
1.2.5 Sugestopedia	39
1.2.6 Abordagem Comunicativa	40
1.3 O ensino contemporâneo de línguas	44
1.4 Língua e cultura: língua-cultura	46
1.5 Formação dos professores de LE	49
1.5.1 Professor nativo ou não? Eis a questão	50
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	52
2.1 O tipo de pesquisa	52
2.1.1 Pesquisa Qualitativa	52
2.1.2 Pesquisa Descritiva	53
2.1.3 Estudo de Caso	54
2.2 Contexto da pesquisa	55
2.3 Informantes	56
2.4 Instrumentos de coleta de dados	58
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	61
3.1 Análise de dados do centro de idiomas	61
3.1.1 Transcrição da aula do Básico II	63
3.2 Análise de dados da escola regular pública	70
3.2.1 Transcrição da aula do 2º ano A – escola regular pública	72
3.3 Análise de dados da escola regular particular	79
3.3.1 Transcrição da aula do 3º ano B – escola regular particular	80
3.4 Análise do questionário dos alunos	84

3.5 Análise do questionário dos professores.....	86
3.6 Análise da entrevista dos professores	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
Conclusões	94
Dificuldades	102
Encaminhamentos	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	113
Anexo 1 – Currículo dos cursos de Letras da UnB	113
Anexo 2 – Questionário para os alunos de LE – Espanhol	122
Anexo 3 – Questionário para os professores de LE – Espanhol	124
Anexo 4 - Conto “La Caperucita Roja”	126
Anexo 5 – Conto “Aula de Inglês”	128
Anexo 6 – Entrevista semiestruturada para os professores de LE - Espanhol.....	131

INTRODUÇÃO

Contextualização da Pesquisa

Apesar da longa caminhada do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no Brasil e da utilização de muitos métodos e técnicas, percebe-se que ainda são pouco conhecidos os subsídios que alicerçam a prática da tradução no ambiente de aprendizagem de LE. Muitos teóricos, como por exemplo Paulo Rónái (1952), Erwin Theodor (1976) e José Paulo Paes (1990) já escreveram sobre o tema, algumas vezes rejeitando-a, outras vezes defendendo seu uso em sala de aula. Desta forma, há muito tempo a tradução segue como um tópico central no campo da aprendizagem de LE, mas todavia não há um embasamento consensual para a sua prática em sala de aula.

Para muitos professores, falar sobre esta prática é motivo de aversão e até mesmo de constrangimento, pois, em muitos casos, o professor simplesmente cumpre o que sugere a escola ou o centro de idiomas em que trabalha, sem poder ter o livre arbítrio de decidir se é cabível ou não fazer uso da tradução em determinados momentos do ensino de uma LE.

Pode-se afirmar, entretanto, que a prática da tradução é uma atividade da vida real, pois de fato, em várias ocasiões da vida profissional ou pessoal, os alunos poderão e necessitarão lançar mão dela. A tradução vai além de um simples processo de transferência de palavras, já que é uma tarefa muito mais complexa do que parece, pois para traduzir um determinado texto e contexto não basta apenas transmitir o significado literal das palavras, mas também os estilos e nuances que cada idioma apresenta de forma particular.

Segundo Pegenaute (1996), a tradução é um leque de possibilidades didáticas que ensina a traduzir, ajudando no aperfeiçoamento do domínio do idioma estrangeiro e do materno, além de auxiliar na formação intelectual e ajudar na melhora da leitura, já que exige dos alunos uma leitura atenta. Ridd (2005), por outro lado, argumenta que o uso da tradução permite que os alunos sejam mais ativos e participantes em sala de aula.

Cabe ressaltar que a tradução também teve um período no qual foi vista como uma verdadeira vilã por professores de LE. Este fato ocorreu quando os Métodos Naturais entraram em cena e apresentaram como característica fundamental “a condenação absoluta da tradução e da língua

materna do aluno na sala, em nome do acesso direto ao significado”, de acordo com Gamboa (2004, p.14).

Verifica-se, assim, que a tradução ocupou e tem ocupado posições distintas no processo de ensino e aprendizagem de idiomas. No contexto atual, ou seja, no século XXI, o conceito de tradução é muito mais amplo do que simplesmente uma atividade limitada a transpor para outra língua as palavras de um determinado texto, haja vista que nas últimas quatro décadas, em especial, muitos avanços vêm sendo alcançados em relação aos Estudos de Tradução, feitos a partir do trabalho conjunto de profissionais de diversas áreas, como línguas e literatura, sociologia, antropologia, principalmente no sentido de encará-la como uma atividade cultural comunicativa e não ter somente um processo linguístico. Podemos citar, como exemplos, os trabalhos desenvolvidos na década de 90 por Heloísa Barbosa, John Milton e Rosemary Arrojo, os quais intensificaram as pesquisas na área.

A tradução se tornou necessária e fundamental porque os seres humanos falam diferentes línguas e também porque ela está presente em diversas situações, podendo variar, por exemplo, entre homem e mulher, criança e adulto, classes sociais diferentes ou ainda na linguagem gestual. Uma das funções da tradução é tornar mais ampla a comunicação entre as nações, além de ser uma condição de sobrevivência de uma determinada língua, já que quanto mais disseminada for essa língua, maiores serão as chances de a mesma permanecer sendo estudada e (re)passada adiante. A tradução está muito mais presente do que imaginamos no nosso cotidiano, pois ao dizer alguma coisa de uma “maneira diferente” já estamos traduzindo, por meio de uma paráfrase, ou então quando traduzimos por palavras algum tipo de sinal como, por exemplo, uma placa de trânsito.

Octavio Paz, em “Traducción: literatura y literalidad”, afirma que aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta para sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua (tradução intralingual) não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas (tradução interlingual), e a história de todos os povos repete a experiência infantil (Paz, 1990: 9).

Para Jakobson (1975), existem três tipos clássicos de tradução, que são a intralingual, a interlingual e a intersemiótica. A tradução intralingual, ou

reformulação, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; a tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e a tradução intersemiótica, ou transmutação, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais (JAKOBSON, 1975, p. 64-65).

Segundo Jakobson, “a tradução intralingual de uma palavra utiliza outra palavra, mais ou menos sinônima, ou recorre a um circunlóquio. Entretanto, via de regra, quem diz sinonímia não diz equivalência completa [...]” (1975: 65)

A tradução interlingual, por ser trabalhada com línguas diferentes, engloba texto de partida, tradutor e texto de chegada, sendo o tradutor, através de uma operação em que atua simultaneamente como leitor, intérprete e textualizador, que produz o texto de chegada em um código 2 por meio da leitura e interpretação do texto de partida em um código 1. Para Jakobson (1975: 65),

no nível da tradução interlingual, não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras [...]. Mais frequentemente, entretanto, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes.

A tradução intersemiótica, por sua vez, pode ser definida, segundo Jakobson, como a transmutação de uma obra de um sistema de signos a outro. A forma mais frequente se dá entre um sistema verbal e um não verbal, como acontece com a passagem da ficção ao cinema, vídeo e história em quadrinhos; com a ilustração de livros; com a passagem de texto a publicidade.

O termo tradução acaba sendo, desta maneira, polissêmico e pode significar:

- a - o produto (o texto traduzido);
- b - o processo do ato tradutório;
- c - o ofício (a atividade de traduzir); ou

d - a disciplina (o estudo interdisciplinar e/ou autônomo).

Assim, o modo de conceituar a tradução varia, de acordo com a polissemia do termo e com as diferentes perspectivas dos teóricos da tradução.

O termo traduzir tem como significado original em latim (*transladare*) levar de um lugar para outro. Maria Cristina Batalha e Geraldo Pontes Jr. (2007: pp. 10-11) argumentam que, em seus primórdios, o termo surge, a partir do século XVI, para expressar a atividade de operação mental do intérprete, aquele que decifra os textos difíceis e que permite, por conseguinte, o ingresso em um mundo estrangeiro. Acrescentam, ainda, que, definida por vários estudiosos como troca ou substituição de um enunciado em uma língua por um enunciado formal, semântica ou pragmaticamente equivalente em outra língua, a tradução é uma operação dupla por excelência, já que a prática da tradução implica dois textos – o de chegada e o de saída – e duas línguas que se acham envolvidas nesse processo.

De acordo com Diniz (1995), tradicionalmente, define-se tradução como o ato de transportar, transferir, supondo-se a existência de algo inerente ao texto, um sentido, que vai ser transportado. A tradução desempenha um papel de ponte, funcionando como intermediária entre culturas, conhecimentos, informações, saberes e outros. Catford¹ (1969) define tradução como a substituição de material textual de uma língua por material textual equivalente em outra; entendendo-se aqui por “material textual” tanto os elementos de forma quanto os de conteúdo.

O ato tradutório torna-se ainda mais significativo durante o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, já que ao traduzir de sua língua materna para a língua estrangeira e vice-versa, o aprendiz está reforçando sua aprendizagem, pois quando o processo tradutório envolve construções que não são tão comuns em nossa própria língua, nosso cognitivo é mais requisitado, isto é, ele tem um trabalho maior para organizar e fazer uma escolha entre as opções que vão surgindo. Em suma, é preciso exercitar mais o raciocínio para se chegar, com êxito, no melhor caminho e solução da tradução.

¹ Catford's definition, which has become famous, is: "Translation is the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)". (Catford, 1969)

A palavra traduzir deriva do latim *traducere* e, segundo o dicionário Aurélio (1987), etimologicamente significa “conduzir além”, “transferir”. Atualmente, no século XXI, seu leque de significados é abrangente e além do original “transferir” quer dizer, entre outras coisas, “transpor, trasladar de uma língua para outra”, “revelar, explicar, manifestar, explanar”, “representar, simbolizar”. Traduzir no sentido de “passar de uma língua a outra” é uma metáfora do ato físico de transferir.

Por sua vez, o próprio verbo traduzir, e o substantivo derivado tradução, são empregados, com frequência, como uma metáfora para descrever outros fenômenos parecidos. Assim, de acordo com Pereira (2013), traduzir designa, de modo restrito, uma operação de transferência linguística e, de modo amplo, qualquer operação de transferência entre códigos ou, inclusive, dentro de códigos.

Em *A tradução vivida*, Paulo Rónai (1976: 3-4), ao contestar as definições dadas à palavra tradução, observa que:

ao definirem “tradução”, os dicionários escamoteiam prudentemente esse aspecto e limitam-se a dizer que “traduzir é passar para outra língua”. A comparação mais óbvia é fornecida pela etimologia: em latim, *traducere* é levar alguém pela mão para o outro lado, para outro lugar. O sujeito deste verbo é o tradutor, o objeto direto, o autor do original a quem o tradutor introduz num ambiente novo [...] Mas a imagem pode ser entendida também de outra maneira, considerando-se que é ao leitor que o tradutor pega pela mão para levá-lo para outro meio linguístico que não o seu.

Geir Campos (1987: 9-10), em seu livro *O que é tradução*, relembra que a prática da tradução carrega consigo a sombra da confusão – a Torre de Babel, por exemplo; uma torre que alguns homens queriam construir com a pretensão de por ela chegaram ao céu, mas o Senhor dos exércitos não aprovou o projeto daqueles pretensiosos e decidiu atrapalhar a comunicação na Torre, fazendo com que todos confundissem as línguas, sem compreender o que o outro dizia. Esta teria sido a matriz da prática de tradução, segundo o mito bíblico que se lê no Antigo Testamento e que nos dá uma ideia de quão antiga é a prática da tradução no mundo, conforme abaixo:

Ora, em toda a terra havia apenas uma linguagem e uma só maneira de falar. Sucedeu que, partindo eles do Oriente, deram com uma planície na terra de Sinar; e habitaram ali. E disseram uns aos outros: Vinde, façamos tijolos e queimemo-los bem. Os tijolos serviram-lhes de pedra, e o betume, de argamassa. Disseram: Vinde, edifiquemos para nós uma cidade e uma torre cujo topo chegue até aos céus e tornemos célebre o nosso nome, para que não sejamos espalhados por toda a terra. Então, desceu o SENHOR para ver a cidade e a torre, que os filhos dos homens edificavam; e o SENHOR disse: Eis que o povo é um, e todos têm a mesma linguagem. Isto é apenas o começo; agora não haverá restrição para tudo que intentam fazer. Vinde, desçamos e confundamos ali a sua linguagem, para que um não entenda a linguagem de outro. Destarte, o SENHOR os dispersou dali pela superfície da terra; e cessaram de edificar a cidade. Chamou-se-lhe, por isso, o nome de Babel, porque ali confundiu o SENHOR a linguagem de toda a terra e dali o SENHOR os dispersou por toda a superfície dela. (A Bíblia Sagrada, GÊNESIS 11: 1-9, 1993)

Como disciplina acadêmica autônoma, a tradução é recente. Maria Cristina Batalha e Geraldo Pontes Jr. (2007), por exemplo, argumentam que os Estudos da Tradução surgiram a partir das experiências de seus praticantes, e que foi por volta dos anos 1970 que a área dos Estudos da Tradução começou a ser constituída como disciplina acadêmica, tendo melhor se constituído como um campo de estudos a partir da década de 1970,

Britto (2012, p. 19) também reforça este argumento, acrescentando que:

A tradução era estudada no âmbito da linguística, principalmente no que dizia respeito à tradução técnica, enquanto a tradução literária era um ramo da disciplina de literatura comparada. Foi um estudioso norte-americano radicado na Holanda, James Holmes, quem mais fez para a constituição dos estudos da tradução como área autônoma. Holmes propôs que se parasse de falar em *equivalência* entre original e tradução, e em vez disso se utilizasse *correspondência*, um termo bem mais modesto e realista; e chamou a atenção para o fato de que traduzir não é uma operação realizada sobre sentenças, estruturas linguísticas, mas sobre textos, que envolvem muito mais do que simples aspectos gramaticais.

Percebe-se, neste contexto citado por Britto, que já se pronuncia a “virada cultural”, que enxerga a tradução como algo maior que um processo meramente linguístico: traduz-se entre culturas e contextos, e não somente entre línguas. Ainda segundo Maria Cristina Batalha e Geraldo Pontes Jr. (2007), as décadas de 80 e 90 foram fundamentais para o incremento dos Estudos da Tradução. Como prova disso temos a grande quantidade de ensaios e teses publicadas em diferentes países e os vários congressos realizados sobre o tema. Os Estudos da Tradução percorreram, assim, diferentes abordagens e sofreram inúmeras mudanças de ênfase, trilhando caminhos que oscilavam entre o empirismo não normativo até as mais relevantes reflexões teórico-científicas com vocação mais prescritiva ou predominantemente descritiva.

Mesmo com o desenvolvimento da área de Estudos da Tradução, com metodologias e teorias próprias, e o notável reconhecimento de algumas instituições de ensino em diversos países, não houve, todavia, um consenso a respeito dos parâmetros didáticos do ensino de tradução, tampouco da definição da competência do tradutor em termos de conhecimento especializado.

Pelo exposto acima, percebe-se que a tradução exerce inúmeras funções nos mais distintos campos. Nesta dissertação, em especial, abordaremos a tradução no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, analisando o aspecto de como o professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e os alunos utilizam a tradução em sala de aula, ou seja, será analisado se este profissional e os aprendizes fazem uso de teorias e métodos durante a prática tradutória, o porquê de sua escolha, as metodologias e modelos de atividades utilizadas, e os resultados obtidos.

Justificativa

Discutir tradução implica lidar com questões consideradas fundamentais, tais como: relações de equivalência ou correspondência, fidelidade textual, competência tradutória, papel do tradutor, estratégias tradutórias. No entanto, a relação entre tradução e linguagem, talvez por ser considerada bastante óbvia, afinal lidamos com palavras, é deixada de lado. Assim, o motivo da escolha deste tema foi tentar encontrar uma visão mais

concreta do que acontece, no contexto do século XXI, no processo de ensino e aprendizagem de línguas com relação à prática tradutória em sala de aula.

O interesse pela investigação sobre a prática da tradução no contexto de ensino e aprendizagem de LE - Espanhol surgiu após vários anos de experiência como aprendiz das línguas inglesa e espanhola em um centro de idiomas de línguas localizado no estado de Goiás, onde não era permitido, de forma nenhuma, praticar a tradução oral e tampouco escrita no ambiente de aprendizagem, local no qual estive durante pelo menos oito anos como aluna, tendo aulas regulares duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia, em cada dia.

Fui incentivada pelos meus pais a iniciar meus primeiros estudos de LE aos seis anos de idade. A primeira LE com a qual tive contato foi a língua inglesa. Naquela época, conciliava meu tempo entre o estudo em uma escola de ensino regular, o que ocupava cinco horas do meu dia, o estudo no centro de línguas e o tempo restante era dedicado, em geral, às brincadeiras e descanso.

No referido centro de idiomas, a cada semestre o aprendiz de LE estuda um subnível de aprendizagem. O nível básico, por exemplo, precisa ser realizado durante três anos para que o aluno o conclua, ou seja, são necessários seis subníveis de aprendizagem, para que considerem o aluno como um estudante que detém conhecimentos básicos da LE estudada. O nível intermediário tem a mesma duração do básico, totalizando três anos de estudo. O nível avançado, por fim, requer um período de dois anos de estudo. Os três níveis abrangem ao todo 780 (setecentas e oitenta) horas de aprendizagem básica, intermediária e avançada.

Meus primeiros semestres de aprendizagem nesse centro de idiomas foram bastante divertidos, sendo considerados uma espécie de brincadeira. Lembro-me que minha primeira professora de língua inglesa, que me acompanhou durante quatro semestres, levava brinquedos para a sala e nos perguntava se sabíamos o que era aquilo, qual sua utilidade, se gostávamos ou não, se tínhamos um daqueles em casa etc. Respondíamos a estas perguntas fazendo uso da nossa língua materna – o português. Em seguida, ela nos dizia o nome do objeto em inglês e pedia que repetíssemos individualmente, um a um, e depois em grupos de duas ou três crianças. Em meio a esta etapa de aprendizagem sugerida pelo método de ensino, a professora nos advertia que

tínhamos que entender o que ela dizia, e que não deveríamos expressar, falar em português, o nome do objeto usado a partir do momento que ela o expressava em língua inglesa.

Desta mesma maneira, aprendíamos os nomes das cores, das peças de roupas, de utensílios de casa, dentre outros. Já na escola regular, quando iniciei a 5ª série (atual sexto ano do Ensino Fundamental), foi-nos oferecida como primeira LEM a ser estudada no colégio a língua inglesa. Nessa época, eu estudava em um colégio de educação católica, e tínhamos uma aula por semana da referida LE, com duração de 40 (quarenta) minutos cada. Durante esta única aula por semana, em tese, teríamos que desenvolver as quatro habilidades da língua: compreender, falar, ler e escrever. Levando em consideração o tempo que a professora necessitava para fazer a chamada oral de uma sala que continha por volta de 40 (quarenta) alunos, e ainda preparar o ambiente para sua aula e conseguir a atenção dos alunos, sem dúvida esta tarefa era quase impossível de ser alcançada, pois o tempo era reduzido para tantas necessidades.

Importante acrescentar, aqui, que, desde a primeira metade do século XX até o momento atual, o tempo dedicado ao ensino e aprendizagem de LEMs no Brasil diminuiu consideravelmente. Isto, apesar do amplo reconhecimento social da necessidade crescente de domínio de outras línguas na sociedade moderna. Entretanto, países vizinhos ao Brasil, como é o caso do Chile, passaram a oferecer o ensino nacional de forma bilíngue em vista da necessária inserção do país nos mercados do Pacífico.

Ainda nessa mesma época, lembro-me que já tinha um conhecimento razoável da língua inglesa. No centro de idiomas, era aluna do nível intermediário, e por ser minha irmã uma das maiores incentivadoras que tive com relação ao estudo e aprendizagem da língua inglesa, ela sempre me sugeria a tradução de pequenos textos, mensagens ou qualquer tipo de gênero que chamasse sua atenção e que ela gostaria que eu também conhecesse. Recordo-me, ainda, que quando ela queria me contar um segredo ou comentar algo que não deveria ultrapassar o conhecimento de nós duas, conversava comigo em inglês. Naquela fase, acreditávamos que conversando em inglês uma com a outra, as pessoas ao redor não nos entenderiam e nossos “segredos” estariam guardados. Algumas vezes eu entendia aquelas frases “gigantes” que ela me dizia, em outros momentos eu pedia para ela repetir

alguma parte até que eu compreendesse perfeitamente. Eram momentos muito divertidos; uma aprendizagem bastante agradável, que marcou minha trajetória como criança e como estudante. Até hoje, passados mais de quinze anos, guardo na memória a primeira canção que aprendi em inglês ensinada por minha irmã, chamada “*Sea World*”. Por isso, considero-a como uma das melhores professoras de língua inglesa que tive, ainda que ela não o tenha sido oficialmente, pois a partir das nossas brincadeiras e travessuras de irmãs em conjunto, aumentei minha bagagem de conhecimento e estava praticando constantemente a minha primeira LE. Foi neste momento que comecei a traduzir para aprender.

Logo em seguida, quando eu cursava a sexta série (atual sétimo ano do Ensino Fundamental), meus pais me matricularam como aluna de língua espanhola no mesmo centro de idiomas em que estudava inglês. Foi neste momento que a minha paixão pela língua espanhola foi despertada. Como aluna, tudo referente àquela língua, até então desconhecida, despertava minha atenção: o som das letras do alfabeto, a pronúncia das palavras, a língua que precisava tocar o céu da boca ou tremer para que conseguíssemos pronunciar adequadamente certos vocábulos. Enfim, tudo despertava minha curiosidade sobre esta língua românica.

Como o curso de espanhol se iniciava naquele momento e o número de alunos interessados era relativamente baixo, a escola não conseguiu número suficiente para que fossem formadas e separadas turmas por idade. Assim, formou-se uma única turma para iniciantes em língua espanhola, composta por um grupo misto, com jovens, senhoras e senhores. A aluna mais nova da turma era eu, com onze anos à época. As aulas aconteciam sempre aos sábados e tinham duração de três horas.

As aulas de espanhol seguiam o mesmo caminho trilhado pelas aulas de inglês, isto é, não podíamos fazer qualquer tipo de tradução em sala de aula, nem oral nem escrita. Entretanto, ainda que o professor nos avisasse e chamasse nossa atenção em todas as aulas, sempre traduzíamos oralmente, cochichando uns para os outros, ou de forma escrita, passando um pedaço de papel para o colega ao lado, no qual estava escrito o que escutávamos e que tínhamos que repetir ou então reproduzir algum diálogo parecido.

Era divertido traduzir, mesmo tendo conhecimento e sendo lembrados a todo momento que aquela prática e o nosso comportamento em sala de aula

eram considerados um desrespeito às regras do curso. Não eram poucas as chamadas de atenção que recebíamos individualmente ou em conjunto.

Durante anos tentou-se deixar a LM fora da sala de aula de LE. BROWN (2000, p. 27), por exemplo, propõe “pensar diretamente na língua meta” para “minimizar os erros de interferência” e “não recorrer à tradução”. Este é o argumento mais frequente de quem é contrário ao uso da tradução no ensino e aprendizagem de LEs: que a tradução piora a interferência da LM na produção em LE. Entretanto, de acordo com Calvo Capillo e Ridd (2009), é justamente por causa da consciência que a tradução promove que ela tem efeito contrário, principalmente quando se trata de línguas próximas, como é o caso do espanhol e português.

Hoje, no entanto, é aceito o papel da LM como filtro, fonte de hipóteses e modelo para a aquisição da LE. Segundo Krashen (1982), a força motriz para a aquisição de uma língua é a capacidade inata para adquirir línguas que todo ser humano dispõe e que governa e determina que forma possível uma linguagem humana pode tomar. O estudioso formula sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como causativas para que a aquisição ocorra.

No que tange à distinção entre aquisição e aprendizagem, Krashen argumenta que a aprendizagem é um processo consciente; é o saber a respeito de uma nova língua, o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico. Para ele, este conhecimento por si só não garante a aquisição, o qual define como um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidade prático-funcional sobre a língua. Assim, existe certo consenso sobre a ideia de que a mente do aprendiz não é uma tábula rasa, mas sim o cenário de muitas e diversas aprendizagens. A *Psicolinguística*² é a disciplina que vai estudar estes mecanismos da linguagem ideacional e as relações entre linguagem e pensamento.

² *Psicolinguística* é um ramo da linguística que estuda as relações entre o conhecimento e o uso de uma língua, como o processo de aquisição e processamento linguísticos e os fatores psicológicos relacionados a eles. (SCLIAR-CABRAL, 1991)

No que se refere à tradução, autores como Calvo Capilla (2009) lembram que, embora seja proibido praticá-la em alguns ambientes de aprendizagem, os alunos sempre traduziram mentalmente. Esta tradução mental ou interiorizada é um processo ou estratégia cognitiva, que ocorre de forma natural na mente e que, portanto, é dificilmente evitável.

Em uma das ocasiões mais sérias que me recordo, o professor saiu da sala de aula e se recusou a voltar, porque estávamos traduzindo oralmente as situações que nos eram ensinadas a partir do DVD. A diretora foi chamada e conversou com toda a turma. Explicou as regras do curso e solicitou que parássemos de traduzir, pois a metodologia não permitia esta prática. As aulas continuaram e as traduções também, mas não houve outro ocorrido como esse.

Passados alguns anos, em 2002, fui aprovada no vestibular para o curso de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispanoamericana, na Universidade de Brasília (UnB), iniciando-o no ano seguinte. Nesta época, estando mais consciente e reflexiva com relação à minha aprendizagem, indagava o porquê de muitos acontecimentos durante meu processo de aprendizagem de LE.

As disciplinas de Língua Espanhola eram ministradas, em sua maioria, por professores hispânicos, em sua língua nativa. Não havia aulas específicas de tradução, mas em algumas disciplinas a praticávamos a partir de tirinhas de humor, receitas culinárias, artigos de jornais, dentre outros, levados pelos professores. Geralmente, durante a realização destas traduções, os alunos eram divididos em pequenos grupos (quatro ou cinco alunos) e ao final cada grupo apresentava aos demais o resultado de sua tradução, com o intuito de verificar se poderia haver mais opções de tradução, melhores soluções ou outras sugestões. Ou seja, era um momento da aprendizagem voltado para a reflexão e debate em conjunto, com o objetivo principal de ir em busca da melhor solução.

Este foi meu primeiro contato, como aluna, com a prática da tradução sendo efetivamente permitida e instigada em sala de aula, embora não estivesse na grade curricular da minha licenciatura. Para mim, foi uma surpresa bastante agradável deparar-me com um ambiente que funcionava desta forma. A partir desse momento, meus horizontes foram mais ampliados e reafirmei minha crença de que pitadas de tradução durante o ensino e aprendizagem de

línguas não são inadequadas; ao contrário, elas podem aprimorar, e muito, nosso conhecimento acerca tanto da LM quanto da LE.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é o de descrever como o professor de LEM – Espanhol está trabalhando a tradução em sala de aula, em diferentes ambientes de aprendizagem escolar, isto é, numa escola regular pública, numa escola regular particular e em um centro de idiomas do Distrito Federal, observando como sua prática se relaciona com as vertentes teóricas dos Estudos de Tradução.

Nos ambientes de aprendizagem de LE – Espanhol observados, têm-se como objetivos específicos de pesquisa:

- a) Descrever a visão do professor de LE sobre a prática da tradução no ambiente de aprendizagem, como ela é trabalhada e qual função exerce;
- b) Descrever a visão do aprendiz de LE sobre a prática da tradução no ambiente de aprendizagem, analisando como conceitua tradução e de que forma dá-se o processo tradutório; e
- c) Apontar possíveis melhorias, se necessárias, às atividades e práticas realizadas em sala de aula com relação à tradução e suas aplicações, tendo em vista a metodologia adotada por cada instituição.

Organização da dissertação

A presente dissertação é organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica; uma resenha dos assuntos que orientam e sustentam este estudo, a saber, os vários métodos e abordagens utilizados para o ensino e aprendizagem de LE e o papel ocupado pela

tradução em distintos períodos, além da importância da prática reflexiva nos dias atuais.

O segundo capítulo, de cunho metodológico, aborda a prática da tradução nos ambientes observados, quais sejam, as duas escolas regulares – uma particular e uma pública - e o centro de idiomas, observando qual função é exercida quando da realização desta prática no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

O terceiro capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada nos três ambientes referidos.

Finalmente, nas considerações finais constam conclusões sobre o estudo e as propostas de mudança no processo de prática tradutória no contexto de salas de aula de LE, o que inclui a formação crítica e reflexiva dos professores e alunos, haja vista que ambos são sujeitos protagonistas deste processo. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos correspondentes.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo será realizado um breve levantamento histórico acerca da prática da tradução inserida no contexto do ensino de LE, bem como sobre as metodologias utilizadas para o seu ensino e aprendizagem, seguindo até o ensino contemporâneo de línguas.

1.1 Tradução e ensino de línguas

De acordo com autores como Mounin (1975), Moita Lopes (1996), Leffa (1988), Widdowson (1991) e Paiva (2005), a tradução, de modo geral, vinha sendo há décadas evitada, quando não completamente ignorada, por vários métodos de ensino de línguas estrangeiras modernas.

Ao contrário disso, de acordo com Moita Lopes (1996), no campo da didática das línguas clássicas, por exemplo, a tradução como técnica parece ser há bastante tempo o mecanismo didático dominante empregado pelos professores e produtores de metodologias e materiais mais tradicionais.

A história nos mostra que durante séculos a tradução foi a base fundamental do ensino de LEs. De acordo com Lucindo (2006), a discussão a respeito do papel da tradução no ensino de LE é algo em evidência, pois o uso da tradução no ensino de LE perpassa a história desse campo, há bastante tempo. Entretanto, a tradução não foi repensada conceitualmente junto com outras questões que sofreram modificações com relação ao seu uso ao longo do tempo. Assim, os problemas advindos dessa época são questionáveis e devem ser revistos, pois não é aceitável que a tradução seja simplesmente deixada de lado, fazendo com que os aprendizes de LEs não disfrutem das vantagens que sua prática, quando planejada e consciente, oferece à aprendizagem e à bagagem cultural dos alunos.

Ainda no século XX, a tradução era encarada como uma prática que recorria, indispensavelmente, à ideia de fidelidade. Quando não havia qualquer hipótese de paralelismo formal entre as duas línguas em questão, negava-se a possibilidade de tradução e qualquer tentativa mais criativa era apelidada de traição. As conhecidas expressões “*les belles infidèles*” ou “*traduttore/traditore*” são exemplos eloquentes da concepção de tradução como traição ao original, bem como da ideia do “intraduzível” (Campos, 1986).

De acordo com Martins (2010), a tradução tem, hoje em dia, seu conceito e campo de atuação mais amplos e, desta maneira, inevitavelmente a criatividade é um elemento inerente à sua prática, já que ao traduzir deve-se levar em consideração inúmeros fatores como, por exemplo, o público para o qual se dirige, sua cultura, seus costumes, dentre outros. Com isso, percebe-se que, inevitavelmente, iremos nos deparar, em algum momento da prática tradutória, com algo que seja diferente entre uma língua e outra. E não serão estas diferenças que nos impossibilitarão de realizar a tradução. A estudiosa reflete, todavia, sobre o aspecto contextual da tradução quando argumenta que:

[a] tradução [...] é concebida como uma atividade orientada por normas culturais e históricas [...] e a divulgação, a recepção e a avaliação das traduções são fatores consideravelmente influenciados pelos distintos contextos socioculturais. (MARTINS, 2010, p. 63)

Dentro da sala de aula, a prática da tradução torna-se, muitas vezes, uma tentativa frustrante do professor de levar ao conhecimento do aluno algumas estruturas frasais, ou ainda, na medida do possível, termos que possam enriquecer seus vocabulários. Alguns veem na atividade de tradução uma forma de passar o tempo, o que faz com que a tradução acabe servindo de desculpa para o ensino da gramática e do vocabulário (típico do MGT). Com isso, a tradução acaba tendo um aproveitamento fatural, ao passo que seu potencial real é muito mais amplo.

Segundo Duff (1989), muitos professores não veem a tradução como uma ferramenta de trabalho eficiente, muitas vezes pela falta de material que trate adequadamente do tema ou por não saberem fazer o uso eficiente desta ferramenta de ensino. Assim, a tradução é vista como uma das estratégias de aprendizagem para aquisição de uma LE bastante discutida no que se refere ao sucesso de sua utilização.

Mais recentemente, têm surgido, nessa área, recursos didáticos com ênfase no ensino da habilidade de leitura, relativizando o papel da tradução como único mecanismo didático disponível para o ensino dessas línguas, mas ainda sem relativizar a própria concepção de tradução adotada (Moita Lopes, 1994).

Existem teóricos que consideram necessária uma reabilitação da tradução em sala de aula. É o caso de Jean-René Ladmiraal e de Walter Carlos Costa. Segundo este último, deve-se rever a política de ensino de línguas, pois:

"[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira" (1988, p. 283).

Ainda segundo Costa, esse processo pode ser muito útil para se perceber e superar as dificuldades de ensino e aprendizagem. É importante salientar que a discussão em torno da eventual importância de se utilizar a tradução em sala de aula se limita ao que Roman Jakobson (1969) chama de tradução interlingual ou tradução propriamente dita, ou seja, a tradução de uma língua de partida para uma de chegada.

Como atividade comunicativa, os benefícios dos exercícios de tradução vão além da conscientização do tipo de texto, já que estas atividades, quando utilizadas com objetivo, contribuem para uma aprendizagem consciente da LE, promovendo, como defende Ridd (2005), uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da LE, evitando as "rotulações" em relação à cultura estrangeira. Pegenaute (1996) acrescenta que, com os exercícios de tradução oral, por exemplo, os estudantes podem melhorar a audição (ao traduzirem para a LM) e a fala (ao traduzirem para a LE).

Importante enfatizar que, no contexto de sala de aula, os exercícios de tradução podem ser de tradução direta ou inversa. No primeiro caso, os alunos poderão contribuir mais, uma vez que eles traduzirão sua língua. Por outro lado, os exercícios de tradução inversa vão possibilitar que os alunos utilizem estruturas da LE que muitas vezes são evitadas. Com relação às atividades de tradução oral, estas podem melhorar e desenvolver tanto a compreensão quanto a expressão oral dos alunos.

Mais adiante, nas Considerações Finais desta dissertação, serão apresentadas sugestões de atividades que podem ser usadas em sala de LEs com o intuito de fazer uso potencial da tradução, de acordo com as habilidades que se busca desenvolver.

Apresentamos, a seguir, um breve levantamento histórico das abordagens de ensino de LE desenvolvidas até a atualidade, mostrando como

a tradução foi progressivamente perdendo o seu lugar de recurso eficaz dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE.

1.2 Um breve olhar histórico sobre as metodologias de ensino de LE

O que se vê relativo ao uso da tradução, em algumas das metodologias de ensino abordadas é que, apesar de a tradução aparecer em algum momento no contexto do aprendizado da língua, a mesma o fazia, certas vezes, de maneira tímida, ocupando um papel secundário, à margem do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a busca por equivalentes e a diferença entre os códigos.

Tal fato faz parecer que, para além do código não existem outras competências ou instâncias que se deva gerenciar num processo de comunicação supostamente linear e isento, sem a influência de qualquer outro fator. Por essa razão, talvez, a imagem que a tradução cria nos falantes é a de uma prática que desconsidera produção de sentidos e a própria língua como mecanismo gerador desses sentidos.

Assim, faz-se importante abordar, ainda que de forma breve, os métodos³ que durante muito tempo serviram como alicerce para os professores de LE, para que possamos melhor compreender e analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de idiomas.

A palavra método vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados e conceitos.

Rampazzo (2002:13) afirma que a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. O autor enfatiza que um método deve seguir etapas ordenadas. Em outras

³ Em Pedagogia, entende-se por métodos os diferentes modos de proporcionar uma dada aprendizagem (Fontes, 2008).

palavras, considera o método como um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido.

As concepções até aqui apresentadas enfatizam que o conceito de método refere-se a um caminho necessário para a obtenção de um fim.

Entretanto, apesar de o conceito de método ser bastante abrangente e polissêmico, na literatura sobre ensino de LE, duas concepções sobre métodos obtiveram destaque e são frequentemente citadas em artigos, dissertações, teses e livros.

Tais concepções foram elaboradas por Edward Anthony (1963) e por Richards e Rodgers (1986). A primeira concepção, elaborada e defendida por Anthony⁴ (1963), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor considera as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua, uma filosofia de trabalho.

Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral para a apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivativo dela. Por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

⁴ In 1963, Anthony formulated a framework to describe various language teaching methods, which consisted three levels: *approach*, *method*, and *technique*. According to Anthony, "The arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach." His concept of *approach* was of a set of principles or ideas about the nature of language learning which would be consistent over time; "an approach is axiomatic". His *method* was more procedural; "an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach." Finally, his concept of *technique* referred to the actual implementation in the language classroom; "a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective." He saw techniques as being consistent with a given method and by extension, with a given approach. (Bell, 2003)

É importante destacar que, em diferentes áreas de conhecimento, tais como Biologia, Sociologia, Filosofia, e outras, o conceito de método sofre alterações devido à natureza de cada uma delas e por conta dos seus objetos e objetivos de estudo. Neste trabalho, nossa concepção de método diz respeito à área pedagógica, cujo foco é o ensino de LE.

Entendemos como método, aqui, a visão defendida por Richards e Rodgers (1993), isto é, a de que um método é formado por três componentes, sendo eles: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos.

Os referidos métodos foram motivados e influenciados, em sua grande maioria, por teorias advindas da Linguística, da Psicologia, em especial da Psicologia da Educação e, em menor proporção, da Sociologia e da Sociolinguística, além de outras disciplinas. Conforme novas concepções e teorias surgiam nestas disciplinas, os métodos passavam a ser analisados e também criticados por novas perspectivas.

Assim, seguem abaixo, os princípios e técnicas mais utilizados, historicamente, dentre o conjunto dos métodos de ensino de LE:

1.2.1 Método de Gramática e Tradução

Embora seja derivado do Método Clássico, o método de gramática-tradução é considerado o primeiro método de ensino de LE, segundo os registros da história do ensino de línguas. Foi idealizado para fins comerciais e posteriormente desenvolvido para ser utilizado em escolas secundárias, segundo Howatt (1984, p. 131). O autor acrescenta que, apesar de ter sido denominado de Gramática e Tradução, por seus opositores, não tinha como objetivo final a tradução, mas sim a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de dicionários.

Seus pontos fortes e fracos, além dos excessos, refletem tanto as aspirações como as ambições da escola gramatical do século XIX. De acordo com Chastain (1988), o método surgiu na Alemanha, mais especificamente na Prússia, no final do século XVIII. Foi conhecido como Método Clássico até o século XIX e tinha a leitura como o principal objetivo da aprendizagem da LE. Suas principais características eram a ênfase na leitura, no vocabulário e na

escrita; o estudo das regras gramaticais; e a língua materna, que estava sempre presente em sala de aula.

Os manuais didáticos, além das listas de palavras e explicações gramaticais, apresentavam exercícios de tradução de língua materna para a estrangeira e vice-versa. Esses exercícios eram compostos por frases cujo objetivo principal era os tópicos gramaticais de cada lição. Cook (2003, p. 31), discorrendo sobre este método, afirma que o ensino das línguas modernas foi bastante influenciado pelo estudo acadêmico das línguas em desuso, tais como o grego clássico e o latim.

Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. A tradução era considerada, de fato, um procedimento metodológico fundamental que constituía o núcleo do MGT.

A aprendizagem da LE era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o intuito de dominar a morfologia e a sintaxe. Os aprendizes recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas tinham como exercícios de aplicação as regras de gramática, ditados, tradução e versão. A relação entre professor e aluno era vertical, isto é, o primeiro representava a autoridade em sala de aula, já que detinha o saber. Com isso, pouca iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era quase inexistente, e o controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não se permitia errar.

No começo do século XIX, o MGT foi deixado de lado, já que outras línguas começaram a ser estudadas e a comunicação falada tornou-se essencial para o aprendizado de LE. Perdeu-se, nesta fase, a importância ou utilidade da tradução nos moldes como era usada no MGT para o ensino de LEs.

1.2.2 Método Direto

A preocupação e o interesse por ensinar e aprender línguas são fatores que despertam a inquietação dos estudiosos desde a Antiguidade. O Método da Gramática e Tradução, ou simplesmente Clássico, foi o primeiro método a receber uma denominação; um nome. Inicialmente, foi destinado ao ensino de

Grego e Latim, por meio da gramática, leitura, escrita e tradução, alcançando muita popularidade no século XVIII.

Entretanto, várias mudanças e reformas aconteceram na Europa no período de transição entre os séculos XIX e XX. No contexto da Revolução Industrial, tornou-se latente a necessidade de comunicação entre as nações. Com o intuito de alcançar este objetivo, inúmeras ideias propiciaram o surgimento de uma grande quantidade de tendências metodológicas, aparecendo assim o Método Natural de Berlitz, o Método da Leitura de Claude Marcel, o Método Psicológico de Gouin, o Método Fonético de Viëtor, e outros.

Em 1900, as reformas metodológicas realizadas até aquele momento deram origem a um método que levava em conta grande parte das contribuições dos métodos anteriores, que tinha recebido o nome de Método Direto (MD). De acordo com Chagas (1979), esta nova metodologia voltada para o ensino de línguas estrangeiras se propunha desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na própria língua de chegada, isto é, ensinar a gramática de forma indutiva, evitando o uso da língua materna e a prática da tradução, que somente seria viável nos momentos em que a língua estrangeira não fosse capaz de oferecer as ferramentas necessárias para mostrar o significado das palavras, dentre outros pressupostos. E de acordo com Larsen-Freeman (2000:28), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”.

Trinta anos depois, o MD alcançou o cenário pedagógico brasileiro. Anteriormente, o ensino de línguas no Brasil era basicamente gramatical, haja vista que os idiomas modernos eram ensinados exatamente da mesma forma que se ensinava idiomas antigos como, por exemplo, o latim e o grego.

Com relação ao contexto sociopolítico dessa época, o Brasil estava em processo de passagem de República oligárquica para a ditadura. O ambiente era revolucionário, sendo promulgada neste período uma reforma cuja intenção era propiciar melhorias para a educação de segundo grau (atual Ensino Médio); preocupou-se com a preparação futura dos alunos, objetivando os estudos universitários.

O ensino seguiria, de acordo com esse método, a sequência gradativa de ouvir e falar, ler e escrever. As regras gramaticais apareceriam apenas ao final, indutivamente, e o uso do dicionário seria feito de forma moderada, o que

permitiria ao aluno perceber “as semelhanças e dissemelhanças entre os idiomas” (CHAGAS, 1979, p. 111).

Neste período, com o aparecimento da abordagem direta, o papel da tradução em sala de aula se anulou. O ensino e a aprendizagem da língua de chegada deveriam ser feitos por meio da própria língua de chegada, nunca se recorrendo à língua materna e à tradução, sendo o significado transmitido através de gestos e gravuras. É uma abordagem indutiva, com ênfase na oralidade.

O MD não se fortaleceu nas escolas brasileiras em consequência da ausência de condições adequadas para o seu desenvolvimento. O ensino continuou sendo repensado e muitos métodos, de origem europeia, apareceram no cenário pedagógico, como a Resposta Física Total de Asher, a Abordagem Natural de Krashen e outros.

O objetivo principal era tornar os alunos fluentes na língua de chegada, entretanto havia empecilhos para atingir tal meta. Os professores perceberam, com os estudos pioneiros de Hymes (1972), Wilkins (1976) e Widdowson (1978), que não bastava dominar a competência linguística. Em razão desse fato, houve uma mudança no foco do ensino: a estrutura linguística deu lugar à situação comunicativa.

É importante ressaltar que o MD segue sendo utilizado em muitas escolas brasileiras, além de essa abordagem continuar sendo considerada uma forma eficaz de ensinar LEs.

1.2.3 Método Audiolingual

Durante a segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América sentiram a necessidade de compreender seus inimigos, além de precisarem se comunicar com os países aliados. Como consequência, o Exército americano criou os cursos intensivos de língua ASTP - The Army Specialized Training Program, também conhecido como Método do Exército. Por volta de 1950, esse método passou a ser chamado de Método Audiolingual (MA), fundamentado-se, principalmente, nas teorias da psicologia behaviourista de Skinner e na linguística distribucional de Bloomfield, isto é, seus pressupostos teóricos baseavam-se nos princípios da linguística estrutural (FRIES, 1945) e da psicologia comportamentalista (PAVLOV, 1927; SKINNER, 1957)

Este método tem como objetivo fazer com que o aprendiz se comunique na língua de chegada a partir do condicionamento de padrões e da formação de novos hábitos linguísticos. Ou seja, a princípio, o aluno exercita as habilidades orais (ouvir e falar) e em seguida trabalha as habilidades escritas (ler e escrever), quando os padrões da língua oral já estiverem internalizados e automatizados.

Nesta abordagem, as estruturas linguísticas são apresentadas em ordem crescente de complexidade, a partir da repetição e memorização de diálogos que são gravados por falantes nativos. A gramática é ensinada por indução, e é trabalhada partindo dos elementos que apareceram nos diálogos. No nível básico, o vocabulário é limitado e controlado, com o intuito de evitar a ocorrência de erros, que são considerados indesejáveis. A pronúncia é ensinada desde o começo em laboratórios ou em atividades em sala de aula controladas pelo professor.

Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e os drills são considerados a atividade central de prática de uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2000: 44-45). O MA tem como alicerce as seguintes premissas: a língua é fala, não escrita; a língua é um conjunto de hábitos; ensine a língua, não sobre a língua; as línguas são diferentes; e a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acredita que eles deveriam dizer.

A partir dessas premissas, o aluno somente deve ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estiverem automatizados, uma vez que para os estudiosos dessa área, a escrita não passa de uma fotografia mal feita da fala.

A maior ênfase do método está nas estruturas linguísticas, que são apresentadas em ordem de complexidade (*scaffolding*), cuja aprendizagem se dá por repetição e imitação (*drilling*), conforme mencionado anteriormente. Os diálogos são apresentados aos alunos frase a frase; os alunos as repetem individualmente e em coro, até que o diálogo seja memorizado. As amostras de linguagem são cuidadosamente escolhidas, sendo dada preferência a fitas gravadas por falantes nativos, pois o método parte do princípio de que a amostra deve ser “perfeita”. Procura-se alcançar, acima de tudo, a pronúncia nativa.

Nessa abordagem, a tradução era contemplada através da utilização da Análise Contrastiva, na sua versão forte. O termo ‘versão forte’ (1982) diz

respeito à análise contrastiva desenvolvida por Krashen, referindo-se à comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais das duas línguas cotejadas no ensino e aprendizagem, a saber, da língua de partida e da língua de chegada, visando a prever os erros dos alunos.

Não há momentos de reflexão sobre gramática neste método, porque acreditava-se que o aprendiz aprende por indução e repetição, e não por análises e explicações gramaticais.

1.2.4 Método Silencioso

De acordo com Larsen-Freeman (2000), o Método Silencioso, “Silent Way”, criado em meados de 1972 por Caleb Gattegno, evidencia a aquisição linguística como um processo no qual, através do raciocínio, os estudantes descobrem e formulam regras sobre a língua estrangeira em estudo. A aprendizagem, sob essa perspectiva, visa à expressão do pensamento, percepção e sentimento dos alunos. São eles quem constroem sua própria aprendizagem, ao passo que o professor tem a possibilidade de incitar sua percepção e provocar o raciocínio de seus estudantes.

O silêncio do professor, na maior parte do tempo, é alicerce fundamental deste método, já que dessa forma seria criado um ambiente propício às descobertas dos alunos com relação à linguagem, e esta prática funcionava como estímulo para a produção oral dos aprendizes de LE.

De acordo com este método, o silêncio é uma ferramenta para esse fim. Como exemplo, o professor pode propor uma determinada situação juntamente com uma estrutura (Modelo: *Coja una hoja roja*), silenciando-se logo depois. Os alunos deverão perceber que o professor quer que a folha vermelha seja selecionada.

Frequentemente os alunos são incitados a pensarem e a refletir, e o silêncio do professor obriga-os a ajudarem uns aos outros. Instrumentos como fichas com cores distintas, sinais que representem sons e palavras são muito utilizados. Os alunos iniciam sua aprendizagem partindo dos sons da língua, observando o professor manipular tais fichas. Cada cor representa um som, e gradativamente os alunos vão formando palavras por meio de associações. Situações que têm como foco a atenção do aluno são criadas pelo professor com o intuito de trabalhar a estrutura da língua.

As principais técnicas desse método, ainda segundo Larsen-Freeman (2000) são: o silêncio do professor; a correção em pares; o uso de fichas coloridas associadas a sons ou palavras; autocorreção; o uso de gestos; quadro de palavras; e a avaliação, pelos alunos, da lição no final da aula⁵.

Este método recebeu inúmeras críticas, em especial pelo fato de deixar o professor distante para ocasionar uma atmosfera comunicativa. Diz-se que as orientações e correções que os aprendizes de LE necessitam são mais do que as permitidas e oferecidas pelo Método Silencioso.

1.2.5 Sugestopedia

A técnica de sugestopedia, que foi desenvolvida na década de 1960 pelo psiquiatra e educador Georgi Lozanov, parte do princípio de que as informações percebidas pelos sentidos são registradas na memória profunda de longo prazo, quando a mente humana encontra-se em estado de vigília relaxada, isto é, um estado propício para a aprendizagem. Em seu livro, Lozanov tece diversas considerações sobre como a sugestão exerce sua influência sobre os indivíduos (Lozanov, 1978).

Para ele, a música teria a propriedade de facilitar a memorização de informações a longo prazo. Para isso, ele fazia uso da música em três etapas: para relaxar, para passar informações e para fixar a informação.

Considerava-se que uma mente tensa seria sempre dispersiva, e que, livre das tensões, os alunos conseguiriam ter um maior poder de concentração. Por meio de seus testes, constatou-se que os alunos que haviam sido submetidos a uma sessão de relaxamento antes da aula, apresentavam expe-

⁵ The teacher uses silence for multiple purposes in the Silent Way. It is used to focus students' attention, to elicit student responses, and to encourage them to correct their own errors. Even though teachers are often silent, they are still active; they will commonly use techniques such as mouthing words and using hand gestures to help the students with their pronunciation. Teachers will also encourage students to help their peers. Silent Way teachers use specialized teaching materials. One of the hallmarks of the method is the use of Cuisenaire rods, which can be used for anything from introducing simple commands to representing abstract objects such as clocks and floor plans. The method also makes use of color association to help teach pronunciation; there is a sound-color chart which is used to teach the language sounds, colored word charts which are used to teach sentences, and colored Fidel charts which are used to teach spelling. (Larsen-Freeman, 2000)

ssão facial suave, tornando-se mais receptivos e envolvendo-se de maneira significativa com o tema estudado, ao contrário de alunos que não haviam passado pelo mesmo procedimento.

Para a Sugestopedia, a aprendizagem linguística é normalmente “atrasada” devido a certas barreiras e obstáculos que o próprio aprendiz lhe impõe como, por exemplo, o medo. Este método dá ênfase ao sentimento dos alunos e à necessidade de instigar suas potencialidades cerebrais, argumentando que para alcançar resultados positivos, o ambiente de estudo precisa ser relaxante e confortável, além de o aluno precisar confiar no professor para que este último possa ativar a imaginação dos aprendizes e ajudá-los no processo de aquisição de LE.

Nas salas de aula, dá-se preferência a pôsteres com informações gramaticais que são dispostos pelo ambiente e trocados periodicamente, com o objetivo de incitar a capacidade de aprendizagem do aluno a partir de estímulos externos, isto é, por tudo que o cerca no ambiente escolar. A tradução não era uma habilidade praticada neste método.

O método da Sugestopedia foi reconhecido e indicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e também já foi considerado um método eficaz de aprendizagem acelerada.

1.2.6 Abordagem Comunicativa

Com embasamento nos estudos de Hymes, surge a Abordagem Comunicativa. A *Communicative Approach* para o ensino de Línguas originou-se nos anos 60, mais precisamente na Inglaterra, quando após o surgimento do Mercado Comum Europeu, as pessoas precisavam aprender a falar inglês para que este acordo obtivesse sucesso.

Este método, segundo Richards e Rogers (1993), propõe uma abordagem da língua por meio não da gramática propriamente dita, mas sim de situações cotidianas como, por exemplo, ir ao supermercado fazer compras, falar ao telefone, pedir alguma informação no aeroporto etc, comuns ao nosso universo; ou seja, o aluno pratica a língua de chegada em situações reais de comunicação através da contextualização, construindo um significado.

A abordagem visa a total comunicação dos alunos por meio de uma variedade de atividades, com as quais se espera que sintam-se seguros para expressar seus pensamentos, opiniões e sentimentos. Uma variada gama de jogos, dramatizações e exercícios baseados em situações comunicativas devem fazer parte do material a ser aplicado pelo professor, tais como: revistas, propagandas, jornais, cartazes com pessoas conversando, praticando esportes, entre outras, bem como, jogos de memória, quebra-cabeça, dominó, mímica, que podem contribuir para a fixação do vocabulário, de verbos, além de promover uma interação social entre professor-aluno e aluno-aluno, que segundo Vygostsky (apud Kohl, 1997), favoreceria o aprendizado, pois o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento.

A abordagem comunicativa focaliza o ensino de línguas na comunicação. Ensinar ao aluno uma língua estrangeira, nesta abordagem, seria levar o aluno a adquirir uma competência de comunicação. O movimento comunicativo originou-se de estudos feitos por teóricos funcionalistas da Escola de Praga e da Tradição Britânica, tais como Roman Jakobson e Firth, por exemplo. Alguns estudos foram feitos sobre morfologia e fonologia, sendo realizados também, estudos no nível da sentença, tendo como destaque a função de cada parte desta. Berns (1990) ressalta que as necessidades comunicativas e expressivas do discurso funcionam como ponto de partida para uma análise linguística.

De acordo com Firth (1929 *apud* BERNs, 1990), a língua deve ser vista como parte do processo social, pois seu papel é de interação entre as pessoas. Ressalta, ainda, a grande importância do significado e do contexto, onde o primeiro representa a função que a língua desempenha no contexto e está ligado ao uso de algumas formas e elementos linguísticos em contextos específicos, e o segundo constitui o ambiente de uma situação, levando em consideração a relação entre língua e todos os vários aspectos da situação em que ela é usada.

A abordagem comunicativa defende a ideia de que a unidade básica da língua é o ato comunicativo ao invés da frase. Nisso, opõe-se frontalmente ao Método Direto. O mais importante passa a ser o significado e não a forma. A competência comunicativa é o objetivo e não a memorização de regras. Para que essa competência ocorra, afirma-se que devem ser usadas situações do

dia-a-dia dos alunos, assim eles conseguirão aprender as formas gramaticais percebendo que estas possuem utilidade e podem ser usadas no cotidiano. Além disso, poderão desenvolver as quatro habilidades da língua (*listening, reading, writing e speaking*). Entretanto, segundo o linguista e antropólogo Hymes (1973) e o linguista funcional Halliday (1973), os alunos não estavam aprendendo completamente em situações reais, uma vez que estes não conseguiam se comunicar na língua estudada. Ou seja, para os estudiosos de nada adianta estudar a língua e não saber utilizá-la.

A abordagem comunicativa originou pesquisas sobre os processos da aprendizagem de línguas estrangeiras, abordando morfologia, fonologia, além de estudos no nível da sentença. Estes passaram a ser conteúdo de ensino com orientações explícitas sobre estratégias de aprendizagem e de leitura e compreensão de textos: deve-se aprender a compreender o texto em língua estrangeira de forma semelhante como na língua materna, ou seja, segundo a sua função comunicativa e os objetivos específicos do leitor que, de acordo com o tipo de texto, pode visar a diferentes graus de compreensão: global, detalhada e seletiva, segundo Schneider (2010).

Na aplicação do princípio pragmático-funcional, o texto (oral e escrito) constitui o ponto de partida. O trabalho com textos literários é substituído pelo trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas etc). Esta mudança de paradigma tem por objetivo promover atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela realmente é usada na cultura da língua de chegada. O aluno é percebido, nessa abordagem, como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a LE. Assim, o professor não é mais um transmissor de conhecimentos ou um técnico em mídia (como no MGT o MA), pois assume a função de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem, e, através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua de chegada.

De acordo com Almeida Filho (2002, p.42), ser comunicativo significa:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do

que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Para a abordagem comunicativa, a função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa a ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas.

Importante acrescentar que, para autores como Malmkjaer (1998) e Lucindo (2006), a tradução é classificada como uma atividade comunicativa, que oferece oportunidades para vários usos distintos, tais como ensinar a traduzir, aprimorar o conhecimento das línguas materna e estrangeira, por meio da Análise Contrastiva, além de desenvolver habilidades de leitura. Os autores mencionados acima alertam para que se tenha o cuidado de utilizar a tradução em contextos específicos, e não apenas traduzir palavras ou frases isoladas, gerando falta de sentido e, conseqüentemente, de comunicação.

Um ensino comunicativo significa um ensino com mais função do que forma e mais conteúdo do que estrutura. Os alunos devem ser encorajados, em sala de aula, a expressar significados. Então, erros de forma devem ser tolerados, sem que isto signifique que se deva negligenciar o estudo da forma. Mas esta não deve ser um obstáculo à comunicação das ideias. Os erros dos alunos envolvidos no processo de aprendizado de uma língua estrangeira são resultados da aproximação à norma da língua, então estes são indicadores de um estágio da aprendizagem.

De acordo com Schneider (2010), dentro da abordagem comunicativa, os conceitos 'atividade', 'interação social', 'motivação' e 'postura comunicativa' exercem um papel fundamental. Em relação às atividades, Richards (2006) destaca que a aquisição da competência comunicativa na língua de chegada requer atividades focalizadas no desenvolvimento da fluência e da acurácia. Atividades centradas na acurácia refletem o uso correto da língua em contextos de aprendizagem formal e monitorada. Atividades focalizadas na fluência refletem a comunicação real e o uso natural da língua em contextos situacionais, bem como o uso de estratégias de comunicação. Estas atividades permitem ao aluno interconectar as diferentes habilidades (por exemplo, ouvir, ler e escrever) e aplicar o aprendido.

De acordo com Almeida Filho (2005), a Abordagem Comunicativa surge como uma alternativa para a abordagem gramatical, que continua dominando o cenário pedagógico de línguas estrangeiras no país com matizes comunicativos.

1.3 O ensino contemporâneo de línguas

Pode-se dizer que, hoje em dia, o ensino e a aprendizagem de línguas passaram a receber um olhar mais crítico com relação à sua prática, com questões voltadas para o treinamento dos professores, materiais de ensino e de avaliação, haja vista que muitos estudiosos do tema buscam reflexões contínuas sobre o processo de ensinar línguas e de que forma o mesmo se materializa dentro e fora da sala de aula.

Primeiramente, deve-se destacar que a aprendizagem de uma LE é hoje vista como um direito de todo cidadão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais claramente apontam a LE como parte integrante da formação de todo aprendiz, o que implica um compromisso da escola com esse processo, conforme o que se segue:

[...] Integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. [...] Elas funcionam como meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente, e ao mesmo tempo, mais sólida. (PCN, 2010)

Entende-se, atualmente, isto é, no século XXI, que o uso de uma LE é necessário para se compreender os discursos que nos chegam pelos diversos meios permitidos, como, por exemplo, a internet, livros, revistas, e também para atuar no mundo do trabalho e da tecnologia, bem como para dar prosseguimento a estudos na universidade, dentre outros.

O ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, encara o desafio de fornecer aos indivíduos um instrumento de ação no mundo contemporâneo. Isso exige que formemos alunos capazes de compreender os discursos que perpassam a vida social a fim de fazer escolhas éticas. É crucial educar indivíduos que possam usar o discurso com a finalidade de tomar posições conscientes na luta contra as desigualdades e contra o sofrimento humano em todas as instâncias da vida social.

Desse modo, para o cumprimento de tal proposta, é preciso que o professor tenha em mente a natureza do objeto com que está trabalhando: a linguagem. Assim, entende-se hoje que a aprendizagem de uma LE está além do domínio da habilidade de ler ou escrever, por exemplo, em outro idioma, mas relaciona-se a um modo de ser e agir no mundo em razão da natureza social da linguagem. Ao falarmos ou escrevermos, estamos fazendo algo com alguém num local e momento específicos, buscando alcançar determinados objetivos, de onde se conclui que aprendemos uma língua para fazer algo com ela no cotidiano e não simplesmente para conhecer suas regras gramaticais.

As atividades propostas em sala de aula devem, então, propiciar aos alunos a oportunidade de se envolverem em situações significativas de negociação de significado, uma vez que esta capacidade não se encontra totalmente completa e formada na cabeça do falante, emergindo na relação, no contato com outra pessoa. A partir daí, surge a necessidade de compreensão do discurso como prática social, em que diversos fatores estarão em jogo, como quem são os participantes da interação, onde e quando ela ocorre, com que propósito ela acontece etc.

A compreensão da LE como possibilidade de engajamento de um sujeito em situações comunicativas por meio da leitura joga nova luz sobre o ensino dessa disciplina na escola e faz desse aprendizado uma experiência de vida. Isso acontece não somente para capacitar as pessoas a transitar no mundo da informação e do conhecimento, como já discutido, mas também porque a LE possibilita ao aluno tomar contato com diferentes maneiras de viver a vida social e suas expressões culturais. Ao trazer o outro e sua diferença para mais perto de nós, a LE favorece um diálogo com a diversidade da experiência humana, possibilitando um olhar mais perspicaz sobre nós mesmos e os outros à nossa volta, em uma sociedade que se configura, cada vez mais, como multicultural.

Conforme mencionado anteriormente, os cursos de LE contemporâneos não se reduzem apenas a cursos de gramática, pois o que é proposto aos aprendizes de LE é um saber na língua, isto é, um saber fazer. É fato que o ensino de uma LE não dispensa inteiramente o recurso gramatical ou linguístico. Entretanto, há outros fatores que influenciam diretamente no ensino e aprendizagem de uma LE, como por exemplo, o contexto cultural da língua de chegada, uma vez que não se pode ter como alicerce apenas as estruturas corretas das línguas.

Isso significa que o aprendiz de LE deve ser incentivado, de maneira contínua, a fim de saber qual linguagem deve usar com o seu interlocutor e não se limitar a repetir frases gramaticalmente corretas. Aqui nos deparamos com duas questões que caminham de mãos dadas ao longo de todo o caminho do ensino e aprendizagem de LEs: língua e cultura.

1.4 Língua e cultura: língua-cultura

No contexto do ensino e aprendizagem de LE, faz-se extremamente importante levarmos em consideração o fato de que toda e qualquer língua opera de maneira diferente uma das outras, e que traduzir não envolve apenas o linguístico, isto é, o sistema; mas também o cultural.

Por haver uma relação estreita entre língua e cultura, seus aspectos subjacentes e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, ambas têm sido motivo de constantes debates. Essas reflexões se intensificaram nas últimas décadas, principalmente pelo incremento tecnológico, representado por novos métodos de comunicação, como a internet, e a formação de blocos econômicos internacionais que resultaram no fenômeno da globalização.

É possível afirmar, atualmente, que a cultura é um requisito fundamental para a compreensão não apenas de valores morais, mas também éticos, os quais guiam nosso comportamento social. E ser capaz de entender como estes valores se internalizaram em nós e como eles conduzem nossas emoções, bem como a avaliação do outro, é um desafio e tanto.

Laraia (2007) define o termo cultura como “uma lente através da qual o homem vê o mundo”. O autor leva em consideração questões de ordem moral,

valores, comportamentos e posturas corporais como heranças culturais (p.68) e o conceito de etnocentrismo como fenômeno universal. Acrescenta, ainda, a maneira que a cultura opera dentro de uma lógica própria que somente pode ser entendida pela classificação, pela compreensão das categorias entendidas pela linguagem da própria cultura.

A cultura é um processo que está em permanente evolução. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade; fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento de valores espirituais e materiais. É, ainda, o conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que distinguem um grupo étnico, uma nação ou falantes de uma mesma língua.

O homem, como portador de cultura, a cria, a possui e a transmite, ao passo que, se observarmos as sociedades animais e vegetais, por exemplo, ambas a desconhecem. A cultura é, assim, uma herança que o homem recebe desde seu nascimento, ou seja, desde o momento em que vem ao mundo a criança já começa a receber uma série de influências do grupo em que nasceu: as maneiras de se vestir, de se alimentar, o local em que vai dormir, a língua falada, a identificação dos pais, dentre outros.

E à medida que vai crescendo, cresce o número de influências que são repassadas por este grupo familiar, as quais passarão a integrá-la na sociedade da qual será participante. Cabe mencionar, aqui, que quanto mais nela se integra, cada vez mais adquire novos hábitos, os quais farão com que se considere um membro dessa sociedade, tendo atitudes que se conformam com os padrões estabelecidos. E são justamente esses padrões que determinam a cultura da sociedade em que vive um determinado indivíduo.

Depreende-se, desta forma, que a herança cultural transmite aos indivíduos os hábitos e costumes de sua sociedade. Além desses hábitos e costumes que recebe de seu grupo, o homem vai ampliando seus horizontes, e passa a ter novos contatos: contatos com grupos diferentes em hábitos, costumes, língua, etc., os quais farão com que adquira alguns desses diferentes hábitos, que é o que pode ser denominado aquisição pelo contato.

Esses elementos, que compõem o conceito de cultura, permitem mostrar que ela está ligada à vida do homem, de um lado, e, de outro, se encontra em estado dinâmico, não sendo estática sua permanência no grupo. A cultura se aperfeiçoa, se desenvolve, se modifica, continuamente, nem sempre de maneira perceptível pelos membros do próprio grupo. É justamente isso que

contribui para seu enriquecimento constante, por meio de novas criações da própria sociedade e até de indivíduos, além do que é adquirido de outros grupos.

Assim, é mais que significativa a contribuição que a prática da tradução pode oferecer para que as civilizações possam compreender as relações que são ou venham a ser estabelecidas entre as diferentes culturas e o papel desempenhado pelo patrimônio cultural perante os indivíduos. Não se pode esquecer, todavia, que a circulação de textos ao longo da história deu-se devido às suas traduções.

Conforme ressalta Octavio Paz,

as culturas são locais, autossuficientes e, na maioria das vezes, monolinguistas. É a tradução que introduz o “outro” em sua forma mais radical e estranha: a linguagem. E quando se pensa em linguagem diferente, supõe-se imediatamente uma maneira outra de sentir, pensar e entender o mundo. E em sua concepção, a vivência da alteridade se produz não somente entre os diversos povos entre si, mas também entre os diferentes grupos sociais que partilham do mesmo universo cultural, que estabelece hierarquias e exclusões entre esses núcleos distintos. (PAZ, 1981:75)

Vale ressaltar que a prática da tradução contribui para a aproximação entre povos de diferentes culturas, uma vez que ao nos depararmos com costumes estranhos aos nossos olhos, acabamos refletindo sobre este povo ou nação que tem o hábito de praticar ações incomuns aos nossos olhos. Isso engloba, ainda que implicitamente, a transmissão de cultura, já que a partir da leitura e do conhecimento do “novo”, descobrimos situações que poderiam até ser consideradas exóticas, mas que passamos a respeitar como parte da cultura alheia.

Em um enfoque pedagógico mais abrangente e crítico, a tradução pode ser adotada não somente como exercício de sala de aula, mas também como uma prática capaz de desenvolver no estudante de LE habilidades que lhe possibilitarão adequar-se a duas perspectivas bastante significativas: mundial e intercultural.

1.5 Formação dos professores de LE

Levando em consideração a relevância da formação universitária dos professores de Letras, com licenciatura em LE, fizemos o levantamento dos currículos dos cursos de Letras oferecidos pela UnB - Universidade de Brasília (Anexo 1), com o intuito de verificar em que momento os alunos entram em contato, efetivamente, com alguma disciplina que esteja relacionada com a teoria e a prática tradutórias.

De acordo com informações disponíveis no endereço eletrônico da própria universidade, o curso de Letras da UnB busca a formação de professores de licenciatura de língua portuguesa (como língua materna e como segunda língua) e de professores de LE, bem como a formação de bacharéis em língua portuguesa, línguas estrangeiras e tradução.

A proposta curricular das habilitações em Letras privilegia os aspectos renovadores da formação de profissionais da língua e linguagem, deslocando a ênfase na significação e privilegiando a relação entre o objeto e matéria de ensino e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O Instituto de Letras (IL) oferece três cursos, com 15 habilitações possíveis. No período diurno, há licenciatura e bacharelado em português, francês e inglês; licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua e bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas. Ainda no mesmo turno, o estudante pode cursar o bacharelado em Tradução, em Francês ou Inglês. No período noturno, o IL disponibiliza a licenciatura em Espanhol, Japonês e Português, e o bacharelado em Tradução-Espanhol.

O estudante receberá uma formação ampla e aprofundada dos conteúdos específicos do curso, os quais se subdividem em três grandes áreas: formação em teoria e análise linguística, formação em língua portuguesa ou na língua estrangeira escolhida, formação em teoria literária e na literatura específica da habilitação. No caso das licenciaturas, os futuros professores também são capacitados na área pedagógica. A graduação em Letras-Tradução é voltada para a escrita e não para a tradução simultânea. Nesse caso, os alunos aprendem práticas de tradução (da língua estrangeira para a língua portuguesa) e versão (da língua portuguesa para língua estrangeira) de textos gerais, literários, jurídicos, econômicos, técnicos e científicos.

No currículo dos cursos de Letras, com exceção dos cursos de Tradução e Línguas Estrangeiras Aplicadas, não encontramos, durante nosso período de investigação, disciplinas que mencionem a tradução como eventual disciplina a ser cursada.

1.5.1 Professor nativo ou não? Eis a questão

“O melhor professor de LE é o professor nativo”.

Provavelmente, esta frase já foi ouvida ou lida por muitos de nós. Mas precisamos ter bastante cautela quando o objetivo for a eleição do professor considerado o “ideal” ou mais adequado para o ensino de LE, haja vista que a questão determinante e mais significativa não deva ser, unicamente, o fato de o professor ter nascido ou crescido no país que tenha oficialmente a língua de chegada que pretendemos aprender.

A partir do resultado de duas pesquisas (“The future of English” e “English Next”) desenvolvidas pelo linguista britânico David Graddol, a pedido do *British Council*, órgão do governo do Reino Unido voltado para questões educacionais, o especialista argumenta que uma das vantagens primordiais do profissional que não seja nativo está na capacidade de o mesmo interpretar significados no idioma do próprio estudante. Acrescenta que ser falante nativo de um idioma não significa, necessariamente, estar preparado para ensinar o idioma para estrangeiros.

Para Graddol (1997), a relação é simples. Segundo o linguista: você fala português, mas nem por isso dá aulas ou sente-se apto a dar aulas de língua portuguesa para estrangeiros. Você sabe que o simples fato de falar português não o qualifica a ser professor de português. É preciso muito mais que isso.

Há que se pensar, antes de tudo, na formação do indivíduo, no campo pedagógico voltado para o ensino, no conhecimento que o mesmo adquiriu e que pode repassar, a maneira pedagógica de ensinar etc. Ou seja, há vários fatores que se tornam essenciais e que implicam diretamente na arte de ensinar, transmitir, repassar e compartilhar conhecimento.

O falante nativo, por exemplo, é um bom modelo para ensinar em termos de expressão, principalmente oral, em função do seu domínio natural e instintivo da língua a ser aprendida. Por outro lado, caso não saiba a língua dos

aprendizes não estará apto a assisti-los para vencer os obstáculos de aprendizagem. Ao contrário, o falante não-nativo é um bom modelo em termos de aprendizagem, haja vista que já percorreu o caminho a ser trilhado, do ponto de vista dos aprendentes.

Rampton (1990) e Kramsch (1998; 2001), por exemplo, destacam que os indivíduos, de modo geral, são membros de vários grupos distintos, desde a família e contexto educacional até os definidos pela classe social, região, idade, gênero, etnicidade, dentre outros. Nesse sentido, se há uma transitoriedade quanto a pertencer a grupos diversos, provavelmente a língua sofre mudanças e adaptações por parte de seus usuários. Rajagopalan (1997, 2002, 2004) complementa essa questão ao dizer que o sucesso obtido ao longo do processo de formação docente nunca foi garantido pela genética ou pelos direitos de nascimento somente, mas, sim, por intermédio de muita qualificação e prática.

Assim, é fato que ambos os professores – nativo ou não, apresentam vantagens no ensino de LEs, próprias de cada indivíduo. Logo, seria pretensão nossa afirmar que um seja melhor do que o outro, já que há que se fundamentar em vários elementos e contextos para tal.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 O tipo de pesquisa

Este capítulo apresenta a orientação metodológica adotada na presente dissertação, abordando o referencial teórico sobre a pesquisa do tipo qualitativa, descrito por Marconi e Lakatos (2003), com o apoio de dados quantitativos, explicitando a pesquisa e suas implicações no contexto de sala de aula em que se desenvolveu.

Este trabalho, portanto, é um estudo de caso, pois, de acordo com Stake (1994), a pesquisa em estudo de caso caracteriza-se por um interesse especial sobre um caso específico. E neste trabalho o foco está voltado para a prática tradutória no contexto de ensino e aprendizagem de LE e suas manifestações em sala de aula, sendo assim, um estudo de caso.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa descritiva, cuja finalidade é observar, registrar e reportar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, entretanto, entrar no mérito dos conteúdos (Gil, 2002). Serão descritos os instrumentos utilizados na coleta de dados e os ambientes em que a pesquisa se desenvolveu.

Para que seja possível um melhor entendimento do funcionamento das instituições pesquisadas, será relatada a metodologia de ensino adotada pelas instituições e a implementação da pesquisa nos referidos ambientes. Os métodos adotados para o desenvolvimento do trabalho foram a observação em sala de aula, gravações em áudio, bem como a elaboração de questionários e entrevista semiestruturada, tendo em vista que nosso objetivo foi relatar o que efetivamente acontece nos ambientes observados.

2.1.1 Pesquisa Qualitativa

Uma pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Seguindo os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), que discutem a pesquisa em educação, dentro de uma vertente qualitativa, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha

com descrições, comparações e interpretações, sendo mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes da pesquisa podem direcionar o rumo da pesquisa em suas interações com o pesquisador.

A pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito participante são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito participante, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Com base nesses princípios, afirma-se que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

Diante do exposto, há que se considerar que as duas modalidades não podem ser consideradas como excludentes; ao contrário, apenas se distinguem por apresentarem funções específicas.

Como citado anteriormente, a pesquisa qualitativa permite ter uma visão mais ampla de um cenário. Ou seja, só com perguntas feitas com profundidade é possível chegar mais próximo do que o cliente (no caso o público pesquisado) pensa. Assim como no mundo dos negócios, quando é dada a opção para as pessoas falarem o que desejam a respeito de um produto ou serviço, é provável que se consiga novas respostas. E novas respostas significam chances de novos negócios.

2.1.2 Pesquisa Descritiva

De acordo com Gil (2008), qualquer classificação de pesquisa deve seguir algum critério. Se utilizarmos o objetivo geral como critério, teremos três grupos de pesquisa:

1. Pesquisas Exploratórias ;
2. Pesquisas Descritivas; e
3. Pesquisas Explicativas.

Assim, ao iniciarmos qualquer pesquisa, deveremos primeiro saber qual é o objetivo dela.

De acordo com esse objetivo, poderemos ter uma pesquisa exploratória, uma pesquisa descritiva ou uma pesquisa explicativa. Ainda segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc.

Ao final de uma pesquisa descritiva, teremos reunido e analisado muitas informações sobre o assunto pesquisado. A diferença em relação à pesquisa exploratória é que o assunto da pesquisa já é conhecido. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida.

2.1.3 Estudo de Caso

O estudo de caso é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos quando o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Por meio delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A tendência do Estudo de Caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele Investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto

real, utilizando-se de fontes de evidências. Os estudos de caso podem ser, de acordo com Yin (2001):

a - Exploratórios: quando se quer encontrar informações preliminares sobre o assunto estudado. Para Estudos de Casos exploratórios, uma boa abordagem é quando se utiliza de considerações rivais, em que existem diferentes perspectivas, aumentando as chances de que o estudo seja um modelo exemplar;

b - Descritivos: cujo objetivo é descrever o Estudo de Caso (no qual se encaixa a presente pesquisa); e

c - Analíticos: quando se quer problematizar ou produzir novas teorias que irão procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver novas teorias que irão ser confrontadas com as teorias que já existiam, proporcionando avanços do conhecimento.

É preciso que se tenha diferentes visões teóricas acerca do assunto estudado, pois serão a base para orientar as discussões sobre determinado fenômeno e constituem a orientação para discussões sobre a aceitação ou não das alternativas encontradas. Para isso, é preciso possuir uma amostra de várias evidências.

É uma investigação que trata de uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. Esse estudo pode ajudar na busca de novas teorias e questões que servirão como base para futuras investigações.

Portanto, a presente pesquisa é qualitativa-descritiva.

2.2 Contexto da pesquisa

Inicialmente, esta pesquisa seria realizada em dois centros de idiomas (cursos autônomos), uma escola pública e uma escola particular do Distrito Federal, localizados na cidade-satélite de Planaltina - DF. Entretanto, devido ao fato de um dos centros de idiomas se declarar totalmente contra o uso da tradução no contexto de ensino e aprendizagem de LE e durante as

observações em sala de aula enfatizar esta postura perante os alunos, decidiu-se retirá-lo da pesquisa, restando três ambientes para observação.

A opção pelos ambientes de aprendizagem citados deve-se ao fato de que, apesar de cada um deles seguir uma metodologia de ensino distinta, todos praticam abertamente a tradução em sala de aula, não considerando-a uma atividade pedagógica “inadequada” para a aprendizagem de LE, ainda que adotem uma abordagem diferente com relação à prática tradutória em sala de aula.

2.3 Participantes

Participaram desta pesquisa 30 (trinta) alunos, sendo 10 (dez) da escola regular pública, 10 (dez) da escola regular particular e 10 (dez) do centro de idiomas, com níveis distintos de conhecimento da LE estudada, no caso específico, a Língua Espanhola, de acordo com suas próprias declarações, fornecidas oralmente. Os alunos da escola regular pública têm entre 16 e 18 anos, e 100% destes participantes afirmaram, oralmente, durante minhas observações, ter tido seu primeiro contato com a Língua Espanhola na instituição em que estudam, ou seja, os mesmos estão em contato com a Língua Espanhola há dois anos, tendo duas aulas por semana, com duração de 50 (cinquenta) minutos, cada.

Os alunos da escola regular particular observada têm entre 15 e 16 anos. Afirmaram ter contato com a Língua Espanhola, em média, há 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos, pois em sua escola esta disciplina é oferecida a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, e atualmente estão cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Do total, 40% declararam, também oralmente, serem, ainda, alunos de Língua Espanhola em centros de idiomas.

Já os alunos do centro de idiomas observado têm idades variadas, entre 17 (dezessete) e 33 (trinta e três) anos. Desses, 50% afirmaram, durante as observações, estar em contato com a Língua Espanhola há, pelo menos, 2 (dois) anos; e os outros 50% disseram estar há 1 (um) ano em contato com a mesma.

Houve, ainda, a participação de 3 (três) professores de LE; cada um pertencente a uma das instituições citadas. A seguir, serão descritas as

informações de cada um, para que seja possível conhecer melhor a formação de cada um deles.

- Paty (nome fictício escolhido pela participante) é professora da escola regular pública e tem 28 (vinte e oito) anos. É habilitada em Letras Português e também em Espanhol, ambas pela UnB, e ministra aulas de LE – Espanhol há 5 (cinco) anos. Afirmou já ter trabalhado em várias instituições particulares de ensino com um público mais jovem, acrescentando que prefere trabalhar com alunos do Ensino Médio, como o faz atualmente.
- Lipe (nome fictício escolhido por mim, com autorização do participante) é professor do centro de idiomas e tem 23 (vinte e três) anos. É licenciado em Letras Inglês pela UEG e formado em Língua Espanhola por um centro de idiomas. Ministra aulas de LE – Espanhol há 3 (três) anos. Também é professor de Língua Inglesa em outra instituição.
- Xica (nome fictício escolhido por mim, com autorização da participante) é professora da escola regular particular e tem 39 (trinta e nove anos). É habilitada em Letras Português pela UEG e também é formada em Língua Espanhola por um centro de idiomas. Ministra aulas de LE – Espanhol há 10 (dez) anos. Também é professora universitária, ministrando disciplinas da área de Educação e Pedagogia.

Os questionários (Anexos 2 e 3) aplicados aos professores e alunos informantes da pesquisa têm uma importância significativa devido ao fato de nos fornecerem informações que retratam a frequência da prática tradutória em sala de aula, os tipos de atividades utilizadas pelos professores e pelos alunos para este fim, o modo de realizá-la, isto é, os procedimentos mentais que ocorrem durante sua prática, bem como os conceitos que ambos os sujeitos

têm acerca do que seja a tradução vista como um recurso didático no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Neste estudo tem-se uma pesquisa interpretativa, cujo foco são os professores-sujeito, bem como os aprendizes, os quais estão inseridos no contexto de sala de aula. A utilização de documentos, tais como diários, gravações e vídeos, para fins de pesquisa, é chamada de análise documental. Segundo Stake (1994), o modo como é feita a coleta de dados no estudo de caso reflete a qualidade da pesquisa.

No caso desta dissertação, os registros foram coletados durante as aulas que estavam sendo ministradas nas instituições escolhidas para observação. O período de observação em sala de aula teve a duração de 3 (três) meses. Os tipos de dados feitos para a triangulação de dados foram os seguintes:

- a - Gravações em áudio em sala de aula;
- b - Transcrição das gravações feitas em sala de aula;
- c - Questionário escrito para alunos e professores; e
- d - Entrevista semiestruturada para os professores.

Por triangulação de dados, entende-se o emprego de múltiplas formas de percepção para esclarecer significado, verificação ou repetições de uma observação ou interpretação, e, ademais, para obter uma visão de vários ângulos de um dado fenômeno, garantindo mais validade à pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Assim, para reduzir os problemas de interpretação, indica-se o emprego de variados procedimentos (STAKE, 1994).

Os dois primeiros registros citados (gravações em áudio e transcrição das gravações) buscam mostrar o universo representativo da pesquisa como uma amostra da prática da tradução realizada em aulas da contemporaneidade em que se supõe que haja parâmetros comunicativistas, sendo estes os registros mais representativos para responder as perguntas da pesquisa.

A análise destes dados se propõe a dar uma visão mais clara do que acontece nos diversos momentos da prática pedagógica dos professores juntamente com os seus aprendizes em ambientes de ensino e aprendizagem de LE.

Os tipos de dados se relacionam com os objetivos e as perguntas da pesquisa. O questionário voltado para os professores (Anexo 3) e alunos (Anexo 2) traz dados sobre a proposta pedagógica abordada, bem como a forma e função com que a tradução é trabalhada em sala de aula, além de alguns de seus resultados na prática e o grau de conscientização dos dois sujeitos – professores e alunos, quanto à sua atuação em sala de aula.

Cabe ressaltar que a pesquisadora foi apenas observadora, não interferindo no contexto. De forma paralela aos registros realizados em sala de aula, foram feitas, ademais, notas de campo que enriqueceram as gravações em áudio, fornecendo informações complementares para contextualização dos dados.

A entrevista semiestruturada foi a escolhida para fazer parte dos instrumentos de coleta de dados neste trabalho, sendo realizada com os professores e composta de 4 perguntas (Anexo 6). De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas semiestruturadas permitem aos participantes que discorram sobre seus pensamentos e reflexões a respeito do tema abordado. Isto é, a entrevista semiestruturada é um tipo de questionamento mais profundo e mais subjetivo, apresentando um roteiro de tópicos selecionados e uma formulação flexível.

Tal escolha se deve ao tipo de informação que a pesquisadora buscava coletar. Assim, fez-se necessária a formulação de questões específicas que pudessem complementar as informações coletadas por meio dos demais instrumentos de coleta descritos anteriormente.

Nesta dissertação, os questionários propostos aos professores e aos aprendizes de LE, juntamente com as observações em sala de aula e a entrevista semiestruturada interagem e nos permitem obter dados acerca da prática da tradução em sala de aula levando em consideração o ponto de vista do professor, do aluno e as influências do meio que os cercam, isto é, do contexto de cada um dos diferentes ambientes observados.

As observações em sala de aula, por exemplo, mostram o que acontece, efetivamente, no ambiente de aprendizagem, enquanto os

questionários e a entrevista conseguem captar elementos que muitas vezes fazem parte do consciente dos entrevistados mas que, na prática, não foram mostrados, ou vice-versa.

A coleta de dados está especificada na transcrição - seguindo as normas estabelecidas por Marcuschi (2006) - da gravação das aulas das três instituições de ensino, sendo os professores caracterizados como Xica, Lipe e Paty (todos nomes fictícios). Os alunos, devido ao fato de serem em maior quantidade, serão caracterizados como A, B, C etc.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados de pesquisa, de modo a descrever a prática da tradução em diferentes ambientes de aprendizagem de LE. Procuramos validar os dados a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados descritos no capítulo anterior.

Primeiramente, destacaremos a transcrição da aula do professor Lipe, do centro de idiomas, de uma turma do Básico II e o questionário que a acompanha. As perguntas dos questionários elaborados para os professores e alunos foram colocadas nos anexos (2 e 3) para eventuais consultas.

3.1 Análise de dados do centro de idiomas

O centro de idiomas observado na cidade de Planaltina-DF (que trata-se de uma filial dentre aquelas distribuídas pelo país) teve sua sede fundada no ano de 1987, no interior do Estado de São Paulo. O sistema de ensino adotado é semestral, sendo ofertados cursos para crianças, adolescentes e adultos. A instituição citada acredita que o processo de comunicação deve ser ensinado, aprendido e utilizado de forma plena, com domínio completo sobre fala, escrita, leitura e conversação.

Para a instituição citada, a melhor forma de se aprender um novo idioma é estar sempre em contato direto com a língua. É por isso que sua metodologia requer que, desde a primeira aula, o aluno tente praticar a conversação em outra língua, apresentando resultados práticos.

A instituição acrescenta em sua página virtual que, para impulsionar o aprendizado e torná-lo mais dinâmico, divertido e natural, deve-se estar livre de bloqueios e inibições durante as aulas. Para isso, em suas aulas, são utilizadas técnicas de neurolinguística⁶ avançada. Essas técnicas são capazes não só de estimular a livre expressão e ajudar o aluno a desenvolver seus aspectos pessoais, culturais e acadêmicos, mas também de evidenciar sua liderança e automotivação.

⁶ Disciplina que estuda os mecanismos do cérebro humano que possibilitam a compreensão, a produção e o conhecimento da linguagem, tanto falada como escrita. (MUSSALIN, F. & BENTES, A., 2001)

O material didático tecnológico é composto por recursos de áudio que estimulam a conversação e o aprendizado da pronúncia, fala e compreensão oral. Esse material conta, ainda, com exercícios e recursos que incentivam a interação dos alunos.

Ainda segundo informações disponíveis no endereço eletrônico da instituição, acompanhar as características particulares de cada aluno é de extrema importância para que seu aprendizado seja aproveitado ao máximo. Por isso, oferece cursos para os mais diversos tipos de aluno, desde crianças a adultos, e para quem queira se aprimorar pessoal ou profissionalmente, entre tantos outros motivos para se aprender um ou mais novos idiomas.

A turma observada no centro de idiomas (centro de idiomas) não tem um horário fixo de aula. As aulas são marcadas diariamente, de acordo com a disponibilidade conjunta dos alunos e do professor. Durante os meses em que acompanhei o grupo, houve períodos em que tiveram aulas três vezes por semana, duas ou uma única vez. Cada aula tinha a duração de uma hora.

Na maioria das vezes, as aulas não se iniciaram no horário previsto. Geralmente, o horário escolhido era das 20h00 às 21h00; e na maior parte, quando o professor e os alunos adentravam a sala, iniciavam-se conversas em língua materna sobre fatos do cotidiano, tais como a vida pessoal, trabalho, entre outros. Geralmente, essas discussões tomavam mais de um terço do período reservado para a aula.

Nesta instituição, não há proibição do uso da língua materna em sala de aula. Frequentemente, a língua portuguesa é utilizada, seja para oferecer uma explicação a determinado conteúdo ou para traduzir. Todos estão acostumados a traduzir tudo a todo tempo. A ferramenta mais utilizada para traduzir é o dicionário. Quando o professor ou os alunos não lembravam ou não sabiam o significado de um determinado vocábulo em espanhol, recorriam ao dicionário.

O professor me explicou fora de sala que, de acordo com a metodologia da escola, oficialmente a tradução era permitida até o nível Básico II, e que a partir do próximo nível passava a ser evitada. Acrescentou, inclusive, que o formato dos livros é distinto, voltado para um uso mais constante da língua de partida no nível inicial. Afirmou, entretanto, que a tradução não é banida nos níveis superiores de ensino, devido ao progresso no nível de

conhecimento do aluno, sendo praticada em todos os níveis de aprendizagem que a instituição oferece.

As lições do livro didático adotado começam com a atividade chamada *Vocabulario de la Lección*, na qual o professor lê em voz alta as palavras selecionadas em língua espanhola e os alunos as repetem. Posteriormente, o professor diz o significado de cada uma delas em português e os alunos as dizem em espanhol, sendo o processo invertido logo em seguida, o que ocorre tanto com palavras isoladas como em frases e orações.

De acordo com o professor do centro de idiomas, o qual foi bastante solícito e a quem agradeço, ele norteia sua maneira de ensinar pela abordagem comunicativa, mas não tem nenhuma liberdade da instituição para planejar suas aulas. Entretanto, tendo como base as observações em sala de aula, o material didático da instituição é focado em gramática (formas e estruturas), e não em funções comunicativas, o que nos permite afirmar que trata-se de um curso do tipo estrutural (audiolingual) com uma pitada de abordagem comunicativa.

Os professores recebem o *Libro del Profesor*, o qual precisa ser seguido à risca. Não são permitidas inovações em sala de aula e o material do professor tampouco pode ser retirado da instituição. O professor só tem acesso ao seu material a partir do momento em que se encontra no seu ambiente de trabalho. Todas as salas de aula são equipadas com câmeras, o que permite aos coordenadores e diretores ter acesso a tudo o que acontece ali. Com isso, percebe-se que, apesar dos avanços trazidos pela Abordagem Comunicativa, os professores de LE figuram como os mais controlados, tendo pouca ou às vezes nenhuma liberdade de atuação. Isso contraria a filosofia que sustenta a AC.

3.1.1 Transcrição da aula do Básico II

(Conversas dispersas entre várias pessoas ao mesmo tempo)

Lipe: (+) E aí gente, como foi o fim de semana?

A: Ah, [...], namorei muito, *teacher*.

Lipe: *Maestro. Maestro*.

A: Ah, sempre esqueço, *teacher*. *Maestro*.

Lipe: Isso. (*) E vocês, o que fizeram, gente?

A: Fizeram coisa grave. Nem quer falar, *teacher*.

B: Não fiz nada, só dormi.

Lipe: Mas isso é ótimo. COMO EU QUERIA DORMIR.

A: [...] O que aprontou?

C: Eu não fiz nada. Só vi TV ontem e sábado.

A: Mas tá bom.

C: Ah, é.

Lipe: Renata, hoje você vai ter muita informação sobre o que quer para sua pesquisa. A gente traduz tudo aqui...

A: ... Verdade... Tudo. É MUITA tradução.

Lipe: Gente, vamos começar. Livros abertos. Lição dezenove. Verbos.

B: Ah, não... Já?

Lipe: Já, gente. É lição nova. Verbos. A gente sempre começa pelos verbos.

A: Qual lição, *teacher*?

Lipe: Maestro. Dezenove, dezenove...

(conversa paralela)

A: *Sorry, teacher. Disculpa, querido maestro.*

Lipe: Vamos, vamos. *Oír.*

A, B, C: *Oír.*

Lipe: *Elegir.*

A, B, C: *Elegir.*

Lipe: *Recuperar.*

A, B, C: *Recuperar.*

Lipe: Ouvir.

A, B, C: *Oír.*

Lipe: Eleger.

A, B, C: *Elegir.*

Lipe: Recuperar.

A, B, C: Recuperar.

Lipe: *Ahora el vocabulario. Repitan. Crimen.*

A, B, C: *Crimen.*

Lipe: *Carterista.*

A, B, C: *Carterista.*

Lipe: *Guardia.*

A, B, C: *Guardia.*

Lipe: *Criminal.*

A, B, C: *Criminal.*

Lipe: *Asesino.*

A, B, C: *Asesino.*

Lipe: *Pulsera.*

A, B, C: *Pulsera.*

Lipe: *Independencia*.
 A, B, C: *Independencia*.
 A: Ah, NÃO, *teacher*.
 Lipe: *Hilo*.
 A, B, C: *Hilo*.
 Lipe: *Aguja*.
 A, B, C: *Aguja*.
 C: (*)
 Lipe: *Ahora al revés. Vamos. Crime*.
 A, B, C: *Crimen*.
 Lipe: *Crimen. Mira la N al final de la palabra. CRIMEN. Ustedes*.
 A, B, C: *CRIMEN*.
 Lipe: *Trombadinha*.
 A, B, C: *Carterista*.
 Lipe: *Guarda*.
 A, B, C: *Guardia*.
 Lipe: *Criminoso*.
 A, B, C: *Criminal*.
 Lipe: *Criminal. Mira la L al final. No es U. CRIMINAL*.
 A: *CRIMINAL, teacher?*
 Lipe: *MAESTRO. Sí, CRIMINAL. Todos*.
 A, B, C: *Criminal*.

Um fato que desperta a atenção é a quantidade de vezes que uma das aprendizes de língua espanhola faz do termo “*teacher*” durante a aula. Por mais que o professor Lipe enfatizasse que o adequado seria dizer “*maestro*” – de acordo com a língua de chegada, a estudante persiste com o uso do termo em outra LE.

Lipe: *Muy bien. Así es. Assassino*.
 A, B, C: *Asesino*.
 Lipe: *Pulseira*.
 A, B, C: *Pulsera*.
 Lipe: *Independência*.
 A, B, C: *Independencia*.
 Lipe: *Fio*.
 A, B, C: *Hilo*.
 C: *Pode ser hilo dental?*
 Lipe: *Pode sim. Pero mira la pronuncia (sic). Hilo DENTAL. Con la L al*

final.

C: *Gracias, maestro.*

Lipe: De nada. Agulha.

A, B, C: *Aguja.*

Lipe: Hilo só funciona como fio, né, Renata?

Renata: Fio, linha. Depende do contexto.

Lipe: É verdade. *Gracias, cariño.* Viu, gente? Então depende do contexto mesmo. Vamos ver na nossa lição se é linha mesmo.

O ritmo das repetições durante estas atividades é intenso. O tempo de processamento do cérebro precisa ser acelerado para conseguir acompanhar o ritmo do professor. Tal procedimento é típico da metodologia audiolingual, e praticamente não apresenta traços da AC. Muitos professores afirmam utilizar a AC devido ao fato de estar na moda. Mas a prática, neste caso, demonstra que não é o que realmente acontece dentro da sala de aula.

Percebe-se, de imediato, que esta aula é desprovida de ideias modernas de tradução e de ensino de LE, haja vista que logo no início, quando o professor Lipe diz: “*Renata, hoje você vai ter muita informação sobre o que quer para sua pesquisa. A gente traduz tudo aqui*”, e logo em seguida aplica atividades simplesmente mecânicas, com palavras e frases com relação de equivalência de uma para uma. Nota-se, aqui, uma orientação unicamente linguística, isto é, não é dada atenção à cultura, aos diferentes contextos, dentre outros aspectos.

O próximo passo, neste contexto, é realizar a atividade chamada *Escucha*, momento em que o professor dita frases com o vocabulário e verbos aprendidos na lição e os estudantes escrevem em um lugar do livro do estudante específico para isso.

Lipe: (+), Ah, *ahora vamos a hacer el Escucha. La primera: Oigo algunas personas hablando.*

A: Oigo?

B: É, oigo de OÍR.

A: OIGO.

Lipe: *Oigo algunas personas hablando. Listo?*

A, B: Sim.

Lipe: *Próxima. El carterista robó la pulsera de una mujer.*

B: *Mujer* é com J?

Lipe: *Sí. Ahora la próxima. El criminal fue preso por su crimen. Só confirmando [...]. Mas Criminal é criminoso mesmo, eu acho. (*)*

(conversa paralela)

A: *Listo, MAESTRO.*

Lipe: *AH, MUY BIEN, CHICA.*

A: *GRACIAS.*

Lipe: *Hay que elegir el libro más interesante.*

Y por último: *Mi hijo aún no se recuperó de la fiebre.*

Durante a realização desta atividade, o professor dita cada frase duas vezes, para que os alunos as escrevam no lugar definido para isso em seus livros. Muitas vezes os alunos perguntam ao professor como se escreve determinada palavra, se é com tal letra ou não. O professor responde e os alunos escrevem, mecanicamente. As frases ditas em voz alta são frases que já estão inseridas no *Libro del Profesor*; não são escolhidas pelo professor.

A próxima atividade é chamada *Preguntas*, e durante esta parte da aula o professor faz perguntas em língua espanhola para seus alunos focando o conteúdo ensinado na lição e eles as repetem, em conjunto, com a mesma entonação, sempre cobrada e enfatizada pelo professor.

Lipe: *¿Oyes personas hablando?*

A, B, C: *¿Oyes personas hablando?*

Lipe: *¿Qué cuarto eligió la señora?*

A, B, C: *¿Qué cuarto eligió la señora?*

Lipe: *¿El criminal está en el cárcel desde cuándo?*

A, B, C: *¿El criminal está en el cárcel desde cuándo?*

Lipe: *¿Qué día celebramos la independencia?*

A, B, C: *¿Qué día celebramos la independencia?*

Lipe: *¿Dónde están el hilo y la aguja?*

A, B, C: *¿Dónde están el hilo y la aguja?*

Durante esta atividade, o ritmo também é bastante acelerado. O professor lê a pergunta em voz alta e, imediatamente, os alunos a repetem. Desta forma, caso algum aluno pronuncie uma palavra ou até mesmo a frase completa de forma equivocada, por exemplo, não lhe são dadas instruções sobre como fazê-lo de uma maneira melhor.

Após a conclusão desta etapa, o professor faz as mesmas perguntas para os alunos, mas individualmente, com a intenção de receber respostas adequadas. O professor faz uso do seu papel de condutor do processo de ensinar e é ele quem delimita o que é certo ou errado, reforçando ou não as respostas dos alunos. A última etapa de cada lição consta da realização das atividades escritas feitas em casa, pelos alunos, para entregar ao professor com o objetivo de obter a correção gramatical.

Percebe-se que o molde da aula é antiquado, sem preocupação com a relevância sociolinguística daquilo que é ensinado, o que contraria os preceitos da AC e deixa pouco espaço para a prática crítica, interativa da tradução.

Lipe: *Vamos a las preguntas. A, ¿oyes personas hablando?*

A: O que significa *oyes* mesmo, *teacher*?

Lipe: É ouvir. (+) *¿Oyes personas hablando?*

C: Deixa eu anotar. Ouvir.

A: Sí. *¿Es “oyo”, teacher?*

Lipe: *Oigo. Verbo irregular. Se dice yo OIGO.*

(conversa paralela)

A: *Sí, oigo gente hablando.*

Lipe: *PERSONAS.*

A: *Personas. (*) Oigo personas hablando.*

Lipe: *Muy bien. Ahora tú, C. ¿Qué cuarto eligió la señora?*

C: Uh (+). *La señora eligió el cuarto tres.*

Lipe: *ELIGIÓ, con I, no con E. ELIGIÓ.*

C: *Eligió.*

Lipe: *Sí, muy bien. Tú, B. ¿El criminal está en el cárcel desde cuándo?*

B: ...Desde hoy.

Lipe: *Sí. ¿Pero puedes responder completamente? El criminal [...]*

B: *El criminal está en el cárcel desde hoy.*

Lipe: *Excelente. Muy bien.*

A: *Cárcel é cadeia, né?*

Lipe: É. A, *¿qué día celebramos la independencia?*

A: *Celebramos la independencia en septiembre.*

Lipe: *¿Pero que día?*

A: *Sete.*

Lipe: *El siete. Repita.*

A: *El siete. (*) Celebramos la independencia el siete de septiembre.*

Lipe: *Muy bien. Excelente. Ahora C. ¿Dónde están el hilo y la aguja?*

C: *Están en mi casa.*

Lipe: *Respuesta COMPLETA. El hilo y la.*

C: *El hilo y la aguja están en mi casa.*

Lipe: Excelente.

Fica claro, aqui, que, muito mais do que uso e prática de tradução, há nessa aula um apoio constante da LM para abordar a LE. Isso não é, por si, condenável; mas não deve ser confundido com tradução.

Durante o processo de aprendizagem LE - Espanhol neste centro de idiomas, são esses os passos metodológicos trabalhados em sala de aula. De acordo com as observações, foi possível perceber que faltou uma dose de planejamento prévio por parte do professor para ministrar suas aulas, haja vista que, algumas vezes, durante a leitura de uma palavra, expressão ou frase do novo vocabulário, que ele não sabia explicar o que significava ou representava o conteúdo, me questionava (pesquisadora Renata) se eu lembrava o que significava aquela determinada frase ou expressão. Provavelmente, isso se deva ao fato do professor ter acesso ao material didático somente no local de trabalho.

Cabe ressaltar, neste ponto, que não defendo a ideia equivocada de que o professor seja detentor de todo o conhecimento e que deva saber tudo o que lhe é perguntado. Tenho plena convicção de que todos nós estamos em um contínuo processo de aprendizagem, diariamente. O que procuro expressar aqui é que se houvesse sido realizada uma leitura prévia do que seria visto e abordado em sala de aula, a mesma certamente contribuiria para evitar que este fato ocorresse.

Segundo o professor deste curso, a tradução e o uso da língua materna são dois alicerces de uso frequente para a aprendizagem da língua de chegada. No entanto, não fica claro como o professor entende os dois e tampouco como os distingue, pois o que há é uma associação descontextualizada de itens vocabulários das duas línguas. Percebe-se também que essa associação não ajuda os alunos a fixarem o vocabulário, como visto no exemplo de *oír* e *oigo*.

Assim, seria interessante a escolha de atividades que auxiliassem e despertassem a prática tradutória. Sabe-se que a tradução oral oferece vários benefícios, como, por exemplo, a autonomia dos aprendizes, o debate do

grupo, além da reflexão conjunta e crítica. Não foi o que percebemos a partir do que é considerado tradução no contexto dessa sala de aula.

Por fim, apesar de considerar importante a descontração em sala de aula, já que esta pode auxiliar na aproximação entre professor e aluno e de todo o grupo, de maneira geral, e baixar o filtro afetivo, o tempo voltado para discussão sobre novelas, acontecimentos do fim de semana e a vida pessoal de cada um foi exagerada neste ambiente. Em uma aula com apenas uma hora de duração, vinte ou trinta minutos é um tempo precioso para ser voltado a discussões do cotidiano, principalmente porque não há nenhum esforço para que os assuntos sejam conversados na LE.

3.2 Análise de dados da escola regular pública

A escola regular pública observada foi fundada no final da década de 1980 e é uma instituição que atende alunos do Ensino Médio, oferecendo aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Para cada um dos períodos, há um professor de LE. O turno observado foi o noturno.

A escola regular pública observada objetiva, segundo a professora Paty, a leitura e a interpretação de textos escritos como preparação para os vestibulares. As aulas são dadas na língua materna e as turmas têm, em média, 40 alunos. Uma quantidade significativa de professores da escola regular usa a tradução nesse ambiente partindo do princípio “leia e traduza”, defendido pelo MGT, fator este que acaba renegando a tradução como ato comunicativo. Essa tradução é uma tradução à vista, isto é, os alunos traduzem à medida que leem.

Neste ambiente, cada turma do Ensino Médio tem duas aulas de língua espanhola por semana, de 45 (quarenta e cinco) minutos cada. A língua materna é o alicerce durante todas as aulas. As explicações de conteúdo, gramática e vocabulário sempre se apoiam nela. A escola adota o livro didático chamado *Síntesis* para o ensino da língua espanhola, e ainda que o mesmo seja escrito em língua espanhola, a professora não o utiliza para explicação de conteúdo.

O livro *Síntesis*, do autor Ivan Martin, elaborado pela editora Ática, tem como objetivo propor a aprendizagem do idioma relacionada a outras

aprendizagens, visando a uma formação ampla do estudante que contribua para prepará-lo para o exercício pleno da cidadania. Ou seja, o livro tem uma orientação para a transversalidade, fazendo com que o que se aprende em sala de aula de LE se associe àquilo que é tratado em outras disciplinas, o que é positivo para o ensino e aprendizagem de LE. A obra está organizada em três unidades, cada uma composta por oito capítulos.

Os capítulos da primeira unidade desse livro tratam das situações de comunicação que vivemos no dia a dia. Os da segunda unidade ampliam nossa relação com o outro, o espaço e o tempo. Nos capítulos da terceira unidade, apresentam-se temas relacionados a expectativas e desejos.

Cada capítulo tem nove seções, que contemplam atividades escritas e orais, tanto de reprodução como de criação. Mas a presença do elemento oral deixa claro que a preocupação se estende para além do vestibular, já que os vestibulares não cobram nenhuma competência oral, apenas gramática e, principalmente, compreensão escrita. O livro traz também alguns anexos relevantes para a aprendizagem da LE como, por exemplo, testes de vestibulares, glossário e fichas gramaticais. Já o volume do professor conta ainda com um manual e um CD de áudio.

Para a explicação de qualquer conteúdo do livro, a professora escreve no quadro negro em língua portuguesa, comparando o que acontece na língua estrangeira com a língua materna; exemplifica palavras ou frases em língua espanhola no quadro e as traduz oralmente para os alunos. Às vezes traduz palavra por palavra ou a frase inteira (sentido literal). Exemplo de frase utilizada no quadro negro para tradução:

“*Voy a viajar en enero*”.

Nesta oração, a professora perguntou se os alunos lembravam do significado do termo *enero* e, em seguida, disse que o significado completo da frase era: Vou viajar em janeiro. Ou seja, a tradução é somente pontual, feita pela professora e não pelo aluno, visando exclusivamente se assegurar que houve plena compreensão por parte dos alunos.

Com relação à prática da tradução, uma das atividades utilizadas durante as observações foi o texto da Chapeuzinho Vermelho (*La Caperucita Roja* – Anexo 4), que estava em língua espanhola e que a professora pediu que os alunos traduzissem em casa e entregassem na aula seguinte (o prazo dado foi de dois dias para a tradução do conto) e, no dia da correção, as frases

foram escritas no quadro negro e traduzidas oralmente, em sua maioria. Nesse caso, a prática de tradução não foi precedida por nenhuma atividade de tradução em sala nem por qualquer orientação quanto ao uso do dicionário (ou outro recurso) para a realização da tradução individual. Algumas vezes a professora dizia o significado das frases isoladas para que os alunos escrevessem, caso quisessem, conforme o que se segue:

3.2.1 Transcrição da aula do 2º ano A – escola regular pública

Paty: Pessoal (+) vamos lá. Todo mundo pegando o conto para corrigir a tradução.

(conversas paralelas)

A: [...] Vai traduzir, professora?

Paty: Vamos. Todo mundo pegando o material. Vocês não estão escutando? É para pegar o conto da Chapeuzinho Vermelho. Vou fazer a correção da tradução. Todo mundo trouxe?

B: Vamos, professora. Deixa eles para lá.

Paty: Vou começar. Quem não quiser prestar atenção, não presta. Alguém quer ler?

C: Eu leio.

Paty: Começa. Qual a primeira frase?

C: *Había una vez una niña muy bonita.*

Paty: O que significa?

D: *Era uma vez.*

Paty: Era uma vez o quê?

A: Era uma vez uma menina muito bonita.

Paty: Isso. *Niña* é menina. Era uma vez uma menina muito bonita.

C: *Su madre le había hecho [...]*

Paty: HECHO.

C: *Su madre le había hecho una capa roja.*

Paty: *ROJA*. Não esquece que a pronúncia é diferente. *ROJA*. Treme a língua.

B: *Roja*.

C: [...] *roja y la muchachita la llevaba.*

Paty: V som de b. *Llevaba*.

C: *llevaban a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.*

Paty: *Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.* O que está dizendo aqui?

A: Que a mãe dela tinha uma capa roxa.

Paty: *Roja* é roxa?

D: Vermelho. É vermelho.

(conversas paralelas)

Paty: Vermelho. Não é roxa.

A: Ah, tá. (*) Vermelha.

Paty: E não está dizendo que a mãe dela tinha uma capa vermelha.

Le había hecho. O que é isso?

B: Havia feito, profe.

Paty: Pode ser. Havia feito ou tinha feito. O quê?

C: Uma capa VERMELHA.

Paty: Exatamente. *Y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja*. E este?

B: E a menininha levava ela tanto que todo mundo chamava Chapeuzinho Vermelho.

Paty: Vamos melhorar.(+)

A: Eu coloquei a menina usava, professora.

Paty: Pode ser. E a menina, menininha, é diminutivo. *A menudo*, o que vocês colocaram?

(conversas paralelas)

A: Quase sempre.

B: Quase sempre também.

Paty: Mas a menininha usava quase sempre fica bom? Não dá para melhorar não?

C: Usava tanto.

Paty: Usava tão constantemente não fica melhor para se ouvir?

B: Fica.

A: Então a menininha usava tão constantemente que todo mundo chamava ela de Chapeuzinho Vermelho.

Paty: Exatamente. Não vou escrever isso tudo aqui. Quem não fez pode escrever no caderno. É isso... Vamos, vamos para a outra. Continua, C.

Cabe fazer uma ressalva, neste ponto, sobre o propósito da professora, uma vez que “usava tanto” é uma tradução mais natural para a expressão em língua espanhola “*a menudo*”. Não há a necessidade de insistir em uma frase que seja pouco plausível e que não corresponda ao uso dos falantes de português no Brasil, como é o caso de “usava tão constantemente”. Caso a intenção fosse aproximar-se mais da expressão em espanhol, “com tanta frequência” seria ainda mais natural e aceitável.

C: *Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque.*

Paty: Como se traduz essa? DÁ PARA FAZER SILÊNCIO? Eu estou tentando corrigir a atividade. Vocês podiam pelo menos ficar quietos.

Importante citar, aqui, que o barulho dos alunos dentro da sala de aula é assustador. Enquanto a professora necessita gritar, muitas vezes, solicitando a atenção dos alunos, a maioria daqueles que estavam presentes em sala de aula não estava interessada em dar atenção à professora.

Foram formados, pelos próprios alunos, à revelia da professora, vários grupos sentados em círculos e a conversa paralela entre eles era constante. Risadas, gritos, cadeiras sendo arrastadas de um lado para outro eram ouvidos a todo momento. E em uma sala composta por quarenta alunos o nível do barulho emitido torna-se bastante elevado, quando emitido em conjunto. E assim, a aula prossegue:

Paty: Eu não vou ficar aqui corrigindo a tradução se vocês não estão interessados.

C: Continuo, profe?

Paty: (+) Vai, lê de novo.

C: *Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque.*

Paty: O que vocês colocaram aí? Você traduziu como, A?

A: Eu coloquei que sua mãe pediu para levar uns pastéis pra sua vó que vivia no outro lado do bosque.

B: Mas não é pastéis. É outra coisa. A professora tinha falado.

A: É o quê?

Paty: Alguém sabe o que significa *pasteles*? Cadê os dicionários?

C: [...] Coloquei torta.

B: Ah, é, deve ser torta. Eu lembro. É outra coisa. Pastel não é.

Paty: É torta. *Pasteles* é torta.

B: Então é torta. Ela levou uma torta pra vó.

Paty: [...] um dia sua mãe lhe pediu que levasse umas tortas para sua avó. E onde ela morava?

A: No outro lado do bosque.

Paty: Bosque é BOSQUE?

A, B: É.

Paty: E não pode ser outra coisa? É só bosque?

(conversa paralela)

C: Aqui tem floresta também. Floresta.

Paty: Floresta também. Quem quiser coloca floresta. Sua mãe pediu que levasse umas tortas para sua avó, que morava no outro lado do bosque, da floresta. O que mais diz aí?

C: [...] recomendándole que no se entretuviese por el camino.

Paty: RECOMENDÁDOLE. Vocês lembram do pronome *le*? Serve como reflexivo. Como dá pra traduzir esta?

A: Lhe recomendando [...]

Paty: O quê?

B: Tá falando para ela não ficar distraída no caminho.

C: Tá pedindo pra ela não se entreter. Tem aqui no dicionário.

Paty: [...] Como fica a frase completa?

C: Lhe recomendando para não entreter no caminho.

Paty: Recomendando-lhe que não se entretencesse. É no condicional, olha aí.

B: Entre o que?

Paty: Entretencesse.

B: Nunca vi.

Paty: A gente usa pouco esse assim. Mas é entretencesse. Vou escrever. Olha(*) É assim.

B: NOSSA, NUNCA VI.

Paty: Não se esqueçam de trazer o texto amanhã. Vamos continuar a correção. Vocês ouviram? É para trazer o texto de novo.

Durante as observações, nota-se a dificuldade pela qual passa a professora para conseguir ministrar essa aula. Dificuldade no sentido de conseguir desenvolver a atividade proposta, haja vista que a participação dos alunos foi mínima, em uma sala com uma grande quantidade de alunos, conforme mencionado anteriormente. Além do mais, por ter a aula um tempo que, por si só, já é curto (quarenta minutos), o tempo restante além daquele destinado para conseguir a atenção dos alunos, solicitar colaboração para a realização da atividade proposta e fazer chamada oral diariamente para verificação dos presentes, torna-se ainda mais escasso.

Mas uma questão fica evidente: que relevância essa história poderia ter para alunos do ensino médio? Nota-se que eles estão sendo tratados como crianças com uma leitura e tradução desprovida de interesse ou novidade. Logo, não é de se admirar que os alunos não prestem atenção à aula.

Na aula seguinte, a professora deu continuidade à correção da tradução do conto *La Caperucita Roja* para a língua materna dos alunos.

Afirmou que o conteúdo bimestral a ser trabalhado já havia sido finalizado e que poderiam continuar com a atividade voltada para a correção, conforme abaixo:

Paty: Pessoal, o conteúdo bimestral já foi concluído. Cadê o material da Chapeuzinho Vermelho que eu pedi?

A: Eu não trouxe.

B: Nem eu.

C: Nem eu.

Paty: Vamos corrigir assim mesmo. Quem trouxe? Onde paramos?

D: [...] parou no segundo parágrafo, em caminho.

Paty: Ah, tá. Alguém que trouxe quer ler?

...

Paty: Ninguém quer ler?

(conversas paralelas)

Paty: SERÁ QUE DÁ PARA FAZER SILÊNCIO? Quero corrigir. Vocês nem trouxeram o material. ESCUTA, PELO MENOS.

Paty: (+)*pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí el lobo. Como se traduz esta?*

A: Que passar no bosque era perigoso.

B: E tinha o lobo.

D: Este *acechando* eu não encontrei. Não existe.

Paty: CLARO QUE EXISTE. É espreitar. O lobo ficava espreitando, ficava passando por ali. Na história não tem o lobo que segue a Chapeuzinho?

D: Tem.

Paty: Então [...] Quem quiser anotar pode colocar que era perigoso passar pela floresta porque tinha um lobo que sempre passava por lá.

Paty: EU NÃO VOU PEDIR MAIS. SERÁ QUE DÁ PARA FAZER SILÊNCIO ENQUANTO EU CORRIJO? Respeita pelo menos as visitas. Tô morrendo de vergonha. Vocês não calam um minuto.

(conversas paralelas)

A: É, vocês podiam calar mesmo.

B: Vai, Paty, continua.

Paty: Eu só vou falar. Quem quiser anota ou não. Na hora da prova vocês se viram.

A: Oh, galera, silêncio aí.

B: Oh, deixa a professora falar.

Paty: *Caperucita Roja recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la Abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas.*

Chapeuzinho Vermelho pegou a cesta com as tortas e partiu. A menina tinha que atravessar o bosque pra chegar na casa da vovozinha, mas ela não tinha medo porque sempre encontrava muitos amigos: os pássaros, os esquilos.

Ardillas é esquilo. Esse é novo pra nós.

D: Como é que fala?

Paty: *ARDILLAS*.

D: Ardillas.

Paty: Exato.

De repente vio al lobo, que era enorme, delante de ella.

Esta fica: De repente viu o lobo, que era enorme, diante dela.

- *¿A dónde vas, niña?*- le preguntó el lobo con su voz ronca.

Aonde você vai, menina? Perguntou o lobo com sua voz rouca.

- *A casa de mi Abuelita*- le dijo Caperucita.

Para a casa da minha vovozinha, respondeu Chapeuzinho. Esta é bem fácil. Não tem nada novo aqui.

A: É igualzinho em português.

Paty:(+) *No está lejos*- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Não está longe, pensou o lobo, dando meia volta.

Alguma dúvida até aqui? Nada diferente, né?

D: Tranquilo.

A: Não.

(conversas paralelas)

Paty: *Caperucita puso su cesta en la hierba y se entretuvo cogiendo flores*: - *El lobo se ha ido* -pensó-, *no tengo nada que temer*.

Aqui tá dizendo que Chapeuzinho colocou sua cesta no capim. *Hierba* é capim, tá? No capim e se entreteu colhendo flores. [...] *Cogiendo*. Colhendo. Pegando também dá. O lobo se foi, pensou ela. Não tenho o que temer. Não tenho nada para temer.

B: Como que é capim?

Paty: *HIERBA*.

B: *Hierba* pra mim é outra coisa.

Paty: *Hierba* é capim. E agora: *la abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles*.

A avó ficará. *Se pondrá* é futuro. Ficar. Ficar muito feliz quando for levado. *Le lleve* pode ser quando ela receber, quando alguém levar para ela um ramo de flores e tortas.

D: E o *hermoso*? Eu achei charmoso. Tá certo?

Paty: Tá. Pode colocar charmoso ou bonito.

Em se tratando de um ramo de flores, não é possível trocar bonito por charmoso. Ou seja, percebe-se que a professora ou não quer contrariar o que foi aclarado no dicionário. Assim, pode-se deduzir que a atividade textual da

tradução fica em segundo plano. Desta forma, a atividade acaba não ensinando nada e nem permite que o aluno adquira uma habilidade e competência tradutória. Por isso, a atividade realizada não se coaduna com conceitos atuais de tradução. O próprio texto escolhido praticamente veda esta possibilidade.

A aula prosseguiu:

Paty: HOJE É O ÚLTIMO DIA. EU NÃO VOU CORRIGIR ISSO NA PRÓXIMA AULA. Quase ninguém tá me acompanhando. Semana que vem vou fazer revisão.

Vou falar a última. O sinal já vai tocar.

(conversas paralelas)

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la Abuelita, llamó suavemente a la puerta y la anciana le abrió pensando que era Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

Aqui tá dizendo que o lobo foi pra casa da vovozinha, bateu na porta suavemente e a velhinha abriu pensando que era a Chapeuzinho. E um caçador que estava passando tinha observado a chegada do lobo.

Semana que vem tem revisão. Quem tiver dúvida já anota pra perguntar. *Hasta luego, chicos.*

Neste ambiente de ensino e aprendizagem, a tradução, na maioria das vezes em que foi aplicada ou sugerida, foi feita devido ao tempo que ainda restava para o término da aula, considerado curto, ou porque o que a professora havia planejado acabou antes do esperado. O barulho alto, as brincadeiras entre os alunos e os risos eram uma constante durante todo o período observado. A impressão foi a de que a tradução funcionava mais como um “quebra galho” das aulas.

Assim, percebe-se que a professora considera a tradução uma atividade menor, que preenche o tempo quando não há conteúdo a dar, como quando ela diz: “Pessoal, o conteúdo bimestral já foi concluído. Cadê o material da Chapeuzinho Vermelho que eu pedi?”. Desta forma, ela dificilmente desempenhará qualquer papel relevante na aprendizagem dos alunos.

No segundo dia de observação desta aula, por exemplo, nota-se que houve quase que um monólogo completo por parte da professora, a qual tentava receber o foco da atenção dos alunos, mas não conseguia. Assim, não houve discussão e tampouco reflexão conjunta para alcançar o melhor

resultado da tradução proposta. E como estimular a autonomia dos alunos e a capacidade reflexiva se não os instigamos? É quase impossível desenvolver tais habilidades a partir de uma prática tradutória cuja função principal é tapar buracos da aprendizagem. Ou melhor, do tempo destinado à aprendizagem de LE.

Ao final, a professora acabou lendo sozinha, em voz alta, o texto proposto para a tradução, e os alunos que não levaram o material ficaram ouvindo o que ela dizia. Alguns escreviam e corrigiam o que tinham feito em casa, mas a grande maioria preferia conversar com o colega ao lado sobre assuntos variados e que consideravam mais interessantes e relevantes do que a história da Chapeuzinho. De um grupo de quarenta alunos, não mais do que quatro ou cinco estavam dispostos a participar ativamente da aula de LE.

Percebe-se também que a atividade acabou se tornando algo mecânico, sem participação conjunta e reflexiva dos alunos juntamente com sua professora, que ao ver tamanho desinteresse, acabou por optar em apenas ler o conto e dizer a versão em língua portuguesa, para que os alunos que estivessem interessados em fazer anotações, o fizessem.

3.3 Análise de dados da escola regular particular

A escola regular particular escolhida foi fundada no final da década de 1980. São oferecidas aulas para alunos do Ensino Fundamental e Médio. A turma observada foi o 3º ano B do Ensino Médio, no período matutino. Segundo informações disponíveis no endereço eletrônico da escola, o ensino da instituição visa ao desenvolvimento das competências, habilidades e capacidades do cidadão do século XXI.

Com isso, o objetivo da instituição é que seus alunos adquiram altas competências em leitura, escrita, cálculos e em solução de problemas diversificados; bem como competências para descrever com precisão fenômenos e situações; capacidade para analisar o ambiente social e criar governabilidade; capacidade para recepção crítica dos meios de comunicação de massa, capacidade de localizar, acionar, selecionar e usar a informação acumulada durante todo o processo educacional de que ele foi agente; capacidade de planejar sua própria vida.

As aulas são ministradas na língua materna e as turmas da instituição têm de 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco alunos) alunos. A turma observada era composta por 30 (trinta) alunos. Neste ambiente, cada turma do Ensino Médio tem uma aula de língua espanhola por semana, com duração de 40(quarenta) minutos. Ou seja, os alunos recebem menos da metade do tempo disponível na escola pública (90 minutos semanais), o que nos faz indagar se isto é condizente com os propósitos educacionais elencados. Assim como nas demais instituições, a língua materna é o alicerce para as aulas. O livro didático adotado pela escola para o ensino da língua espanhola chama-se *Español sin fronteras*, da editora Scipione.

O livro *Español sin fronteras* é um método de aprendizado que se fundamenta numa abordagem comunicativa, sem abrir mão de exercícios na linha estrutural. A obra consegue desenvolver com equilíbrio as habilidades de leitura, escrita, conversação e compreensão oral. Isso porque os textos tratam de temas atuais, e o trabalho com vocabulário é bem desenvolvido, além de a exposição gramatical estar sistematizada. É um livro de linhagem gramatical e estrutural com uma roupagem de AC.

O método leva em conta o contexto sociocultural e valores como a ética e a cidadania. Trabalha com a transversalidade e com a interdisciplinaridade. Há muitas atividades escritas e orais, propostas de trabalhos em grupo, pesquisas, desenvolvimento de projetos etc. Para o professor, há inúmeras instruções e sugestões de como explorar melhor a obra. Percebe-se, aqui, traços típicos da AC que correspondem aos objetivos educacionais da escola.

A aula escolhida para transcrição foi uma em que a professora Xica (nome fictício) decidiu praticar a tradução em sala de aula. Ela levou para os alunos uma música chamada *Ilusión*, de Julieta Venegas, conforme o que se segue:

3.3.1 Transcrição da aula do 3º ano B – escola regular particular

Xica: É, pessoal (+) hoje a gente vai traduzir uma música. Eu trouxe uma música linda. Vocês devem conhecer, não é nova. Fez muito sucesso quando foi lançada.

A: Que música?

Xica: *Ilusión*, Julieta Venegas.

A: IH, UMA MORTA.
B: Já vi também.
Xica: Todo mundo pegando o dicionário, rapidinho. Senão não vai dar tempo de traduzir.
(conversas paralelas)
Xica: Se não tiver dicionário pra todo mundo, olha com o colega do lado.
Tem muitos verbos nesta música. Tudo que a gente já estudou. Serve até pra revisar geral.
Vamos?
Una vez tuve una ilusión.
Tuve o que é?
B: Verbo ter.
Xica: Isso. *Tuve* significa tive. Como ficaria a frase toda em português, então?
B: Uma vez tive uma ilusão.
C: *Una vez tuve una ilusión.*
Xica: *Y no sabía qué hacer.* Alguém desse lado aqui agora. Quem quer traduzir?
D: E não sabia o que fazer, professora.
Xica: Isso, muito bom!
(conversas paralelas)
Xica: Agora alguém daqui. Vamos lá. *No sabía qué hacer.*
A: Já tá em português.
Xica: Você, E.
E: [...] Não sabia o que fazer.
Xica: MUY BIEN.
E: Isso é mole pra caramba.
Xica: A próxima. Agora algum de vocês. Aqui.
Y se me fue. Essa já usamos muito.
Você, F.
A: (+) E partiu.
F: E se foi.
Xica: *Sí, bueno.* E *¿Por qué me dejó? No sé.*
Vocês, aqui.
C: Não sei por que me deixou...
Xica: Isso!
Acho que já pegamos todas as palavras da música.
Agora é só ir repetindo.
Não é facinha?
Acabo de saber que se ha ido.

Acabo de saber que se foi. Tão lembrando que o “*se ha ido*” significa que é uma ação que aconteceu tem pouco tempo?

(conversas paralelas)

A, B: Sim.

D: Como chama?

Xica: O que?

D: Esta forma aí.

Xica: O tempo verbal?

D: É, isso aí.

Xica: Pretérito Perfeito.

D: Valeu.

Xica: DE NADA, CHICO.

E agora: *sé que todo lo que quería?*

Vamos rapidinho que o tempo tá corrido. Vamos terminar pra eu passar a música na próxima semana. Vamos fazer assim: eu vou falando a tradução e vocês anotam. Quem tiver dúvida me pergunta depois.

(conversa paralela)

Xica: Deixei tudo o que eu queria.

Por que não me deixa tentar ser feliz?

É a ilusão que me faz ser feliz.

Me faz viver.

Meu coração desde então.

Chora por ela todos os dias no portão.

Por ela eu não soube o que fazer.

E ela se foi.

(conversas paralelas)

Por que a deixei? Não sei.

Só sei que ela se foi.

Deixei tudo o que queria.

Tchau, até semana que vem, chicos. Besos.

Neste contexto, percebe-se que a professora quis estimular o aprendizado dos seus alunos ao levar uma música para a sala de aula. Mas verifica-se também que a atividade proposta não despertou a curiosidade e a reflexão do grupo. Talvez porque, de maneira geral, poucas pessoas escrevem letras de música; então o que é considerado difícil de se fazer ou que não faz parte da nossa experiência de vida acaba não sendo algo atrativo, que desperte muito a nossa atenção.

Por outro lado, alunos brasileiros gostam de trabalhar com letras de música e gostam de gravar as letras na memória. O problema maior percebido é a falta de novidade, de desafio. Os alunos já sabiam tudo e, como previa a professora, não precisaram do dicionário. O tempo muito corrido, inevitavelmente, também acaba prejudicando a atividade. Com isso, quem acabou praticando mais a tradução, foi a professora, não a turma. E assim, não se aprende a traduzir.

Ao início da aula, a professora já reforça o pouco tempo destinado à atividade e a pressa para fazê-la, quando diz: “*Todo mundo pegando o dicionário, ‘rapidinho’. Senão não vai dar tempo de traduzir.*” Ora, sabemos que, quando iniciamos alguma atividade tendo pouco tempo para realizá-la, mesmo que inconscientemente, acabamos nos preocupando e questionando-nos: - Será que teremos tempo suficiente? – Conseguiremos terminar a tempo? Como faremos tudo isso em tão pouco tempo?

Importante retomar, aqui, a teoria de Lozanov (1978), citada anteriormente, segundo a qual a música teria a propriedade de facilitar a memorização de informações a longo prazo, sendo seu uso dividido em três etapas, as quais seriam o relaxamento, o repasse de informações e, por último, fixação da informação. Entretanto, na prática, vimos que não foi o que aconteceu, de fato, na sala da professora Xica ao levar uma música para seus alunos. O resultado obtido foi justamente o oposto: houve agitação, muito barulho e desinteresse por grande parte do grupo.

Em suma, sem uma ambientalização e preparação prévia, os resultados obtidos a partir da prática tradutória não tendem a ser positivos. Como nessa aula, por exemplo, a produtividade por parte dos alunos, foi mínima. É fato que o aluno só vai aprender a traduzir traduzindo e, nas aulas observadas, isso não ocorreu. Foi sempre o professor quem realizou a tradução. Desta forma, não se pratica nem a tradução textual tampouco a tradução comunicativa; e a tradução se apresenta como uma atividade estéril. Não houve, ao que parece, uma preocupação, por parte da professora, com a escolha de algo interessante e relevante para traduzir.

Durante os meses de observação nesta escola, cujo tempo total foram três meses, notou-se que a prática tradutória acaba sendo realizada dessa maneira, isto é, de forma descontextualizada, sem uma mobilização para tal e ainda sem a apresentação dos pontos positivos que podem ser adquiridos a

partir da mesma, como o desenvolvimento linguístico, cultural, aumento do vocabulário, dentre outros.

3.4 Análise do questionário dos alunos

Iniciaremos nossa análise a partir do questionário de 6 perguntas aplicado aos alunos (Anexo 2) das três instituições de ensino. Tínhamos, em sua maioria, um grupo composto por jovens, variando em média dos dezesseis aos vinte e um anos de idade. De um total de trinta alunos participantes, houve a predominância de mulheres (22). Decidiu-se reduzir o número dos participantes da pesquisa (a intenção inicial era trabalhar com 25 alunos de cada uma das instituições observadas, totalizando 75 alunos participantes) devido ao fato de muitos demonstrarem desinteresse para responder ao questionário.

Inicialmente (Anexo 2), foi perguntado se eles praticavam a tradução em sala de aula e com que frequência (pergunta 1). As respostas do questionário apontam que a prática da tradução é uma constante nas aulas de LE, sendo realizada em quase todas as aulas, ou seja, com alta frequência (21). Entretanto, de acordo com as observações realizadas, isso não corresponde ao que acontece em sala de aula, pois quem mais pratica a tradução é o professor, e não os alunos.

Quando questionados com que tipo de atividades mais praticavam a tradução em sala de aula (pergunta 2), o que predominou em suas respostas foram textos (13), músicas (9) e vocabulário (8). Com relação ao procedimento mental ocorrido ao se traduzir (pergunta 3), grande parte dos participantes afirmou que a primeira coisa que fazem, antes de traduzirem, é procurar no dicionário o significado de cada uma das palavras que aparecem no texto, na notícia, enfim, no material a ser traduzido (16), seguidos por aqueles que tentam compreender a ideia geral da frase ou do parágrafo, para só então procurar alcançar a melhor solução para a tradução (14).

Na pergunta 4, que questionava com que objetivo ou função os alunos praticavam a tradução em sala de aula, a resposta predominante foi para ganhar nota (19). Logo depois aparece como objetivo citado adquirir conhecimento, aprender mais (7), seguido por aqueles que disseram não saber com que objetivo praticam tradução em sala de aula (4).

Gostaria de destacar três respostas, descritas nos excertos a seguir:

Excerto 1: “Com o objetivo de aprender mais e aprimorar a minha aprendizagem de língua espanhola.”

Excerto 2: “Minha professora daqui não fala [...] mas no cursinho eu sei que traduzindo estamos pensando mais, aprendendo mais o idioma.”

Excerto 3: “Com o objetivo de aprender mais. Só dá para traduzir se a gente sabe. Se não entende, não dá. Então a função é para aprender mais espanhol.”

Os excertos acima confirmam que, ainda que não sejam parte da maioria, há alunos conscientes de que ao praticarem a tradução em sala de aula, estão aprimorando seu conhecimento acerca da LE estudada, a partir da comparação das estruturas e dos significados de sua LM com a LE.

Ao serem questionados sobre sua opinião a respeito da prática da tradução em sala de aula e se viam vantagens ou desvantagens durante sua realização (pergunta 5), a maioria (27) afirmou não ver desvantagem alguma, citando que ao praticar traduções estão ampliando seu conhecimento e vocabulário, além de estarem melhorando sua compreensão acerca da LE. Em seguida, houve dois participantes que não responderam esta pergunta e um que afirmou ver desvantagem, já que não gostava de passar tempo traduzindo em sala de aula.

Nota-se, aqui, que todos, sem exceção, veem a tradução como coadjuvante, não como um possível objetivo em si. Claramente, não é vista como uma habilidade que precisa ser adquirida, como saber ler e escrever, por exemplo. Por si só, isso revela que e retrata a maneira como a tradução é vista e encarada em sala de aula. Continua a desempenhar o mesmo papel descrito no MGT.

A última indagação do questionário (pergunta 6) solicitava uma definição de tradução a partir do ponto de vista dos alunos. Dentre os participantes, 11 não responderam ou afirmaram não saber defini-la. Assim, seguem, abaixo, algumas das definições dadas pelos alunos de LE:

Excerto1: “É colocar em espanhol o que estamos dizendo em português, ou então o contrário. É passar de uma língua pra outra”.

Excerto 2: “Pegar uma palavra de um idioma e trocá-la por uma de outro idioma. Mas tem que ser com o mesmo significado.”

Excerto 3: “É passar a comunicação de uma língua pra outra [...] é levar o que estamos dizendo em uma língua pra outra.”

Excerto 4: “Tradução é quando a gente pega um texto, por exemplo, e escreve em outra língua. Tem que fazer as pessoas entenderem o que queremos dizer.”

Excerto 5: “É tudo isso que fazemos aqui. A professora dá um texto, a gente pega o dicionário, olha o significado e escreve em português.”

Excerto 6: “Conceituo tradução como uma atividade útil que está relacionada com meu futuro, porque quando eu traduzo sei que aprendo mais. Eu aprendo mais palavras e expressões da outra língua.”

Percebe-se, pelas respostas, que o conceito de tradução que os alunos formaram a respeito do que seja tradução, todavia está voltado para questões predominantemente linguísticas; é nítida a ideia de dicionário, da relação de um para um, isto é, sem possibilidades variadas, o que dentro da tradução acaba não funcionando plenamente, uma vez que toda e qualquer prática de tradução engloba fatores linguísticos e extralinguísticos.

Em suas respostas, não aparecem citações ou ideias a respeito de retextualização, por exemplo, ou de mudança em função de mudança de ambiente. Mesmo quando parecem positivas, como no caso do excerto 6, acabam se mostrando pobres, pois não há nenhuma ideia de comunicação ou adaptação, bem como de obstáculos culturais a serem vencidos etc.

Para fins didáticos, segue, abaixo, uma Tabela com os dados que foram obtidos a partir deste questionário dirigido aos alunos, apresentados em forma percentual:

	1 - Você pratica a tradução em sala de aula? Se sim, com que frequência?	2 - Com que tipo de atividades você pratica tradução em sala de aula?	3 - Ao fazer uma tradução, de que forma você procede mentalmente (procura no dicionário o significado de palavra por palavra, tenta compreender a ideia geral da frase ou do parágrafo e em seguida vai melhorando a tradução etc)? Explique da maneira mais detalhada possível.	4 - Na maioria das vezes, com que objetivo/função você faz tradução em sala de aula?	5 - Qual sua opinião sobre o uso da tradução na sala de aula? Você vê vantagens ou desvantagens? Quais?	6 - Como você conceitua tradução? Dê uma definição.
Sim	70%					
Não	30%					
Textos		43,33%				
Músicas		30%				
Vocabulário		26,66%				
Procura no dicionário			53,33%			
Compreende a ideia geral			46,66%			
Ganhar nota				63,33%		
Adquirir conhecimento				23,33%		
Não sabe o objetivo da tradução				13,33%		
Não vê desvantagens					90%	
Vê desvantagens					3,33%	
Não respondeu					6,66%	
Não responderam ou não sabem defini-la						36,66%

Tabela 1: Respostas do questionário (Anexo 2) aplicado aos alunos de LE, com resultados apresentados em forma percentual.

3.5 Análise do questionário dos professores

Para os professores de LE das instituições observadas foi proposto um questionário contendo nove perguntas (Anexo 3). A primeira questão tinha o intuito de saber se eles propunham a prática da tradução em sala de aula. Houve unanimidade positiva dos três participantes. Perguntados a partir de quais atividades se dava a prática tradutória (pergunta 2), as atividades que prevaleceram foram textos, contos, músicas e artigos.

Com relação ao procedimento mental realizado para praticarem alguma tradução, prevaleceu entre todos uma primeira leitura em busca da compreensão do sentido geral do material a ser traduzido para, em seguida, tentarem alcançar a melhor solução de tradução para o contexto. Vejamos as explicações:

Paty: “Antes de traduzir alguma coisa, sempre faço uma leitura prévia. Não consigo traduzir se não sei qual a ideia geral. Então vou lendo e traduzindo mentalmente, depois volto e escrevo no papel. Se for preciso, procuro ajuda no Google Tradutor, nos meus dicionários.”

Lipe: “Eu gosto de saber qual a ideia geral antes de traduzir, mas não costumo ler todo o material para só depois começar a traduzir. Leio até ter uma ideia básica do que me espera, depois já parto para a tradução. E vou melhorando a cada leitura.”

Xica: “Vai depender do que eu for traduzir. Algumas coisas eu vou traduzindo palavra por palavra. Outras eu leio primeiro antes de começar a traduzir. Quando tenho alguma dúvida, sempre procuro no Google.”

Como resposta para o objetivo e função que esperam alcançar levando traduções para a prática em sala de aula (pergunta 4), foram citados: melhor compreensão das informações, esclarecimento do conteúdo abordado e para que não haja dúvidas; que o aluno saiba identificar o conteúdo tanto em sua LM como na LE.

Sobre a frequência com que recorrem à LM dos estudantes para ensinar a LE (questão 5), foram unânimes ao dizer que sempre fazem isso, haja vista que a LM é a base de suas aulas. Nenhum dos professores observados ministra uma aula completa na LE.

A questão 6 foi voltada para a opinião dos professores sobre a prática tradutória no ensino e aprendizagem de LE. Os três professores afirmaram ver

vantagens em sua prática, mas também citaram desvantagens, conforme o que se segue:

Paty: “A partir da tradução, vejo a rapidez e facilidade do aluno para compreender um texto. Como desvantagem, vejo a tendência do aluno para pensar sempre em sua LM, para depois traduzir a LE, fazendo com que tenha dificuldade de pensar diretamente em LE. Além disso, a tradução faz com que pensem que exista igualdade semântica entre os termos da LM e de uma LE, o que nem sempre é verdade. Ou quase nunca.”

Lipe: “Não vejo desvantagens. A tradução ajuda muito o aluno a fazer relação entre sua LM e a LE. E não só nos níveis iniciais entendo que isso seja importante, mas sempre.”

Xica: “Traduzir faz muito bem. Eu sempre traduzo, dentro e fora de sala, então só vejo vantagens. Se aprende muito mais traduzindo. O aluno desenvolve muito mais seu conhecimento e seu vocabulário a partir da tradução.”

Indagados sobre o conhecimento acerca de alguma vertente teórica da tradução para a prática tradutória em sala de aula (pergunta 7), os três professores afirmaram desconhecer qualquer vertente. Quando questionados se, em algum momento de sua prática pedagógica, haviam feito uso da tradução como última opção em sala de aula (questão 8), afirmaram conjuntamente que sim. Consideraram que o resultado obtido é sempre positivo, acrescentando que a partir da tradução conseguem esclarecer as dúvidas de conteúdo e os alunos compreendem melhor o que lhes foi apresentado. Aqui, novamente, o papel que cabe à tradução é o mesmo previsto no MGT: a tradução serve para reforçar e fixar a aprendizagem da gramática e do vocabulário.

A última pergunta do questionário (9) indagava como os professores conceituavam a tradução. Não foi-lhes exposto nenhuma opção; eles mesmos deveriam conceituá-la, a partir do seu conhecimento. Obtivemos como respostas:

Paty: “Tradução é o ato de transcrever ideias e conceitos em palavras de uma língua para outra.”

Lipe: “É transpor ideias de uma língua para outra.”

Xica: “É expressar em línguas diferentes a mesma coisa.”

De acordo com estas respostas, veio à tona a seguinte indagação: em que momento os professores estavam preocupados com a comunicação ou transposição das ideias e não com os vocábulos ou as formas gramaticais em sala de aula?

O que foi observado dentro da sala de aula difere das respostas dadas pelos professores. Isso nos leva a crer que a prática da tradução em sala de aula não está, todavia, bem esclarecida para os professores. Eles carregam consigo uma ideia formada do que seja, efetivamente traduzir, mas não colocam-na em prática quando inseridos no ambiente de ensino e aprendizagem de LE.

3.6 Análise da entrevista dos professores

Enquanto o questionário para os professores foi aplicado logo no início das observações, esta entrevista semiestruturada (Anexo 6) composta de 4 perguntas foi aplicada na última semana de observação, ou seja, houve um intervalo de três meses entre os dois.

Primeiramente, foi apresentado aos professores uma tirinha do Gaturro (Anexo 6), do cartunista portenho Cristian Dzwonik, popularmente conhecido como Nik. Nosso intuito era saber como eles traduziriam a tirinha (pergunta 1 A). Obtivemos como respostas:

Paty: “Respeito é bom e conserva os dentes. Cachorro que late não morde. Boca fechada não entra mosquito. Deus ajuda quem madruga. Em casa de ferreiro espeto de pau. Em todas as favas se conhece as partes. A mau tempo boa cara. Agora sim tem um pouquinho de ordem nas ideias.”

Lipe: “Prefiro não responder.”

Xica: “Para dente presenteado, o cavalo não olha. Latido que morde, não o cachorro. Em moscas fechadas não entram bocas. Ao que ajuda, Deus madruga. Em casa de faca, ferreiro de pau. Em todos os feijões se cozinham partes. Para o mal tempo boa cara. Agora sim, eu estava com as ideias desordenadas. Mas agora não mais. Observação: está tudo ao contrário!”

Obtivemos duas traduções da tirinha do Gaturro. Um dos professores recusou-se a fazer a tradução. A tirinha solicitada para ser traduzida para a

língua portuguesa apresenta alguns ditos populares desordenados, havendo, ainda, a questão de que em português alguns deles sejam diferentes. Dessa forma, para traduzi-la, há que se pensar, primeiramente, na situação comunicativa ao produzir o texto em língua portuguesa. Realizar uma tradução tendo como alicerce apenas o dicionário, como foi observado em sala de aula, por exemplo, não ajudaria a encontrar a melhor solução de tradução.

O professor Lipe, que recusou-se a traduzir a tirinha proposta, afirmou, oralmente, que não o faria porque isso tomaria muito tempo e daria trabalho para produzir o texto em língua portuguesa.

Observa-se que nas traduções realizadas, os ditos populares nos dão a impressão de estarem mal feitos, sem sentido. Isso nos leva a reforçar a ideia de que a tradução exige que as palavras sejam pensadas dentro de um contexto, diferentemente da usual manipulação de palavras de maneira mecânica, comum em atividades estruturais, além de levar seus praticantes a pensar comparativamente entre a LM e a LE, o que acarreta uma maior consciência sobre as diferenças existentes entre as línguas envolvidas no processo.

A segunda parte da primeira pergunta (1 B) foi sobre a forma com que trabalhariam a referida tirinha em sala de aula e se já haviam feito uso de algo parecido (1 C). Obtivemos as seguintes respostas:

Paty: “Essa tirinha é complexa, porque eu teria que trabalhar os ditos populares com os alunos antes. Nem eu me lembro de todos. Eu teria que fazer um planejamento antes de levar essa tirinha para os meus alunos.”

Lipe: “Para trabalhar com este material em sala de aula, acho que não daria muito certo. Precisaria de muito tempo. Uma aula apenas não seria suficiente, e não sei se os alunos saberiam fazer este tipo de tradução. Nunca trabalhei com tirinhas.”

Xica: “Ainda não levei tirinhas para minhas turmas. Para fazer uma atividade a partir desta tirinha primeiramente teria que ensinar ou revisar os ditos populares com eles. Só com o dicionário não ia dar certo. Ficaria errado no final.”

Aqui, percebe-se que os professores têm a consciência de que para se trabalhar com uma tirinha como esta, dentro de sala de aula, que veda a possibilidade de uma tradução mecânica e óbvia, seria necessário, antes de tudo, pensar na situação comunicativa ao produzir o texto em LM. Em outras

palavras, haveria a necessidade de reflexão e análise conjunta para se alcançar boas soluções de tradução. Ademais, além de vocabulário e conhecimento linguístico, é preciso ter um bom repertório textual, saber os ditos populares e a bagunça que é feita com eles.

Cabe acrescentar que a prática da tradução em sala de aula de LE não somente deve ser usada como último recurso, mas primordialmente de forma planejada, como primeiro recurso, cuja função seja facilitar e simplificar o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Já a segunda pergunta da entrevista tinha o intuito de saber o que os professores esperavam alcançar a partir do uso da tradução no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Os resultados obtidos foram:

Paty: “Acho que traduzindo meus alunos desenvolvem mais habilidade para conhecer a LE. Eles passam a adquirir mais vocabulário.”

Lipe: “A partir do uso da tradução em sala de aula eu vejo que é possível ampliar o vocabulário dos alunos e fazer com que eles conheçam melhor a forma e funcionamento da LE.”

Xica: “Espero que meus alunos entendam e compreendam melhor a LE, vendo as diferenças entre o português e o espanhol.”

Os conceitos aqui expressos revelam que os três professores entrevistados têm uma orientação muito formalista e estrutural com relação ao ensino e aprendizagem de língua. A partir de suas respostas, percebe-se que a aprendizagem de LE, para eles, limita-se a aprender vocabulário e regras gramaticais, ao passo que a tradução não teria outra utilidade a não ser para reforçar a aprendizagem gramatical e vocabular. Mais uma vez, suas ideias refletem puramente o MGT.

A terceira pergunta questionava aos professores o que acreditavam que seus alunos aprenderiam a partir da prática tradutória. As respostas foram:

Paty: “O aluno que traduz vai melhorar seu desenvolvimento cognitivo.”

Lipe: “Ele vai ter mais conhecimento da língua.”

Xica: “Acredito que o aluno passa a conhecer melhor o funcionamento da LE. Se traduzimos, já estamos comparando duas línguas. E as diferenças são muitas.”

A partir das respostas obtidas, percebe-se que os professores consideram que seus alunos, ao praticarem a tradução na sala de aula, desencadearão aspectos positivos para sua aprendizagem, tais como um melhor conhecimento da língua e das diferenças existentes entre a LM e a LE.

A tradução é uma atividade de auxílio à aquisição, e como tal pode conscientizar os aprendentes quanto ao uso correto da forma, já que ao enfrentarem áreas consideradas complicadas, os alunos aprendem não somente a LE como também a lidar com problemas tradutórios.

A quarta e última questão foi sobre o que os professores consideravam efetivamente como tradução. Foram-nos apresentadas as seguintes respostas:

Paty: “Tradução é o ato de transcrever ideias, palavras e frases de uma língua para outra, lembrando do contexto.”

Lipe: “Traduzir é transportar as ideias de uma língua para outra, mas respeitando as diferenças de cada idioma, porque muitas coisas que existem em uma língua não existe na outra.”

Xica: “É interpretar, fazer com que seja entendido em línguas diferentes uma mesma ideia, um texto, uma notícia.”

Nota-se, a partir destas respostas dos professores, que seus conceitos sobre tradução sofreram modificações desde as respostas dadas nos questionários, ainda que pequenas. Anteriormente, quando perguntados sobre o mesmo conceito, nenhum dos três entrevistados, havia citado ou criado uma conexão entre o contexto, as diferenças entre as línguas e a cultura, o que apareceu nesta entrevista semiestruturada.

Mesmo assim, as respostas são desalentadoras porque representam uma ótica atrasada em relação à:

- 1) linguagem (não somente as línguas);
 - 2) tradução (mais que uma troca de roupagem vocabular e gramatical);
- e

3) a tradução como uma competência fundamental, tão relevante quanto redigir, falar, ler e compreender a fala em termos de aprendizagem para a vida.

A questão primordial é que a tradução não serve somente para aprender melhor uma LE; serve para se comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

O tema deste trabalho tem sido motivo de reflexão e preocupação para os profissionais que atuam na área dos Estudos da Tradução, bem como no ensino e aprendizagem de LE, tendo em vista a quantidade de trabalhos desenvolvidos abordando este tema e o direcionamento dos estudos e tendências do ensino e aprendizagem de línguas.

É de conhecimento da academia que durante muitos anos, sob a influência do pensamento behaviorista, o uso da língua materna em sala de aula de LE, seja por parte de alunos ou professores, não era permitido e em alguns métodos de aprendizagem, como, por exemplo, o MA, as atividades realizadas em sala de aula não ofereciam oportunidades aos alunos de fazerem uso da LM.

Mas as instituições de ensino observadas nesta dissertação adotam outra postura; o universo da sala de aula é outro. A metodologia utilizada pelas escolas onde desenvolveu-se este estudo possibilita que os alunos façam uso da língua de partida e também pratiquem a tradução no ambiente de ensino e aprendizagem. Desta maneira, pode-se dizer que nos deparamos com um ambiente mais aberto à discussão e à construção do conhecimento em conjunto.

De acordo com alguns autores, como Nida (1969), o processo de tradução é composto basicamente de três fases. São elas:

a - Uma primeira fase de compreensão do texto original, isto é, de captação do sentido do texto (Delisle, 1980);

b - Uma segunda fase na qual são esboçadas as estratégias para chegar ao final do processo de tradução (Nord, 1991). Nesta fase são tomadas as decisões necessárias para superar as distâncias que separam o texto original do texto de chegada, relacionadas a fatores como a finalidade, as funções, a intencionalidade etc; e, por último,

c - Uma fase de reexpressão na língua de chegada, de acordo com as estratégias elaboradas e as decisões tomadas na fase anterior.

Cabe destacar que esta segunda fase citada está invisível nos dados coletados a partir desta pesquisa, o que significa que, nos ambientes observados, a tradução é feita às cegas, sem estratégias definidas e sem um “*translation brief*” (instruções e orientações).

Desta forma, engana-se quem acredita que, para adquirir a competência tradutória, basta saber falar uma LE ou conseguir desenvolver uma boa redação em língua materna. A competência tradutória é uma especialização da competência comunicativa e, como tal, controla a prática da tradução, planejando e elaborando o projeto tradutório, além de identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para que sejam sanados (OLIVEIRA, 2009 apud ALBIR, 2005).

De acordo com Lacerda (2009), interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na LE, isto é, saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. A partir daí, pode-se afirmar que a competência tradutória é constituída por vários componentes como, por exemplo, memória, atenção, raciocínio lógico, conhecimento, criatividade, análise e reflexão. E esses componentes refletirão diretamente no sucesso ou fracasso da tradução realizada.

A competência do tradutor difere da competência tradutória em consequência de sua abrangência, que se refere a um conhecimento especializado, e não geral. Não é qualquer falante conhecedor de duas línguas que terá capacidade para transferir a linguagem de uma língua para a outra; essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua de partida, habilidade para interpretar o

significado da língua de partida para a língua de chegada, sem influência da língua fonte, pois como reforça Hurtado Albir (2005, p. 19):

embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores.

Percebe-se, assim, que para a realização da prática tradutória em sala de aula, é fundamental que haja uma preparação prévia por parte dos professores e uma ambientalização dos estudantes aos temas e atividades propostas para tal, isto é, faz-se necessário que sejam abordadas práticas que tenham como função, além do reforço das outras quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e fala), a tradução como uma atividade significativa e que acabará sendo requerida por qualquer falante de uma LE, seja oral, escrita ou mental.

Nos três ambientes observados, sentimos falta desta preparação, pois as atividades consideradas como práticas tradutórias foram, na maior parte do tempo, uma “bengala” que sustentou os minutos restantes até o término da aula ou a “atividade que poderia ser feita porque o conteúdo bimestral obrigatório já havia sido finalizado”. E não são essas as funções da real prática tradutória.

Apesar de hoje em dia, no século XXI, ainda se discutir se o professor de LE deve ou não traduzir em sala de aula, sabe-se que a tradução, quando bem utilizada, pode ser uma grande aliada do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma ferramenta bastante útil tanto para professores quanto para alunos de LEs, acarretando vários benefícios para os aprendizes, como, por exemplo, a autonomia e a reflexão crítica. Além disso, é uma habilidade comunicativa que precisa ser adquirida para o pleno domínio de uma LE.

Usar a tradução de maneira planejada com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino e aprendizagem de LE é fundamental para que crenças errôneas sobre o uso da mesma sejam desfeitas. Costa (1988, p. 290),

por exemplo, defende o uso da tradução em sala de aula de LE, quando argumenta que:

na realidade, a tradução pode ser considerada como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia mesmo ser mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. Do ponto de vista prático, o hábito da tradução (tanto da língua materna para a estrangeira como em sentido contrário) resulta muito útil, porque são inúmeras as situações (tanto no país quanto no exterior) em que se necessita a habilidade tradutória (estudo de textos, auxílio a pessoas monolíngues, tradução de cartas e documentos etc.).

Ainda segundo Costa (1988), a tradução é uma das formas mais adequadas para se conhecer a estrutura de um texto e sua utilização, além de ser um meio eficaz para desvelar as limitações e as características do código linguístico materno, podendo ser considerada como a quinta habilidade, já que é dependente de e demanda outras habilidades (ler, compreender, falar e escrever), já que para se fazer uma tradução oral, por exemplo, faz-se necessário saber falar e entender a fala. Do contrário, não é possível fazê-la.

Vale ressaltar, entretanto, que para que os pontos positivos do uso da tradução sejam visíveis em uma sala de aula de LE, são necessárias algumas atitudes vindas do professor, tais como a escolha de atividades de tradução que promovam a interação, o debate do grupo e a reflexão conjunta em busca de soluções para os problemas apresentados.

Para cada nível de aprendizagem existem atividades adequadas de tradução que proporcionam diferentes objetivos. Saber escolher estas atividades é fator imprescindível para que o professor alcance os benefícios advindos da tradução em sala de aula. Como atividades que podem ser trabalhadas para o desenvolvimento de algumas habilidades, podemos citar alguns exemplos sugeridos por Liberatti (2012):

- cada aluno, no começo ou durante a aula, diz frases mais complexas e que sabe não conseguir dizer na LE. Colegas e professores ajudam na atividade tradutória da LM para a LE.

Esse tipo de atividade ajuda os alunos a ganharem autoconfiança, bem como a aprenderem, por meio da tradução de frases mais difíceis, estruturas mais complexas da LE;

- o professor leva para os alunos diversas expressões idiomáticas utilizadas tanto na LM quanto na LE. Com o auxílio do professor, de dicionários e da internet, os alunos traduzem as expressões trazidas da LM para a LE e vice-versa. Essa atividade possibilita mostrar aos aprendizes as diferenças e semelhanças existentes entre as línguas envolvidas no processo;
- o professor traz aos alunos um texto com falsos cognatos. Pede para os alunos lerem o texto e pergunta a tradução dos falsos cognatos. Após a tradução dos falsos cognatos, o professor diz para os alunos procurarem em um dicionário bilíngue o real significado dos falsos cognatos do texto. Essa atividade evita que os alunos entendam de maneira incorreta o significado de palavras que parecem ter um significado na LM e que, na verdade, tem outro (particularmente no caso do par de línguas espanhol-português). Serve, ainda, para conscientizá-los da existência de palavras que podem induzir ao erro;
- os alunos simulam uma situação em que há estrangeiros envolvidos em uma negociação qualquer, que pode ser definida a critério do interesse do grupo. Com isso, haverá o(s) falante(s) da LM, o(s) falante(s) da LE e o(s) intérprete(s). O(s) intérprete(s) deve(m) fazer tradução oral bilateral das conversas ocorridas entre o(s) nativo(s) e o(s) estrangeiro(s). Essa atividade propõe um exercício de tradução oral (interpretação), possibilitando o desenvolvimento da habilidade oral.

O livro *“Using the mother tongue”*, de Deller e Rinvoluceri (2002) também apresenta variadas sugestões de atividades para aproveitar a LM do aluno em sala de aula de LE, bem como propostas de atividades de tradução. De acordo com os autores, o objetivo do livro é libertar os professores da culpa que costumam sentir ao usar a LM e levá-los a pensar em maneiras de usá-la como um recurso real e imprescindível para a aprendizagem.

Esses autores trazem a LM para a sala de aula e não permitem que ela seja ignorada. Acreditam que a LM pode estimular a compreensão, a aprendizagem e que seu uso criterioso dentro da sala de aula traz inúmeros benefícios, uma vez que os alunos se sentem seguros e, principalmente no nível inicial, o progresso deles torna-se mais rápido. Nos demais níveis, o uso criterioso da LM permite aos alunos aproveitarem sua inteligência linguística. Além disso, há, ainda, a oportunidade de desenvolver a autonomia do aluno.

Seguem alguns exemplos de atividades que utilizam a LM sugeridas no referido material, segundo Deller e Rinvoluceri (2002):

- Cópias de um pequeno trecho em LE aquém do nível normal de dificuldade textual dos alunos são entregues ao grupo que participará da atividade. Os alunos devem traduzir o texto para a LM o mais rápido possível e o vencedor será aquele que conseguir traduzir o maior número de palavras em LE. Para isso, o professor disponibilizará alguns minutos para que os alunos traduzam e possam corrigir seus possíveis erros. Em seguida, os alunos devem contar a quantidade de palavras traduzidas e informar aos outros participantes;
- Os aprendizes, individualmente ou em pares, escrevem um diálogo curto tornando-o o mais coloquial e real possível na LM. Em um pedaço de papel, deverão traduzir o diálogo literalmente, mantendo a mesma ordem de palavras na LM. O professor pede aos alunos para que os diálogos que foram traduzidos literalmente sejam mudados para a LE. Em seguida, os alunos discutem as versões idiomáticas e os possíveis problemas relacionados à tradução;

- Os alunos recebem cópias de um texto curto em LE e o traduzem para sua LM, individualmente ou em pares. O texto original e as traduções são recolhidos pelo professor e devolvidos alguns dias depois. Os alunos recebem o texto em sua LM e usam as traduções que foram feitas para tentar recuperar o texto original em LE. Em seguida, os alunos recebem o texto original para que possam compará-lo à reconstrução que foi feita.

Vejamos, a seguir, outros benefícios de se usar a prática tradutória dentro da sala de aula de LE, segundo David Atkinson (1987, p. 241):

- A tradução força os alunos a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramaticais de modo mecânico, o que ocorre em muitos exercícios estruturais;
- O uso da tradução permite aos alunos pensarem “comparativamente”. A comparação das duas línguas os leva a ter uma consciência maior das diferenças e a evitar grande parte dos erros comuns na LM;
- As atividades com tradução podem ser usadas para encorajar os estudantes a assumirem riscos e não tentarem evitá-los; é uma forma de estimular os alunos a forçarem seu conhecimento a fim de superar as dificuldades: eles têm que se esforçar para dizer aquilo em outra língua usando todas as estruturas linguísticas, gramaticais e semânticas que já conhecem;
- A atividade de tradução, até que breve, pode contribuir para mudar o ritmo da aula.

Atualmente, há uma quantidade bastante significativa de materiais que apresentam sugestões de exercícios, tarefas e atividades tradutórias que podem ser aplicados em sala de aula, de acordo com o objetivo que se pretende alcançar. Os exemplos acima citados são encontrados em pesquisas realizadas sobre o tema. Mas são fundamentais para que não ministremos aulas de LE desprovidas de função cognitiva e inadequadas para os alunos, como no caso da crônica *Aula de Inglês*, de Rubem Braga, na qual temos um retrato fiel de um aprendiz de LE - Inglês refletindo sobre uma aula que exige que não pensemos (Anexo 5).

Pelo exposto, depreende-se que é possível, através da prática tradutória em sala de aula, atingir vários benefícios durante o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Se utilizada de forma adequada e com planejamento por parte do professor, a tradução torna-se uma ferramenta muito útil, podendo desencadear todos os pontos citados anteriormente.

Importante citar, ainda, que durante a prática tradutória em sala de aula, o professor pode aproveitar e fazer uso da tradução como uma tarefa, ou seja, praticada além da sala de aula, e não apenas como um exercício didático dentro do ambiente de aprendizagem. Como tarefa, a tradução manifesta aplicações posteriores, envolvendo tempo extra fora de sala, motivo pelo qual muitas vezes não é utilizada com esta intenção, já que as tarefas apresentam dificuldade de monitoração por parte dos professores. Entretanto, se bem planejada, pode vir a ter êxito quando de sua realização.

Cabe destacar que, ainda que as observações nas três salas de aula indiquem que a tradução já seja permitida em muitos ambientes didáticos, ela continua sendo mal aproveitada, desempenhando funções similares àquelas típicas do MGT. Assim, ao invés de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de LE, pode gerar confusões e desinteresse – situação visível em algumas das aulas observadas para esta pesquisa. Observou-se que os tipos de atividades promovidas em sala de aula pouco contribuíram para a aprendizagem da língua ou para estimular o interesse dos alunos pela LE, bem como para desenvolver uma aptidão para a tradução.

Por fim, com relação à formação do professor de LEs, não podemos nos esquecer que é fundamental que ocorra uma formação que abranja o

embasamento sobre tradução, o que vem a ser, para que serve e como esta prática pode ser aproveitada em sala de LE. É preciso pensar o ensino e a aprendizagem das LEs em termos de competências dinâmicas e abrangentes, pois a formação de um professor de LE envolve aspectos acadêmicos e mudança ao novo.

Assim, é de fundamental importância conceber o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, como no caso de atividades de tradução planejadas que busquem alcançar determinado objetivo. Mas para isso, é imprescindível que os professores de LEs recebam uma boa formação, alicerçada nos mais variados subsídios que serão seus objetos constantes de trabalho durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Dificuldades

Ao longo da elaboração deste trabalho, deparei-me com algumas limitações de pesquisa. O tempo e as limitações teóricas foram os fatores que mais tolheram meu estudo. Não pude dedicar-me exclusivamente à pesquisa, tendo que conciliá-la com quarenta horas de trabalho semanal. Assim, persiste a vontade de ter podido ler mais bibliografia específica sobre o tema, reler a pesquisa, coletar mais dados de ambientes diferentes daqueles observados e poder contar com a participação de mais pessoas para a coleta de dados da pesquisa.

Com relação às teorias, há quem argumente, como é o caso de James (1989), Brown (2000) e Gamboa (2004), por exemplo, que o uso da tradução em sala de aula seja prejudicial ao ensino e aprendizagem de LE, mas como aluna e ex-professora de LE, carrego firmemente a crença de que a tradução só passa a ser prejudicial no contexto de ensino e aprendizagem de LE a partir do momento em que seja praticada apenas como um “quebra galho” ou uma “bengala” para resolver problemas. Logo, por que não deveríamos trabalhar a tradução em sala de aula?

Guy Cook (2007), em seu artigo *A thing of the future: translation in foreign language*, afirma que aqueles que recomendam que não se faça uso da prática tradutória em ambientes de ensino e aprendizagem não têm dados para

se respaldar, pois não há pesquisas que comprovem isso de forma científica. De fato, muitos autores mencionam que a tradução não seja adequada à sala de aula. Mas, ao buscar subsídios para esta abordagem, são encontradas pesquisas que desmistificam esta hipótese como, por exemplo, as pesquisas realizadas na pós-graduação do LET/UnB, que comprovam o oposto: Luiz Eduardo Saldanha Hargreaves (2004), Ana Paula Alves da Costa (2008), Ana Maranhão Nogueira (2013), dentre outros.

Assim, esta dissertação encoraja novos questionamentos e discussões acerca da prática tradutória em sala de aula, a qual pode oferecer inúmeros benefícios tanto aos professores quanto aos aprendizes de LE, contanto que seja feita com critério e planejamento para surtir os resultados pretendidos.

Encaminhamentos

Sabemos que não foi alcançada a completude dos conhecimentos que podem e devem ser abordados a partir da prática tradutória em sala de aula, mas esperamos que seja possível ampliar a esfera dos debates relacionados a este tema, que merece atenção especial, haja vista a tradução estar presente no nosso dia a dia, muitas vezes sem que nem ao menos percebamos.

Há que se ter em mente que a tradução é uma atividade complexa que não apresenta início e fim tranquilos. A sensação de qualquer indivíduo ao traduzir, seja um profissional ou não, após o término de uma tradução, é de que ele precisa melhorar o que foi feito. Para o ofício de traduzir, é necessária uma grande riqueza de detalhes e aspectos a serem pesquisados em idiomas diferentes. No momento em que fazem a tradução, o professor e o aluno devem tornar-se seres pensantes e reflexivos.

Assim, como sugestões para futuros estudos, podemos citar:

- ➔ Investigação da prática da tradução como tarefa, isto é, além do contexto da sala de aula, verificando como a mesma é influenciada por fatores externos à classe;
- ➔ A relação entre tradução e aquisição de cultura, já que ambas estão interligadas e atuam conjuntamente no processo de ensino e aprendizagem de LE;

- A prática tradutória e a formação de professores de LE, ou seja, investigar o que poderia ser feito para que estes profissionais recebessem, durante sua formação, noções, técnicas e fundamentos de como utilizá-la; bem como

- Uma possível revisão dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, acrescentando aos mesmos disciplinas relacionadas diretamente à prática da tradução, o que, conseqüentemente, poderá propiciar uma melhor formação aos futuros professores de LE, oferecendo-lhes uma boa bagagem para colocar em prática quando estiverem em sala de aula.

Dessa forma, verifica-se que a prática da tradução permite que muitas outras possibilidades de estudo sejam abordadas e exploradas, tanto no campo dos Estudos da Tradução quanto de Linguística Aplicada, permitindo, ainda, que várias habilidades sejam reforçadas ou desenvolvidas, tanto por alunos quanto por professores, a partir de sua realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Artelíngua, 2005.

ALMEIDA, João Ferreira de. Trad. **A Bíblia Sagrada**. 2ª ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

ALVES, F., MAGALHÃES, C. & PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. In. ALLEN, Harold B.; CAMPBELL, Russel N. *Teaching English as a second language: a book of readings*. 2ª ed. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill. 1972, (p. 4-8).

ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1993.

ATKINSON, David. **The mother tongue in the classroom: a neglected resource?** ELT Journal, vol. 41/4 October, 1987.

_____. **Teaching monolingual classes**. Essex: Longman, 1993.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2004

BASSNETT, Susan. **Estudos de Tradução**. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BATALHA, Maria Cristina; Jr. PONTES, G. **Tradução: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELL, David. *Method and Postmethod: are they really so incompatible?* TESOL Quarterly, 37, 325-336, 2003

BERNS, M. **Contexts of competence**. New York: Plenum Press, 1990. Resenhado por Basso, E. Universidade Estadual de Campinas.

BRAGA, Rubem. **Um pé de milho**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

- BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2000.
- CALVO CAPILLA, María Carolina; RIDD, M. D. **A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas**. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, V. 8, n. 2, p. 150-169, 2009.
- CALVO CAPILLA, María Carolina. **O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas**. In: Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades, UnB, p. 1 – 12, 2010.
- CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).
- CATFORD, John. C. **A linguistic theory of translation**. London: Oxford University Press, 1969.
- CHAGAS, Valnir. Didática especial de línguas modernas. 3ª ed. revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- CHASTAIN, K. **Developing Second Language Skills**. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.
- _____. **A thing of the future: translation in language learning**. In: International Journal of Applied Linguistics, 17:2007,(396–401).
- COSTA, Ana Paula A. T. da. **Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2008.
- COSTA, W. Carlos. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. Inácio, Vandresen, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- DELISLE, Jean. **Os tradutores na história**. Sao Paulo: Ática, 1998.
- _____. **A análise do discurso como método de tradução**. In: Caderno de Tradutologia 2. Ottawa: Université d'Ottawa, v. 2, 1980.
- DELLER, Sheelagh; RINVOLUCRI, Mario. **Using the mother tongue: making the most of the learner's language**. São Paulo: SBS, 2002.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e Cinema: da semiótica à tradução cultural**. Ouro Preto: Editora da UFOP, 1999.

DUFF, Alan. **Translation** (Resource Books for Teachers). Oxford University Press, 1989.

DZWONIK, Cristian. Tirinha do Gaturro. Disponível em: < www.gaturro.com >
Acesso em janeiro de 2014.

FARIA, Regina M. S; RIDD, M. D. **Chave mediadora da compreensão: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira.** Horizontes de Linguística Aplicada (UnB), Brasília, v. 6, 2007, p. 54-66.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FONTES, Carlos. **Métodos pedagógicos.** Disponível em:
<<http://formar.do.sapo.pt.html>> <<http://www.vivaaescola.net>>. Acesso em agosto de 2013.

FREITAS PEDREIRO, Silvana de. **O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2002.

FRIES, C. **Teaching and learning english as a foreign language.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GAMBOA, L. **La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE.** Memoria de Máster: Biblioteca Universidad Antonio de Nebrija, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRADDOL, David. **The future of English?** London: British Council, 1997.

_____. **The decline of the native speaker.** In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.). English in a changing world. Oxford: Catchline, AILA, 1999. p. 57-68.

_____. **English next.** London: British Council, 2006.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Caperucita Roja y otros cuentos.** Cuentos completos I. 1ª ed. Madrid: Anaya, 2006. (Tradução: María Antonia Seijo Castroviejo)

HALLIDAY, A. **Appropriate Methodology.** Cambridge University Press. Hymes, D. Foundations in sociolinguistics: An approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HARGREAVES, Luiz Eduardo Saldanha. **Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras.** 2004, 174 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

Howatt, A.P.R. **A history of english language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HURTADO ALBIR, A. **A aquisição da competência tradutória**: aspectos teóricos e didáticos. In PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). *Competência em Tradução - Cognição e Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **La traducción en la enseñanza comunicativa**. Revista Cable, v. 1, abril de 1988, p. 42-45.

HYMES, Dell. **The ethnography of speaking**. In: Fishman, J. A. *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton, 1972.

_____. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JAKOBSON, Roman. **Aspectos linguísticos da tradução**. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, pp 64-65.

_____. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

JAMES, Carl. **Three uses for translation in language foreign teaching**. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 1989.

KOHL, M. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

KRAMSCH, C. **The cultural component of language teaching**. *Language, Culture and Curriculum*, v. 2, p. 83-93, 1995.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 21ª ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching techniques in english as a second language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do Ensino de Línguas**. IN: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras". Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

_____. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas-Ensino crítico de língua inglesa, Nº. 4, 1998/1999. p. 13-24.

LIBERATTI, Elizângela. **A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos**. In: Entrepalavras, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 175-187, 2012.

LOZANOV, G. **Integral psychotherapy**. Acta Med. Psychosomatica, Roma, p. 529, 1967.

_____. **A common curative mechanism of suggestion underlying all Psychotherapeutical Methods**. International Congress of Group Psychotherapy, Vienna, p. 221, 1968.

_____. **Suggestology and outlines of suggestopedy**. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers, 1978.

LUCINDO, Emy Soares. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Scientia Traductionis, nº. 3, 2006. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>>
Acesso em fevereiro de 2014.

LUCINDO, Emy Soares. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. In: Revista Scientia Traductionis, vol. 0, nº. 3. Pós-graduação em estudos de tradução. UFSC: Florianópolis, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MALMKJAER, Kirsten. **Translation and language teaching**. Language teaching and translation. UK: St. Jerome, 1998.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Márcia A. P. **As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a teoria da tradução**. In: Cadernos de Letras, UFRJ, nº 27, 2010.

- MILTON, John. **O poder da tradução**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Rio de Janeiro: Oficina das Letras, 1996.
- MORATO, Edwiges Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a linguística e as ciências cognitivas**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 44, p. 85-92, jan./jun. 2003.
- MOUNIN, Georges. **Os problemas teóricos da tradução**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MURATA, Y. (1996). **Translation as spiritual community**. In: Tradterm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia - FFLCH-USP, nº 3, p. 66-75
- MUSSALIN, F. & BENTES, A. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NIDA, Eugene A. e CHARLES R. Taber. **The theory and practice of translation**. Leiden: Brill, 1969.
- NOGUEIRA, Ana Maranhão. **Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, Interculturalidade e ensino contrastivo de línguas**. 2013, 164 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.
- NORD, Christiane. **Skopos, loyalty, and translational conventions**. Target. In: International Journal of Translation Studies, 3:1,1991, 91-109.
- OLIVEIRA, M.C.C. de. **A aquisição da competência tradutória ou diplomados x descolado: o que Donald Trump pode nos ensinar sobre tradução**. Tradução e 'Comunicação - Revista Brasileira de Tradutores. Universidade Federal de Juiz de Fora, n. 18, p. 23-30, 2009.
- OUSTINOFF, Michäel. **Tradução: história, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- PAES, J. P. **A tradução literária no Brasil. Tradução: a ponte necessária - aspectos e problemas da arte de traduzir**. São Paulo: Ática, 1990.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). **Competência em tradução**. Cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PAIVA, V.L.M. O. **Desenvolvendo a habilidade de leitura**. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes**: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. Oxford: Oxford University Press, 1927.

PAZ, Octavio. **Traducción**: literatura y literalidad. 3ª edição. Barcelona: Tusquets, 1990.

PEGENAUT, L. **La traducción como herramienta didáctica**. In: Contextos, nº 27-28, Madrid, 1996, p. 107-126.

PEREIRA, Liliana Nogueira. **Da tradução automática à tradução manual**: estudo contrastivo da tradução automática e manual, através da tradução de dois artigos científicos. 2013, 77 p. Dissertação (mestrado) – Universidade do Porto, Instituto de Contabilidade e Administração do Porto.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAJAGOPALAN, K. **Linguistics and the myth of nativity**: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. Journal of Pragmatics, v. 27, p. 225-231, 1997.

_____. **O conceito de identidade em linguística**: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

_____. **The concept of “World English” and its implications for ELT**. ELT Journal, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RAMPTON, M. B. H. **Displacing the “native speaker”**: expertise, affiliation, and inheritance. ELT Journal, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.

REIS, M. **A importância da competência gramatical no ensino comunicativo**. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RIDD, Mark David. **Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução.** Horizontes de Linguística Aplicada (UnB), Brasília, v. 1, 2003, p. 93-104.

_____. **Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras.** In: I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica, 2006, Brasília. I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica/ Denize Elena Gracia da Silva (Organizadora). Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, LIV, 2006. v. 1. p. 1-8.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ROSA, M.V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas.** Rio de Janeiro: Briguiet & Cia, 1935.

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural.** In: Contingentia, nº 1, vol. 5, 2010.

SCIAR-CABRAL Leonor. **Introdução à psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1991.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior.** NY: Appleton-Century-Corfts, 1957.

STAKE, R. E. **Case studies.** In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). Handbook of qualitative research. Londres: Sage, 1994. p. 236-247.

THEODOR, Erwin. **Tradução: ofício e arte.** São Paulo: Cultrix, 1976.

WIDDOWSON, H. D. **Teaching english as communication.** London: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **The deep structure of discourse and the use of translation.** IN: (The communication approach to language teaching). BRUMFIT, C. J; JOHNSON, K. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses.** London: Oxford University Press, 1976.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – Currículo dos cursos de Letras da UnB

→Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispanoamericana

Depto/Disciplina	Créditos	Área
145742 - CIVILIZACAO ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
146064 - CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA	002 002 000 004	AC
192015 - DIDATICA FUNDAMENTAL	002 002 000 004	DC
146161 - ESP PENINSULAR E ESP AMERICA	002 002 000 004	AC
146196 - EST SUP 1- LG ESPANHOLA LIT	004 002 000 004	AC
146242 - EST SUP 2- LG ESPANHOLA E LIT	004 002 000 004	AC
147281 - FONETICA E FONOLOGIA	002 000 000 000	AC
124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM	004 002 000 006	DC
146137 - GRAMAT COMP ESPANHOL-PORTUGUES	002 002 000 004	AC
146269 - GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
146129 - HISTORIA DA LINGUA ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
141089 - INTROD A TEORIA DA LITERATURA	004 000 000 004	AC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	AC
140201 - LATIM 1	002 002 000 004	AC
146277 - LIT ESP 1-IDADE MED SIGLO ORO	002 002 000 004	DC
146226 - LIT HISP-AMER 1-SÉC 16,17 E 18	002 002 000 004	DC
146102 - LIT HISP-AMER 2-SÉC 19 MODERN	002 002 000 004	DC
146200 - LIT HISP-AMER 3-PÓS MOD ATUALI	002 002 000 004	DC
146218 - LITER ESPANH 2-SÉCULOS 18 E 19	002 002 000 004	AC
146111 - LITERA ESPANHOLA 3 - SÉCULO 20	002 002 000 004	DC
146234 - MET ANAL TEXTOS EM ESPANHOL	002 002 000 004	AC
146251 - MET ENSINO ESP COMO SEGUNDA LG	004 000 000 004	AC
147290 - MORFOLOGIA	002 000 000 000	DC

194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 001 000 004	DC
147397 - PRATICA DE TEXTOS	002 002 000 004	AC
191027 - PSICOLOGIA DA EDUCACÃO	004 000 000 002	DC
145726 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1	002 004 000 004	AC
145734 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2	002 004 000 004	AC
146188 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3	002 004 000 004	AC
146170 - USOS ESPECIALIZADOS ESPANHOL	002 002 000 004	AC

→ Língua e Literatura Japonesa

Depto/Disciplina	Créditos	Área
192015 - DIDATICA FUNDAMENTAL	002 002 000 004	DC
147605 - EST SUPERVISIONADO JAPONES 1	002 004 000 006	AC
147621 - EST SUPERVISIONADO JAPONES 2	002 004 000 006	AC
124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM	004 002 000 006	DC
141089 - INTROD A TEORIA DA LITERATURA	004 000 000 004	AC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGUÍSTICA	004 000 000 004	AC
141950 - JAPONES 1	003 001 000 004	AC
141976 - JAPONES 2	003 001 000 004	AC
147451 - JAPONES 3	003 001 000 004	AC
147486 - JAPONES 4	003 001 000 004	AC
147494 - JAPONES 5	002 002 000 004	AC
147516 - JAPONES 6	002 002 000 004	AC
147524 - JAPONES 7	002 002 000 004	AC
147541 - LABORATÓRIO DE LÍNGUA JAPONESA	002 002 000 004	AC
147559 - LITERATURA JAPONESA 1	002 002 000 004	AC
147567 - LITERATURA JAPONESA 2	002 002 000 004	AC
147575 - LITERATURA JAPONESA 3	002 002 000 004	AC

147583 - LITERATURA JAPONESA 4	002 002 000 004	AC
147532 - METODOL ENSINO LÍNGUA JAPONESA	002 002 000 004	AC
194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 001 000 004	DC
147460 - PRAT DO JAPONES ORAL ESCRITO 3	001 003 000 004	AC
147508 - PRAT DO JAPONES ORAL ESCRITO 4	001 003 000 004	AC
141941 - PRAT JAPONES ORAL E ESCRITO 1	001 003 000 004	AC
141984 - PRAT JAPONES ORAL E ESCRITO 2	001 003 000 004	AC
147613 - PROJETO DE CURSO	001 001 000 002	AC
191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	004 000 000 002	DC
147478 - SOCIEDADE JAPON CONTEMPORANEA	002 002 000 004	AC

→ Letras – Tradução (Francês ou Inglês) – Bacharel

Depto/Disciplina	Créditos	Área
140805 - CIV DE EXPRESSAO FRANCESA	004 000 000 004	AC
140783 - CIVILIZACAO FRANCESA	004 000 000 004	AC
142859 - EST SUP TRADUCAO-FRANCES	002 004 000 006	AC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	AC
140201 - LATIM 1	002 002 000 004	AC
140481 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	002 002 000 004	AC
145939 - PRÁT FRANCÊS ORAL E ESCRITO 3	002 004 000 006	AC
142760 - PRAT TRAD FRANCES/PORTUGUES 1	002 002 000 004	AC
142778 - PRAT TRAD FRANCES/PORTUGUES 2	002 002 000 004	AC
142786 - PRAT TRAD FRANCES/PORTUGUES 3	002 002 000 004	AC
142794 - PRAT TRAD FRANCES/PORTUGUES 4	002 002 000 004	AC
142808 - PRAT TRAD FRANCES/PORTUGUES 5	002 002 000 004	AC
142301 - PRAT TRAD PORTUGUES-FRANCES 1	002 002 000 004	AC
142387 - PRAT TRAD PORTUGUES-FRANCES 2	002 002 000 004	AC
142395 - PRAT TRAD PORTUGUES-FRANCES 3	002 002 000 004	AC

142409 - PRAT TRAD PORTUGUES-FRANCES 4	002 002 000 004	AC
142417 - PRAT TRAD PORTUGUES-FRANCES 5	002 002 000 004	AC
145955 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 1	002 004 000 006	AC
145921 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 4	002 004 000 006	AC
145947 - PRÁTICA FRANCÊS ORAL ESCRITO 2	002 004 000 006	AC
140724 - PROJ FINAL CURSO DE TRADUCAO	004 002 000 006	AC
140732 - TEORIA DA TRADUCAO 1	004 000 000 004	AC
140741 - TEORIA DA TRADUCAO 2	004 000 000 004	AC

Depto/Disciplina	Créditos	Área
141526 - CULT E INST NORTE AMERICANAS	004 000 000 004	AC
140937 - CULT E INSTITUICOES BRITANICAS	004 000 000 004	AC
142841 - EST SUP TRADUCAO-INGLES	002 004 000 006	AC
142930 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	002 002 000 004	AC
142948 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 2	000 002 000 002	AC
142999 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 1	002 002 000 004	AC
142981 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 2	002 002 000 004	AC
142956 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 3	002 002 000 004	AC
142964 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 4	004 000 000 004	AC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	AC
140201 - LATIM 1	002 002 000 004	AC
141933 - LEITURA CRITICA DE TEXTOS	001 001 000 002	AC
140481 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	002 002 000 004	AC
142662 - PRÁT TRAD INGLES/PORTUGUES 1	002 002 000 004	AC
142671 - PRAT TRAD INGLES/PORTUGUES 2	002 002 000 004	AC
142689 - PRAT TRAD INGLES/PORTUGUES 3	002 002 000 004	AC
142697 - PRÁT TRAD INGLES/PORTUGUES 4	002 002 000 004	AC
142701 - PRAT TRAD INGLES/PORTUGUES 5	002 002 000 004	AC
142719 - PRAT TRAD PORTUGUES/INGLES 1	002 002 000 004	AC

142727 - PRAT TRAD PORTUGUES/INGLES 2	002 002 000 004	AC
142735 - PRAT TRAD PORTUGUES/INGLES 3	002 002 000 004	AC
142743 - PRAT TRAD PORTUGUES/INGLES 4	002 002 000 004	AC
142751 - PRAT TRAD PORTUGUES/INGLES 5	002 002 000 004	AC
140724 - PROJ FINAL CURSO DE TRADUCAO	004 002 000 006	AC
140732 - TEORIA DA TRADUCAO 1	004 000 000 004	AC
140741 - TEORIA DA TRADUCAO 2	004 000 000 004	AC

→Letras – Tradução Espanhol

Depto/Disciplina	Créditos	Área
145742 - CIVILIZACAO ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
146064 - CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA	002 002 000 004	AC
102831 - EST SUP DE TRADUÇÃO - ESPANHOL	000 006 000 000	AC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	AC
150932 - INTRODUÇÃO A TRADUÇÃO	004 000 000 000	AC
141933 - LEITURA CRÍT TEXT P/ TRADUÇÃO	001 001 000 002	AC
100595 - PESQUISA EM TRADUÇÃO	002 002 000 004	AC
147397 - PRATICA DE TEXTOS	002 002 000 004	AC
140724 - PROJ FINAL CURSO DE TRADUCAO	004 002 000 006	AC
150983 - REVISÃO PARA TRADUÇÃO	001 003 000 004	AC
145726 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1	002 004 000 004	AC
145734 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2	002 004 000 004	AC
146188 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3	002 004 000 004	AC
203661 - TEO PRAT ESP ORAL E ESCRITO 4	004 002 000 004	AC
140732 - TEORIA DA TRADUCAO 1	004 000 000 004	AC
140741 - TEORIA DA TRADUCAO 2	004 000 000 004	AC
100617 - TRAD DE TEXTOS LITERÁRIOS	000 004 000 004	AC
205281 - TRADUÇÃO DE T T E CIENTÍFICOS	000 004 000 004	AC

204081 - TRADUÇÃO DE TEXTOS ECONÔMICOS	000 004 000 004	AC
150991 - TRADUÇÃO DE TEXTOS GERAIS 1	000 004 000 004	AC
200760 - TRADUÇÃO DE TEXTOS GERAIS 2	000 004 000 004	AC
207578 - TRADUÇÃO DE TEXTOS JURÍDICOS	000 004 000 004	AC
204099 - VERSÃO DE TEXTOS ECONÔMICOS	000 004 000 004	AC
200778 - VERSÃO DE TEXTOS GERAIS	000 004 000 004	AC
207586 - VERSÃO DE TEXTOS JURÍDICOS	000 004 000 004	AC
100633 - VERSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS	000 004 000 004	AC
205290 - VERSÃO TEXTOS TEC CIENTÍFICOS	000 004 000 004	AC

→ Línguas Estrangeiras Aplicadas

Depto/Disciplina	Créditos	Área
209279 - ESTÁGIO SUP LÍNGUA E APLICADAS	006 000 000 004	AC
201618 - FUNDAMENTOS SOC DA INFORMAÇÃO	004 000 000 004	AC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	AC
209261 - LÍNGUA E PROGRAMAÇÃO	004 000 000 004	AC
209295 - LÍNGUAS, LÉXICO E TERMINOLOG 2	004 000 000 004	AC
209252 - LÍNGUAS, LÉXICO TERMINOLOGIA 1	004 000 000 004	AC
209309 - LINGÜÍSTICA DE CORPUS	004 000 000 004	AC
206067 - MET TEC APL AO MULTILINGUISMO	004 000 000 004	AC
209287 - MODALIDADES TRAD AUDIOVISUAL	002 002 000 004	AC
203670 - MULTILINGUISMO NO CIBERESPAÇO	004 000 000 004	AC
207543 - PLAN ORG CONFER INTERNACIONAIS	004 000 000 004	AC
209317 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	000 006 000 000	AC

CADEIA: 1 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR : NO MÍNIMO 80 CRÉDITOS

Depto/Disciplina		Créditos	Área
145955 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 1	E	002 004 000 006	AC
145947 - PRÁTICA FRANCÊS ORAL ESCRITO 2	E	002 004 000 006	AC
145939 - PRÁT FRANCÊS ORAL E ESCRITO 3	E	002 004 000 006	AC
145921 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 4	E	002 004 000 006	AC
145904 - MORFOSSINTAXE DO FRANCES	E	002 002 000 004	AC

140783 - CIVILIZACAO FRANCESA	E	004 000 000 004	AC
140805 - CIV DE EXPRESSAO FRANCESA	E	004 000 000 004	AC
145912 - ANAL E PROD TEXTOS EM FRANCES	E	002 002 000 004	AC
145998 - INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1	E	002 002 000 004	AC
142999 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 1	E	002 002 000 004	AC
142981 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 2	E	002 002 000 004	AC
142891 - INGLES: EXPRESSAO ORAL 1	E	002 002 000 004	AC
142956 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 3	E	002 002 000 004	AC
142905 - INGLES: EXPRESSAO ORAL 2	E	002 002 000 004	AC
140937 - CULT E INSTITUICOES BRITANICAS	E	004 000 000 004	AC
142930 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	E	002 002 000 004	AC
145874 - INTROD A MORF DO INGLES	E	004 000 000 004	AC
141526 - CULT E INST NORTE AMERICANAS	OU	004 000 000 004	AC
145955 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 1	E	002 004 000 006	AC
145947 - PRÁTICA FRANCÊS ORAL ESCRITO 2	E	002 004 000 006	AC
145939 - PRÁT FRANCÊS ORAL E ESCRITO 3	E	002 004 000 006	AC
145921 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 4	E	002 004 000 006	AC
145904 - MORFOSSINTAXE DO FRANCES	E	002 002 000 004	AC
140783 - CIVILIZACAO FRANCESA	E	004 000 000 004	AC
140805 - CIV DE EXPRESSAO FRANCESA	E	004 000 000 004	AC
145912 - ANAL E PROD TEXTOS EM FRANCES	E	002 002 000 004	AC
142328 - LÍNGUA ESPANHOLA 1	E	002 002 000 004	AC
142336 - LÍNGUA ESPANHOLA 2	E	002 002 000 004	AC
142344 - LINGUA ESPANHOLA 3	E	002 002 000 004	AC
142352 - LINGUA ESPANHOLA 4	E	002 002 000 004	AC
142361 - LINGUA ESPANHOLA 5	E	002 002 000 004	AC
142379 - LINGUA ESPANHOLA 6	E	002 002 000 004	AC
142603 - LINGUA ESPANHOLA 7	E	002 002 000 004	AC
209350 - LÍNGUA ESPANHOLA 8	E	004 000 000 000	AC
209368 - LÍNGUA ESPANHOLA 9	E	004 000 000 000	AC
209376 - LÍNGUA ESPANHOLA 10	OU	004 000 000 000	AC
142328 - LÍNGUA ESPANHOLA 1	E	002 002 000 004	AC
142336 - LÍNGUA ESPANHOLA 2	E	002 002 000 004	AC
142344 - LINGUA ESPANHOLA 3	E	002 002 000 004	AC
142352 - LINGUA ESPANHOLA 4	E	002 002 000 004	AC
142361 - LINGUA ESPANHOLA 5	E	002 002 000 004	AC
142379 - LINGUA ESPANHOLA 6	E	002 002 000 004	AC

142603 - LINGUA ESPANHOLA 7	E	002 002 000 004	AC
209350 - LÍNGUA ESPANHOLA 8	E	004 000 000 000	AC
209368 - LÍNGUA ESPANHOLA 9	E	004 000 000 000	AC
209376 - LÍNGUA ESPANHOLA 10	E	004 000 000 000	AC
145998 - INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1	E	002 002 000 004	AC
142999 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 1	E	002 002 000 004	AC
142981 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 2	E	002 002 000 004	AC
142891 - INGLES: EXPRESSAO ORAL 1	E	002 002 000 004	AC
142956 - INGLES: EXPRESSAO ESCRITA 3	E	002 002 000 004	AC
142905 - INGLES: EXPRESSAO ORAL 2	E	002 002 000 004	AC
140937 - CULT E INSTITUICOES BRITANICAS	E	004 000 000 004	AC
141526 - CULT E INST NORTE AMERICANAS	E	004 000 000 004	AC
142930 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	E	002 002 000 004	AC
145874 - INTROD A MORF DO INGLES		004 000 000 004	AC

→Português do Brasil como segunda língua

Depto/Disciplina	Créditos	Área
146331 - ABORD,MET TECN ENS PORT SEG LG	004 000 000 004	AC
192015 - DIDATICA 1	002 002 000 004	DC
109452 - EST SUP 1 PORT BR C/ 2ª LÍNGUA	006 008 000 003	AC
109461 - EST SUP 2 PORT BR C/ 2ª LÍNGUA	006 008 000 003	AC
140503 - ESTU GRAM PORT CONTEMPORANEO	002 002 000 002	AC
146323 - FON FON COMPARADAS LGS MOD	002 002 000 004	AC
146307 - FONET E FONOL PORT SEGUNDA LG	002 000 000 002	AC
146340 - FUND AQUIS PRIM E SEG LINGUA	004 000 000 004	AC
124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM	004 002 000 006	DC
146315 - FUND LIT BRASIL CONTEMPORANEA	004 000 000 004	AC
146439 - HISTÓRIA DA LP E ENSINO PBSL	004 000 000 004	AC
146412 - INTRODUCAO AO MULTIMEIOS	002 002 000 004	AC
147907 - LABORATÓRIO DE GRAMÁTICA	004 002 000 004	AC
146421 - LABORATÓRIO: LEITURA E REDAÇÃO	002 002 000 004	AC
147010 - LEXIC,SEMANT E PRAGMAT CONTRAS	002 002 000 006	AC
147885 - LEXICOGRAFIA	001 001 000 004	AC
150649 - LÍNGUA SINAIS BRAS - BÁSICO	002 002 000 002	AC
147443 - LINGUISTICA APLIC ENSINO PSL	004 000 000 004	AC

147800 - MORFOSSINT CONTR LG MODERNAS	004 000 000 004	AC
147311 - MORFOSSINTAX LÍNGUA PORTUGUESA	002 000 000 002	AC
194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 001 000 004	AC
146404 - PANORAMA DA LIT BRASILEIRA	004 000 000 004	AC
146382 - POLÍTICA DO IDIOMA	004 000 000 004	AC
147893 - PROBLEMAS INTERCULTURAI	002 002 000 002	AC
147940 - PROJETO : ELAB DE MULTIMEIOS	002 004 000 004	AC
191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1	004 000 000 002	DC
146391 - SINTAXE DO PORTUGUES	004 000 000 004	AC
147001 - VARIACAO LINGUISTICA NO BRASIL	002 002 000 004	AC

CADEIA: 1 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR :

Depto/Disciplina		Créditos	Área
145971 - INGLÊS INSTRUMENTAL 1	OU	002 002 000 004	AC
142000 - FRANCES INSTRUMENTAL 1		004 000 000 004	AC

Anexo 2 – Questionário para os alunos de LE – Espanhol

Questionário do Aluno

Nome (opcional): _____

Escola/Centro de Ensino: _____

Turma/Nível: _____

1 – Você pratica a tradução em sala de aula? Se sim, com que frequência?

2 – Com que tipo de atividades você mais pratica tradução em sala de aula? Cite exemplos.

3 – Ao fazer uma tradução, de que forma você procede mentalmente (procura no dicionário o significado de palavra por palavra, tenta compreender a ideia geral da frase ou do parágrafo e em seguida vai melhorando a tradução etc)? Explique da maneira mais detalhada possível.

4 – Na maioria das vezes, com que objetivo/função você faz tradução em sala de aula?

5 – Com que frequência você recorre à língua materna dos estudantes para ensinar a língua estrangeira?

6 – Qual sua opinião sobre o uso da tradução no ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Você vê vantagens ou desvantagens? Quais?

7 – Você se baseia em alguma vertente teórica da tradução para a prática tradutória em sala de aula? Se sim, em qual(is)?

8 – Você faz ou já fez uso da tradução como última opção (recurso) em sala de aula? Se sim, como considera o resultado obtido: positivo ou negativo? Por quê?

9 – Como você conceitua tradução?

Anexo 4 - Conto “La Caperucita Roja”

Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.

Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque, recomendándole que no se entretuviese por el camino, pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí el lobo.

Caperucita Roja recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la Abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas...

De repente vio al lobo, que era enorme, delante de ella.

- ¿A dónde vas, niña?- le preguntó el lobo con su voz ronca.
- A casa de mi Abuelita- le dijo Caperucita.
- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la hierba y se entretuvo cogiendo flores: - El lobo se ha ido -pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la Abuelita, llamó suavemente a la puerta y la anciana le abrió pensando que era Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

El lobo devoró a la Abuelita y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita Roja llegó enseguida, toda contenta.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!
- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.
- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!
- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.
- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

- Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el lobo malvado se abalanzó sobre la niñita y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la Abuelita. Pidió ayuda a un segador y los dos juntos llegaron al lugar. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan harto que estaba.

El cazador sacó su cuchillo y rajó el vientre del lobo. La Abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas!.

Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó el vientre de piedras y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su pesado sueño, sintió muchísima sed y se dirigió a un estanque próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el estanque de cabeza y se ahogó.

En cuanto a Caperucita y su abuela, no sufrieron más que un gran susto, pero Caperucita Roja había aprendido la lección. Prometió a su Abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las juiciosas recomendaciones de su Abuelita y de su Mamá.

Fin.



Anexo 5 – Conto “Aula de Inglês”

Aula de Inglês (Rubem Braga)

- Is this an elephant?

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em consequência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

- No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

- Is it a book?

Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

- No, it's not!

Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

- Is it a handkerchief?

Fiquei muito perturbado com essa pergunta. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse hipoteca... Não, hipoteca não. Por que haveria de ser hipoteca? Handkerchief! Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

- No, it's not!

Minhas palavras soaram alto, com certa violência, pois me repugnava admitir que aquilo ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um handkerchief.

Ela então voltou a fazer uma pergunta. Desta vez, porém, a pergunta foi precedida de um certo olhar em que havia uma luz de malícia, uma espécie de insinuação, um longínquo toque de desafio. Sua voz era mais lenta que das outras vezes; não sou completamente ignorante em psicologia feminina, e antes dela abrir a boca eu já tinha a certeza de que se tratava de uma palavra decisiva.

- Is it an ash-tray?

Uma grande alegria me inundou a alma. Em primeiro lugar porque eu sei o que é um ash-tray: um ash-tray é um cinzeiro. Em segundo lugar porque, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um ash-tray. Era um objeto de louça de forma oval, com cerca de 13 centímetros de comprimento.

As bordas eram da altura aproximada de um centímetro, e nelas havia reentrâncias curvas — duas ou três — na parte superior. Na depressão central, uma espécie de bacia delimitada por essas bordas, havia um pequeno pedaço de cigarro fumado (uma bagana) e, aqui e ali, cinzas esparsas, além de um palito de fósforos já riscado. Respondi:

- Yes!

O que sucedeu então foi indescritível. A boa senhora teve o rosto completamente iluminado por onda de alegria; os olhos brilhavam — vitória! vitória! — e um largo sorriso desabrochou rapidamente nos lábios havia pouco franzidos pela meditação triste e inquieta. Ergueu-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, ao mesmo tempo que exclamava, muito excitada:

- Very well! Very well!

Sou um homem de natural tímido, e ainda mais no lidar com mulheres. A efusão com que ela festejava minha vitória me perturbou; tive um susto, senti vergonha e muito orgulho.

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos

ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

- It's not an ash-tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

Maio, 1945

A crônica acima foi extraída do livro "Um pé de milho", Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1964, pág. 33.

Entrevista para os Professores

1.

A) Como você traduziria a seguinte tira?



B) De que forma trabalharia com a mesma em sala de aula?

C) Você já fez uso de algo parecido com seus alunos?

2. O que você, como professor(a), espera alcançar a partir do uso da tradução como atividade de sala de aula?

3. O que você acredita que o aluno vai aprender praticando tradução?

4. O que você considera efetivamente como tradução?