

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

Tradução Aplicada ao Ensino de Línguas:  
Habilidade ou Competência?

Cilene Gonçalves da Silveira

Brasília 2007

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA

Tradução Aplicada ao Ensino de Línguas:  
Habilidade ou Competência?

Cilene Gonçalves da Silveira

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Mark David Ridd

Brasília 2007

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Mark David Ridd – Orientador  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves – Examinador Externo  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

---

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – Examinador Interno  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mariney Pereira Conceição – Suplente  
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 20 de agosto de 2007.

## Dedicatória

Dedico este trabalho a minha filha Clara, que esteve presente durante todo o seu processo: assistindo às aulas, me deixando trabalhar, mas também por me dar ótimas razões para não continuar. E a todos aqueles que me incentivaram até o fim.

## Agradecimentos

A meu Senhor, sempre...

A meu esposo, Paulo, por sua compreensão e por fazer tanto por mim.

A meu pai, Arcelino, e minha mãe, Ana Maria, por estarem sempre solícitos e dispostos a me apoiar, no que fosse necessário e por terem investido tanto em minha educação.

A meus irmãos, Érico, Túlio, Viviane e família, pela lealdade, companheirismo e suporte.

A Fernando, Arthur e Rogério, por terem sido quase irmãos da Clara.

A todos aqueles que fazem parte da minha família e que sempre me incentivaram.

A meu orientador, Prof. Dr. Mark David Ridd, por ser um exemplo de comprometimento com o conhecimento e pela orientação paciente, sincera e cuidadosa.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, em especial os da Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, sempre tão solícitos.

Aos participantes da pesquisa e aos colegas de profissão, por tornarem este trabalho possível.

A meus colegas do Programa, e principalmente, a Silvânia, pelo encorajamento e companheirismo.

A todos aqueles que contribuíram de alguma maneira para a realização deste estudo.

## Epígrafe

*Existem homens que lutam um dia, e são bons;  
Existem outros que lutam um ano, e são melhores;  
Existem aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;  
Mas existem os que lutam por toda a vida, estes são imprescindíveis.*

*Bertold Brecht*

## Sumário

<b>Dedicatória.....</b>	<b>iv</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>v</b>
<b>Epígrafe.....</b>	<b>vi</b>
<b>Sumário.....</b>	<b>vii</b>
<b>Convenções para transcrição .....</b>	<b>ix</b>
<b>Lista de Abreviaturas / Siglas .....</b>	<b>x</b>
<b>Lista de Figuras / Quadros / Gráficos.....</b>	<b>xi</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xiv</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>1 Fundamentação Teórica.....</b>	<b>20</b>
1.1 Panorama histórico do ensino de LE no Brasil .....	20
1.2 Tradução: habilidade ou competência .....	28
1.2.1 Noção de competência .....	30
1.2.2 Noção de habilidade.....	34
1.2.3 Tradução.....	38
1.2.4 Língua Materna.....	43
1.3 A tradução no ensino de LE .....	45
1.4 Algumas considerações.....	47
<b>2 Metodologia .....</b>	<b>50</b>
2.1 Cenário da pesquisa .....	54
2.2 Perfil dos participantes da pesquisa.....	56

2.3	Sujeitos da pesquisa .....	57
2.4	Técnicas e instrumentos de pesquisa e coleta de dados .....	57
2.4.1.	Questionário.....	59
2.4.2.	Observação .....	64
2.4.3.	Intervenção .....	69
2.4.4.	Entrevista.....	71
2.4.5.	Dados documentais .....	75
2.5	Procedimentos de análise de dados.....	77
<b>3</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>82</b>
3.1	Resultados e discussão .....	83
3.2	Conclusões .....	109
	<b>Comentários finais.....</b>	<b>112</b>
	<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>114</b>
	<b>Outras obras consultadas.....</b>	<b>120</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>124</b>
	Anexo 1: Questionário aplicado aos professores. ....	124
	Anexo 2: Análise e notas das observações e o respectivo registro nos diários de classe. ....	127
	Anexo 3: Roteiro das perguntas da entrevista.....	159
	Anexo 4: Habilidades e competências dos diários de classe: nível básico .....	161
	Anexo 5: Habilidades e competências dos diários de classe: intermediário e avançado.....	164

## Convenções para transcrição

As convenções que serviram à transcrição de dados foram parcialmente baseadas em Marcushi (1986).

### Letras para representar os participantes da pesquisa:

P	professor não identificado.
PP	pesquisadora.
Ps	vários professores.
A	aluno não identificado.
As	vários alunos.

### Símbolos para indicar os demais aspectos:

(( ))	comentários da analista.
(+)	pausa.
[[ ]]	falas simultâneas.
“ ”	citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
‘ ’	aspas dentro de aspas.
-	não é enunciado o final projetado da palavra.
/	truncamentos brusco.
::	parada de um falante por desistir da fala em favor. de outro devido a interrupção.
(*)	uma palavra incompreensível.
(**)	mais de uma palavra incompreensível.
(****)	trecho incompreensível.
( )	hipótese do que se falou.
MAIÚSCULA	ênfase.
/.../	indicação de transcrição parcial.
[linha...]	localização, no texto original, do segmento lingüístico reproduzido.
Ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, num	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.
<b>Estilos da fonte:</b>	
Itálico	palavras em inglês ou outra língua estrangeira.

### Lista de Abreviaturas / Siglas

AAL	Abordagem Audiolingual
AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem Gramática e Tradução
AL	Abordagem para a Leitura
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CILs	Centros Interescolares de Línguas
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> ou Inglês para Fins Específicos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Lingüística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MFLS	<i>Modern Foreign Language Studies</i>
MGT	Método Gramática e Tradução
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado de Educação

## Lista de Figuras / Quadros / Gráficos

Figura 1: Triangulação .....	80
Figura 2: Cristalização .....	81
Figura 3: Divisão das habilidades lingüísticas no Marco comum europeu.....	99
Quadro 1: As quatro dimensões do processo de pesquisa e alguns de seus exemplos. ....	52
Quadro 2: Comparativo das perguntas do questionário e o propósito das mesmas.....	62
Quadro3: Calendário de observação das aulas .....	69
Quadro 4: Esquema de realização das entrevistas. ....	74
Gráfico 1: Demonstrativo da quantidade de questionários distribuídos para a pesquisa em relação aos que foram devolvidos respondidos ou não.....	83
Gráfico 2: Demonstrativo do tipo de instituição onde os professores trabalham.....	84
Gráfico 3: Demonstrativo do tempo de trabalho dos professores na instituição.....	85
Gráfico 4: Demonstrativo dos anos de experiência dos professores no ensino de língua estrangeira-LE. ....	85
Gráfico 5: Demonstrativo dos cursos de graduação dos professores pesquisados. ....	86
Gráfico 6: Demonstrativo da quantidade de professores em diferentes níveis de estudo após a graduação e as respectivas áreas de conhecimento.....	86
Gráfico 7: Demonstrativo das instituições de nível superior onde os professores concluíram a graduação. ....	87
Gráfico 8: Ano de conclusão do curso de graduação dos professores consultados.....	87
Gráfico 9: Demonstrativo do grau de conhecimento da proposta curricular da Secretaria de Educação pelos professores.....	89
Gráfico 10: Demonstrativo das perguntas relativas aos conceitos de habilidade e competência:.	92
Gráfico 11: Demonstrativo dos conceitos de habilidade e competência que foram:.....	96

Gráfico 12: Demonstrativo relativo às habilidades lingüísticas que foram citadas pelos professores e ao conhecimento e utilização das habilidades comunicativas propostas pelo Marco de Referência Europeu:.....	98
Gráfico 13: Postura dos professores com relação ao uso de alguma atividade envolvendo tradução.....	101
Gráfico 14: Demonstrativo da freqüência de uso da tradução em sala de aula.....	102
Gráfico 15: Sentido de tradução mais utilizada pelos professores consultados.....	103
Gráfico 16: Demonstrativo do grau de conhecimento do papel da tradução no contexto educacional.....	104
Gráfico 17: Demonstrativo do conhecimento dos professores com relação à tradução no contexto educacional.....	105
Gráfico 18: Diferenciação da tradução e língua materna.....	107

## Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo discutir a tradução aplicada ao ensino de línguas, buscando subsídios que pudessem caracterizá-la como uma habilidade e/ou competência lingüística, além de detectar a sua aceitação junto aos professores de língua estrangeira. Para tanto foram discutidas as noções de habilidade e competência, assim como fundamentos teóricos que justificassem e diferenciassem o uso da tradução e da língua materna em sala de aula. Este estudo de campo com traços etnográficos foi realizado em um dos oito Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal e os dados analisados, em sua maioria qualitativos, foram obtidos pelos seguintes instrumentos e técnicas de coleta: questionário, intervenção, observação das aulas, entrevistas e documentos oficiais. Os resultados desse estudo mostram que os professores têm um conhecimento muito superficial da Abordagem por Competências em que se baseia o Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal, incluindo a noção dos conceitos de habilidade e competências. Além disso, concluiu-se que apesar das propostas atuais de diversos pesquisadores com relação à tradução e da sua inclusão como habilidade lingüística pelo Marco de Referência Europeu, ela ainda é muito negligenciada pelos professores de língua estrangeira como atividade pedagógica.

Palavras-chave: tradução, habilidades, competências, língua materna.

### **Abstract**

This dissertation aims to discuss the use of translating in language teaching, seeking to define translation as a linguistic skill and/or competency in this context. It also seeks to gauge the acceptance of translating as a teaching component among language teachers. The concepts of skill and competency were researched, as were theoretical arguments supporting the use of translation and the mother tongue in language classes. The field research, of an ethnographic nature, was carried out at one of eight Inter-School Language Centers in the Federal District (Brazil). The mostly qualitative data were obtained by means of the following instruments: questionnaire, intervention, classroom observation, interviews and school documents. The results show that the teachers researched have a very superficial grasp of the grounded and flimsy notions of skill to be developed within the Common European Framework for Languages. Translation remains a much neglected pedagogical resource among language teachers.

Keywords: translation, skills, competencies, mother tongue.

## Introdução

A tradução é uma prática muito antiga, dentro e fora da escola, mas a idéia de analisar seu uso durante os processos mentais de aprendizagem de língua estrangeira (LE) é, de certo modo, recente. Faz-se necessário, então, delinear um panorama histórico de como ela tem sido abordada. Em seguida, é preciso apresentar as reflexões mais relevantes de estudiosos sobre o assunto e analisar suas afirmações e, quando pertinente, suas limitações. Essa pesquisa teórica de estudos anteriores promove um grau de reflexão capaz de instigar novas proposições sobre o tema. O presente estudo sobre tradução tem a proposta de analisar a sua prática em relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE. Ao contrastar as diversas reflexões sobre o tema – tradução: habilidade ou competência – pode-se desmistificar o seu uso e propor estratégias que possam ativá-la de forma apropriada em sala de aula em benefício da aprendizagem.

A LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem as competências e as habilidades lingüísticas a serem dominadas pelos aprendizes brasileiros de uma língua estrangeira ao longo do processo educacional.

O conhecimento dos conceitos de competência e habilidades relativos ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira por parte de professores de LE da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em especial de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) influencia a prática docente e a maneira pela qual esses profissionais exercem a profissão. Eles devem seguir as orientações do currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal, o qual está em consonância com a LDB e os PCNs. Sendo assim, a observação destes profissionais em sala de aula e de como eles e seus alunos utilizam a língua materna e a tradução no processo

de ensino/aprendizagem de línguas fornece material relevante à compreensão do papel reservado à tradução neste processo e ambiente.

Segundo Gil,

Um pesquisador pode interessar-se por áreas já exploradas, com o objetivo de determinar com maior especificidade as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros. (...) Pode, ainda, (...) interessar-se apenas pela descrição de determinado fenômeno (GIL, 2002:25-26).

O fenômeno a ser explorado neste estudo é o da tradução no contexto de ensino/aprendizagem de LE. Muito ainda se discute sobre o seu papel. Entretanto, a prevalência numérica de professores que não a consideram como atividade relevante, e de pesquisadores que não a compreendem como mais uma competência, ou habilidade lingüística no processo de ensino/aprendizagem de LE não impede o desenvolvimento de uma pesquisa neste campo, já que tantos outros a defendem. Segundo Catford:

Esta [a tradução] não é uma técnica perigosa em si mesma, contanto que se entenda a sua natureza, e se controla cuidadosamente o seu uso: a tradução é, em si mesma, uma prática valiosa para ser divulgada entre estudantes (CATFORD<sup>1</sup>, 1965 apud FRACARO, C.L. 2005: 12)

Ao identificar como a tradução é encarada por professores de língua estrangeira, é necessário definir a abrangência dos conceitos de habilidade e competência. O uso adequado destes conceitos é de extrema importância para que o uso da tradução seja incorporado num enfoque educacional como habilidade e/ou competência. Neste cenário, acredito que pesquisas relacionadas à tradução só têm a enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. Seja por não diminuir o valor da língua materna e/ou por valorizar todos os conhecimentos significativos já

---

<sup>1</sup> CATFORD, 1965 (apud FRACARO, C.L. 2005: 12)

adquiridos pelo aluno/aprendiz, o uso educacional da tradução pode ativar e aplicar estes conhecimentos à aprendizagem de LE, fazendo com que os alunos/aprendizes reflitam sobre as duas línguas. Este posicionamento é confirmado pelo objetivo do ensino de LEM apresentado no currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal:

Desenvolver, no educando, as competências e os saberes que possibilitem a utilização correta da LM, levando-o a refletir, a agir e a interagir no seu próprio meio, relacionando e comparando os seus conhecimentos lingüísticos de sua Língua Materna com os da língua alvo e a partir da organização desses conhecimentos sistêmicos reconhecer, vivenciar e valorizar as diferentes culturas, além de atuar de maneira crítica e responsável, conscientizando-se do seu papel de cidadão pleno. (DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação, 2002a: 69-70)

Esta consciência em relação às línguas e à linguagem (LM, LE, L1,...) e sobre o processo de transferência que ocorre entre as mesmas promove a ativação do monitor que viabiliza a progressão da interlíngua, evitando uma fossilização. A tradução também promove o uso correto da língua, já que um maior domínio da língua materna pode se refletir em melhor desempenho na LE e vice versa. Desta forma, encara-se a aprendizagem de uma língua estrangeira como parte e extensão da aquisição da linguagem, esta enriquecida por experiências bilíngües ou multilíngües. Além disso, ao contrário do que muitos pensam, a tradução nesse contexto pode e deve ser uma prática comunicativa<sup>2</sup>. Estes são alguns aspectos que merecem um estudo mais profundo, a fim de propor uma prática realmente relevante da tradução no processo de ensino/aprendizagem de LE, evitando o engano de reincorporá-la nos moldes do Método Gramática-Tradução.

Este trabalho tem como objetivo analisar a materialidade da tradução no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, esclarecendo as definições de competência e

---

<sup>2</sup> Vê RIDD (2003).

habilidade e aplicando-as à tradução e, mais precisamente, ao seu uso em sala de aula. Para isso, é preciso, primeiro, dirimir dúvidas relacionadas ao termo habilidade e, por conseguinte, ao termo competência, já que estão intimamente relacionados. A partir disso, será possível classificar a tradução como uma habilidade, ou até mesmo uma competência. Além disso, podemos detectar as crenças e as atitudes dos professores em relação ao uso de tradução em sala de aula e identificar em quais situações a tradução, em suas diversas modalidades, é ativada durante a aprendizagem de LE. Assim, será possível propor, como objetivo associado, ações nas quais a tradução possa ser utilizada mais adequadamente durante o processo de ensino/aprendizagem.

As perguntas que norteiam esta pesquisa são as seguintes:

1. Como os professores de línguas conceituam “habilidade” e “competência”?
2. Como os professores encaram o uso da tradução na sala de aula de LE?
3. A tradução deve ser caracterizada como habilidade e/ou competência no processo de ensino/aprendizagem de LE?

Para responder estas perguntas e alcançar os objetivos propostos, foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados e pesquisa: questionário, intervenção, observação, entrevista e documentos oficiais.

Além desta introdução, que discorre sobre a contextualização e justificativa desta pesquisa e a apresentação de seus objetivos e perguntas de pesquisa, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz um panorama histórico do ensino de LE no Brasil para se ter uma visão geral de como o ensino de línguas estrangeiras se desenvolveu, incluindo suas influências externas, e para se ambientar em que períodos nossos professores de línguas estudaram e o que eles mantêm dessas experiências de modo a sustentar a sua prática

pedagógica. Em seguida, procurou-se trabalhar a conceituação de alguns termos necessários ao seu desenvolvimento (competência e habilidade) para depois diferenciar a tradução do uso de língua materna em sala de aula de LE e, assim, buscar subsídios para caracterizá-la como uma habilidade e/ou competência. O segundo capítulo apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, destacando os critérios de coleta e escolha e tratamento dos dados. O terceiro capítulo mostra a análise dos dados em si, apresentando os resultados e a discussão sustentada por eles. Seguem-se comentários finais que servem de conclusão da dissertação propriamente dita. Nesse momento é que se responde às perguntas da pesquisa, comentam-se as possíveis limitações deste trabalho e apresentam-se propostas de caminhos a explorar.

## 1 Fundamentação Teórica

### 1.1 Panorama histórico do ensino de LE no Brasil

O *ensino régio* foi instituído, no Brasil, pelo Marques de Pombal, após a expulsão dos jesuítas em 1759. A partir desta data, o ensino passou a ser de responsabilidade do Estado e professores não-religiosos passaram a ensinar o vernáculo, história e geografia por meio das línguas clássicas: o latim e o grego. Somente em 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, as línguas modernas começaram a ser ensinadas. No entanto, com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, o ensino de francês, inglês e alemão ganhou maior importância, em parte devido à quantidade de horas dedicadas ao seu ensino: 7, 5 e 3 horas semanais, respectivamente. Nesta época, “o ensino de línguas modernas seguia o modelo do ensino do latim, o que se conhece como “método da gramática – tradução” (ou AGT<sup>3</sup>), no qual se privilegia a aplicação de regras para a tradução com base na aprendizagem de palavras como elementos isolados” (PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Ensino Médio – SEED, 2005?). Esta abordagem consiste no ensino de uma língua estrangeira pela L1/LM, e com uma grande ênfase na forma escrita da língua.

Já o “Método Direto” (ou AD – Abordagem Direta) surgiu como reação ao AGT. Segundo Vilson Leffa, evidências do uso da AD “remontam ao início do século XVI” (LEFFA, 1988:214). Seu princípio fundamental é o de nunca se usar a LM na sala de aula, pois a LE se aprende através da LE. O enfoque principal está na língua oral, mas é a primeira vez que as

---

<sup>3</sup> Segundo Vilson Leffa (1988), a acepção atual é o uso do termo abordagem, pois é um termo mais abrangente que engloba não só os pressupostos teóricos acerca da língua, mas também os da aprendizagem. Doravante, adotaremos o termo AGT para designar Abordagem da Gramática e da Tradução, em substituição ao MGT (Método Gramática-Tradução).

quatro habilidades são integradas ao ensino de línguas e deveriam ser trabalhadas na seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever. O Colégio Pedro II foi o primeiro a utilizar a AD no Brasil, em 1932, e tinha como principal defensor, o Professor Carneiro Leão<sup>4</sup>. Apesar do apoio oficial, a AD teve dificuldade de se expandir devido a motivos como os pré-requisitos lingüísticos dos professores.

Os Estados Unidos foi um dos poucos países que não apoiaram a AD. A “Comissão dos Doze”<sup>5</sup> chegou à conclusão que o objetivo principal do ensino de línguas das escolas secundárias americanas não era desenvolver a língua oral. “O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado” (MACKEY<sup>6</sup>, 1965: 148 apud LEFFA, 1988). Entre 1923 e 1927, foi realizada uma das maiores pesquisas sobre o ensino de línguas: o MFLS<sup>7</sup>, comparando a AD e a AGT. Os resultados<sup>8</sup> delinearam o uso combinado da AD e da AGT. Dentro destas restrições, surgiu a Abordagem para a Leitura (AL) nos Estados Unidos, cujo objetivo principal era desenvolver a habilidade da leitura. Sua disseminação ocorreu até o fim da Segunda Guerra Mundial, mas também sofreu muitas críticas de estudiosos (LEÃO, 1935; GATENBY, 1972; CHAGAS, 1957, todos apud LEFFA, 1988)

No Brasil, com a reforma de Capanema em 1942<sup>9</sup>, a definição das línguas a serem ensinadas, da metodologia<sup>10</sup> e dos programas ficou centralizada no Ministério da Educação. No

---

<sup>4</sup> Este relatou sua experiência no livro: *O ensino de línguas vivas*, publicado em 1935.

<sup>5</sup> No ano de 1892, constituiu-se a “Comissão dos Doze”, composta por autoridades educacionais americanas, com o propósito de examinar a AD.

<sup>6</sup> MACKEY, W. F. **Language teaching analysis**. London: Longman, 1965.

<sup>7</sup> Modern Foreign Language Studies.

<sup>8</sup> Publicados entre 1927 e 1932 em dezessete volumes.

<sup>9</sup> Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943.

entanto, os preceitos do Método Direto que esta reforma propunha, já tinham sido adotados, de certa forma, por Carneiro Leão no Colégio Dom Pedro II<sup>11</sup>. Mas na maioria das escolas, “o Método Direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos” (LEFFA, 2004: 8). Taglieber<sup>12</sup> “nos (re)afirma que até o final da década de 40 o principal objetivo de aprendizagem de uma LE era a leitura (métodos da gramática-tradução ou de leitura) dando maior destaque à escrita” (1988, apud BORGES, 2003: 11) nas salas de aula do ensino regular. Nesta mesma época, a língua espanhola começou a substituir a língua alemã. Numa perspectiva histórica, os anos sob a égide da Reforma Capanema foi um período de ouro das línguas estrangeiras no Brasil devido a importância dada ao ensino de línguas estrangeiras nessa época. O Latim, o francês, o inglês e o espanhol eram ensinados desde o ginásio, e ao final do científico ou clássico apresentavam uma competência lingüística em que eram capazes de ler autores estrangeiros em edições originais, segundo relatos da época.

Quase ao mesmo tempo, a Abordagem Audiolingual (AAL) surgia nos Estados Unidos, na década de 50, como uma abordagem baseada na lingüística estruturalista de Bloomfield e na psicologia behaviorista de Skinner. A assimilação se dava através de imitação e repetição, com ausência quase total de explicação gramatical e grande valorização de uma oralidade mecânica na fase de estímulo e resposta. Estava restabelecida a ênfase na língua oral, que foi anteriormente

---

<sup>10</sup> Recomendava-se o uso da AD, mas houve certa dificuldade em adotá-la em sala de aula.

<sup>11</sup> “As principais orientações do método proposto por Carneiro Leão, segundo Wilson Leffa, eram: a) a aprendizagem deve obedecer a seqüência ouvir, falar, ler e escrever; b) o ensino deve ser prático e realizado na própria língua (método direto); c) o significado das palavras deve ser transmitida não por tradução, mas por vínculo direto com o objeto a que se refere; d) as noções gramaticais devem ser deduzidas e não explicitadas; e) a leitura deve abarcar jornais, revistas e outros impressos atuais” (LEFFA, 1999 apud RIDD, 2003:93).

<sup>12</sup> TAGLIEBER, L. K. A leitura em língua estrangeira. In: BOHN, H. I. & VANDERSEN, P. (orgs.) **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de linguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC (1988).

refutada pela Comissão dos Doze. A AAL dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. A decadência desta abordagem se deu em grande parte pelo que nos afirma Brown:

Descobrimos que a língua não se adquire por um processo de formação de hábitos e hiper aprendizagem excessiva, que os erros não devem, necessariamente, ser evitados a qualquer custo, e que a lingüística estrutural não nos diz tudo o que precisamos saber sobre a língua <sup>13</sup> (BROWN, 1994: 58).

Nesse período de transição, houve uma descentralização das decisões sobre o ensino de LE, com a LDB de 1961. Enquanto o francês e o latim tiveram a carga horária diminuída ou até foram retirados da grade curricular, o inglês ganhava força. No entanto, mediante um parecer do Conselho Federal, após a LDB de 1971, que determinava o ensino de inglês como uma opção no ensino de 2º. grau, a carga horária relativa a esta LE foi reduzida a uma hora semanal. Nesse cenário, a AAL começou a ser questionada quanto ao embasamento lingüístico e psicológico. Agora, fala e escrita eram vistas como formas paralelas de manifestação da língua. Esta, por sua vez, não podia ser considerada como um conjunto de hábitos, já que o ser humano tinha a capacidade de criar frases novas. “A idéia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada” (LEFFA,1998: 222). Mas os lingüistas gerativo-transformacionais, entre eles Chomsky, não tinham nenhuma proposta para o ensino de línguas. Este período de transição, na década de 1970, apesar de não ser marcado por um único método<sup>14</sup> de destaque, foi significativo para a “pesquisa de ensino/aprendizagem em segunda

---

<sup>13</sup> We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know (BROWN, 1994: 58).

<sup>14</sup> A Sugestologia de Lozanov; o método de Curran (aprendizagem por aconselhamento); o método silencioso de Gattegno; o método de Asher (resposta física total); e a Abordagem Natural; foram os métodos que mais se

língua, que deixou de ser um ramo da Lingüística para se firmar em uma disciplina em si mesma”<sup>15</sup> (BROWN,1994: 58).

Os metodólogos do ensino de línguas iniciaram na Europa uma abordagem que mantinha a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso, dando importância tanto à análise do texto (oral e escrito), quanto às circunstâncias em que ele era produzido e interpretado. A língua, nessa abordagem, era analisada “como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1998).

Houve várias tentativas de classificação das noções e das funções da linguagem de maneira sistemática, mas as duas mais conhecidas foram as de van Ek<sup>16</sup> (1976) Wilkins<sup>17</sup> (1976) (todos apud LEFFA,1998: 225), que pode-se ver a seguir:

Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam as noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa,

---

destacaram com novidades à época. Nenhum deles, no entanto, se firmou a ponto de ser adotado em larga escala e nenhum teve impacto relevante no ensino escolar brasileiro.

<sup>15</sup> ...research on second language learning and teaching grew from an offshoot of linguistics to a discipline in its own right.

<sup>16</sup> Ek, J.A. van. **The threshold level for modern language learning in schools**. London: Longman, 1976.

<sup>17</sup> WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.)

Da união destes com os lingüistas da escola de Chomsky nasceu a Abordagem Comunicativa, iniciando um novo ciclo na historia do ensino de línguas. O movimento comunicativo “se expande no Brasil a partir de 78 e mais abertamente na década de 80, com a implantação do Projeto de Inglês Instrumental nas universidades brasileiras, coordenado por Celani, na PUC-SP; e com as publicações de Almeida Filho” (BORGES, 2003: 10). Celani<sup>18</sup> (1997 apud BORGES, 2003) e Castaños (1993) mencionam dois tipos de abordagens: uma comunicativa e outra de ensino para fins específicos e afirma ser difícil precisar o surgimento de ambas. Além do mais, as duas partilham princípios fundamentais: trabalho em sala de aula baseado em atividades comunicativas propositadas e ênfase maior na fluência. Essas características também aparecem em Wilkins (1976). Castaños considera que o ensino para fins específicos abriu o caminho para a Abordagem Comunicativa (AC) no Brasil, mas reconhece que há opiniões divergentes sobre o assunto, como no caso de Almeida Filho<sup>19</sup> e Cardoso<sup>20</sup> (2002, apud BORGES, 2003: 11) que:

Visualizam esse e outros diferentes encaminhamentos como versões da abordagem comunicativa: ensino apropriado (Wilkins, Hymes); foco na mensagem (Widdowson); visão psicolingüística do processamento da linguagem (Halliday); abordagem comunicativa padrão (desenvolvimento de competência comunicativa em

---

<sup>18</sup> CELANI, M. A. A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

<sup>19</sup> ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores (1998)

<sup>20</sup> CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês**. Tese de Doutorado. FCL/UNESP, Assis – SP (2002).

recortes combinados e de habilidades na forma de unidade de ação lingüística); técnicas de prática livre propositada e holista (BORGES, 2003: 11).

Com a LDB de 1996 (Lei nº. 9.394), continua existindo uma base nacional comum que deve ser complementada por um componente diversificado. “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996, Art. 26, § 5º). Nesse mesmo artigo, a lei determina que, no Ensino Médio “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disciplinas da instituição” (LDB, 1996, Art. 26, Inciso III). “O pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art. 26, Inciso III) confirma a disposição de se organizar “classes ou turmas, com alunos e séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, arte, ou outros componentes curriculares” (LDB, 1996, Art. 24, Inciso IV). A existência dos centros de língua, desde antes de 1996, tem a finalidade de atender à Rede Pública de ensino do Distrito Federal no componente curricular LEM no turno contrário ao de sua escola de origem.

No contexto dos PCN-LE, Castañós (1993) e Celani (1997) tratam de dois tipos de abordagens: (1) a abordagem de ensino para fins específicos, que se enquadraria numa visão cognitivista, privilegiando o que Brown (1994) destaca como desenvolvimento de habilidades ascendentes (bottom-up) e de estratégias descendentes (top-down) que podem ser usadas em diferentes fases da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura; e (2) a abordagem comunicativa. Segundo Borges (2003):

A diferença entre as duas abordagens pode estar na visão que cada uma possui sobre o processo e aprendizagem: a primeira (no contexto dos PCN-LE) teria uma visão

essencialmente cognitivista, visto que privilegia o ensino de estratégias de leitura em que o aluno deve contar muito com seu conhecimento prévio e ativação de esquemas; a segunda teria uma visão essencialmente sócio-interacionista, pois prevê o ensino das quatro habilidades para o uso efetivo da língua-alvo, considerando todas as partes envolvidas no processo (BORGES, 2003: 15).

No momento atual, procura-se uma revitalização do ensino de línguas. A preparação do aluno para o mercado de trabalho passa pelo domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Para isso, é preciso aprender a usar a “linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes” (LEFFA, 1988: 226), E isto é a grande preocupação da Abordagem Comunicativa.

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais, as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só (LEFFA, 1988: 227).

Neste sentido, é imprescindível não dar importância maior à metodologia do que ela possui. Baseando-se na própria experiência em sala de aula, o professor não deve aceitar tudo incondicionalmente. Brown (1994) afirma que:

Não se deve deixar que a história deposite novas dunas no lugar das antigas. Nossa história acumulada nos ensina que devemos apreciar o valor de se ativar a linguagem interativamente, do lado emocional (como também cognitivo), da aprendizagem, da absorção automática da língua e de analisá-la conscientemente, e de mostrar aos aprendizes o verdadeiro mundo lá fora, onde usarão a Língua inglesa comunicativamente (BROWN, 1994: 68) <sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> “We did not allow history to simply deposit new dunes exactly where the old ones lay. So our cumulative history has taught us to appreciate the value of “doing” language interactively, of the emotional (as well as

Este panorama histórico tem a intenção de apresentar que tipo de influencias metodológicas, nossos professores receberam e disseminam em suas atitudes ou crenças em sala de aula.

## **1.2 Tradução: habilidade ou competência**

A adequação do currículo das escolas públicas do Distrito Federal às novas exigências da sociedade moderna assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais, abriu espaço para que se tornasse compatível ao desenvolvimento integral do aluno, a fim de prepará-lo para a cidadania, os estudos continuados e o trabalho. A necessidade de tornar a educação mais eficiente e representativa das prioridades dos dias atuais levou ao desenvolvimento de um currículo baseado em aprendizagens significativas, competências e habilidades. No entanto, para que a prática pedagógica seja efetiva, os membros da escola podem e devem conhecer a implicação destes termos, já que a velha “... proposta pedagógica conteudista muito pouco estimula as aprendizagens significativas” (DISTRITO FEDERAL, 2002a: 18).

A implementação de mudanças na ação pedagógica requer a preparação de seus agentes, os professores, que, conscientes de sua responsabilidade profissional, procurem exercer papel relevante na aprendizagem do aluno. “Um relatório que, iniciado em março de 1993, concluiu-se em setembro de 1996, sob o título ‘Educação – Um tesouro a descobrir’” (ANTUNES, 2001:12) define quatro grandes objetivos a serem alcançados no desenvolvimento deste novo papel da

---

cognitive) side of learning, of absorbing language automatically and of consciously analysing it, and of pointing learners toward the real world out there where they will use English communicatively”. (BROWN, 1994: 68)

educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser – proporcionando a formação global do aluno e norteando a prática do educador para a nova realidade da escola brasileira.

No caso das aprendizagens significativas, as experiências de vida darão suporte à aquisição de novas informações, formando a estrutura cognitiva do indivíduo. Fazendo interagir estes novos conceitos com os preexistentes, o indivíduo elabora um sistema de processamento de informações gerador de habilidades úteis na construção de competências.

Segundo Ausubel (1978: 41):

A essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um subsunçor) que pode ser, por exemplo, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos.

Uma das intenções do presente trabalho é a diferenciação do conceito de habilidade e de competência para que possam ser utilizados no ensino com coerência e eficácia. O esclarecimento e o conhecimento destes novos conceitos são de extrema importância para esta nova maneira de encarar a prática pedagógica, procurando desenvolver nos alunos as competências e as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Indo além, essas definições de competência e habilidade poderão fornecer subsídios necessários à caracterização da atividade de tradução como uma habilidade e/ou competência no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira – LE.

Os conceitos pesquisados foram os seguintes: competências, habilidades, língua materna e tradução. A busca do seu significado real proporcionou um maior conhecimento, a ponto de minimizar as dúvidas mais frequentes. Uma delas foi o fato de os termos competências e

habilidades serem considerados diferentemente em dois documentos utilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – os diários de classe<sup>22</sup> e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2002a e 2002b).

Este estudo tem a intenção de esclarecer estes conceitos, para que os professores, principalmente os da rede pública de ensino, possam utilizá-los coerentemente no desenvolvimento dos requisitos necessários à nova realidade da educação brasileira. No que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira, estes conceitos são imprescindíveis para que se possa justificar o uso da tradução num enfoque educacional, dentro dos preceitos da Abordagem Comunicativa.<sup>23</sup>

### **1.2.1 Noção de competência**

Foi na Alemanha, por volta dos anos 70, que surgiu a idéia das competências. No início, estavam relacionadas ao campo profissional do trabalhador, e só posteriormente foram incorporadas ao processo pedagógico da educação geral. Nesse período, elas diziam respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem adquiridos e desenvolvidos pelos indivíduos.

Um ponto de divergência com relação à abordagem do termo competência é a sua utilização, tanto de maneira ampla quanto restrita, como: capacidade, habilidade, conhecimentos, atitudes, ou desempenho–motor. Esta confusão não deve perdurar muito após o aprofundamento a ser alcançado com as considerações de diversos autores.

Segundo o dicionário Aurélio podemos definir competência como “S.f. 1... 2. qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; ...”

---

<sup>22</sup> Uma cópia das competências e habilidades encontradas nos diários de classe se encontra nos anexos 4 e 5.

<sup>23</sup> A este respeito, vê Ridd (2003).

(FERREIRA,1986). Um outro ponto de vista diz que “competências são um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa, satisfazendo exigências sociais precisas... se manifestando por comportamentos observáveis. Por exemplo: organizar e atualizar uma documentação.” (BORDALLO, 1993<sup>24</sup> apud DEFFUNE, 2002: 78) À primeira vista, parece simples e compreensível, mas esta abordagem ampla exclui a visão educacional do termo, que é o foco principal deste trabalho.

Philippe Perrenoud, sociólogo e educador suíço que sugere a escola como centro estimulador de competências, primeiro afasta três versões aceitáveis da noção de competência, mas que não ajudam à sua compreensão:

- 1) A assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos.
- 2) A oposição entre competência e desempenho<sup>25</sup>.
- 3) Seria uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana concepção clássica de Chomsky, uma capacidade de produção infinita de improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista preestabelecida (PERRENOUD, 1999: 19-20).

Antunes (2001: 17) relata a definição de Perrenoud (1999) do termo competência da seguinte forma em relação à educação: “... é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, informações, habilidades operatórias e as inteligências) para, com eficácia e

---

<sup>24</sup> BORDALLO, I. & GINESTET, J. P. **Pour une pédagogie du projet**. Paris: Hachette, 1993.

<sup>25</sup> Esta oposição também é levantada no Longman dictionary of language teaching & applied linguistics de Jack C. Richards, John Platt e Heidi Platt. Longman New edition 2<sup>nd</sup> edition, 8<sup>th</sup> impression. England: 1999.

pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas.” Esta definição, bem mais coerente e menos ambígua do que as anteriores, nos mostra que a pessoa com competência é capaz de buscar em suas estruturas cognitivas, dentre os variados recursos cognitivos acima mencionados, aqueles necessários à solução dos problemas.

Outros pontos interessantes a serem ressaltados são os aspectos contínuo, único e social da aquisição de competências. Por não estarem limitadas a um espaço de tempo específico, as competências são formadas ao longo de toda a vida do indivíduo. A exclusividade é outro ponto. Sendo única em cada indivíduo a “competência não se reproduz, não se imita, não se copia.” (DEFFUNE, 2002: 29) Além disso, “ser competente é habilitar-se para participar, colaborar, construir, conviver.” (DEMO<sup>26</sup> apud DEFFUNE, 2002: 29) Temos, então, o caráter social, já que não vivemos sozinhos no mundo e muitas vezes nossas ações refletem nos outros. Sendo assim, podemos considerar um aluno competente “... aquele capaz de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer), atitudes (saber-ser)...” (DEFFUNE, 2002: 19) e a experiência adquirida para desempenhar bem os papéis sociais no seu cotidiano.

Pedagogicamente falando, as competências básicas “... poderiam ser traduzidas... como a capacidade de abstração, a boa comunicação oral e escrita, o raciocínio lógico, a capacidade de prever e resolver problemas do processo e do produto, entre outras”. (DEFFUNE, 2002: 19) Não se pode limitar o número de competências a serem desenvolvidas nos alunos, mas Celso Antunes (2001: 24-35) sistematizou algumas delas baseando-se em sua longa experiência, numa extensa pesquisa e nos critérios do MEC:

Dominar plenamente a leitura escrita, lidando com seus símbolos e signos e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;

---

<sup>26</sup> DEMO não é citado na bibliografia fornecida por DEFFUNE (2002)

Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade;

Perceber a matemática em suas relações com o mundo, ‘matematizar’ suas relações com os saberes e resolver problemas;

Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a tornem apta a enfrentar inúmeras situações;

Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadãos;

Valorizar o diálogo, a negociação e as relações interpessoais;

Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno;

Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis;

Saber selecionar e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia e discernimento;

Aprender o sentido da verdadeira cooperação desenvolvendo a compreensão do outro e descobrindo meios e processos para se trabalhar e respeitar os valores do pluralismo e da compreensão mútua.

Se pensarmos com relação à aquisição da linguagem e com relação à aquisição de uma língua estrangeira, por outro lado, as competências poderiam ser mais específicas como no exemplo encontrado no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal:

Compreender novas maneiras de se expressar;

Reconhecer a importância da interação sociocultural dos diferentes povos e países;

Descobrir diferentes aspectos da cultura dos povos que falam esta língua  
(DISTRITO FEDERAL, 2002: 71).

### 1.2.2 Noção de habilidade

O dicionário Aurélio (1986) define habilidades como:

“S. *f. pl.* exercícios ginásticos de agilidade e destreza”.

Esta definição causa um pouco de confusão, pois enfatiza apenas a destreza manual.

Além do mais, este é um uso restrito à ginástica ou física.

Já o dicionário Houaiss (2001) define habilidades da seguinte maneira:

“1. qualidade ou característica de quem é hábil” (p. 1502).

O que nos remete ao significado de hábil, o qual é definido como:

“2. diz-se de quem tem uma disposição de espírito e de caráter que o torna particularmente apto para resolver as situações que se lhe apresentam ou para agir de maneira apropriada aos fins a que cria”.

“3. dotado de habilidade e rapidez; destro, ligeiro, ágil” (p.1502).

Esta definição parece mais adequada, mas também é pertinente destacar a tradução do termo inglês “skill”. Na literatura, em inglês, relacionada à educação, este termo tem a abrangência necessária para evitar este transtorno. Segundo o dicionário Longman (1987), “skill” quer dizer habilidade especial para se fazer bem alguma coisa, especialmente adquirida pela aprendizagem ou prática.<sup>27</sup> O termo “skill<sup>28</sup>” refere-se tanto às habilidades sensório-motoras quanto às cognitivas e atitudinais. No âmbito da aquisição / aprendizagem de línguas, as

---

<sup>27</sup> Texto em inglês: **skill** *n* [C;U] (a) special ability to do something well, esp. as gained by learning and practice: ...

<sup>28</sup> Deve-se lembrar que a palavra inglesa deriva de “*school*” e, portanto, deixa de significar algo inato com o qual se nasce, indicando o que é trabalhado ou treinado.

habilidades são consideradas, primeiramente, como cognitivas. No entanto, as habilidades lingüísticas de leitura, escrita, compreensão e expressão oral envolvem habilidades tanto sensório-motoras quanto mentais na sua realização. Ações motoras dos lábios, olhos, língua, mãos, assim como outras partes do corpo são necessárias na execução destas habilidades lingüísticas. Deste mesmo modo, as habilidades motoras também dependem das habilidades cognitivas de perceber, decidir, conhecer, julgar, etc. na execução de algum movimento.

Deve-se ter em mente que as “habilidades são atributos relacionados não apenas ao saber-fazer, mas aos saberes (conhecimentos), ao saber-ser (atitudes) e ao saber-agir (práticas) (DEFFUNE, 2002: 43). São a base, pois sem a qual a aprendizagem não se concretiza. “Parece haver uma relação entre o aprofundamento das habilidades e o grau de autonomia e a capacidade de aprender...” (DEFFUNE, 2002: 39). Quanto mais habilidades uma pessoa tiver desenvolvido, maior será sua autonomia e sua capacidade de realizar aprendizagens significativas. Afinal, são estas as que realmente perduram ao longo da vida.

Outro ponto importante é a relação entre o uso da língua (e suas habilidades) e o estímulo necessário à sua realização, que podemos chamar de interação com o ambiente. Dependendo do tipo das habilidades (lingüísticas e não lingüísticas), pode haver uma reação mais ou menos direta aos estímulos ambientais. A maioria das habilidades não lingüísticas requer “...uma reação a estímulos externos restritos...” (JOHNSON, 1997: 32)<sup>29</sup>. Já as habilidades lingüísticas respondem aos estímulos ambientais de maneira mais imprevisível. Por este motivo, devemos levar os estímulos ambientais em consideração quando realizamos interações conversacionais. Ao conversarmos com outra pessoa, o desempenho de nossas habilidades lingüísticas depende de

---

<sup>29</sup> Texto em inglês: ... reaction to restricted external stimuli...

outros estímulos, inclusive das respostas desta segunda pessoa. E estas respostas mudam de pessoa para pessoa, dependendo da experiência e do conhecimento de cada um.

As habilidades não são atitudes inerentes ou dons, elas se manifestam e se desenvolvem para favorecer a aprendizagem e “... são por excelência, transversais. Elas exprimem as potencialidades de uma pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de uma área.” (BORDALLO, 1993 apud DEFFUNE, 2002: 79) Sendo assim, elas podem fazer parte de uma única competência ou mais ao mesmo tempo. Um exemplo é o conjunto das quatro habilidades, já conhecidas, que podemos mencionar – ler, escrever, compreender (ouvir) e falar – e que fazem parte do processo de aquisição de uma língua (materna, estrangeira, etc.) e também integram outras competências. Além do mais, estas habilidades nunca são totalmente dominadas por se desenvolverem ao longo da vida. Estamos sempre aperfeiçoando as nossas habilidades.

Deisi Deffune (2002: 57) divide as habilidades em três categorias: habilidades básicas, específicas e de gestão. Dentro das habilidades básicas podemos incorporar desde habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até aquelas funções cognitivas mais desenvolvidas que propicia o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. Já as habilidades específicas são aquelas que dizem respeito estritamente aos saberes relacionados ao trabalho e à profissão. Por último, encontramos as habilidades de gestão, que são aquelas relacionadas às competências de trabalho em equipe e de autogestão.

Outro aspecto relevante é a caracterização das habilidades descrita por Keith Johnson (1997: 34-36). Para ele as habilidades envolvem:

1) Organização hierárquica; 2) Comportamento direcionado a objetivos; 3) A avaliação de dados; 4) A seleção; 5) A combinação; 6) Comportamento não estereotipado.<sup>30</sup>

Este último é de extrema importância, pois é o que diferencia as habilidades dos hábitos. Os hábitos são estereotipados e requerem uma seqüência padronizada de ações. Já as habilidades têm uma natureza exclusiva, o ponto principal de diferenciação entre eles. A habilidade, como resposta a estímulos, é quase sempre única por causa da sua flexibilidade face às situações. Isto contraria a postura pedagógica de métodos como o audiolingual, cuja base é a psicologia behaviorista. Não surpreende pois, que a tradução – atividade fortemente cognitiva e altamente imprevisível – não tivesse lugar nesse tipo de ambiente pedagógico.

As áreas de estudo podem possuir tanto algumas habilidades recorrentes, assim como outras exclusivas. A habilidade da comunicação é um exemplo de habilidade que é fundamental em todas as áreas de atuação do ser humano. No mundo de hoje, as habilidades devem ser desenvolvidas de maneira integrada, por isso “... é preciso planejar as habilidades, considerando as expectativas das pessoas, conversando com elas sobre suas necessidades, seus anseios, seus medos, suas ilusões” (DEFFUNE, 2002: 41).

No ensino de línguas, as habilidades envolvem ações realizadas em resposta a estímulos dentro de uma interação conversacional. A execução da habilidade de leitura, por exemplo, é uma resposta a vários estímulos. Dentre eles podemos citar o visual, os conhecimentos existentes e a adquirir, o tempo, etc. Uma segunda leitura do mesmo texto nunca gerará respostas iguais, pois os estímulos serão outros, mesmo que a diferença seja apenas o conhecimento adquirido com a leitura anterior. O comportamento não estereotipado das habilidades, dentre elas a

---

<sup>30</sup> O aprofundamento destas características pode ser encontrado no livro “Language Teaching and Skill Learning” de Keith Johnson (1997).

tradução, também é uma resposta a uma interação do discurso e seu autor com o agente realizador da tradução e seu discurso produzido com o objetivo de atingir um público posterior. E estas respostas sempre estão propensas a mudanças em atividades tradutórias posteriores, pois além dela mesma, ela é co-dependente do grau de desenvolvimento do indivíduo em outras habilidades. Quanto mais complexa a atividade, menos estereotipada será a resposta. A tradução, que depende das quatro habilidades lingüísticas para a sua realização, pode, ao mesmo tempo, ser inserida neste grupo por ser, necessariamente, pouco estereotipada. Com esta flexibilidade é difícil prever como será a realização das habilidades nas atividades em sala de aula ou numa tradução e inclusive de mensurá-las. Já que não se repetem e todas sendo realizações únicas, é aconselhável avaliá-las constantemente, verificando o seu desenvolvimento e não a sua realização. Deste mesmo modo, uma tradução sempre poderá tanto ser modificada para melhor, como não existir uma única resposta aceitável.

### **1.2.3 Tradução**

A linguagem é o produto primeiro da capacidade genética humana. É o que nos diferencia dos outros animais. E a comunicação verbal é uma habilidade fundamental, pois permeia todas as áreas do conhecimento da humanidade. Na comunicação usamos elementos verbais e não verbais, sendo a língua um destes elementos verbais e que pode ser encontrada sob a forma escrita. Pode-se generalizar também afirmando que a primeira língua que aprendemos é a língua materna. Sendo assim, “a organização textual da língua materna pode auxiliar nessa aprendizagem” da língua estrangeira, “por meio de comparação das estruturas lingüísticas diferentes” (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2002: 69). É neste ponto que a tradução pode ser de grande utilidade.

Mas, antes de qualquer outra coisa, é pertinente a pesquisa do termo tradução para o esclarecimento do que ela realmente significa. Segundo o dicionário Houaiss (2001: 1662), a definição de tradução é:

Ato ou efeito de traduzir. 1. versão de uma língua para outra. 1.1 LING. operação que consiste em fazer passar um enunciado emitido numa determinada língua (língua-fonte) para o equivalente em outra (língua-alvo), ambas conhecidas pelo tradutor; assim o termo ou discurso original torna-se compreensível para alguém que desconhece a língua de origem. 2. a obra traduzida. ... 4. fig. Aquilo que reflete, que expressa de modo indireto, repercussão, origem, reflexo. 5. ato de tornar claro o significado de algo, interpretação, compreensão, explicação.

A escolha desta definição, em detrimento de outras mais simplistas, foi devido a sua amplitude, onde há também a abordagem lingüística da palavra, que é o nosso interesse principal. Consultando os estudos de alguns teóricos da área, verificamos que não há um consenso sobre o que seja tradução. Newmark afirmou que “A tradução é uma técnica que consiste na tentativa de substituir uma mensagem e/ou afirmação em uma língua pela mesma mensagem e/ou afirmação em outra língua” (apud QUERIDO, 2004: 23) <sup>31</sup>.

Para Catford (1980, p. 22), por exemplo, “... tradução é a substituição de material textual de uma língua por material textual equivalente em outra”. Em contrapartida Arrojo (1986, p. 42) cita Derrida (1980, p. 87) ao advogar a favor de uma definição de tradução como “uma transformação: uma transformação de uma língua em outra, de um texto em outro”. Já segundo Campos (1987, p. 7), traduzir é “nada mais do que fazer passar, de uma língua para outra, um texto escrito na primeira delas”. Bosley (apud Campos, 1987, p. 11), por sua vez, concebe a tradução como “uma língua fazendo amor com outra” (BOMFIM, R. 2006: 20).

---

<sup>31</sup> Translation is a craft consisting in the attempt to replace a written message and/or statement in one language by the same message and/or statement in another language.

Esta multiplicidade de significados e seus autores devem-se a noção de equivalência. Alves (2003) aborda este tema ao mencionar Catford (1980), o qual compara a equivalência em tradução à equivalência matemática, ou seja, “é quantificável – por isso a tradução é tratada como mera questão de substituição de equivalentes” (BONFIM, R. 2006: 20). Neste caso, o ato tradutório tem como objetivo principal determinar quais elementos devem se equivaler, ou seja, a equivalência. Catford (1980: 54) mostra que a equivalência quase sempre se estabelece no nível da frase, considerando-se “a unidade gramatical mais diretamente relacionada com a função da fala dentro de uma situação”.

O paradigma conceitual da equivalência, mesmo sendo questionado atualmente, é de importância crucial na determinação do papel da tradução no ensino de línguas. Desde o AGT, observamos a presença da tradução neste contexto, mas com a utilização “de frases desconexas, da língua-alvo para a língua materna”<sup>32</sup> (BROWN, 2001: 19). Ridd (2000, p. 125) relata a associação negativa da tradução na AGT à “gramática, e não mais a textos, cultura e literatura”<sup>33</sup> que fez com que ela se tornasse “uma atividade seca, estéril e divorciada do mundo real de uso da língua(gem)”<sup>34</sup>. Esta aversão por parte dos professores de línguas, (Atkinson, 1987; Duff, 1989; Ridd, 2000; Checchia, 2002; Deller; Rinvoluti, 2002; Cervo, 2005) persiste nos dias atuais e é reiterado pela proibição da tradução pela AD e os métodos que o seguiram de cunho estruturalista-comportamental.

O desconhecimento de outras concepções de Tradução pode resultar naquilo que prevê Lavault (1998: 53,54):

---

<sup>32</sup> ... translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.

<sup>33</sup> ... translation became associated with grammar, no longer with texts, culture or literature.

<sup>34</sup> ... became a dry, sterile classroom activity divorced from the real world of language use.

O leigo que não tem nenhuma experiência com tradução acredita piamente que traduzir consiste em transpor as palavras de uma língua de partida para as de uma língua de chegada, fundamentando-se nas significações codificadas pelos dicionários e na prática de regras gramaticais específicas da língua de chegada. (...) [esta] visão ingênua e errônea da atividade tradutória (...) provoca riso nos profissionais, mas ainda está profundamente arraigada no espírito dos aprendizes de cursos de línguas. (...) É bom lembrar que o tradutor não transpõe as palavras de uma língua para a outra, ele transmite um conteúdo a um destinatário, ele compreende e restitui um sentido que não se pode reduzir às significações dadas pela língua. 35

“A qualidade do produto da tradução depende do conhecimento de quem a produz” (QUERIDO, 2004: 74). Sendo assim, todo bom tradutor deve ter um amplo conhecimento do assunto a ser traduzido, além de um domínio das duas línguas em questão a partir do desenvolvimento de habilidades lingüísticas. As quatro habilidades básicas para o tradutor, ou para aquela pessoa que realiza exercícios de tradução, são: “compreensão escrita, capacidade de pesquisa, capacidade de análise e expressão escrita” (ABDELLAH<sup>36</sup>: 2002 apud QUERIDO, 2004: 64). A primeira habilidade a ser ativada dentro do processo tradutório é a leitura, mas as outras aqui mencionadas também são ativadas em conjunto, formando a competência tradutória.

O pleno domínio do discurso numa outra língua requer o uso da tradução como procedimento cognitivo essencial, sendo uma oportunidade de aplicar as competências e as

---

<sup>35</sup> Le profane qui n'a aucune expérience de la traduction croit volontiers que traduire consiste à transposer les mots d'une langue de départ en ceux d'une langue d'arrivée en se fondant sur les significations codifiées des dictionnaires et en mettant en pratique les règles de grammaire spécifiques à la langue d'arrivée. (...) [cette] vision naïve et erronée de l'activité traduisante (...) ne fait plus que sourire les professionnels, mais qui est encore profondément ancrée dans l'esprit des élèves en cours d'apprentissage d'une langue étrangère. (...) Il est bon de rappeler que le traducteur ne transpose pas des mots d'une langue à l'autre, il transmet un contenu à un destinataire, il saisit et restitue un sens qui ne peut se réduire aux significations données par la langue.

<sup>36</sup> ABDELLAH, A. What every novice translator should know. In: **Translation Journal**, 2002. Disponível em: <http://accurapid.com/journal/21novice.htm>. Acesso em: 20/11/2002.

habilidades desenvolvidas na LE. “... Se traduzir depende de e implica o uso das demais habilidades lingüísticas, delas não pode diferir de modo radical” (FERREIRA<sup>37</sup>, 1999 apud RIDD, 2003: 95). Vale lembrar a descrição bastante perspicaz de tradução feita por Jean Delisle (2005): “traduzir é tornar inteligível”<sup>38</sup> Conforme as definições anteriores, a tradução pode ser caracterizada tanto como habilidade quanto como competência. Quanto à competência, a tradução promove, dentre outras coisas, a valorização e o reconhecimento de diferentes culturas. No que se refere às habilidades, a tradução pode ser treinada em sala de aula e utilizada como uma forma de garantir e aprimorar o engajamento discursivo do aluno, numa língua diferente da língua materna. Outro ponto é favorecer a comparação de diferentes estruturas lingüísticas.<sup>39</sup> Então as ações educativas devem ser consideradas em um amplo espectro de possibilidades, desde atividades específicas, como o desenvolvimento de habilidades até projetos e ações de grande abrangência social.

Neste sentido, a definição de tradução dada por Travaglia<sup>40</sup> (2003: 138, apud BOMFIM, 2006: 22) é bastante coerente com a defendida neste trabalho, já que ela a propõe também para ensino de L2/LE:

Primeiramente, a autora define texto como “uma unidade geradora de sentidos, arranjo de marcadores, lugar dialógico, onde a língua representa a mais importante condição de base da atividade humana chamada linguagem” (p. 10). Afirma também que a tradução é, assim como o texto, “produto e processo: tudo é dinâmico, gerador de

---

<sup>37</sup> FERREIRA, S. M. G. Following the paths of translation in language teaching. Cadernos de tradução IV (1999): 355-371.

<sup>38</sup> ... traduire c'est rendre intelligible.

<sup>39</sup> A este respeito, vê RIBEIRO, A.C. O papel da tradução e da análise contrastiva no ensino de língua estrangeira. Revista Desempenho 2 (2003) 2: 51-59, e

<sup>40</sup> TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

significados, fenômeno de mão dupla, de interação” (p. 10). Assim, segundo seu conceito de tradução como retextualização, “as etapas da tradução vão ser semelhantes às etapas da produção mesma de um texto: a partir da intenção de comunicar algo, o falante desenvolve um plano global que lhe permite, levando em conta a situação, o contexto lingüístico e extralingüístico, realizar com êxito a sua comunicação e por último realiza todas as operações necessárias para transformar sua intenção num produto verbal” (TRAVAGLIA, 2003: 68). Por conseguinte, na tradução que é retextualização, estarão em jogo, diante do tradutor, os mesmos fatores que operam na produção de um texto diante de quem o produz: conhecimentos lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, informatividade, focalização, inferência, relevância, fatores pragmáticos, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Assim, a Tradução como processo de retextualização consiste na “elaboração em uma língua B de um texto com estreita relação de intertextualidade com o original escrito na língua A, e que visa a suscitar efeitos de sentido semelhantes aos suscitados pelo texto de origem, embora em condições de leitura (...) diversas das condições de leitura do texto original” (BOMFIM, 2006: 22).

#### **1.2.4 Língua Materna**

Aliado ao que foi dito anteriormente, ainda é pertinente ressaltar que o uso da tradução por aprendizes no ambiente de ensino/aprendizagem de LE e L2 é diferente da utilização da língua materna no mesmo contexto. A LM “consiste em uma categoria mais ampla que inclui o uso de tradução” (BOMFIM, 2006: 37) e influi diretamente no status desta última na sala de aula.

Assim como os professores divergem sobre o assunto, também existem autores que concordam (TURNBUL e ARNETT, 2002<sup>41</sup> apud BONFIM, 2006) e outros que discordam (FRIES,1945; LADO,1957; GAIES, 1979; e ERVIN-TRIPP,1978 todos apud CERVO, 2003) quanto ao uso da LM. Apoiados pela ideologia de métodos, que, embasados em uma teoria estruturalista e comportamental de ensino/aprendizagem, renegam o seu uso. Este último grupo de teóricos advoga que: sendo a língua um conjunto de hábitos adquiridos de forma empírica, pela exposição intensa a essa língua e pelo uso repetido de suas estruturas e vocabulário; e tendo processos de aquisição similares, o uso de LM pode atrapalhar a aprendizagem da LE/L2.

No outro lado da balança, estão os vários argumentos favoráveis ao uso da LM no ensino/aprendizagem de LE e que foram reunidos por Bomfim (2006):

a) Não há evidência empírica do axioma imperialista “quanto mais você usar a língua-alvo, melhor você irá dominá-la” (Phillipson, 1993; Medgyes, 1994); b) métodos como o Áudiolingual foram concebidos e construídos por países centrais com a finalidade de promover seus interesses coloniais (Kumaravadivelu, 2005); c) a Psicolingüística e as teorias cognitivas já provaram que é impossível descartar a LM do ensino de LE – já que o conhecimento pré-existente é fundamental para que um ser pensante adquira novos conhecimentos, o uso da LM exerce um papel positivo no nível microlingüístico, ou seja, pode favorecer a aquisição da competência gramatical em inglês, e no nível sociolingüístico, isto é, ajuda a desenvolver práticas comunicativas bilíngües tais como a negociação de valores e papéis e atitudes por meio da escolha de códigos (Lavault, 1998; Canagarajah,1999; Hutchinson e Waters, 1987; Deller e Rinvolucrí, 2002; Butzkamm, 2003); d) recorrer à LM permite que o aprendiz evite constrangimentos, livre-se da ansiedade, torne-se mais confiante e sinta-se independente

---

<sup>41</sup> TURNBULL, M.; ARNETT, K. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. **Annual review of applied linguistics**. 22 (2002): 204-218.

em sua escolha de expressão. (Janulevičienė e Kavaliauskienė, 2004); e) a santificação do monolingüismo esconde a inabilidade dos PCNs de conseguirem entender a língua de aprendizes e a barata produção em massa de livros didáticos escritos exclusivamente em inglês (Butzkamm, 2003); f) a LM co-constrói a L2 como uma estratégia que o aprendiz usa ao associar itens lexicais a certas estruturas e como instrumento de uso consciente do professor para o ensino de L2 e transformação das relações sociais em sala de aula (Cristóvão,1996); g) o uso exclusivo do inglês em sala de aulas de LE no Brasil é resultado do status da língua no país, pois um estrangeiro aprendendo outra LE em seu país pode não admitir essa postura (Pontes, 2005). Atkinson (1987), Harbord (1992), Florez (2000), Centéno-Cortéz e Jiménez (2004), Cardoso (2005) são também favoráveis ao uso da LM.

Depois de todos estes argumentos, não há como negar os benefícios do uso de LM num ambiente de ensino/aprendizagem de LE ou L2, haja vista que eles mais colaboram que atrapalham. Pode-se considerar importante determinar um parâmetro da quantidade de LM e LE pode ser usada benéficamente, em cada estágio de ensino de um LEM, mas considerando o foco deste trabalho, podemos sugerir esta quantificação para trabalhos posteriores.

### **1.3 A tradução no ensino de LE**

A tradução a ser incorporada didaticamente ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é a tradução como processo mental dirigido a um propósito comunicativo. Sendo a tradução, por si só, de natureza comunicativa, ela envolve a interpretação de uma mensagem contextualizada e a sua reelaboração em outra língua, mantendo, na medida do possível, o seu sentido. O ato tradutório implica o uso de outras habilidades lingüísticas: leitura, escrita, compreensão e expressão oral, então porque não trabalhá-la da mesma forma que estas

habilidades na Abordagem Comunicativa aplicando as características das definições de competência e habilidades à tradução.

Uma aprendizagem significativa de uma língua estrangeira se desenvolve com grande aproveitamento a partir da necessidade do aluno de “... apoiar-se no sistema lingüístico que já dispõe, partir do conhecido e aproveitar-se de sua perícia lingüística, nova e ainda em fase de construção, para levá-lo a refletir sobre a linguagem e seu funcionamento, de maneira a afinar, polir e tornar mais complexas as estratégias de aprendizagem postas à sua disposição” (MOORE, 2003: 89). Duff (1989), Ridd (2000, 2003) e Deller e Rinvoluceri (2002) enumeram algumas justificativas para o aproveitamento da tradução no processo de aquisição de uma língua estrangeira, e ainda estar de acordo com as diretrizes da nova educação:

a) a tradução nos ajuda a entender melhor a influência de uma língua sobre a outra e o potencial de ambas; b) é uma atividade natural que faz parte do mundo real (ou seja, fora da sala de aula); c) possibilita ao aprendiz transitar entre sua língua mãe e a LE, já que esta é uma habilidade requerida em muitos ambientes de trabalho; d) há uma grande variedade de material autêntico que pode ser utilizado para se trabalhar com tradução – pode ser encontrado em todos os estilos e registros, sob forma falada ou escrita; e) por natureza, convida à especulação e discussão, uma vez que não há uma resposta correta – e muitas vezes o aprendiz sabe mais sobre o assunto do texto que o professor; f) desenvolve a exatidão, clareza e flexibilidade lingüística; g) com o fim de utilizá-la, o professor pode selecionar material para ilustrar aspectos específicos de língua e estrutura, os quais, ao serem trabalhados na LM pelo aprendiz, vão levá-lo a perceber a relação entre língua (gramática) e uso (apud BONFIM, 2006: 34).

#### 1.4 Algumas considerações

A escola atual tem que abandonar a educação enciclopédica ou conteudista e descontextualizada para voltar-se a uma educação que busque as aprendizagens significativas baseadas no contexto histórico-social e num currículo que englobe as necessidades dos alunos e as experiências de vida dos mesmos.

A educação deve visar às competências e às habilidades “... não descobertas ou não desenvolvidas” (DEFFUNE, 2002: 52). No caso do inglês, uma língua estrangeira moderna, a lista das competências e habilidades a serem trabalhadas nos alunos/aprendizes pode ser um tanto extensa ou até ilimitada. “As formas de realização das competências foram chamadas de habilidades” (PERRENOUD, 2002:145). No ensino de línguas, essas habilidades são ações realizadas em resposta a estímulos dentro de uma interação conversacional e estas respostas tendem a se modificar, mesmo que a diferença seja apenas o conhecimento adquirido com a experiência anterior. Deste modo, a avaliação das habilidades e competências desenvolvidas deve ser constante durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

A Secretaria de Estado de Educação ou os próprios professores de cada escola podem definir as competências e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula. De maneira geral, as competências estariam diretamente relacionadas aos conteúdos, e as habilidades, ao potencial das pessoas para realizá-las. O aluno competente seria “aquele que enfrenta os desafios do seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes aprendidas em sala de aula” (ANTUNES, 2001: 18). E “... considerando que a competência é formada ao longo da vida do aluno, exigindo um processo de educação contínua, as habilidades devem seguir essa mesma configuração” (DEFFUNE, 2002: 43). Baseando-se no Currículo e ouvindo as necessidades e expectativas dos alunos, pode-se delinear estas competências e

habilidades que, continuamente, construirão as estruturas mentais e ativarão o interesse por aprendizagens significativas por toda uma vida.

Lavault (1998, p. 118) também defende o uso da tradução como habilidade no ensino de línguas, pois colabora para “a formação intelectual, o desenvolvimento da lógica e clareza, a aprendizagem da precisão e a expressão da criatividade”<sup>42</sup>. Ridd ainda afirma que, “a tradução empregada de forma consciente e criativa pode enriquecer o ensino nos moldes da abordagem comunicativa sem, de maneira alguma, contrariar os postulados e as filosofias que a cercam” (2003, p. 102). Concordo com estes autores por acreditar que, deste modo, os defensores de uma abordagem comunicativista de ensino de línguas podem ficar mais tranquilos, já que a tradução pode ser tão comunicativa quanto as outras quatro habilidades. Além disso, ela deve fazer parte das habilidades esperadas daqueles que aprendem um outro idioma, pois favorece o aprimoramento destas quatro mais conhecidas, possibilitando um melhor conhecimento das estruturas e meios utilizados para veicular uma informação ou argumento, e evidencia aspectos culturais através do trabalho comparativo entre as duas línguas envolvidas na atividade tradutória<sup>43</sup>. Sendo assim, Titford (1983) estimula o uso de tradução com estudantes em nível avançado de proficiência na LE/L2<sup>44</sup>, pois considera que a tradução amplia a competência que os aprendizes já têm na língua-alvo.

---

<sup>42</sup> ... la formation intellectuelle, le développement des qualités de logique et de clarté, l'apprendissage de la précision et l'expression de la créativité.

<sup>43</sup> Abordagem contrastiva.

<sup>44</sup> Justificando o nível de proficiência das classes observadas na presente pesquisa: Intermediário1 - ao final de 3 anos de estudo num total de 120 horas anuais (por marcar o início de uma proficiência mínima) e o Avançado 3 – após 6 anos de estudo numa média de 150 horas anuais (por ser o ultimo nível a ser disponibilizado na rede publica de ensino) (vê mais detalhes à página 55).

Também Tudor (1987) oferece algumas orientações quanto ao uso bem-sucedido da tradução em um ambiente comunicativista de ensino de LE: (1) não se deve considerar a tradução como equivalência direta entre as línguas; (2) o aprendiz ideal é aquele que tem um bom nível de competência na língua-alvo e é capaz de reconhecer aplicabilidade da língua para além do ambiente de sala de aula; (3) é aconselhável o uso de material autêntico para que se traduzam textos contextualizados e com um propósito comunicativo; (4) a definição do público específico a que se destina a tradução, tal qual se faz no caso da redação em LE na abordagem comunicativa; (5) a utilização de material variado que apresente dificuldades lingüísticas específicas para que estas tendam a surgir naturalmente.

De acordo com o que foi abordado, creio que a tradução pode e deve ser utilizada no ambiente de ensino/aprendizagem de LE, sem prejuízo à abordagem comunicativa. Pelo contrário, propiciando uma gama de situações que justifiquem o seu uso, principalmente como forma de realização de uma competência lingüística, ou seja, ela pode ser bem explorada como uma habilidade que, mesmo incorporando e integrando outras habilidades lingüísticas, contribui na construção de uma competência lingüística. A caracterização da tradução como competência se torna mais adequado quando se trata da formação profissional, já que ela exige um conhecimento especializado<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Vê HURTADO ALBIR (2007 e 2005), GONÇALVES, J.L.V.R. (2005) e QUERIDO (2004).

## 2 Metodologia

A maior dificuldade no início da execução desta pesquisa, desde a elaboração do projeto, foi estabelecer o tipo de metodologia a ser utilizada. Primeiramente, pensou-se em fazer um estudo bibliográfico, o qual “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2002: 45). Entretanto, durante o aprofundamento teórico, percebeu-se que para tentar enquadrar a tradução como sendo uma habilidade ou uma competência no processo de aprendizagem de LE, era necessário fazer uma descrição das crenças e das atitudes do professor em relação à tradução, das situações em que acontecia ou não o uso da tradução em sala de aula e dos conhecimentos dos professores acerca deste tema. Este fato desencadeou um novo delineamento da pesquisa e de suas etapas de execução. À primeira vista, pode parecer desnorteador, mas a opinião de Marilda Cavalcanti (2003, apud FRACARO, 2005:71) de que “(...) é interessante não definir que tipo de pesquisa é para depois ver como ela se delinea”<sup>46</sup>, mostrou-se apenas como mais uma alternativa possível no processo de definição das etapas da pesquisa.

Para estabelecer o marco teórico, esta pesquisa foi classificada como descritiva. Este tipo de investigação tem o objetivo de descrever as “... características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002: 41), e mais especificamente, no caso do objetivo deste estudo, “... levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002:42). Uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Os

---

<sup>46</sup>A Profa. Marilda Cavalcanti proferiu uma palestra cujo tema era “Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada” no dia 12/05/2003, no Auditório Cassiano Nunes, Biblioteca Central, UnB.

dados coletados devem ser representativos da situação escolhida, de tal forma que “... tudo o que se faz para os leitores da pesquisa é pintar um quadro”<sup>47</sup> (SALKIND, 2003: 188).

A esta pesquisa descritiva foi dada uma abordagem em grande parte qualitativa. Segundo Salkind (2003: 194), “a pesquisa qualitativa não é só uma alternativa à pesquisa quantitativa; ela é uma abordagem diferente que permite perguntar e responder diferentes tipos de pergunta”<sup>48</sup>. Ela defende uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Pesquisadoras, como Querido (2004) e Ferreira (2004), também utilizaram as características apresentadas por Bogdan e Biklen<sup>49</sup>, citados por Ludke e André (1986: 11-13), como forma de melhor definir a pesquisa qualitativa:

- A sua fonte direta de dados é o ambiente natural;
- O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A ênfase está no processo;
- A validade está em dados reais, ricos e profundos;
- Preocupa-se com o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- A análise tende a ser indutiva.

A definição de uma pesquisa como sendo qualitativa não se baseia somente na identificação de suas principais características. “Os termos qualitativo e quantitativo devem ser reservados para designar o tipo de dado coletado e não para identificar a modalidade da pesquisa” (ANDRÉ, 1995, apud FERREIRA, 2004:14). Os autores Bauer, Gaskell e Allum

---

<sup>47</sup> ...all you are doing for readers of your research is painting a picture.

<sup>48</sup> ... qualitative research is not just an alternative to quantitative research; it's a different approach that allows you ask and answer different types of questions.

<sup>49</sup> BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

(2002) distinguem “quatro dimensões” (ver quadro 1, adiante) e suas combinações para descrever o processo da pesquisa: os princípios do delineamento; a geração de dados; a análise dos dados; e os interesses do conhecimento<sup>50</sup>. Sendo assim, a classificação de uma pesquisa em termos qualitativos está relacionada, primeiramente, aos métodos de análise e de geração de dados seleccionados pelo pesquisador. A decisão sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento é secundária.

**Quadro 1: As quatro dimensões do processo de pesquisa e alguns de seus exemplos.**

Princípios do delineamento	Geração de dados	Análise dos dados	Interesses do conhecimento
Estudo de caso	Entrevista individual	Formal	Controle e predição
Estudo comparativo	Questionário	Modelagem estatística	Construção de consenso
Levantamento por amostragem	Grupos focais	Análise estrutural	Emancipatória e
Levantamento por painel	Filme	Informal	“empoderamento”
Experimento	Registros áudio-visuais	Análise de conteúdo	
Observação participante	Observação sistemática	Codificação	
Etnografia	Coleta de documentos	Indexação	
	Registro de sons	Análise semiótica	
		Análise retórica	
		Análise de discurso	

Finalizando a descrição, trata-se de um estudo de campo com traços etnográficos. Devido à natureza desta pesquisa, as etapas “... costumam ser definidas somente após exploração

<sup>50</sup> HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Cambridge: Polity Press, 1987.

preliminar da situação” (GIL, 2002:129). Esta indefinição justifica a hesitação inicial em enquadrar este estudo, que só foi se delineando mais claramente no decorrer do processo investigativo. Por esse motivo, Gil (2002: 53) propõe que se tenha uma atitude muito flexível frente ao problema de estudo.

O objetivo principal do estudo de campo é buscar “... muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (GIL, 2002: 53). Apesar de se ter coletado dados descritivos relativos ao grupo selecionado, o que mais importava era analisar o grau de conhecimento desta comunidade, única, ao interagirem entre si. Com relação à ação do pesquisador, Gil (2002: 53) relata o seguinte:

A pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros. (...) O pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com a imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Gil (2002:53) também destaca as vantagens e as desvantagens num estudo de campo. Dentre os pontos positivos encontram-se a fidedignidade, a economia e a confiabilidade das respostas. O fato do desenvolvimento da pesquisa acontecer no mesmo local onde ocorrem os fenômenos contribui para que os dados sejam mais fidedignos. Já a economia reflete o uso de equipamentos menos sofisticados para coletar os dados. Por último, a grande participação do pesquisador confere uma maior confiabilidade das respostas dos indivíduos do grupo. Por outro

lado, as desvantagens são as seguintes: um certo risco de subjetividade<sup>51</sup>, devido à existência de um único observador-pesquisador e a necessidade de um período mais longo para sua realização.

Este tipo de estudo apresenta várias etapas de desenvolvimento. A fase exploratória é um período de relativa liberdade por parte do investigador, no qual ele vai “... descobrir o que as variáveis significativas parecem ser na situação e que tipos de instrumentos podem ser usados para obter as medidas necessárias ao estudo final” (GIL, 2002:130). Na etapa seguinte, são tomadas as decisões que remetem às descobertas da fase anterior, a fim de definir, entre outros, os objetivos da pesquisa e as técnicas de coleta de dados, sendo desejável pré-testar estes instrumentos, o que não foi feito ocasionando algumas falhas não significativas nos instrumentos. Segue-se, portanto, a coleta e a análise dos dados. Sendo esta última menos formal, Gil (2002: 133) a descreve como uma seqüência de atividades: redução, categorização e interpretação dos dados, para enfim redigir o relatório final.

## **2.1 Cenário da pesquisa**

Este estudo foi realizado em um Centro Interescolar de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, doravante denominado CIL. A Orientação Pedagógica dos Centros de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2002c: 8) descreve estes estabelecimentos como aqueles “... destinados a oferecer, exclusivamente, LEM (língua estrangeira moderna) para interagir o currículo de três ou mais instituições de ensino público, atendidas pelo Regime de

---

<sup>51</sup> Dada a natureza interpretativista da pesquisa qualitativa, esta desvantagem é amenizada, pois a interpretação só pode ser subjetiva.

Intercomplementaridade<sup>52</sup>.” Os CILs disponibilizam o ensino especializado de línguas (Inglês, Francês e Espanhol) com o objetivo geral de construir o “... conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever em pelo menos uma LEM, contribuindo para seu processo emancipatório e sua formação para o exercício da cidadania” (DISTRITO FEDERAL, 2002c: 13).

O estabelecimento de ensino que serviu de base para a coleta de dados possui uma área verde, logo em frente ao corredor que dá acesso às salas. Cada sala de aula está equipada com um aparelho de som, um armário, uma televisão com videocassete, quadro branco e ventiladores. Há também uma biblioteca com várias obras literárias, uma televisão grande (29”) e um aparelho de DVD, para a utilização agendada dos professores durante as atividades das aulas. Os professores têm acesso à Internet e a uma biblioteca de consulta para uso exclusivo dos mesmos. A Orientação Pedagógica promove a utilização do enfoque comunicativo “para que o aluno seja capaz de se expressar, de entender, de interpretar e de se comunicar com seu interlocutor.”(2002c: 14). Os níveis de ensino da LEM nos CILs são os seguintes: 5 semestres letivos para o nível básico (B1, B2, B3, B4 e B5) com duas aulas semanais de 1 hora e meia cada; 4 semestres letivos para o nível intermediário (I1, I2, I3 e I4) também com duas aulas semanais com duração de 1 hora e meia cada; e 3 semestres letivos para a o nível avançado (A1, A2 e A3) com três aulas semanais com duração de 1 hora e meia cada. Esta divisão por níveis

---

<sup>52</sup> O Regime de Intercomplementaridade é o regime em que os alunos de instituições de ensino complementam a sua grade curricular em outras escolas previamente escolhidas. O componente curricular cursado em Regime de Intercomplementaridade não é oferecido na escola de origem do aluno, sendo ele obrigado a freqüentar regularmente estas instituições.

semestrais faz parte de um conjunto de peculiaridades dos CILs, e que também promoveram algumas mudanças em relação às competências e habilidades listadas nos diários de classe.<sup>53</sup>

## 2.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Um dos motivos da escolha da escola citada anteriormente foi o fato da pesquisadora estar vinculada a este estabelecimento, sendo também uma professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação. Isto propiciou uma confiança maior por parte dos professores, visto que eles a encaravam antes de tudo como colega de trabalho, que se encontrava afastada devido ao nascimento da filha e só depois como pesquisadora<sup>54</sup>. O grau de afetividade da pesquisadora com o corpo docente favoreceu a criação de um clima informal por parte dos professores, que não tinham receio de externar suas opiniões e atitudes. De acordo com Gil (2006), isto evita em grande parte que a presença do pesquisador provoque alterações de comportamento dos observados, prejudique a espontaneidade e produza resultados pouco confiáveis. Deste modo, podemos classificar a ação da pesquisadora como sendo naturalmente participante, mas não atuante<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Foram criadas competências e habilidades específicas para cada nível (básico, intermediário e avançado) por um grupo representativo dos professores dos CILs. Uma lista completa destas competências e habilidades está disponível no anexo 3 deste trabalho.

<sup>54</sup> A pesquisadora só esclarecia a natureza do estudo quando era perguntada sobre o assunto.

<sup>55</sup> Gil (2006:111-114) classifica a observação como: simples, sistemática e participante, sendo esta última dividida em natural (observador pertence à mesma comunidade) e artificial (observador se integra ao grupo para investigá-lo).

### **2.3 Sujeitos da pesquisa**

O corpo docente deste Centro Interescolar de Línguas serviu de fonte para a escolha das amostras e aplicação das técnicas e instrumentos de coleta de dados. Procurou-se definir os instrumentos de coleta de dados e suas respectivas amostras, com diferentes tamanhos, visando a abranger uma gama de situações nas quais fosse possível investigar as crenças e atitudes dos professores relacionadas ao tema. No tópico relativo às técnicas e instrumentos de pesquisa (ver seção 2.4) encontra-se um detalhamento maior das amostras representativas dos participantes em cada técnica utilizada. Mesmo com a diversidade das técnicas e instrumentos de coleta utilizada, o número de participantes na pesquisa não foi padronizado, sendo adaptado a cada técnica. O número de participantes também foi reduzido, uma vez que os registros obtidos são numerosos e se repetem nos vários ambientes de aprendizagem, inclusive a sala de aula. Devido a este fato, há “a necessidade de cortes que se dirigem para o foco da pesquisa e que constituem uma amostra representativa para a análise sem prejuízos posteriores” (FERREIRA, 2004:14). Os professores que participaram das atividades propostas foram identificados por nome fictício, quando houve a necessidade de preservar a privacidade dos mesmos. Estavam cientes de sua participação na pesquisa, respeitando-se, assim, critérios de ética na pesquisa.

### **2.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa e coleta de dados**

Bauer, Gaskell e Allum afirmam que o caminho para se fazer uma pesquisa social pode “ser encontrado através de uma consciência adequada dos diferentes métodos, de uma avaliação de suas vantagens e limitações e de uma compreensão de seu uso em diferentes situações sociais, diferentes tipos de informações e diferentes problemas sociais” (2002: 22). Dentro deste quadro, o pesquisador precisa estar ciente de suas escolhas para fazer uso da variedade de técnicas e

instrumentos disponíveis a fim de construir o *corpus* da pesquisa, que Barthes (1967: 96 apud BAUER e AARTS, 2002: 44) <sup>56</sup> define como sendo “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”.

Durante o processo de investigação de um aspecto delimitado dentro de um todo social, o pesquisador, como agente principal da coleta de dados, pode definir e alterar as técnicas, já que a ênfase dada ao processo, numa pesquisa qualitativa, exige um certo grau de flexibilidade. Por este motivo, a escolha das técnicas e dos instrumentos utilizados neste estudo se deu ao longo de todo o período de coleta. A seqüência em que os procedimentos são descritos a seguir reflete a ordem em que os mesmos foram selecionados e realizados.

Houve uma fase de observação informal, que se deu quando a pesquisadora fazia parte do corpo docente da referida escola. Posteriormente, decidiu-se utilizar questionários, observação de aulas, entrevistas e transcrições<sup>57</sup> dos extratos relevantes ao foco da pesquisa, e documentos, ou seja, os diários de classe e as anotações dos professores nos mesmos. Esta variedade de instrumentos é devido ao processo de análise escolhida para este estudo e que Berg<sup>58</sup> (2000, apud QUERIDO, 2004:59) chama de triangulação. Ele afirma que:

Cada método é uma perspectiva diferente dirigida a um mesmo ponto que observa a realidade simbólica e social. Ao combinar diferentes ângulos de visão, os

---

<sup>56</sup> BARTHES, R. **Elements of semiology**. New York: Hill and Wang, The Noonday Press [tradução do original francês, 1964].

<sup>57</sup> A bem da ética da pesquisa, o material transcrito foi apresentado aos professores participantes para confirmarem a veracidade dos mesmos, e assim proceder com a análise.

<sup>58</sup> BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 4<sup>a</sup>. Ed. Boston: Allyn & Bacon, 1995.

pesquisadores obtêm um quadro mais completo da realidade, uma gama mais rica de símbolos e conceitos teóricos; além de obter meios de verificar muitos desses elementos. O uso de múltiplos ângulos de visão é freqüentemente chamado de *triangulação*. (p.4)<sup>59</sup>

A agenda da coleta de dados realizada neste estudo será detalhada quando da descrição das respectivas técnicas utilizadas.

#### **2.4.1. Questionário**

Primeiramente, foi realizado um período de investigação informal, durante as visitas à escola, as quais resultaram na definição do foco de interesse da pesquisa.

Num segundo momento, foi entregue aos professores do CIL, um questionário sobre alguns conceitos abordados neste estudo. Os questionários eram auto-aplicados<sup>60</sup> e em uma reunião pedagógica de final de semestre lhes foi pedido que o respondessem. O critério de acessibilidade foi o único a ser usado nesta seleção, pois os questionários só foram entregues àqueles professores dispostos a respondê-lo. Por se tratar de uma etapa de averiguação das possíveis crenças e atitudes dos professores num estudo qualitativo, “... não é requerido elevado nível de precisão estatística” (Gil, 2006: 104)<sup>61</sup>.

O questionário foi entregue no dia 16 de dezembro de 2005 e foi devolvido na segunda-feira, dia 19 de dezembro do mesmo ano. Dos 20 questionários distribuídos, apenas 8 professores

---

<sup>59</sup> Every method is a different line of sight directed toward the same point, observing social and symbolic reality. By combining several lines of sight, researchers obtain a better, more substantive picture of reality; a richer, more complete array of symbols and theoretical concepts; and a means of verifying many of these elements. The use of multiple lines of sight is frequently called *triangulation*.

<sup>60</sup> São aqueles questionários propostos por escrito aos respondentes.

<sup>61</sup> Mesmo sendo a análise estatística um instrumento que imprime maior poder de generalização dos dados.

o devolveram devidamente respondidos. No início do ano seguinte, foi feito um novo contato com os professores, no qual foi pedido a colaboração daqueles que ainda não tinham entregue o questionário anteriormente, para fazê-lo neste momento. O fato de o questionário ser anônimo dificultou o contato da devolução, mas mesmo assim conseguiu-se a devolução de mais 2 questionários respondidos.

A escolha do questionário para esta etapa de sondagem teve o intuito de saber quais seriam as crenças e atitudes do professor com relação à tradução, às habilidades e às competências, no ambiente de sala de aula. A definição de Gil denota que a sua utilização foi adequada:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 2006:128).

Quanto à construção do questionário, utilizou-se, em sua maioria, questões abertas com o propósito “(...) de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”(GIL, 2006:131). As questões fechadas e as dependentes também estavam presentes, de modo que os professores expressassem suas idéias quando lhes fosse permitido. A seguir, encontra-se um exemplo do que seria uma questão aberta, uma dependente e outra fechada, respectivamente.

5. Qual a finalidade da abordagem por competências?

1. Você conhece e compreende a proposta curricular da Secretaria de Educação? Se sim qual a sua opinião?

11. A tradução entra na sua prática pedagógica?

Sim. Como? \_\_\_\_\_

Não.

Em parte.

O questionário é composto por três partes: a primeira é relativo aos dados pessoais que a pesquisadora considerou relevante conhecer, como por exemplo o grau de instrução, tempo de trabalho na instituição, entre outros. A segunda parte trata dos conceitos de habilidade e de competência num total de 8 perguntas. Por fim, a terceira parte contém 7 perguntas referentes ao tema tradução e uma última para que o professor tecesse algumas considerações que julgasse necessárias. Dentro deste esquema, as questões presentes no referido questionário se enquadram na seguinte classificação proposta por Judd, Smith e Kidder<sup>62</sup>. Segundo eles, “As questões podem se referir ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamentos)” (1991: 229 apud GIL, 2006: 132). Uma cópia completa do questionário aplicado pode ser encontrada no anexo 1.

A seguir, apresenta-se um quadro que indica o propósito (a informação que se quer obter) de cada pergunta do questionário.

---

<sup>62</sup> A bibliografia original não foi informada pelo autor (GIL, 2006: 132).

**Quadro 2: Comparativo das perguntas do questionário e o propósito das mesmas.**

<b>I parte</b>	
<p>Professor e tel. contato:            Instituição onde trabalha:            Há quanto tempo:            Graduação em:            Instituição:            Ano da Formatura:            Especialização:            Pós – Graduação: Mestrado:            Anos de Experiência em Ensino de Línguas:</p>	<p>Nome e telefone tinham preenchimento optativo e resguardavam o caráter anônimo daqueles que o respondessem.</p> <p>Traçar um perfil dos professores pesquisados, mesmo que estes dados não representem uma amostra significativa de todo o grupo da escola pesquisada. (9 professores respondentes num total de 40)</p>
<b>II parte</b>	
<p>1. Você conhece e compreende a proposta curricular da Secretaria de Educação?            Se sim qual a sua opinião?            2. Você já ouviu falar em Habilidades e Competências?            3. Você saberia definir habilidades? Conceitue.            4. E competências? Conceitue.            5. Qual a finalidade da abordagem por competências?            6. A escola, em suas semanas pedagógicas, já enfocou estes conceitos? Você conseguiu entender e aplicá-los?            7. Você considera esses conceitos importantes na sua prática docente?            8. Quais são as habilidades lingüísticas que você conhece?            9. O Marco de Referência Europeu para as línguas do Conselho da Europa propõe quatro tipos de habilidades comunicativas: 1) produção oral e escrita; 2) recepção oral e escrita; 3) interação; 4) mediação.            Quantas dessas habilidades você procura desenvolver nos seus alunos?</p>	<p><b>Pergunta de pesquisa</b>  <b>1) Como os professores conceituam “habilidade” e “competência”?</b>            Identificar a origem documental destes termos.</p> <p>Verificar o grau de compreensão dos conceitos de habilidades e competências, assim como sua relevância e aplicabilidade.</p> <p>Conhecimento dos termos “habilidades” e “competências” aplicado ao ensino de línguas.</p> <p>Verificar o conhecimento dos professores relativo à divisão das habilidades lingüísticas do Marco de Referência Europeu.</p>

### III parte

11. Você sabe diferenciar tradução de uso de língua materna?  
Explique.
10. Você sabe que papel está reservado à tradução no contexto educacional?  
Explique.
12. Em sua opinião a tradução é uma habilidade lingüística?
13. Em sua opinião a tradução aumenta a interferência da língua materna na produção em língua estrangeira?
19. Você acredita que a tradução pode ajudar no desenvolvimento das habilidades e competências lingüísticas?  
Como?  
Porque?
14. A tradução entra na sua prática pedagógica?
15. Se sim, com que frequência você a utiliza?
16. Você treina mais versão (LM>LE) ou tradução (LE>LM)?
17. Qual a sua postura com relação a alguma atividade envolvendo tradução?
18. Qual é a diferença entre tradução mental; tradução pedagógica e uso de língua materna?

20. Outras considerações:

### 3) A tradução deve ser caracterizada como habilidade e/ou competência no processo de ensino/ aprendizagem de LE?

Identificar e perceber a diferença entre as duas.

Se o professor identifica a tradução como habilidade e/ou competência no contexto educacional.

Opine sobre os efeitos negativos e positivos da tradução no contexto educacional.

### 2) Como os professores encaram o uso da tradução na sala de aula de LE?

Se o professor faz uso de tradução em sala, de que tipo, em que sentido e com que frequência.

Proporcionar um espaço para fazer comentários adicionais sobre o assunto.

### 2.4.2. Observação

Gil afirma que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (2006:110). Esta definição é bastante ampla, e para ser caracterizada como procedimento científico, Selltiz et al. (1967 apud GIL, 2006:110) <sup>63</sup> destacam os seguintes pontos:

- serve a um objetivo formulado de pesquisa;
- é sistematicamente planejada;
- é submetida a verificação e controles de validade e precisão.

Qualquer pesquisa empírica pressupõe a observação, e esta é comumente praticada na pesquisa qualitativa. Para Lüdke e André (1986), isto se deve ao fato de a observação permitir que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos participantes, que é o alvo desta pesquisa, podendo até descobrir aspectos novos. Muitos autores apontam várias vantagens no seu uso. A observação direta dos fatos “é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:25) e tende a minimizar a inerente “subjetividade que permeia todo o processo de investigação social” (GIL, 2006:110). Já Kluckhon<sup>64</sup> (1946 apud GIL, 2006) destaca outros aspectos que seriam o rápido acesso a dados sobre situações habituais ou aquelas consideradas de domínio privado nas quais os membros da comunidade se encontram

---

<sup>63</sup> SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

<sup>64</sup> KLUCKHOHN, Florence R. O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades. **Sociologia**. São Paulo: 8 (2): 103-18, abr./jun. 1946.

envolvidos. Além disso, pode-se captar as palavras esclarecedoras que acompanham o comportamento dos observados.

No sentido de poder identificar onde e como o uso da tradução se faz presente em sala de aula, a observação, neste estudo, é um eficaz instrumento que possibilita o contato direto do pesquisador com as situações, no local onde elas se desenrolam. Salkind (2003:209) descreve a observação como a que:

Ocorre quando o pesquisador está realmente inserido em, ou diretamente em contato com o ambiente que está sendo estudado, sem que participe do mesmo. (...) Ela é discreta, significando que o pesquisador permite que a atividade normal do ambiente prossiga sem interrupção.<sup>65</sup>

Tanto Gil (2006), como Lüdke e André (1986) concordam que a observação “pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis” (GIL, 2006:111), uma vez que as pessoas, quando observadas, tendem a ocultar ou modificar o comportamento se sentem sua privacidade ameaçada. Outro ponto negativo se deve ao fato da observação ser realizada, preferencialmente, pelo próprio pesquisador e por isso “baseia-se muito na interpretação pessoal” do mesmo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:27). Gil também alerta para o caso da observação “ser restrita a um retrato da população pesquisada” (GIL, 2006:111) e da dificuldade de aceitação do pesquisador como membro de uma comunidade poder “restringir a amplitude da pesquisa” (GIL, 2006:111).

---

<sup>65</sup> It occurs when the researcher is actually in or directly adjacent to the environment being studied but is not actually a participant in the environment itself. (...) It is unobtrusive, meaning that the researcher allows the normal activity of the environment to proceed without interruption.

Muitos desses pontos de vista são refutados por Guba e Lincoln (1981) e Reinharz (1979): eles justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis e que há uma série de meios para verificar se seu envolvimento está causando uma visão parcial do fenômeno (ambos apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:25). Dentre eles está a utilização de outras técnicas que verifiquem pontos de vista distintos, ou seja, a triangulação referida acima.

“Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:25). Após a delimitação do objeto de estudo e sua configuração no espaço-tempo, uma série de escolhas que visem adequar a técnica ao objeto de estudo está implicada. Gil afirma que a observação:

Segundo os meios utilizados, (...) pode ser estruturada ou não estruturada. Segundo o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante. Como a observação participante, por sua própria natureza, tende a adotar formas não estruturadas, pode-se adotar a seguinte classificação, que combina os dois critérios considerados: a) observação simples; b) observação participante; c) observação sistemática. (...) A observação participante pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação (GIL,2006:111-113).

Segundo Junker<sup>66</sup> (1971 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:28), a classificação se faz quanto ao grau de explicitação dos propósitos do estudo e quanto ao grau de envolvimento do observador dentro de um *continuum* que vai desde a imersão total a um completo

---

<sup>66</sup> JUNKER, B.H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro, Ed. Lidador, 1971.

distanciamento, e pode até mudar durante o estudo. Sob este aspecto, este autor destaca quatro tipos de observadores: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total. Dentre esses, o que mais se identifica com a maior parte do trabalho realizado nos instrumentos, em especial a intervenção e a entrevista, é o ‘participante como observador’, aquele que:

Não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado (JUNKER , 1971, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:29).

No caso do instrumento de observação, no entanto, levando em considerando estes dois pontos de vista, considerou-se mais adequado a definição de observação participante como um “período de intensa interação social entre pesquisadores e sujeitos, no meio desses últimos, durante o qual se coletam dados, na forma de notas de campo, de uma maneira sistemática e não-reativa” (BOGDEN, 1972: 3 apud SELLTIZ, WRIGHTSMAN E COOK, 2005: 111)<sup>67</sup>. Pode-se dizer, então, que o grau de envolvimento do pesquisador, é uma observação participante em situação natural, além de ser participante como observador.

O período reservado à observação foi relativamente curto. Em sete dias de trabalho, conseguiu-se observar 8 turmas diferentes, num total de 3 horas e 20 minutos cada. “Em alguns

---

<sup>67</sup> BOGDEN, R. **Participant observation in organizational settings**. Syracuse, New York, Syracuse University Press, 1972.

estudos pode ser mais adequado concentrar as observações em determinados momentos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:29).

O conteúdo das observações não deve desviar-se do foco de interesse da pesquisa. E alguns autores, como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) apresentam algumas sugestões sobre o que deve ser observado conforme relatam Lüdke e André (1986: 30-31):

A parte descritiva compreende a descrição dos sujeitos; a reconstrução de diálogos; a descrição de locais; a descrição de eventos especiais; a descrição das atividades; e os comportamentos do observador. (...) A parte reflexiva inclui: reflexões analíticas; reflexões metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; e esclarecimentos necessários.

Há várias formas de registrar as observações. A mais freqüentemente utilizada nos estudos é o registro escrito. E é este que se utilizou. “Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:32). Os registros, neste caso, ocorreram no decorrer do período de observação.

Nesta etapa, foram observadas turmas com 6 e 12 semestres<sup>68</sup> de estudo na respectiva língua estrangeira: inglês, francês e espanhol. Estas observações focavam as atitudes dos alunos e, principalmente, a dos professores com relação à língua estrangeira, à língua materna e ao uso da tradução em sala de aula. A escolha dos professores participantes foi determinada de acordo com as turmas dos níveis observados: I1 e A3<sup>69</sup> (vê p. 55). Para selecionar uma amostra

---

<sup>68</sup> Adota-se o termo “semestres” para designar os períodos de tempo estudados, pois o regime da escola é semestral.

<sup>69</sup> O nível básico de proficiência não foi observado devido ao fato da tradução ser melhor desenvolvida em níveis que demonstrem maior domínio da LM.

homogênea, decidiu-se observar turmas de nível I1 e de nível A3 para cada língua, mas os professores não se repetiriam. No total, foram observados 8 professores e suas respectivas turmas, sendo 2 aulas com cada turma. As aulas tinham a duração de 1 hora e 40 minutos cada.

Utilizou-se um formulário pré-elaborado, baseado nas divisões e procedimentos de uma aula e com os tópicos seguintes: data e hora; nível e língua; línguas que o professor fala; descrição física do ambiente; observações pedagógicas gerais e procedimentos específicos das atividades; considerações sobre o uso da tradução em sala de aula. Nas observações complementares, só foram realizadas anotações relativas ao tema “uso da tradução em sala de aula”.

As notas de observação das aulas e o respectivo registro das mesmas no diário de classe encontram-se no Anexo 2. Encontra-se na página a seguir o calendário das aulas observadas.

### **2.4.3. Intervenção**

Foi realizada uma explanação, com duração de mais ou menos uma hora, aos mesmos professores que responderam ao questionário e a outros que não o fizeram para esclarecer alguns conceitos presentes no questionário.

Esta intervenção foi registrada em áudio e realizou-se em etapa posterior às observações, mais precisamente no dia 29 de março de 2006, numa reunião de coordenação. A lista de presença foi assinada por 26 professores, os quais foram identificados com nomes fictícios, de acordo com a ordem na qual se manifestavam. O pesquisador foi identificado por PP. A transcrição desta reunião encontra-se apenas em extratos citados no decorrer deste estudo, visando garantir o foco de interesse da pesquisa.

Nesta fase, o pesquisador esteve extremamente participante e demonstrando suas opiniões em relação aos conceitos de habilidade e competência, assim como ao uso da tradução em sala de aula.

**Quadro3: Calendário de observação das aulas**

DATA	PROFESSOR <sup>70</sup>	NÍVEL	LE	HORÁRIO
01/11/2005	CARMEM	I1	Inglês	13:30
01/11/2005	LUCYA	A3	Espanhol	15:10
03/11/2005	CARMEM	I1	Inglês	13:30
07/11/2005	KAREN	I1	Inglês	13:30
07/11/2005	FERNANDA	I1	Inglês	17:00
07/11/2005	ELENA	A3	Inglês	20:20
08/11/2005	SIMONE	I1	Espanhol	18:45
08/11/2005	SIMONE	I1	Espanhol	20:20
09/11/2005	KAREN	I1	Inglês	13:30
09/11/2005	FERNANDA	I1	Inglês	17:00
09/11/2005	SOFIA	A3	Francês	18:30
09/11/2005	ELENA	A3	Inglês	20:20
10/11/2005	APARECIDA	I1	Espanhol	13:30
23/11/2005	SOFIA	A3	Francês	18:30

Observação: Uma cópia dos registros das aulas observadas encontra-se no anexo2.

---

<sup>70</sup> Os professores são identificados por nomes fictícios.

#### 2.4.4. Entrevista

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., 1967: 273 apud GIL, 2006:117).

A propriedade desta afirmação de Selltiz para caracterizar a entrevista como técnica fundamental no processo de coleta de dados traz a certeza de que foi feita uma boa escolha para poder investigar o alvo deste estudo: as atitudes e sentimentos dos professores com relação aos conceitos de habilidade e competência e do uso da tradução em sala de aula. Fez-se a opção por um tipo de “entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:34), de modo que o entrevistado se sinta mais a vontade para falar livremente sobre o tema. O aspecto estruturado desta entrevista ficou por conta de seu roteiro, que na sua elaboração “assemelha-se bastante à redação do questionário” (GIL, 2006:123). O roteiro utilizado se encontra no Anexo 3:

Por essas características, Gaskell (2002: 73) é o autor que melhor descreve a entrevista realizada neste estudo:

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a idéia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter esclarecimentos e

acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos.

Em linhas gerais, este tipo de entrevista tende a ser “... mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:35). Lüdke e André também concordam que, num estudo qualitativo, este é:

O tipo de entrevista mais adequado para o trabalho pesquisa que se faz atualmente em educação, aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (1986:34).

Esta “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2006:117) tem alguns pontos desfavoráveis e muitos outros favoráveis. Salkind (2003) alerta para o fato de a entrevista depender muito tempo, não garantir totalmente o anonimato, e conter perguntas não padronizadas. Gil (2006) destaca outros pontos de caráter mais relativo: a falta de motivação; a inadequada compreensão das perguntas e da elaboração das respostas; e a influencia exercida pelo entrevistador. Gil (2006), Lüdke e André (1986), e Salkind (2003) concordam que as vantagens também devem ser observadas. A flexibilidade e a eficiência em obter dados em profundidade são das mais importantes. Além disso, há a possibilidade de se identificar comportamentos não verbais. “Os gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo é (sic.) muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:36). Ao contrário do que muitos podem pensar, a classificação e a quantificação poderiam ter sido feitas com alguns dados.

Lüdke e André (1986) também ressaltam o papel do registro em áudio:

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado. (...) O registro feito através de notas durante a entrevista... já representa um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:37).

Alguns dos professores das respectivas turmas observadas foram entrevistados para esclarecer alguns pontos em relação a sua prática observada e o aprofundamento sobre o que acreditam ser adequado na mesma. Para isso, escolheu-se entrevistar 3 professores conforme o critério de acessibilidade, um de cada língua, dentre aqueles que foram observados; e estes mantiveram os mesmos nomes fictícios da etapa da observação. Houve um contato pessoal prévio para preparar os entrevistados sobre o desenrolar da entrevista e definir a disponibilidade dos mesmos para tal. As entrevistas aconteceram em datas diferentes (conforme quadro mais adiante na p.74), mas todas se realizaram na própria escola, num local tranqüilo e de pouco acesso dos professores – a mesa de reunião da sala da direção. Uma conversa inicial relativa à experiência educacional e profissional com LE e algum tópico cotidiano de interesse tanto do entrevistador / pesquisador quanto do entrevistado, favoreceu a construção de um ambiente descontraído e amistoso. Aos professores foi pedido que relatassem seus sentimentos e atitudes com relação aos seguintes tópicos: habilidade, competência e o uso da tradução na prática pedagógica. A duração das entrevistas foi, em média, de 30 minutos, e elas foram gravadas em áudio para manter a riqueza de detalhes das respostas. As perguntas seguiram o esquema daquelas existentes no questionário, mas serviram apenas como guia para a fala dos professores, sendo que a entrevistadora só as usava para manter o direcionamento da entrevista. Uma lista completa das perguntas realizadas nas duas etapas da entrevista encontra-se no anexo 3.

Considerou-se a possibilidade de um encontro adicional se houvesse a necessidade de algum outro esclarecimento. Esta segunda etapa também foi gravada em áudio e serviu para aprofundar o conhecimento das atitudes e crenças dos professores sobre o diário de classe e suas implicações na prática pedagógica. A transcrição dos trechos relevantes da entrevista teve o objetivo de garantir o foco de interesse da pesquisa, sendo que estes trechos podem ser encontrados no corpo do presente estudo.

As entrevistas aconteceram de acordo com as datas relatadas no seguinte quadro:

**Quadro 4: Esquema de realização das entrevistas.**

DATA	PROFESSOR	LÍNGUA	ENTREVISTAS
26/09/2006	LUCYA	Espanhol	1 <sup>a</sup> . etapa
10/11/2006	LUCYA	Espanhol	2 <sup>a</sup> . etapa
26/09/2006	SOFIA	Francês	1 <sup>a</sup> . etapa
09/11/2006	SOFIA	Francês	2 <sup>a</sup> . etapa
27/09/2006	FERNANDA	Inglês	1 <sup>a</sup> . etapa
10/11/2006	FERNANDA	Inglês	2 <sup>a</sup> . etapa

De acordo com a sugestão de Gil (2006), a entrevista foi registrada em áudio com o uso de um gravador para que fosse possível registrá-las com precisão.

### 2.4.5. Dados documentais

Esta é uma técnica ainda pouco explorada, não só na área da educação. Entretanto, mostra-se meio valioso para a obtenção de dados qualitativos. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974: 187 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:38). Neste estudo, os documentos escolhidos para a coleta de dados foram as anotações nos diários de classe dos professores relativas às atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo estes documentos pertencentes à classe de “arquivos escolares” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:40). Os diários poderiam ser definidos de acordo com o processo da amostragem aleatória simples, dentro do universo da escola, ou apenas selecionados aqueles preenchidos pelos professores observados. A segunda opção foi considerada a mais adequada. Deste modo, os diários também serviriam “para confirmar ou contradizer a informação obtida por outros meios<sup>71</sup>” (SALKIND, 2003:208). Promovendo a triangulação, Holsti (1969:17 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:39) também concorda com o seu uso e destaca como vantagem, o seguinte:

(...) quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta.

O uso de documentos, assim como qualquer outra técnica de coleta de dados qualitativos, apresenta pontos favoráveis e desfavoráveis. Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:39-40) destacam as seguintes vantagens:

- Constitui uma fonte estável e rica;
- Representa uma fonte natural de informação contextualizada;

---

<sup>71</sup> (...) to confirm or contradict information gathered through other means.

- Geralmente tem baixo custo;
- É uma fonte não-reativa;
- Complementa informações obtidas por outras técnicas.

E alertam para as desvantagens:

- Os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos;
- Falta de objetividade e validade questionáveis;
- Representam escolhas arbitrárias de seus autores.

Hammersley & Atkinson (1983: 142-143) citados por Moura Filho (2005: 127) também reiteram a relevância e a adoção de documentos por representarem um rico filão de tópicos de análise e de uma valiosa fonte de informações. Dentre os esses tópicos, incluem, as seguintes perguntas:

- Como os documentos são escritos?;
- Como são lidos?;
- Quem os escreveu?;
- Quem os lê?;
- Com que propósitos eles são lidos?;
- Em que ocasiões eles são lidos?;
- Quais as conseqüências da leitura deles?;
- O que está registrado?;
- O que foi omitido?;
- O que é presumido?;
- O que o autor presume sobre o leitor?;
- O que os leitores precisam saber a fim de que o documento faça sentido para eles?;

Segundo estes aspectos, optou-se pela utilização de dados documentais por ser “um meio de estabelecer a validade dos dados coletados” <sup>72</sup> pela entrevista e pela observação como “uma

---

<sup>72</sup> One way to establish the validity of the data gained.

fonte alternativa para a confirmação”<sup>73</sup> dos mesmos (SALKIND, 2003:193). Ou seja, os dados documentais serviram também para garantir a triangulação/cristalização (ver p. 78-81).

## 2.5 Procedimentos de análise de dados

Como foi tratado anteriormente, este estudo de campo com traços etnográficos foi se delineando durante o processo investigativo. As técnicas a serem utilizadas nos procedimentos de coleta de dados foram definidas durante o estudo à medida que se realizava uma análise menos formal dos dados coletados com os instrumentos precedentes. Esta atitude flexível frente ao problema de estudo é defendida por Gil (2002: 53). E neste estudo, procedeu-se da mesma forma com a análise dos dados, a qual esteve “presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:45). Moura Filho (2005) também confirma que a análise de dados deve ser uma constante, perpassando todas as etapas da pesquisa.

É interessante ressaltar que documentos contendo informações em sua forma bruta, entrevistas, gravações, notas de campo, e documentos locais, são mais apropriadamente considerados “fonte de dados”, ao invés de “dados” (PINA, 2004). A análise consiste em decidir progressivamente, que informações serão consideradas como futuros dados.

Bogdan e Biklen (1998: 157 apud MOURA FILHO, 2005: 130) afirmam que:

A análise de dados é o processo sistemático de exploração e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-lo(a) a apresentar o que

---

<sup>73</sup>... an alternative source for confirmation.

você descobriu para os (as) outros(as). A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser apreendido e decidir o que você contará aos (às) outros(as).

De acordo com Patton<sup>74</sup> (1980), não existe uma forma melhor ou mais correta de se analisar os dados. O que se exige são a sistematização e a coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 42). Sendo assim, foram escolhidas técnicas que pudessem fornecer dados significativos das crenças e atitudes dos professores em relação aos conceitos de habilidade e competência e ao uso da tradução em sala de aula. A variação das técnicas selecionadas teve o intuito de demonstrar diferentes perspectivas de um mesmo assunto. A observação captou a visão do observador/pesquisador. Já o questionário alcançou uma visão simplificada dos professores sobre o assunto, e a entrevista aprofundou o seu foco. O uso de documentos foi “um meio de estabelecer a validade dos dados obtidos a partir da entrevista, (...) uma fonte alternativa para a sua confirmação”<sup>75</sup> (SALKIND, 2003:193).

Este trabalho de transcrição e sistematização dos dados é denominado por Hamel<sup>76</sup> (1984 apud PINA, S. L. C. 2004: 48) como sendo o “*primer paso del análisis*”, constituindo uma parte decisiva neste processo.

Com todos os dados à mão, iniciou-se a análise dos conteúdos presentes nas fontes de dados para separá-los em grupos temáticos. As perguntas de pesquisa serviram de guia para a delimitação destes grupos temáticos ou categorias, com o intuito de agrupar os dados de modo a

---

<sup>74</sup> PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

<sup>75</sup> One way to establish the validity of the data gained from an interview is to seek an alternative source for confirmation.

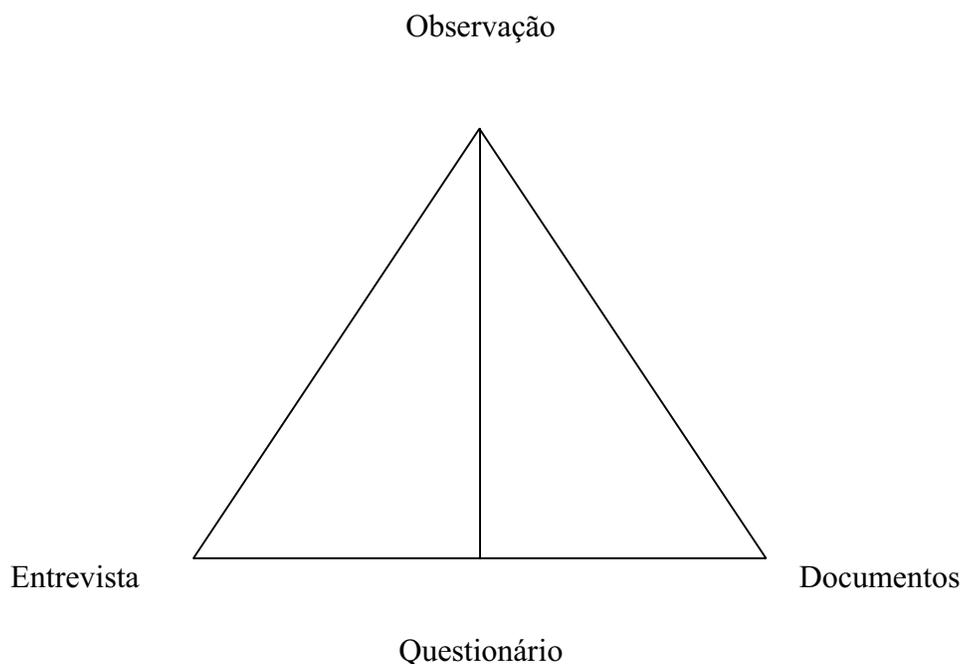
<sup>76</sup> A bibliografia original não foi informada pelo autor (PINA, S. L. C. 2004: 48).

retomar e responder as perguntas desta pesquisa. Consideram-se, então, três temas a serem discutidos:

- 1) Os conceitos de habilidade e competência;
- 2) Caracterização da tradução como habilidade e/ou competência;
- 3) Atitudes e crenças dos professores relativas à tradução.

Posteriormente à sistematização, os dados coletados por meio de diferentes instrumentos e técnicas, são confrontados no procedimento que van Lier (1990) e Berg (2000 apud QUERIDO, 2004), Jakobsen (1999 apud ALVES, 2001), Gómez (1999), Denzin (1979), Elliot (1990) e Serrano (1998 todos apud GONZAGA, 2006) definem como triangulação. É nesta fase que se apresentam as considerações detectadas e a confrontação das mesmas para buscar garantir a validação destes dados.

A triangulação neste estudo, se fortaleceu com o emprego de variadas técnicas “que se centraram nos mesmos aspectos para confirmação ou não-confirmação sistemática” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:52) dos mesmos. A seguinte figura possibilita uma visão de como foram utilizadas as técnicas e seus respectivos dados aplicados à triangulação:

**Figura 1: Triangulação**

No entanto, a forma bidimensional do triângulo não se mostrava muito compatível com a natureza multidimensional que os dados apresentavam. Fez-se, então, a opção de analisá-los “à luz da cristalização” (MOURA FILHO, 2005: 131). Ao referir-se à forma concreta de um cristal, Richardson<sup>77</sup> (1994: 552) citado por Moura Filho (2005: 132) afirma que este “combina simetria e essência com infinita variedade de formas, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem,” onde o ponto de observação influencia o que é visto. Esses ângulos variados “desconstróem a idéia tradicional de ‘validade’ e nos levam a ver que não existe uma verdade única e como os textos validam a si próprios”.

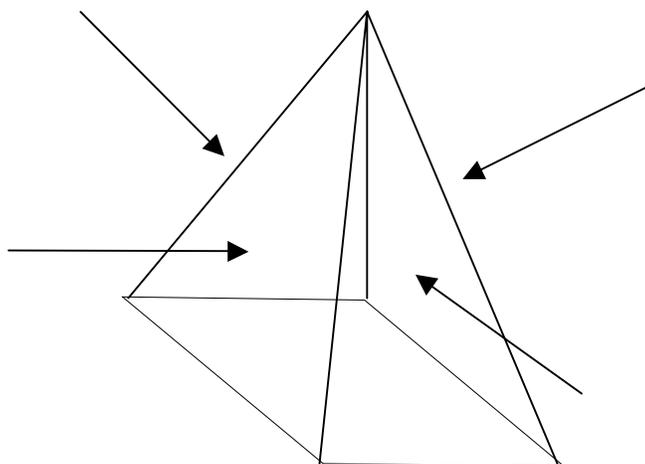
Ao escolher a cristalização como processo de análise, encontrou-se um modelo mutável e adaptável a variadas situações e que conseguiria englobar todos os aspectos e as categorias a

---

<sup>77</sup> RICHARDSON, L. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994: 516-529.

serem discutidos neste estudo, possibilitando o confronto entre eles a qualquer momento que se julgasse necessário.

**Figura 2: Cristalização**



Cada uma das faces do prisma representa a fonte dos dados de um instrumento de pesquisa. Quando a luz incide sobre um deles ou sobre todos, projeta-se dados dentro da figura, de maneira que possam ser confrontados de acordo com a base – a categoria ou tema. Quando a luz refrata além da figura promove a visualização da aplicabilidade dos resultados.

### 3 Análise dos dados

Somente após analisar os dados coletados é que se percebe a dimensão do trabalho que foi proposto. Fazem parte desta análise os dados obtidos com a aplicação do questionário, a reunião com os professores (intervenção), a observação das aulas, as entrevistas e, também, os documentos. Enquanto os dados extraídos do questionário e da entrevista traziam os argumentos e a voz dos professores, os demais instrumentos de coleta buscavam averiguar estes mesmos argumentos, mas sob outro prisma: a observação era do observador externo. Mostravam, portanto, um outro foco acerca do tema. Deste modo, procurou-se realçar aspectos relacionados às perguntas desta pesquisa (vê p.18), delineando três grupos de análise (conforme p. 78) distintos, mas interdependentes. A seguir, encontram-se os resultados e as discussões referentes a cada grupo temático, nos quais foram descritas as considerações detectadas nos mesmos por meio de interpretação. O capítulo termina com o relato das conclusões alcançadas, mencionando “as modificações impostas pelos problemas encontrados na execução ou na análise do estudo e sugerindo que tipo de pesquisa seria futuramente apropriada” BEM<sup>78</sup>, 2005: 23 apud SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 2005). Finalmente, toda essa discussão tem o propósito de enquadrar a tradução no âmbito do ensino/aprendizagem de LE, justificando seu uso como habilidade e/ou competência.

---

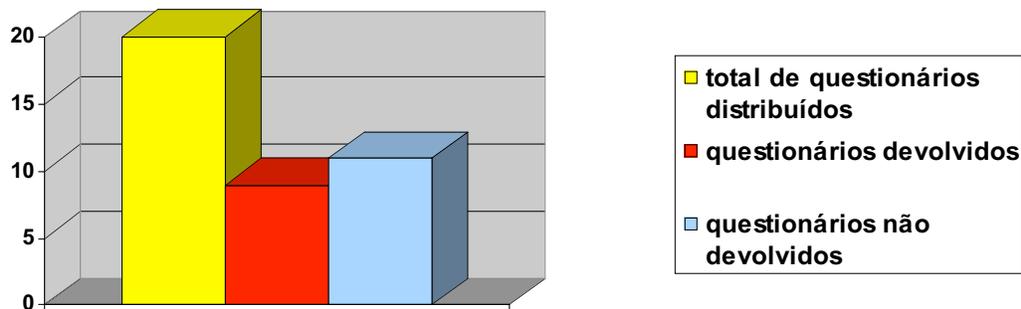
<sup>78</sup> BEM, D. J. Redigindo o relatório de pesquisa. In: SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. Vol.3 – análise de resultados. 2ª. Ed. São Paulo: EPU, 2005.

### 3.1 Resultados e discussão

Primeiramente, vamos apresentar e discutir os dados obtidos a partir da primeira parte do questionário, buscando traçar um perfil acadêmico e profissional dos professores da instituição pesquisada.

Inicialmente, foram sistematizados os questionários. Dos vinte questionários entregues, apenas nove foram respondidos e devolvidos conforme relatado às páginas 59 a 61 desta dissertação. Este fato pode ser melhor visualizado no gráfico 1. Mesmo tendo aplicado o critério de acessibilidade, menos da metade dos professores devolveram o questionário devidamente respondido. Por ser um questionário que garantia o anonimato das respostas, os professores consultados não precisariam recear-se em escrever suas posições pessoais ou assumir que não dominavam o tema. Mesmo com este número um pouco reduzido, o questionário pôde ser considerado como um instrumento de sondagem. Como veremos nos gráficos que se seguem, consegue-se delinear as principais incertezas com relação à tradução que, até bem pouco tempo, era frontalmente rejeitada no processo de ensino/aprendizagem de LE.

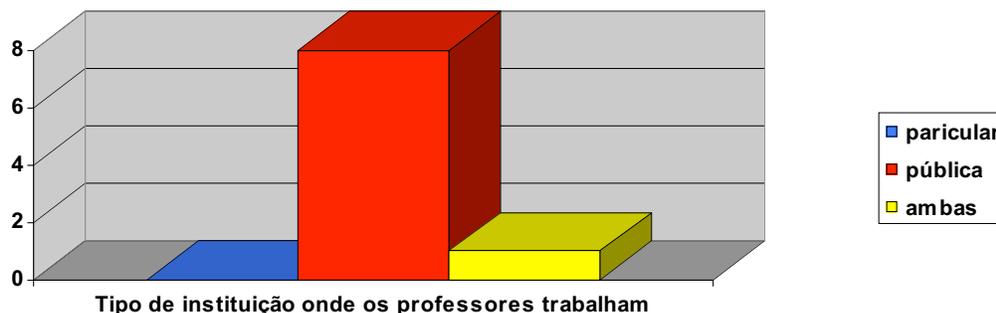
**Gráfico 1: Demonstrativo da quantidade de questionários distribuídos para a pesquisa em relação aos que foram devolvidos respondidos ou não.**



A primeira parte do questionário buscou informações pessoais, basicamente para delinear um perfil educacional dos profissionais desta instituição. Devido ao número reduzido de informantes, obteve-se uma visão parcial da diversidade profissional da instituição que tem 40 professores (ver gráficos 2 a 8). Mesmo assim, optou-se por não suprimir esta falha com os dados pessoais que poderiam ser obtidos ao se pesquisar a ficha cadastral de cada um dos docentes, por não se considerar este ponto fundamental à pesquisa.

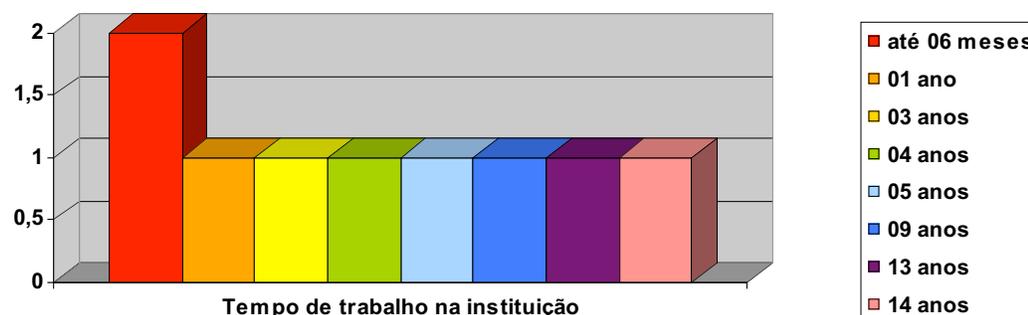
Os dados encontrados mostram que a maioria dos respondentes trabalhava somente na instituição pesquisada (ver gráfico 2). Isto não surpreende, uma vez que a Secretaria de Educação do Distrito Federal incentiva à dedicação exclusiva por parte de seus funcionários.

**Gráfico 2: Demonstrativo do tipo de instituição onde os professores trabalham.**

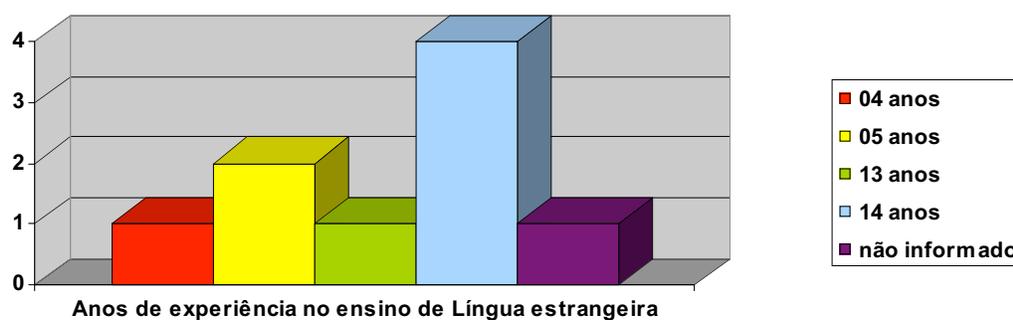


O tempo de trabalho dos respectivos professores na instituição é bastante variado (ver gráfico 3). Constatou-se a presença de professores que iam desde os novatos com até seis meses de trabalho, passando por toda uma variedade de tempo de trabalho e chegando aos 14 anos de trabalho na instituição. Com relação ao tempo de experiência no ensino de língua estrangeira (ver gráfico 4), este grupo de respondentes era composto por professores com 4 a 14 anos de experiência, sendo que um não informou o tempo de experiência.

**Gráfico 3: Demonstrativo do tempo de trabalho dos professores na instituição.**

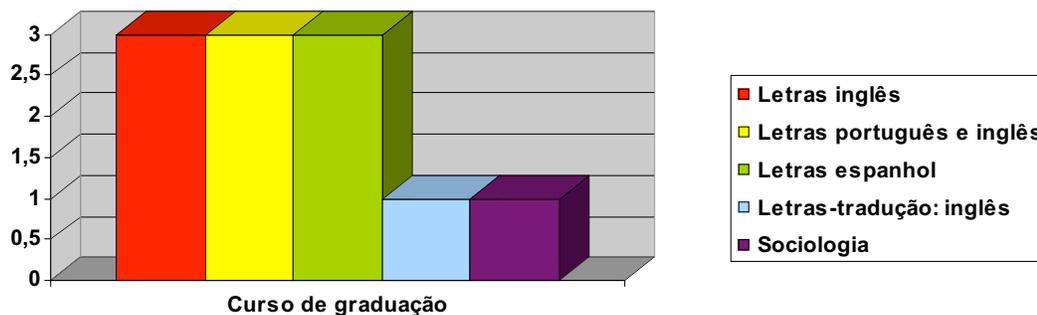


**Gráfico 4: Demonstrativo dos anos de experiência dos professores no ensino de língua estrangeira-LE.**



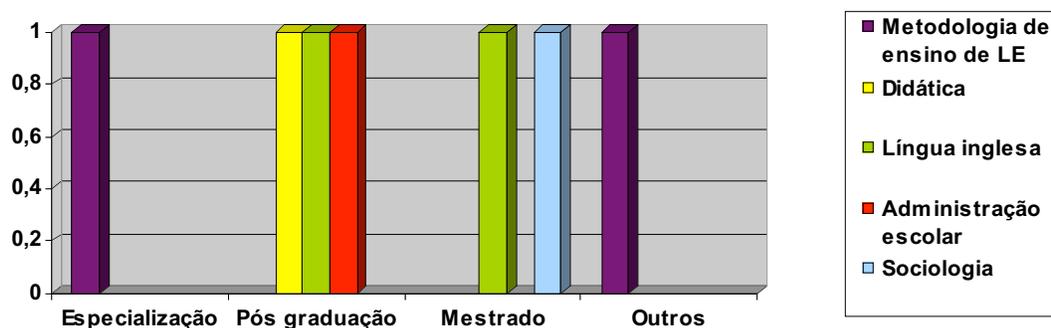
Todos os professores possuíam um curso superior de licenciatura em Letras, já que este é um pré-requisito para o ingresso na carreira de magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dois professores tinham uma outra graduação: uma em Sociologia e outra em Letras-Tradução (ver gráfico 5). No que diz respeito ao ensino de línguas, os professores respondentes eram habilitados em língua portuguesa, inglesa e/ou espanhola.

**Gráfico 5: Demonstrativo dos cursos de graduação dos professores pesquisados.**



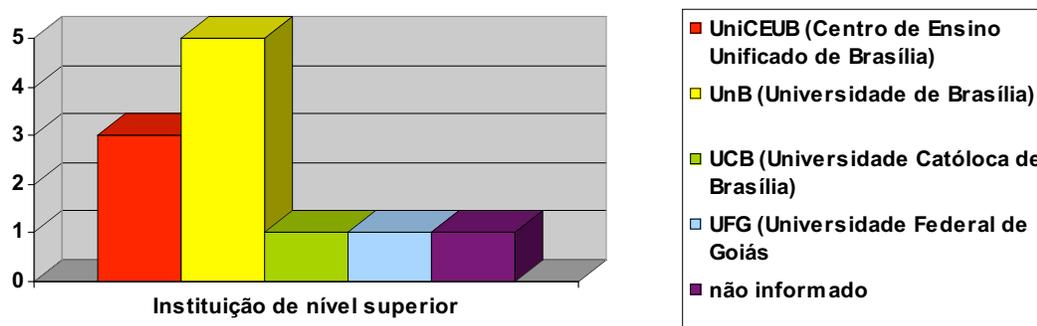
Um número significativo de professores possuía algum nível de estudo posterior à graduação, mas nenhum mencionou ter chegado ao doutorado (ver gráfico 6<sup>79</sup>). Isto mostra que os professores tendem a continuar seus estudos após a graduação, buscando sempre novas informações sobre como aprimorar a sua prática.

**Gráfico 6: Demonstrativo da quantidade de professores em diferentes níveis de estudo após a graduação e as respectivas áreas de conhecimento.**



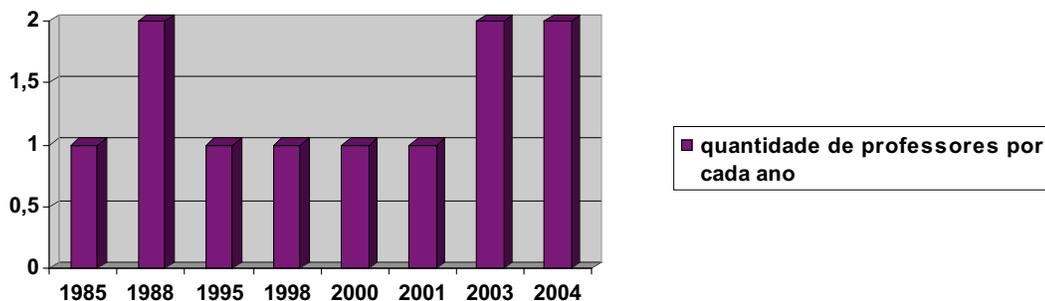
<sup>79</sup> A categorização apresentada neste gráfico construída baseada nas informações dos professores, os quais separavam a especialização da pós-graduação.

**Gráfico 7: Demonstrativo das instituições de nível superior onde os professores concluíram a graduação.**



O tipo de instituição em que estes profissionais estudaram está dividido em particular e pública (ver gráfico 7). Um dos respondentes não informou o nome da instituição em que estudou. O ano de conclusão de cada graduação também foi bastante variado e diluído no decorrer do período apresentado de quase duas décadas (ver gráfico 8). Este dado mostra que a instituição está sempre recebendo profissionais que se capacitaram em momentos diferentes, sendo que estes profissionais, ao trabalharem juntos, têm que lidar com uma diferença apreciável com relação ao contexto educacional em que estudaram.

**Gráfico 8: Ano de conclusão do curso de graduação dos professores consultados.**



Nem sempre as características do tipo de habilitação em língua estrangeira foram relatadas como base principal no que diz respeito à determinação da prática docente. A experiência de aprendizagem da língua estrangeira é mencionada como mais influente, como nos mostra o seguinte excerto de uma das entrevistas:

*Sofia:* Como eu aprendi a língua francesa dessa maneira ((sem uso de tradução)) eu evito tradução em sala de aula (+) eu não uso tradução (+) eu acho que é a melhor maneira de trabalhar (+) é falar sempre a língua (+) você faz mímica, você desenha, faz tudo pra não cair na tradução (+) senão o aluno vai viciar sempre na tradução (+) e aí ele não vai nunca usar a língua estrangeira como uma língua natural dele. Eu tento não usar (+)(sic)

Isto também comprova a importância da teoria cognitiva de aprendizagem defendida por Ausubel<sup>80</sup>: a teoria das aprendizagens significativas, que se apóiam em conceitos relevantes, os quais são originários das experiências de vida do ser humano. Esta idéia é apresentada no currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal (2002a). Neste caso, suponho que a professora, a partir de sua experiência de vida, tenha desenvolvido um conjunto de conceitos, hierarquicamente estruturados, dentre os quais lança mão e que a permite situar-se no mundo e decidir como agir.

Apesar de não de ter perguntado quando aprenderam uma língua estrangeira, mas tendo como base as datas de conclusão das graduações, pode-se inferir que o período em que estes professores podem ter aprendido uma LE reflete o período em que a AD ainda era bastante utilizada em cursos de língua, juntamente com aqueles métodos de transição entre a AD e a AC.

Retomando as perguntas de pesquisa, trataremos agora do primeiro grupo temático, que é relativo aos **conceitos de habilidade e competência**.

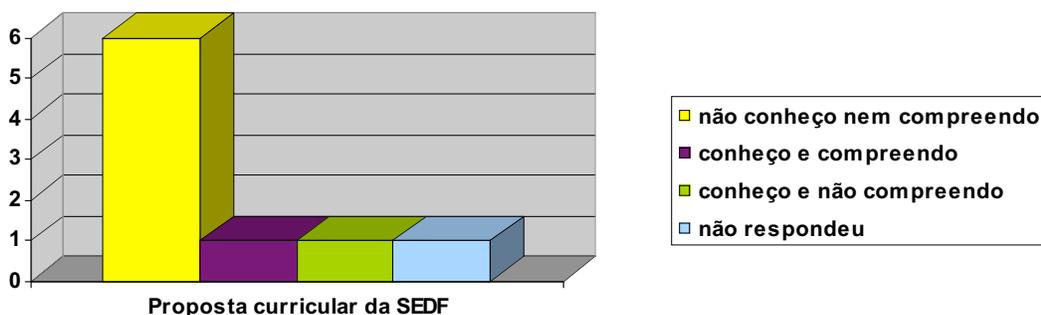
---

<sup>80</sup> A data e a referência bibliográfica original não foi informada pela fonte que é:

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF: Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries)**. 2<sup>a</sup>. ed. Secretaria de Estado de Educação. – Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002a

A segunda parte tinha a intenção de identificar as noções dos conceitos de habilidade e competência apresentados pelos professores respondentes. A primeira pergunta a ser respondida (ver gráfico 9) era relativa à proposta curricular da Secretaria de Educação. Os dados coletados se resumiam no seguinte: um informante não a respondeu; outros seis informantes disseram que não conheciam, dentre os quais dois já tinham ouvido falar a respeito; somente dois afirmaram conhecer, e apenas um declarou que compreendia a respectiva proposta. Com este resultado, verifica-se que a grande maioria dos professores não sabe ou acredita não saber do que trata a proposta curricular da Secretaria de Educação. Se um professor trabalha numa instituição de ensino, deveria ter conhecimento da proposta curricular adotada pela instituição de ensino a fim de poder trabalhar em consonância com este. Um dos respondentes alegou que “a SEDF não esclarece a proposta”. Este trabalho não discute a questão da divulgação da proposta, mas denota a necessidade de um trabalho pedagógico na escola para que haja um maior aprofundamento desta e de seus pressupostos teóricos. Um dos poucos professores que afirmaram conhecer a proposta relata que “apesar da teoria se basear em valores necessários ao desenvolvimento holístico dos discentes, o registro das competências e habilidades nos diários é extremamente trabalhoso para o professor”.

**Gráfico 9: Demonstrativo do grau de conhecimento da proposta curricular da Secretaria de Educação pelos professores.**



O seguinte excerto reflete o pensamento de um professor com relação à proposta e a sua prática:

*Fernanda:* Na verdade, isso é, muito, muito subjetivo (+) não leva a nada (+) deveria funcionar de um jeito e não funciona, porque na prática todo mundo copia (+) o que o colega fez ou então (+) eu acho que isso é um tanto de perda de tempo (+) desde que tenha sido estudado antes e a pessoa saiba o que é, o que deve fazer e o que não deve fazer (+) mas se a cada conteúdo(+) ter que especificar qual a habilidade e qual a competência (+) ao invés de poder dar uma boa aula (+) não concordo, não acho certo. (sic)

Às vezes, pelo fato desta proposta ter sido implementada de cima para baixo, mesmo tendo sido elaborada com a participação de alguns professores, aqueles que têm que trabalhar com ela, aplicando-a em sala de aula, expressam sentimentos um tanto negativos, como o relatado acima.

O fato é que os professores não precisam estudar esta proposta e basear o planejamento das aulas na mesma. Muitos seguem o planejamento das atividades feito pelos coordenadores da escola, que prevêem as atividades propostas pelo livro didático, e pressionados pelo fator tempo<sup>81</sup>, não inserem outras atividades nem fazem as adaptações que acham necessárias, para se atender o livro didático. Isso corrobora o que foi observado nas aulas (vê anexo 3) e na relação pré-determinada das habilidades e competências nos diários (vê anexos 4 e 5).

O contraste do registro das observações das aulas de Intermediário 1 e dos registros destas aulas nos diários de classe feito pelos professores mostra que os professores copiam as atividades e os respectivos códigos das competências e habilidades de acordo com as datas. Não se pode afirmar que eles copiem uns dos outros, já que isto não é possível verificar pelos dados. Mas a coincidência das datas e o que foi trabalhado em sala, provavelmente previsto nos

---

<sup>81</sup> As datas das provas são seguidas rigorosamente pela escola, onde todos os professores têm que aplicá-las no mesmo dia, o que diminui a flexibilidade das atividades a serem realizadas.

*syllabus*,<sup>82</sup> indica alguma forma de cópia, já que o registro das observações diverge do que foi registrado nos diários.

As questões relativas aos conceitos de habilidade e competência do questionário (ver gráfico 10), revelam que a maioria dos professores, apesar de afirmarem não conhecer a proposta curricular da SEDF, já ouviu falar nestes conceitos, uma vez que os diários de classe apresentam uma lista das competências e das habilidades<sup>83</sup> a serem desenvolvidas pelos alunos. O objetivo dessas listas pode ser confirmado com o seguinte excerto presente na apresentação dos diários de classe:

No intuito de simplificar esse trabalho [de registro diário], foram realizados encontros com professores e secretários escolares de todas as Diretorias Regionais de Ensino, para que todos sugerissem um instrumento mais simples e objetivo.

Assim, surgiu este novo modelo, coerente com a filosofia do Currículo das Escolas Públicas do DF, que prevê uma abordagem por competências e habilidades, facilitando, dessa forma, o trabalho do professor, regente de classe (Distrito Federal, SEDF).<sup>84</sup>

O que deveria ser uma ajuda, no entanto, teve o efeito contrário: promoveu uma compreensão dedutiva do que seriam os conceitos de habilidade e competência, não deixando que os próprios professores buscassem por si próprios os esclarecimentos necessários para que estes conceitos fizessem parte de seu repertório teórico. Cerca da metade dos professores

---

<sup>82</sup> O *syllabus* é o nome dado pela escola à previsão das datas das aulas e seu respectivo planejamento dia a dia. Uma cópia do mesmo não foi incluída nos anexos, mas pela experiência de trabalho da pesquisadora na escola, foi possível descrevê-lo.

<sup>83</sup> Uma lista completa e fidedigna destas listagens pode ser encontrada no anexo ?

<sup>84</sup> Este trecho é parte integrante da apresentação dos diários de classe da SEDF.

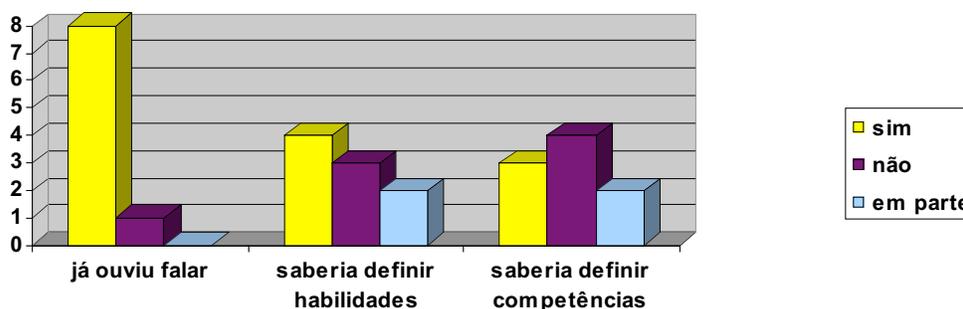
afirmaram saber defini-los, mas o que dissertaram sobre o tema foi, de certa forma, vago impreciso, incompleto e conflitante.

**Gráfico 10: Demonstrativo das perguntas relativas aos conceitos de habilidade e competência:**

2. Você já ouviu falar em habilidades e competências?

3. Você saberia definir habilidades? Se sim, conceitue.

4. E competências? Se sim conceitue.



A definição de competência a ser adotada nesta discussão é a defendida por Perrenoud (1999), Antunes (2001) e muito bem traduzida em palavras por Ferreira (2004: 94):

Competência, em nossa visão, implica em **mobilização** de natureza complexa, de recursos cognitivos complementares, entre eles os conceitos construídos e armazenados através da **experiência em sociedade**, e da **formação cultural** do indivíduo. Esses recursos abrangem não somente fatores cognitivos, mas também afetivos, atitudinais e motivacionais. Competência implica em **ação**, que é resultado dessa mobilização e necessita ser desenvolvida. Competência não se reduz ao saber fazer. É a **prática** de determinadas **habilidades** que constrói uma competência correspondente, que a consolida.

A seguir encontra-se uma lista das definições de competência citadas pelos professores no questionário:

1.“São as capacidades ou habilidades construídas ao longo do processo de aprendizagem”.

Nesta definição confundem-se os conceitos de competências e habilidades.

2.“São os procedimentos adotados de forma que o aluno desenvolva o senso crítico dentro do processo de ensino/aprendizagem”.

Nesta outra iguala-se competências a procedimentos e restringe-se a amplitude e complexidade deste conceito a desenvolver o senso crítico.

3.“Conjunto de várias habilidades embutidas em um conhecimento que é realizado de maneira autônoma e independente”.

Esta outra acerta em mencionar que as habilidades compõem as competências e que envolvem uma ação, mas a equivale ao nível de conhecimento.

4.“Ser capaz de fazer algo”.

Esta última é muito abrangente, e não se adequa ao conceito de competências no processo de ensino aprendizagem.

Tecnicamente, o conceito é complexo e, em grande medida, difuso. Portanto as definições citadas acima destacam aspectos importantes do conceito/noção, estando intuitivamente adequadas.

A definição de habilidades mais apropriada a ser considerada é a de que elas são o meio pelo qual se pode chegar ao desenvolvimento de competências, juntamente com os aspectos atitudinais e cognitivos. Apresenta-se, a seguir, uma lista das definições de habilidade mencionadas pelos professores:

1. “Algo que se tem habilidade e/ou capacidade de fazer”.

Do mesmo modo, não se diferencia estes dois conceitos.

2. “Conhecimento de algo”.

3. “Conhecimentos adquiridos ou inatos que servem de pré-requisito para construir competências”.

Nestas duas, equivale o conceito de habilidades ao de conhecimentos.

4. “São os valores a serem trabalhados paralelamente ao conteúdo”.

Esta acerta que os dois são diferentes e que podem ser trabalhados ao mesmo tempo.

5. “Seriam as aptidões inatas que cada ser humano possui e que pode desenvolvê-las ou não”.

Esta última, assim como a terceira, acerta em mencionar o caráter inato, e que pode ser aprimorado.

Essa confusão acerca das definições pode ser constatada pelos seguintes excertos das entrevistas:

Fernanda: Em algumas coisas ((eu diferencio habilidade de competência)) sim (+) outras não. Muitas vezes eu confundo ainda.

Lucya: Ouvi falar eu (+) uhm (+) nunca ouvi não, assim, já ouvi mas não com (+) não compreendi com com tanta clareza. Por que pra mim eu acho que os dois são a mesma coisa (risos) então se confundem...eu acho tão difícil se falar de habilidade e competência (+) eu, pra mim acho que é a mesma coisa (+) não sei! Eu não sei explicar!

Sofia: Habilidade (+) é a capacidade do aluno de trabalhar o conhecimento e conseguir utilizar a base dele (+) e se expressa (+) acho que é tudo isso.

Como se pode perceber, nenhum dos professores consegue definir estes conceitos com a precisão e a compreensão necessárias ao ponto de conseguir aplicá-los conscientemente. Admite-se que até mesmo a pesquisadora demorou a assimilar estes conceitos. Vale ressaltar que na língua espanhola, o termo “destreza” se refere a habilidades, e que uma professora associa o

conceito primeiro em espanhol, para depois transferi-lo para o português, como pode ser visto no excerto seguinte:

Lucya: Não sei se eu estou confundindo (+) Habilidades pode se confundir com destrezas, ou não?  
UHm (+) Eu, pelo menos, eu penso a habilidade como uma destreza..

Já a quinta pergunta referia-se à finalidade da abordagem por competências, teoria presente na proposta curricular da SEDF. Mais da metade dos professores respondeu não saber qual seria. Os outros quatro responderam o seguinte:

1. “Seguir o que é proposto pela escola e o curso”.

Na verdade, a escola e o curso é que tem por finalidade seguir os pressupostos da abordagem por competências, já que são propostos pelo currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal.

As três respostas seguintes se enquadram nos pressupostos da abordagem por competências, mas a segunda restringe sua aplicação apenas à verificação. A terceira e a quarta mencionam os aspectos das aprendizagens significativas, que integram a abordagem por competências, só que o verbo “conhecer” é extremamente inadequado à função da escola.

2. “Verificar se a pessoa é capaz, é competente para fazer alguma coisa que lhe é pedido ou cobrado”.

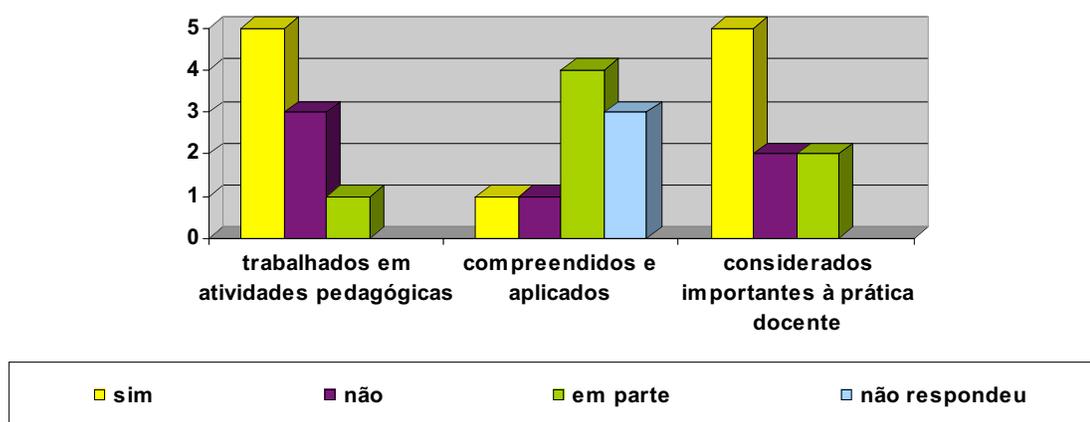
3. “Conhecer os alunos de maneira tridimensional (habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais), envolvendo-os numa prática sistematizada de conceitos teóricos”.

4. “O aluno torna-se participante ativo do processo ensino-aprendizagem, visto que o mesmo já traz consigo informações e valores que podem ser de valiosa contribuição”.

Como se pode constatar no gráfico 11, cerca de metade dos professores afirmaram considerar importantes os conceitos de habilidade e competência e que estes foram trabalhados em atividades pedagógicas na escola, mas apenas um citou tê-los compreendido e aplicado. Esta

falha na compreensão dos conceitos demonstra que ainda há muito a ser feito nesse sentido.<sup>85</sup> Em outro extremo, um único professor também respondeu não compreender nem aplicar estes conceitos. A grande maioria revelou ter uma compreensão e aplicação apenas parcial do tema. Quase a metade dos professores não considera estes conceitos importantes e afirma não terem sido completamente trabalhados em atividades pedagógicas. Isto demonstra que muitas atividades trabalhando estes conceitos ainda devem ser realizadas, pois só consideramos importante aquilo que compreendemos e transformamos em aprendizagem significativa.

**Gráfico 11: Demonstrativo dos conceitos de habilidade e competência que foram:**



Os excertos das entrevistas a seguir mostram a compreensão, aplicabilidade e importância destes conceitos, mas reflete a pouca praticidade da utilização das letras e números nos registros dos diários de classe para referir-se a eles. Já o segundo, mostra uma inversão de papéis na prática docente. Na verdade, o que se faz em sala é que deve refletir as habilidades e competências. Estas devem ser definidas antes da prática, como o primeiro passo no planejamento das aulas.

<sup>85</sup> Como forma de minimizar esta deficiência, decidiu-se realizar uma intervenção que foi mais detalhada na seção sobre técnicas e instrumentos de pesquisa no capítulo da metodologia.

Fernanda: Aplicar sim, pois eu os conheço (+) sei que estou fazendo (+) mas os números e letras que nos temos que colocar nos diários (+) eu realmente não me lembro qual é a letra, qual é o número (+) mas depois que eu estou lendo eu verifico se apliquei ou não algum deles.

Fernanda: Eu acho que as habilidades e competências refletem o que a gente já faz em sala de aula...

Perguntou-se também, quais seriam as habilidades lingüísticas conhecidas pelos professores (ver gráfico 12). As habilidades de produção e recepção oral e escrita, conhecidas como as quatro habilidades lingüísticas, foram citadas por cerca da metade dos professores e, em sua grande maioria, afirmaram desenvolvê-las. Isto foi corroborado nas entrevistas, como se pode ver nestes excertos:

Sofia: Tem que parar pra pensar (+) é falar, ler, compreender e tentar escutar a língua. Essas são as que a gente dá mais ênfase...

Lucya: É tem que saber falar, entender, ler e escrever” (+) ou, eh (+) As “destrezas”! (+) “Compreención oral compreención auditiva, expreción oral, expreción escrita.

Mas quando perguntados se conheceriam outras, além destas quatro, que poderiam ser trabalhadas em sala de aula, muitos responderam que não.

Lucya: Não, eu trabalho muito, muito essas quatro, acho que são as básicas no trabalho em sala.

No entanto, alguns citaram outras habilidades como a tradução pedagógica e a fonética<sup>86</sup>, e a que se vê no excerto a seguir:

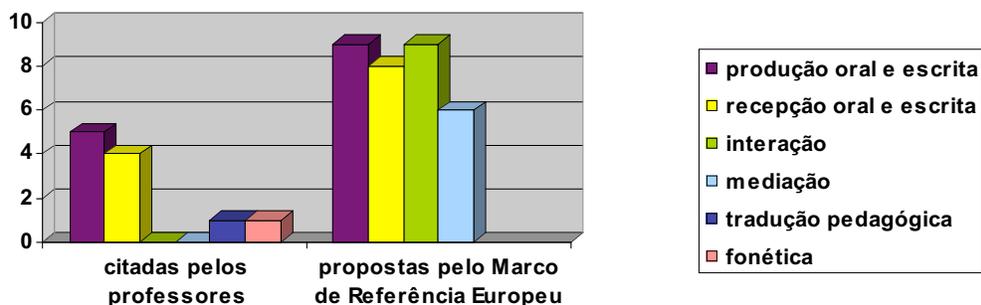
Fernanda: Comparação do sistema fonético (+) se distingue texto literários de textos informativos... vários outros.

---

<sup>86</sup> Não se encontrou nenhum estudo teórico que apresentasse a fonética como habilidade lingüística. Talvez o professor estivesse se referindo à pronúncia correta dos fonemas de uma língua.

Isso pode indicar que se a competência lingüística pode ser adquirida com o desenvolvimento de outras habilidades além das quatro mais conhecidas, e assim abrir caminho para o uso da tradução em sala de aula.

**Gráfico 12: Demonstrativo relativo às habilidades lingüísticas que foram citadas pelos professores e ao conhecimento e utilização das habilidades comunicativas propostas pelo Marco de Referência Europeu:**

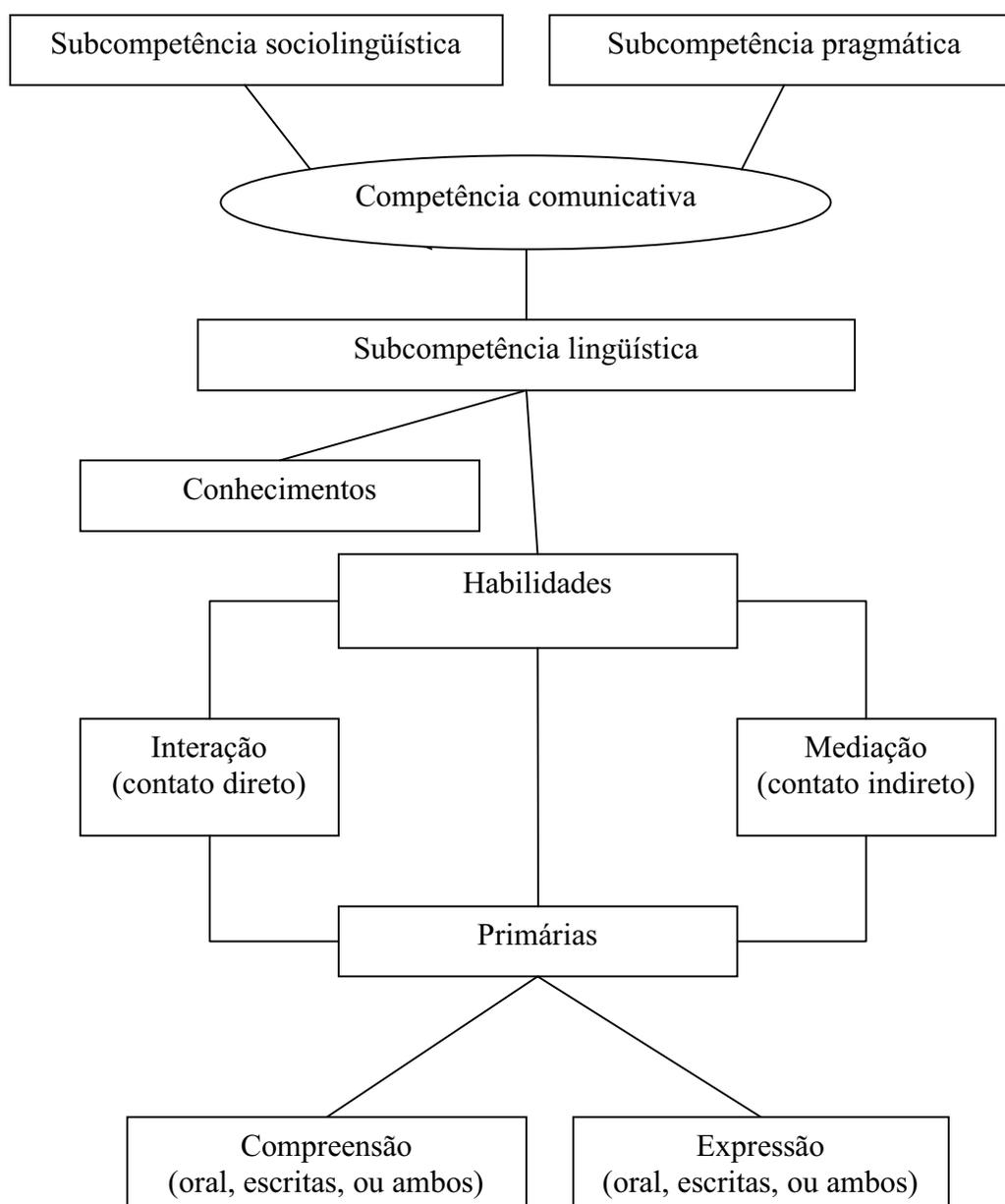


Entretanto, quando se perguntou sobre o conhecimento da nova divisão das habilidades na proposta do Marco Comum europeu<sup>87</sup>, a resposta foi o silêncio, demonstrando que não conheciam. Sendo assim, fez-se uma pequena explanação sobre o que seria esta nova divisão nos seguintes instrumentos de pesquisa: intervenção e entrevista. Os esclarecimentos fornecidos aos professores estava de acordo com a figura 3 (vê p. 97) baseada nas informações contidas no referido documento.

Depois disso, de acordo com o gráfico 12, os professores mencionaram conhecer e aplicar em sala de aula as quatro habilidades já conhecidas, e que ainda continuam presentes na proposta do Marco comum europeu. Já a habilidade de interação chegou a ser citada como habilidade lingüística após a explicação e afirmaram desenvolvê-la. Mas a habilidade de mediação, da qual a habilidade de tradução é parte integrante, foi a que menos se afirmou desenvolver.

<sup>87</sup> Este documento é regulatório do ensino de línguas para todos os países da União Européia. Pelo fato deste ser o único documento do tipo no mundo atualmente, é de grande importância e deve servir de referencial.

**Figura 3: Divisão das habilidades lingüísticas no Marco Comum europeu.**



Pode ser que isto se deva ao conhecimento precário do que realmente significaria esta habilidade de mediação ou pelo fato de se rejeitar a tradução<sup>88</sup> como atividade pedagógica relevante. Os seguintes excertos são declarações dos professores entrevistados acerca da divisão de habilidades deste documento.

Sofia: Eu acho que essa divisão é pra complicar (+) não precisava ter essa divisão (+) numa (+) já acontece.

Lucya: Na verdade, não conheço muito bem (+) Já vi(+) em métodos,, mas não cheguei a ta estudando...

Fernanda: A nomenclatura pode não ser conhecida, mas a prática é a mais importante.

Os excertos a seguir, mostram uma visão mais geral e outra mais detalhada de como se trabalhar a interação e de quais outras habilidades estariam sendo ativadas em conjunto:

Sofia: Dá pra se trabalhar sempre em grupo.

Lucya: Eu uso muito (+) diálogos em sala (+) Quando é no básico, principalmente. Já em outros níveis (+) eu uso muito debate. Eu trago textos atuais, peço pros alunos (+) divido em grupos, né (+) que muitas vezes eu trago textos diferentes e aí eu peço pra cada um trabalhar em grupo e depois abrir o debate que fez no grupo, abrir pra turma e aí surgem quatro debates numa turma.(+)E estaria trabalhando a interpretação né, a compreensão do texto e depois a expressão oral desse aluno, como ele estaria desenvolvendo essa interpretação? (+) qual seria a visão dele, aí eu observo muito a expressão, como é que ele entendeu...

Já no caso da mediação, houve uma certa imprecisão, com relação a sua posição dentro deste referido documento:

Lucya: Eu achei difícil, ah! (+) sei lá (+) que a mediação pode estar dentro da expressão oral do aluno (+) eu acho que tem mais parece que ta dentro do que a gente já tem! Não sei (+) eu vejo que já está dentro das destrezas anteriores dos alunos, né (+) (\*\*\*) complementar, se é algo que já está!

---

<sup>88</sup> Na terceira parte do questionário, encontra-se uma visão do professor referente à tradução.

Também houve uma interpretação errônea sobre que tipo de atividades envolvendo a tradução poderiam ser trabalhadas como mediação<sup>89</sup>:

Lucya: Por mais que a gente não queira a gente acaba sempre fazendo (+) a gente tenta não fazer, mas acaba usando a tradução (+) pra explicar o vocabulário de “casa”, é muito mais fácil fazer a tradução do que mostrar figuras, fazer mímica.

Sofia: A gente faz aquele esforço todo pra não traduzir (+) aí vem um aluno e traduz...

Percebe-se aqui que os professores associam a tradução somente à tradução pontual (explicativa) ou ao recurso à LM.

Outro declarou acertadamente, um aspecto de atividades envolvendo a mediação:

Lucya: Ah! Fazer essa comparação né (+) Tenta-se sempre fazer (+) utilizando padrões diferentes da língua...

A discussão a seguir engloba **atitudes e crenças dos professores relativas à tradução e a caracterização da tradução como habilidade e/ou competência**. Este tema foi abordado na terceira parte do questionário, na entrevista e na observação das aulas.

Primeiramente, procura-se delinear a postura dos professores com relação à tradução. De acordo com o gráfico 13, nenhum professor afirma que nunca utiliza a tradução, mas a postura da grande maioria é de evitá-la. Deste modo, constata-se que ela ainda é pouco explorada nas atividades pedagógicas.

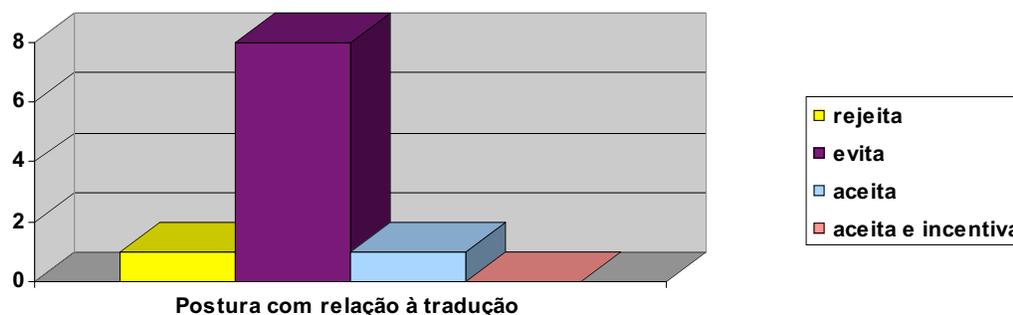
Este fato é reiteradamente observado nas aulas observadas. Nestas, não se observou nenhuma atividade em que a tradução estava presente. Em todas as aulas aconteciam traduções pontuais para esclarecer itens lexicais, e também para explicar algum ponto. Mas na maioria

---

<sup>89</sup> Este erro de interpretação foi minimizado pelo fato de muitos dos professores não terem vivenciado atividades desse tipo.

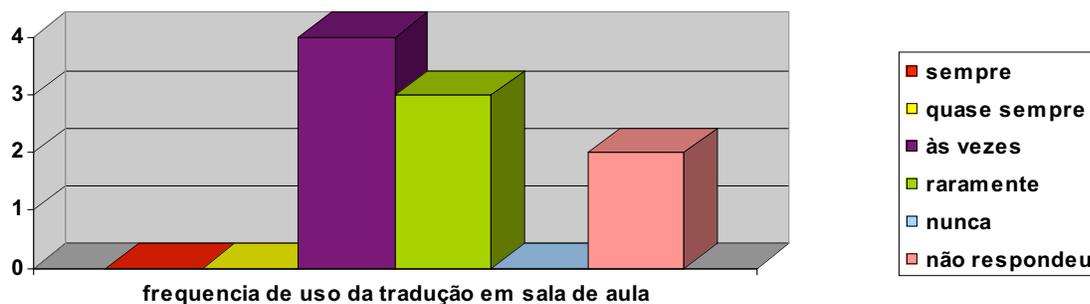
delas, isso só acontecia depois de esgotadas todas as possibilidades pensadas pelo professor para evitar seu uso. Desta feita, a tradução é uma atividade realizada a contragosto pelo professor e não algo praticado pelo aluno como habilidade.

**Gráfico 13: Postura dos professores com relação ao uso de alguma atividade envolvendo tradução.**



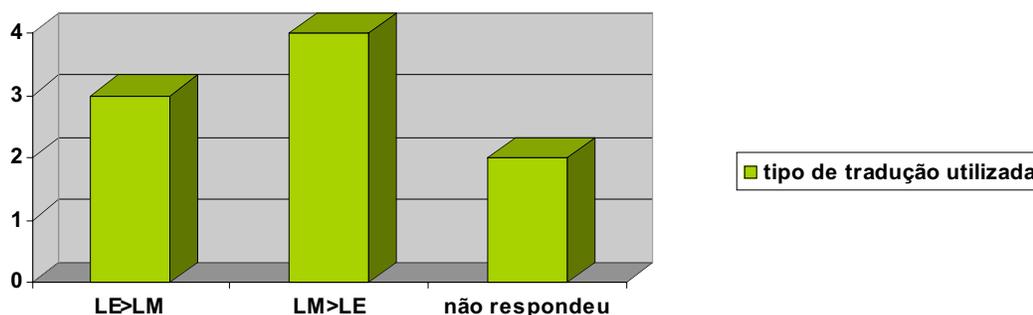
No gráfico 14, identifica-se a freqüência em que se utiliza a tradução. Todos os professores que responderam disseram trabalhar a tradução às vezes ou raramente. Este fato não pôde ser verificado com as observações, pois nenhuma atividade que trabalhasse a tradução foi observada. O único uso identificado com mais freqüência, mas bastante evitado, foi a tradução pontual de itens lexicais e para algum esclarecimento que o professor julgasse necessário.

**Gráfico 14: Demonstrativo da freqüência de uso da tradução em sala de aula**



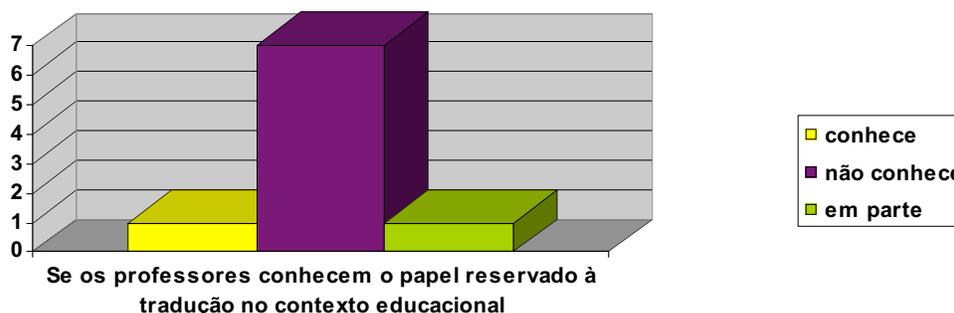
O sentido da tradução mais trabalhado em sala de aula é ligeiramente maior no sentido da língua materna para a língua estrangeira (vê gráfico 15). Este fato é bastante curioso, já que este sentido (LM>LE) é reconhecidamente mais difícil e problemático. Esta prática pode ser motivada pelo fato de permitir que os professores continuem sendo os detentores do saber em língua estrangeira, pois, tendo um maior conhecimento sobre a mesma, podem fazer as escolhas que acharem mais convenientes sem que haja um questionamento por parte dos alunos. Já em sentido contrário à versão, ou seja, LE>LM, os alunos podem opinar e discordar de escolhas defendidas pelo professor. A tradução (LE>LM) promove maior simetria interacional em sala de aula (professor X aluno), que a versão (LM>LE).

**Gráfico 15: Sentido de tradução mais utilizada pelos professores consultados.**



Em relação ao papel da tradução no contexto educacional (ver gráfico 16), constatou-se que a maioria dos professores não tinha consciência deste papel. O único a assumir conhecê-lo referiu-se a ela como “tradução textual em cursos regulares”, que pode ser a utilização da tradução em classes de inglês instrumental.

**Gráfico 16: Demonstrativo do grau de conhecimento do papel da tradução no contexto educacional.**



Muitos confirmaram em suas atitudes em sala de aula que preferem manter a tradução bem longe. Isto se verifica nas observações, onde não foi registrado sequer uma atividade utilizando tradução, ou pelas declarações dos excertos seguintes:

Lucya: Eu tento não usar...

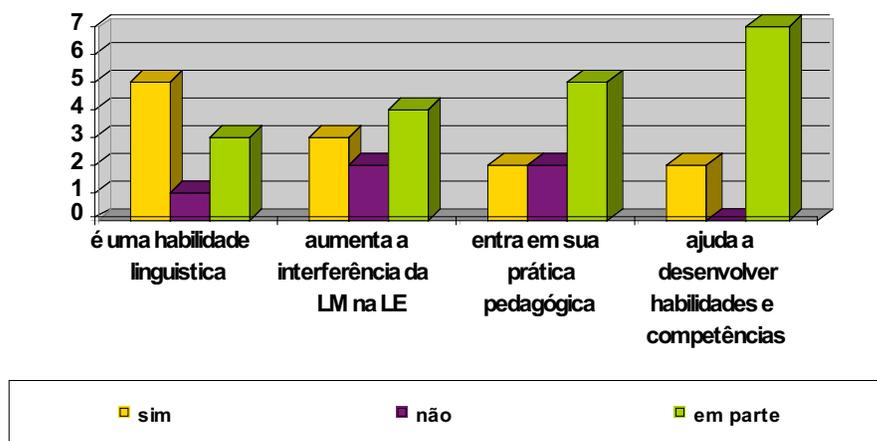
Sofia: Eu não faço nenhuma atividade assim (+) vamos traduzir tal texto...

Mas também há aqueles que defendem seu uso, como no excerto seguinte:

Fernanda: Está na hora da tradução ser mais valorizada (+) ainda se tem muito preconceito sobre ela (+) principalmente porque nas escolas regulares, a tradução é usada só como verificação de aprendizagem, tarefa, castigo (+) e o professor não é bem preparado (+) então o professor passa a idéia de que professor incompetente usa tradução, professor competente não precisa da tradução (+) A tradução quando bem feita (+) expande os horizontes de uma forma muito (+) tem que ser reavaliada.

São professores como esse que podem iniciar um movimento de inclusão da tradução na prática de sala de aula e assim começar a mudar a postura corrente.

**Gráfico 17: Demonstrativo do conhecimento dos professores com relação à tradução no contexto educacional.**



Ao analisar o gráfico 17, observa-se que muitos professores consideram a tradução como uma habilidade lingüística. Isto contraria outros dados obtidos na pesquisa, pode ser que seja uma falha na formulação da pergunta no questionário que não se pediu para especificar que tipo de habilidade seria ou se o âmbito de atuação desta habilidade seria o contexto de ensino/aprendizagem de LE. Na entrevistas, os professores demonstraram discordar neste ponto, mas delinearão o motivo de outros a considerarem uma habilidade, mas que extrapola o contexto educacional. Os excertos das entrevistas são os seguintes:

Sofia: Eu acho que pode ser considerado outro tipo...

Lucya: Uma habilidade? (+) eu acho que a tradução, dentro da destreza não entraria (+) porque eu acho que não ajuda pro professor (+) acho que não (+) não entraria como habilidade. Acho que pra mim é algo assim que (+) ta além (+) além assim (+) fora do que o professor espera...

Entretanto, não lhes foi pedido que a classificassem, e deste modo não a fizeram. O pouco conhecimento que têm da atividade de tradução pode ser uma justificativa da limitada explanação que fizeram a esse respeito.

Há restrições em determinar se a tradução ajuda a desenvolver outras habilidades e competências. Até mesmo nas observações das aulas, não se encontrou evidências de seu uso neste sentido. No excerto a seguir, um professor relata, na entrevista, os benefícios de sua experiência de aprendizagem utilizando a tradução:

Fernanda: Além da escrita e da leitura, ela também pode estimular a parte oral.  
Eu, ao usar a tradução (+) depois que eu entrei num curso de línguas, eu já estava muito mais adiantada com relação ao nível de vocabulário e de gramática dos meus colegas (+) e não estava com relação à fala, o engraçado é que eu consegui alcançar o nível deles de expressão oral, quando eles nunca conseguiram atingir o meu nível de vocabulário e de gramática.

No excerto a seguir encontra-se um exemplo de atividade envolvendo a tradução:

Fernanda: Ela é desenvolvida a cada passo como as outras (+) eu uso mais como um instrumento (+) eu já estudei e tenho estudado e pra mim ela é de grande ajuda, principalmente quando eu vou tentar fazer o aluno entender usando mímica, gestos (+) eu prefiro traduzir uma expressão, sem drama e pronto (+) é preferível isso do que uma compreensão errada.

Novamente, o espaço reservado à tradução é somente na modalidade tradução pontual/explicativa. Este ponto de vista restritivo em relação ao uso da tradução, inclusive como habilidade, é encontrado neste outro excerto:

Lucya: Tradução? (+) acho que ela está dentro da produção oral (+) não sei (+) Acho que sim (+), mas uma habilidade? (+) eu acho que tradução, dentro da destreza não entraria (+) porque eu acho que não ajuda pro professor (+) de repente o aluno não está entendendo (+) né, e a gente acaba até (+) infelizmente, tendo que traduzir, eu particularmente. Mas entrar como uma habilidade? (+) acho que não... não entraria como habilidade. Acho que pra mim é algo assim que (+) tá além (+) além assim (+) fora do que o professor espera (+) a tradução. Porque o aluno tem que entender pelo contexto, se o aluno não entende o contexto (+) aí eu explico através de mímica, de gestos (+) aí se o aluno não entender através de gestos (+) aí (+) eu vou pegar (+) vou ter como ajuda a tradução, que seria a última das últimas (+) Isso...

Como o professor vê a tradução como um recurso de explicação somente, não vai entender que possa ser uma habilidade lingüística.

As restrições permanecem para incorporá-la a sua prática pedagógica. Às vezes, pode ser que isto seja por eles acreditarem que a tradução seja uma atividade difícil e que requeira um

domínio maior das duas línguas em questão para que se tenha um livre trânsito entre elas. Sendo assim, seria reservada para poucos, como se vê no seguinte excerto retirado do questionário:

“Deve ser usada para outros fins, pois requerem profissionais com habilitação para tal”.

Nos excertos a seguir, há outra explicação para a restrição ao uso da tradução. Pode ser que ainda restem resquícios da AD ou seus sucedâneos, que condenam o uso da tradução, e com os quais muitos aprenderam a LE.

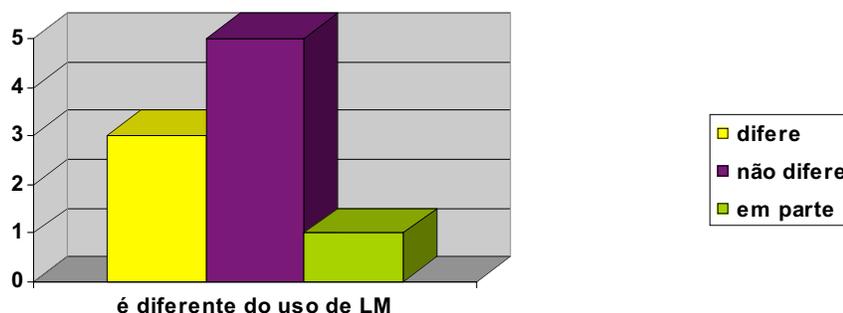
Lucya: Eu acho que ela atrapalha, porque o aluno fica mal acostumado. (+) Porque muitas vezes ele pode estar perguntando, muitas vezes ele pode (\*), muitas vezes ele pode só... ficar dependente disso, né (+) tudo ele quer saber (+) muitas vezes ele nem se dá ao trabalho de procurar, de estudar...

Sofia: Não usar a LM o tempo todo.

Sofia: Eu acho que a tradução atrapalha o aluno a automatizar a estrutura da língua.

Este último excerto mostra uma crença típica do método audiolingual de que a aprendizagem equivale somente a automatização rotinas.

**Gráfico 18: Diferenciação da tradução e língua materna.**



Em relação à diferença entre tradução e língua materna (ver gráfico 17), mais da metade dos professores afirmou não saber diferenciar a tradução do uso de língua materna em sala de aula. No entanto, relatam, na entrevista, alguns casos onde acreditam ocorrer a interferência de LM em LE.

Sofia: Complicado isso (+) na redação o aluno tenta usar a estrutura da língua materna pra se expressar (+) escrevem textos fracos (+) que não têm sentido nenhum e parágrafos inteiros com a estrutura da língua materna (+) e o vocabulário eles vão adaptando...

Lucya: Geralmente, no básico né, (+) eu acho que a língua materna acontece muito quando o aluno, ele (+) ta querendo se expressar de uma forma bem espontânea e não consegue sabe (+) ele sempre trava nesta hora (+) aí entra a língua materna (+) principalmente na horas quando esse aluno ta muito empolgado pra falar (+) aí ele coloca a língua materna (+) acho que é a hora que sempre entra um “portunhol”.

Também verifica-se uma grande confusão ao descrever o uso da tradução em sala de aula. Muitos ainda consideram uso de LM como uso de tradução. Os excertos a seguir, extraídos do questionário, mostram uma idéia geral desta confusão:

“Traduzir palavras ou expressões”.

“Quando se tenta aproveitar expressões e termos da LM”.

“Adaptação de uma língua para outra”.

Consideram toda e qualquer realização na LM como tradução. Estes relatos comprovam o uso pontual da tradução de frases ou palavras. Seria muito mais produtivo se isto fosse inserido em uma atividade tradutória textual, contextualizada e com objetivos bem definidos. Desta forma, a associação que o aluno estabelece entre o léxico da LM e da LE seria mais flexível e, quanto aos outros componentes da língua, ele (o aluno) seria levado a uma comparação reflexiva que ajuda a ativar seu monitor e, assim, minorar o grau de interferência. Contudo, é importante destacar que essa postura reflexiva leva à redução da fluência no momento da aprendizagem, precisando ser rotinizada para ampliar a fluência num momento posterior.

Os diferentes instrumentos utilizados forneceram dados relativos a diferentes pontos de vista sobre um mesmo tópico. Isto proporcionou verificar, após a confrontação dos mesmos pela cristalização, se os dados eram apenas impressões de um único grupo. Além da validação destes

dados, a cristalização permitiu contrastar os dados de variadas fontes de forma a delinear resultados pertinentes a este estudo e que pudessem gerar respostas às perguntas da pesquisa, como se pode ver a seguir.

### 3.2 Conclusões

O contato com este grupo de professores de língua estrangeira proporcionou o conhecimento de uma dúvida freqüente: o que seriam os conceitos de competência e habilidades, muito abordados no contexto atual da educação brasileira. Para resolver este problema, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que estes conceitos foram consultados de modo a aprofundá-los, sanar as principais divergências pertinentes ao tema e refletir sobre onde e como a tradução pode melhor se adequar ao processo de ensino/aprendizagem. Os principais autores consultados para esclarecer os termos habilidade e competência foram: Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2002), Celso Antunes (2001), e Bordallo, no livro de Deisi Deffune (2002). Para os aspectos relacionados à tradução, dentre os autores consultados citam-se Brown (2001), Atkinson (1987), Duff (1989), Keith Johnson (1997), Lavault (1998), Ridd (2000, 2003), Hurtado Albir (2007), Checchia (2002), Cervo (2003, 2005) Bonfim (2006), entre outros. Foi realizada também uma pesquisa documental com base nas orientações e nas leis do Governo do Distrito Federal, do Ministério da Educação e do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas<sup>90</sup> (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002: 13-14), onde estes conceitos foram abordados e definidas as finalidades de seus usos no contexto educacional.

---

<sup>90</sup> Este documento é de grande relevância no ensino de línguas por ser o único documento do gênero no mundo. Ele oferece uma base sólida comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, orientações curriculares, exames, manuais, etc., em toda a Europa. A tradução é apresentada no referido documento do Marco Comum Europeu como uma habilidade presente no processo de aprendizagem/aquisição de uma LEM. (Ver figura 3 p. 99)

Os conceitos de “competência” e “habilidade” considerados nesta discussão já foram apresentados nas respectivas seções do primeiro capítulo, assim como foram tratados os temas relacionados à tradução e ao uso de língua materna. Cabe ainda caracterizar a tradução como sendo uma habilidade e/ou competência a ser desenvolvida no processo de ensino/aprendizagem de LE. Muito se tem estudado neste sentido, mas os efeitos positivos pretendidos com a aplicação da tradução no ensino/aprendizagem de LE ainda não podem ser claramente determinados. Nesse contexto, vale ressaltar que o objetivo principal não é o desenvolvimento de uma competência tradutória em nossos alunos, mas o aprimoramento de sua competência lingüística. Sendo assim, consideramos apropriado apontar “a existência de uma habilidade **de tradução natural**, uma habilidade inata de caráter universal que qualquer falante bilíngüe possui” (HARRIS,<sup>91</sup> 1973, 1977, 1980; HARRIS e SHERWOOD<sup>92</sup>, 1978 ambos apud HURTADO ALBIR, 2007: 401; 2005: 25) e que difere “segundo o grau de desenvolvimento das duas línguas” (HURTADO ALBIR, 2007: 403). A habilidade de tradução é uma das bases da competência tradutória. No entanto, essa competência tradutória não é o objetivo principal no ensino/aprendizagem de LE. Mas a base na qual encontra-se a tradução natural. E esta pode ajudar no aprimoramento da competência lingüística dos alunos numa LE. Lowe<sup>93</sup> (1987); Pym<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> HARRIS, B. La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. **Cahiers de Linguistique**. 3 (1973): 133-146.

HARRIS, B. The importance of natural translation. **Working papers on bilingualism**. 12 (1977): 96-114.

HARRIS, B. How a three-year-old translates. **Patterns of bilingualism**. National University of Singapore Press, 1980: 370-393.

<sup>92</sup> HARRIS, B.; SHERWOOD, B. Translating as an innate skill. In: GERVER, D.; SINAIKO, W. (eds.). **Language, interpretation and communication**. Oxford: Plenum Press, 1978: 155-170.

<sup>93</sup> LOWE, P. Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: rating skill in translating. In: ROSE, M. G. (Ed.) **Translation excellence: assessment, achievement, maintenance**. v.1. Nova York: SUNY Binghamton Press, 1987: 53-61.

(1992); Hatim e Mason<sup>95</sup> (1997) (todos apud HURTADO ALBIR, 2005: 23) consideram alguns conhecimentos e habilidades necessárias à atividade de tradução:

Lowe aponta características tais como: compreensão leitora e capacidade de redação, velocidade etc.; Pym destaca a habilidade de gerar diferentes opções e de selecionar uma única delas em função dos fins específicos e do destinatário; Hatim e Mason postulam habilidades de processamento do texto original (reconhecer a intertextualidade, localizar a situacionalidade, inferir a intencionalidade, valorizar a informatividade etc.) e de processamento do texto de chegada (estabelecer intertextualidade e situacionalidade, criar intencionalidade, equilibrar a informatividade etc.), e habilidades de transferência para renegociar estrategicamente com eficácia, eficiência e relevância (HURTADO ALBIR, 2005: 23).

Ao incluir a atividade de tradução no ensino/aprendizagem de LE, ativar-se-á “um conjunto extremamente complexo de competências, habilidades e/ou conhecimentos, envolvendo processos de diversos domínios cognitivos, biológicos ou sociointerativos... que extrapola as competências lingüísticas estritas” (GONÇALVES, 2005: 60).

Sendo assim, sugere-se o uso da atividade tradutória em sala de aula como habilidade natural que pode e deve ser desenvolvida, “num continuum” (SHREVE, 1997 apud HURTADO ALBIR, 2007: 404), mas sem a pretensão de chegar ao estágio da competência tradutória em âmbito profissional.

---

<sup>94</sup> PYM, A. Translation error analysis and the interface with language teaching. In: DOLLERUP, C.; LINDEGAARRD, A. (Ed.). **Teaching translation and interpreting 1**. Amsterdam: John Benjamins, 1992: 279-288.

<sup>95</sup> HATIM, B.; MASON, I. **The translator as communicator**. Londres: Routledge, 1997.

### Comentários finais

Ao se concluir uma pesquisa, procura-se identificar o que poderia ter sido feito no intuito de conseguir resultados mais relevantes. Muito se especula e muitas são as possibilidades, mas há um ponto em que a decisão tem que ser tomada e assim assumir os erros e os acertos dela advindos. O número de professores participantes poderia ter sido maior. O tempo dispensado à observação das aulas poderia ter sido o equivalente a um semestre para identificar com precisão quais atividades envolvendo tradução seriam utilizadas ou se seriam. Mais oportunidades de entrevistar os professores poderiam ter dado a chance de averiguar com mais detalhes o que se queria retratar. Além do mais, muitas outras contribuições de estudiosos poderiam ter sido incluídas; mas quanto mais se estuda ou lê sobre um assunto, mais se quer aprofundar sobre o mesmo. A dificuldade está em saber quando parar, e que implicações esta decisão trará. Resta apenas assumir que as possíveis falhas cometidas resultaram de ações que, na hora, pareciam ser as mais acertadas. Espero, enfim, que esta pesquisa estimule a realização de outras, que possam aprofundar o presente estudo, ou apresentar novas proposições, dentre as quais a investigação de como desenvolver a habilidade e/ou competência tradutória no processo de aprendizagem de LE<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> A este respeito, confere:

CERVO, I. Z. S. Tradução e ensino de línguas. Brasília, 2003. 207 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

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

FRACARO, C. L. **A pequena notável: tradução no ensino de línguas para adultos**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Analisando os dados apresentados no capítulo três, pode-se concluir que os professores têm um conhecimento superficial e confuso dos conceitos de habilidade e competência e de sua aplicabilidade. Em parte, isso se deve ao fato dos documentos não apresentarem uma definição convincente e clara, principalmente quanto à função das mesmas.

Quanto ao grau de aceitabilidade da tradução por parte dos professores, verificou-se que estes consideram qualquer uso de LM como sendo uso de tradução em sala de aula, o que é visto como sinal de fracasso na tentativa de operar exclusivamente em LE. Atividades pedagógicas envolvendo tradução são raramente desenvolvidas, sendo que nenhuma foi observada concretamente. A tradução se fez presente, na grande maioria das vezes, no esclarecimento pontual de itens lexicais ou para uma explicação didática de um conteúdo, este com menos frequência. No entanto, todas estas ações, quando realizadas, apresentavam uma certa conotação negativa, pois acreditavam que o uso de LM deveria ser evitado a todo custo.

Desta feita, as atividades envolvendo a tradução foram, de certa forma, irrelevantes. Pôde-se fazer apenas a sua caracterização como habilidade e/ou competência, criando parâmetros nos quais as atividades envolvendo a tradução possam ser planejadas e incluídas na prática pedagógica de forma coerente com os estudos atuais nesta área.

---

FARIA, R.M.S. **Chave mediadora da compreensão:** o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. 2006. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, A. C. **Uma via de mão dupla:** tradução e o ensino contrastivo de língua estrangeira. 2005. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, R.E. da. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico:** uma nova proposta. 2005. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada) - Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília.

### Referências bibliográficas

ALVES, F.; MAGALHAES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 5<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT journal**, 41 (1987) 4: 241-247.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BAUER M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BEM, D. J. Redigindo o relatório de pesquisa. In: SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. Vol.3 – análise de resultados. 2<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: EPU, 2005.

BONFIM, R. **Babel de vozes: 2006**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

BORGES, E.F.V. Análise da convergência da teoria com a prática prevista nos PCN-LE – Ensino Fundamental. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, 3 (dez. 2004) 2: 7-16

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice-Hall Regents, 1994.

CATFORD, J.C. **Uma teoria lingüística da Tradução**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. **Trabalhos em lingüística aplicada**, 21 (1993): 65-78.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. Brasília, 2003. 207 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Tradução pedagógica: enfoque lingüístico e interpretativo. **Horizontes de lingüística aplicada**. 4 (jun. 2005) 1: 67-78.

CHECCHIA, R. **O retorno do que nunca foi**: o papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira. 2002. 87p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. **Using the mother tongue**: making the most of the learner's language. London: English Teaching Professional/Delta Publishing, 2002.

DELISLE, J. **L'enseignement pratique de la traduction**. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa. 2005.

DENZIN, N.K. **The research act in sociology**. Chicago: Aldine, 1979

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF**: Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries). 2<sup>a</sup>. ed. Secretaria de Estado de Educação. – Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF**: Ensino Médio. 2<sup>a</sup>. ed. Secretaria de Estado de Educação. – Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002b.

DISTRITO FEDERAL. (BRASIL) Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica**: centros interescolares de línguas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2002c.

DUFF, A. **Translation**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

FARIA, R.M.S. Chave mediadora da compreensão: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. 2006. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

FERREIRA, A. C. **A ação avaliativa na abordagem por competências: o processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do Ministério da Educação (PCN).** 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 2<sup>a</sup>. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRACARO, C. L. **A pequena notável: tradução no ensino de línguas para adultos.** 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

FRACARO, C. L. Quem tem medo de tradução? **Revista desempenho.** 1 (2002) 1: 105-115.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5<sup>a</sup>. ed. 7<sup>a</sup>. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, J.L.V.R., O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em Tradução.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. S. (orgs.), **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOMÈZ, G. R. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Tradução: Fábio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em Tradução**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y tradutología**: introducción a la tradutología. 3ed. Madrid: Cátedra, 2007.

JOHNSON, Keith. **Language teaching and skill learning**. Oxford: Blackwell, 1997.

LAVAUULT, E. **Fonctions de la traduction em didactique des langues**: apprendre une langue em apprenant à traduire. 2 ed, Paris: Didier Erudition, 1998.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. 4 (1999): 09-24. Disponível em: [www.leffa.pro.br/trab.htm](http://www.leffa.pro.br/trab.htm) - acesso em 14 de dezembro de 2004.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. pp.211-236.

**Longman dictionary of contemporary English**. New edition. London: Longman, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise de conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Subdirección general de cooperación internacional, **Marco común europeo de referencia para lãs lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, 2002. também disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

MOORE, D. Uma didática de alternância para aprender melhor? In: PRADO e CERES. **Língua maternal e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p.172. Coleção linguagem e educação, vol. 9.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora:** Carreira Profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2005. - 268f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em tradução.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Ensino Médio – SEED, 2005?- **texto de orientações curriculares do estado do Paraná** [http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/diretrizes/dir\\_em\\_lingua\\_estrang.pdf](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/diretrizes/dir_em_lingua_estrang.pdf) Acesso em: 11 de maio de 2006.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.), **Pesquisa em educação:** Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

PINA, S. L. C. **A utilização da língua materna no ensino de inglês / LE em níveis iniciais no contexto de uma escola pública de línguas.** 2004. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

QUERIDO, A. M. **Entrelinhas e entre-línguas:** as habilidades tradutórias na formação do tradutor. Brasília, 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília: 2004.

RIBEIRO, A. C. **Uma via de mão dupla:** tradução e o ensino contrastivo de língua estrangeira. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

RICHARDSON, L. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. pp. 516-529.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/ learning of foreign languages. In: Sedycias, J. (org.) **Tópicos em lingüística aplicada / issues in applied linguistics I**. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília/ Editora Plano, 2000.

RIDD, Mark David. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Horizontes de lingüística aplicada**. 2(julho 2003) 1: 93-104.

SALKIND, N. J. **Exploring Research**. 5<sup>th</sup> Edition. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice-Hall Regents, 2003.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN E COOK, **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. Vol.2 – medidas na pesquisa social. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: EPU, 2005.

SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. Vol.3 – análise de resultados. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: EPU, 2005.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralls, 1998.

SILVA, R.E. da. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico**: uma nova proposta. 2005. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada) - Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília.

TITFORD, C. Translation for advanced learners. **ELT journal**, 37 (jan. 1983) 1: 52-57.

TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, 15 (1987): 365-371.

TURNBULL, M.; ARNETT, K. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. **Annual review of applied linguistics**. 22 (2002): 204-218.

### Outras obras consultadas

AMORIM, V. M. **A neurociência e a aprendizagem de segunda língua por adultos: um estudo de caso.** 2003. 108f. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

ANDERSON, J. R. (ed.) **Cognitive skills and their acquisition.** Hillside (N.J.): Lawrence Erlbaum.

ARROJO, R. O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória. In: ARROJO, R. (org.) **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino.** Campinas. SP: Pontes, 1992. pp.99-105.

BRASIL, LEI No. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 360p.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall Regents, 1984.

COSTA, W. C. Tradução e Ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos de lingüística aplicada.** Florianópolis: Editora da UFSC. 1988.

DANKS, J. H. et al. (eds.). **Cognitive processes in translation and interpreting.** London: Sage Publications, 1997.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** 14 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1977.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GONÇALVES, J. L.V. R. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O desenvolvimento da competência do tradutor**: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

HARGREAVES, L. E. S. Os limites da traduzibilidade. **Horizontes de lingüística aplicada**. 1 (dez. 2002): 63-78.

HARGREAVES, L. E. S. **Além da língua**: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES J. (orgs.) **Sociolinguistics**. Hamondsworth: Penguin, 1972.

KERN, R.G. The role of mental translation in second language reading. **Studies in second language acquisition**. 16 (1994): 441-461.

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

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

LIGHTBOWN, M. P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LYONS, J. **Língua(gem) e lingüística**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

PAGANO, A. S. **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2001.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTAMURA, V. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis: Vozes. 2003.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. In: **Horizontes de lingüística aplicada**. 2 (2002) 1: 83-91.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press. 2 ed., 1988.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? **TESOL Quarterly**, 24 (1990) 2.

PODROMOU, L. From mother tongue to other tongue. **Bridges**, 5 (2001). Disponível em: [www.tesolgreece.com/mother/html](http://www.tesolgreece.com/mother/html)

REY, B. As competências transversais em questão. Porto Alegre: Artmed. 2002.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência – processo de formação de professores**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2002.

RIOS, Teresinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIOS, Teresinha. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G. et al. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

ROTHER-NEVES, Rui. **Características cognitivas e desempenho em tradução**: investigação em tempo real. 2002. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos)-- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANT'ANA, J. da S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada) – Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília

SCHAFFNER, C.; ADAB, B. (eds.). **Developing translation competence.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.

TACHIZAWA, Takeshy. **Como fazer monografia na prática.** 8<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p.146.

ULRYCH, M. **“Teaching translation” in the ELT teaching of teaching: from theory to practice.** The British Council 1985 Bologna Conference. London: Modern English Publications, 1986.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. The acquisition and use of language system. In: VALDMAN, A. (ed.) **Studies in the second language acquisition.** Vol. 2, Bloomington: Indiana University Linguistic Club, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics 2.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo.** (Tradução: Cecília Camargo Bartalotti.) São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.305.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Editora Senac, 2003.

## Anexos

Anexo 1: Questionário aplicado aos professores.

Universidade de Brasília

Departamento de Língua Estrangeira e Tradução

Mestrado em Lingüística Aplicada

### Questionário

**Caros colegas, este questionário tem como objetivo analisar se o corpo docente de Língua Estrangeira Moderna em observação conhece e aplica os conceitos de habilidades e competências no contexto educacional, assim como o contexto de utilização da tradução em sala de aula.**

**Não é necessário identificar-se. Desde já agradecemos a colaboração.**

#### **I parte**

Professor: \_\_\_\_\_ Tel. contato: \_\_\_\_\_

Instituição onde trabalha: \_\_\_\_\_

Pública     Particular     Ambas

Há quanto tempo: \_\_\_\_\_

Graduação em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano da Formatura: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Pós – Graduação : \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Anos de Experiência em Ensino de Língua \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

#### **II parte**

1. Você conhece e compreende a proposta curricular da Secretaria de Educação? Se sim qual a sua opinião? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Você já ouviu falar em Habilidades e Competências?

Sim         Não         Em parte

3. Você saberia definir habilidades? Se sim, conceitue.

Sim. \_\_\_\_\_

Não

Em parte

4. E competências? Se sim, conceitue.

- Sim. \_\_\_\_\_
- Não
- Em parte.

5. Qual a finalidade da abordagens por competências?

---

---

---

6. A escola, em suas semanas pedagógicas, já enfocou estes conceitos?

- Sim. Você conseguiu entender e aplicá-los?       Sim     Não     Em parte
- Não.
- Em parte.

7. Você considera esses conceitos importante na sua prática docente?

- Sim     Não       Em parte

8. Quais são as habilidades lingüísticas que você conhece?

---

---

9. O Marco de Referência Europeu para as línguas do Conselho da Europa propõe quatro tipos de habilidades comunicativas: 1) produção oral e escrita; 2) recepção oral e escrita; 3) interação; 4) mediação.

Quantas dessas habilidades você procura desenvolver nos seus alunos?

---

---

### III parte

Com relação à tradução responda:

10. Você sabe que papel está reservado à tradução no contexto educacional?

- Sim. Explique. \_\_\_\_\_
- Não                       Em parte

11. Você sabe diferenciar tradução de uso de língua materna?

- Sim. Explique. \_\_\_\_\_
- Não                       Em parte

12. Em sua opinião a tradução é uma habilidade lingüística?

Sim     Não     Em parte

13. Em sua opinião a tradução aumenta a interferência da língua materna na produção em língua estrangeira?

Sim     Não     Em parte

14. A tradução entra na sua prática pedagógica?

Sim     Não     Em parte

15. Se sim, com que freqüência você a utiliza?

sempre.     quase sempre.     as vezes.     raramente.     nunca.

16. Você treina mais tradução (LE>LM) ou versão (LM>LE)?

---

17. Qual a sua postura com relação a alguma atividade envolvendo tradução?

Rejeita.     Evita.     Aceita.     Aceita e incentiva.

18. Qual é a diferença entre tradução mental; tradução pedagógica e uso de língua materna?

---

---

19. Você acredita que a tradução pode ajudar no desenvolvimento das habilidades e competências lingüísticas?

Sim. Como? \_\_\_\_\_

Não. Porque? \_\_\_\_\_

Em parte.

20. Outras considerações: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Anexo 2: Análise e notas das observações e o respectivo registo nos diários de classe.

Karen – I1 - Inglês

Contexto: explicar ou checar a compreensão; lexical, contextualizada à unidade 6.

Tradução textual oral de frases e Tradução textual oral de palavras:

Atitudes e crenças do professor: usa quando julga necessário para esclarecer atitudes e vocabulário para o grupo e individualmente; aceita uso de língua materna para tradução de termos lexicais (na interpretação de texto) e em perguntas dos alunos; responde todas as perguntas (LE e LM) primeiramente usando a LE; usa linguagem corporal para auxiliar na compreensão; evitou traduzir na primeira explicação;

Dos alunos: usam a tradução com um pouco de receio; Usam a LE a maior parte do tempo; Usam a LM algumas vezes; para checar a compreensão (insegurança); denotam a compreensão sorrindo; Checam a compreensão falando os possíveis equivalentes lingüísticos.

Atividades: As atividades não se restringiam ao livro texto, sendo que uma era proposta pela calendário, como atividade de avaliação da leitura de um livro previamente escolhido.

Dia 07/11/05: 4 atividades registradas, 4 realizadas, 2 coincidentes.(B, H/ 10, 24, 28)

Dia 09/11/05: 4 atividades registradas, 3 realizadas, 1 coincidente.(B, H/ 10, 24)

Dia 16/11/05: (I, N/ 2,3,10,18)

Dia 21/11/05: (I, N, O/ 2, 3, 10, 18, 23)

Diários: O registro nos diários não é muito rígido, apresentando pouca variação com relação às datas em que as atividades observadas e registradas. A composição sobre o livro lido (07/11/05) e a correção do dever de casa (09/11/05) foram registradas no dia em que ocorreram, mas a interpretação do texto foi registrada na aula seguinte (09/10/05) assim como foi registrada posteriormente a apresentação da unidade 6 (16/11/05) e a explicação dos verbos compostos (21/11/05).

**Quadro de Observação**

Data: 07 / 11 / 2015 Hora: 13 : 30 Nível: T4 Língua: Inglês  
 Professor: Karina Línguas que fala: LM: port  
 LE / L1: inglês essencial (2 anos)  
 Número de alunos presentes: 9 Número de alunos: 21  
 Descrição dos alunos: alunos de 11 anos  
 Descrição do ambiente: sala de aula, cadeiras em círculo  
 Recursos: livro texto e de exercícios  
 Objetivo: trabalhar o tema: planos futuros  
 Conteúdo: unidade 5 - future plans  
 Avaliação: dessa maneira é fazer com os alunos para checar compreensão  
 Metodologia: comunicativa / questionar a comunicação entre os alunos  
 Participação dos alunos: participativo, ativos, sem travar com travar de L1 até

**Uso da Tradução**

**Professor**

**Aluno**

Contexto da tradução: aplicar as dicas de compreensão verificar compreensão  
 Tradução textual oral entender / not much /  
 (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))  
 Tradução textual escrita  
 (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))  
 Atitudes e crenças: usa quando julga necessário usa com uma palavra de mais  
para explicar detalhes e vocabulário de.

	13:44	13:53	14:27		
<b>Atividades</b>	checa compreensão	reading	open report		
<b>Objetivo</b>	trabalhar comp. ex		checa comp. do texto		
<b>Conteúdo</b>	unidade 5	texto do livro	open / the plane		
<b>Adequação ao cont.</b>	"	"	"		
<b>Recursos</b>	livro exercício	livro texto	livro literário		
<b>Fase de execução</b> (motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)	desenvolvimento	avaliação			
<b>Habilidades</b>	comp. oral	comp. oral, esp. oral	expressão esc.		
<b>Competências</b>	comp. ex	comp. ex	comp. oral		
<b>lingüísticas</b> (expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)					
<b>Tradução</b> (lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)	leitura de frases				
<b>Atitude professor</b>	avaliação	explicar o texto			
<b>Atitude alunos</b>	usa L1 e L2 quando	alguns não sabem			

**Observações complementares:**

+ teacher: what's "more"? (3) nice is what you get to when another country (1) / +  
 + "entable" explica em inglês e pl. segurança dos alunos diz "apropriação" (1) / + de que se trata? (1) não muito (2) not much (1) conseguiu mais por menos (1) explica e traduz o título para contextualização mesma coisa "getting more for less"  
 + "potencial" = exercício (1) conteúdo (1) / + explica o que é 1/4 (com fracionário) (1) / + explica com situação /  
 \* o exercício está pl/ quem não se prepara pl o teste que vai ser o ponto sobre o livro

**Quadro de Observação**

Data: 09 / 11 / 2005 Hora: 19 : 30 Nível: I 1 Língua: Inglês  
 Professor: Karina Línguas que fala: LM: português  
 LE / L1: inglês  
 Número de alunos presentes: 19+2+2+1 Número de alunos: 21  
 Descrição dos alunos: alunos do 5º ano  
 Descrição do ambiente: sala com cadeiras com estofado, ventilador, som, q. áudio, TV, vídeo  
 Recursos: New Interchange 2  
 Objetivo: correção do exercício unidade 6  
 Conteúdo: corrigir livro de atividades  
 Avaliação: participação em sala  
 Metodologia: perguntar e os alunos respondem  
 Participação dos alunos: participativos

**Uso da Tradução**

	Professor	Aluno
Contexto da tradução:	<u>lexical contextualizada na unidade 6</u>	<u>perguntar / explicar comp.</u>
Tradução textual oral	<u>individual</u>	<u>"</u>
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Tradução textual escrita		
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Atitudes e crenças:	<u>claramente incl. português</u>	<u>explicar compreensão (em inglês / comp.)</u>

	13:30	13:45	14:00	14:35
<b>Atividades</b>	<u>chequear</u>	<u>correção livro de atividades</u>	<u>diálogo</u>	<u>apresentação de vocab.</u>
Objetivo	<u>verificar compreensão</u>	<u>anunciar</u>	<u>apresentar e comparar</u>	<u>apresentar vocab. de modo</u>
Conteúdo	<u>livro de exercícios</u>	<u>livro de exercícios</u>	<u>vocab. common comp. / vocab. common comp. / vocab. common comp.</u>	<u>vocab. computadores</u>
Adequação ao cont.	<u>"</u>	<u>"</u>	<u>"</u>	<u>"</u>
Recursos	<u>livro de exercícios</u>	<u>livro de exercícios</u>	<u>laminado / o / som</u>	<u>livro texto</u>
Fase de execução	<u>início: prática</u>	<u>desenvolvimento</u>	<u>desenvolvimento</u>	<u>desenvolvimento</u>
(motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)				
Habilidades / Competências	<u>comp. ex / exp. ex.</u>	<u>comp. ex / exp. ex.</u>	<u>comp. ex / exp. ex.</u>	<u>comp. oral / comp. oral</u>
lingüísticas	<u>comp. oral / exp. oral</u>	<u>comp. oral</u>	<u>comp. oral</u>	<u>ex.</u>
(expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)				
Tradução	<u>em inglês / em português</u>	<u>lexical</u>		
(lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)				
Atitude professor	<u>seita perguntar em inglês</u>	<u>entrega para trabalhar</u>	<u>entrega livro</u>	
Atitude alunos	<u>alguns perguntam em inglês</u>	<u>matam comp. recorre</u>	<u>mat. comp. e</u>	<u>explicaram comp. com português</u>

**Observações complementares:**  
 + os alunos em sala - para (D) / -> professor explica em inglês / -> myself (B)  
 eu mesmo? (D) / -> mesa = language (D) / -> explicação de vocab. computadores  
 com inteligência / minúscula

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
17/10	N, O	10, 24 28	Corrigindo dever de casa. lendo sobre alimentação (pirâmide alimentar). Escrivendo sobre receita favorita. Passando vídeo
19/10	B, H	6, 10	Passando música. Passando dever de casa. Corrigindo dever de casa. (Unidade 5) Conversando sobre tipos de férias. Utilizando futuro certo e incerto. Ouvindo sobre férias. Passando dever de casa.
24/10	D, V	11, 24	Corrigindo dever de casa. Falando sobre férias futuras. Fazendo planos para as férias. Introduzindo vocabulário sobre a viagem. Passando dever de casa.
26/10	B, H	10, 24 28	Corrigindo dever de casa. Escrivendo sobre férias futuras. Criando diálogos sobre férias futuras. Passando música. Passando dever de casa.
31/10	B, H	10, 24 28	Corrigindo dever de casa. Praticando diálogo usando verbos modais descrevendo necessidades e dando sugestões. Passando dever de casa.
07/11	B, H	10, 24 28	Corrigindo dever de casa. Praticando a pronúncia de "ought to" e "have to". Ouvindo conselhos p/ turistas em Nova Fogueira. Fazendo composição quinda em sala. Passando dever de casa.
09/11	B, H	10, 24	Corrigindo dever de casa. lendo sobre maneiras de se viajar gastando menos. Dialogando sobre tipos de férias. Fazendo leitura p/ nota. Passando dever de casa.
16/11	J, N	2, 3 10, 18	Corrigindo dever de casa. (Unidade 6) Identificando reclamações comuns entre pais e adolescentes. Praticando diálogo usando "two-part verbs". Passando dever de casa.
21/11	J, N O	2, 3 10, 18 23	Corrigindo dever de casa. Praticando "two-part verbs". Treinando a pronúncia de verbos. Colocando verbos relacionados a serviços domésticos. Passando dever de casa. Fazendo avaliação oral.
23/11	J, K	10, 15	Corrigindo dever de casa. Fazendo prova escrita.
28/11	J, K, S	10, 15 23	Fazendo entrevista.
05/12	A, B	16, 19	Apresentando projeto oral
07/12	A, B	18, 19	Apresentando projeto oral

Fernanda – I1 – Inglês

Contexto: explicar vocabulário novo; pontual; para checar a compreensão do aluno;

Tradução: textual oral de frases: no exercício de interpretação; de palavras: léxico;

Atitudes e crenças do professor: evita ao máximo; às vezes usa para checar vocabulário; responde as perguntas em português utilizando o inglês;

Dos alunos: checam vocabulário; não se esforçam para perguntarem em inglês; não expressam verbalmente que não compreenderam; buscam os equivalentes lingüísticos com os colegas próximos.

Atividades: As atividades observadas eram as que estavam propostas pelo livro.

Dia 07/11/05: 4 atividades registradas, 3 realizadas, 1 coincidente.(B, H/ 10, 24, 28)

Dia 09/11/05: 4 atividades registradas, 2 realizadas, nenhuma coincidente.(B, H/ 10, 24)

Dia 26/10/05 (B, H/ 10, 24, 28)

Dia 16/11/05 (I, N/ 2, 3, 10, 18)

Dia 21/11/05 (I, N, O/ 2, 3, 10, 18, 23)

Diários: O registro foi quase um retrato do que se observou nas aulas, especialmente no que se diz respeito à seqüência das atividades. Entretanto também constatou-se algumas divergências com relação ao que foi observado. A atividade sobre planejamento de férias futuras foi realizada num dia (07/11/05) e registrada em outro (26/10/05). A atividade que tratava de conselhos para turistas em Nova York foi observada e executada num mesmo dia (07/11/05). Já a atividade de leitura e interpretação de texto apresentou divergência quanto ao dia de observação (07/11/05) e o dia de registro (09/11/05). As atividades sobre as principais reclamações entre pais e filhos, e a apresentação de verbos compostos foram observadas num dia (07/11/05) e registradas em outro (16 e 21/11/05, respectivamente).

CIL2  
**Quadro de Observação**  
 Data: 09 / 11 / 2005 Hora: 17 : 00 Nível: I.3 Língua: Inglês  
 Professor: Oláudia F. Línguas que fala: LM: Português  
 LE / L1: inglês / espanhol (2 aulas)  
 Número de alunos presentes: 11+2+2+3 Número de alunos: 21  
 Descrição dos alunos: alunos turbulentos (maioria) e semi-erantários / chegam atrasados  
 Descrição do ambiente: Sala com cadeiras em círculo, ventilador, quadro, som, TV, vídeo  
 Recursos: lino, texto, quadro pessoal, som, CD, música, New Interchange 2  
 Objetivo: apresentar, identificar e conversar sobre exclamações comuns  
 Conteúdo: exclamações comuns entre pais e filhos e verbos comportar  
 Avaliação: durante a aula  
 Metodologia: (experiential) perguntando e respondendo  
 Participação dos alunos: dispersos, conversam muito paralelamente

Uso da Tradução	Professor	Aluno
Contexto da tradução:	<u>apresentação de vocabulário</u>	<u>verificação de compreensão</u>
Tradução textual oral (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))	<u>professor confirma falando palavra/frase em inglês</u>	<u>frase / palavra entendi</u>
Tradução textual escrita (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Atitudes e crenças:	<u>está ao máximo</u>	<u>perguntam ao prof. em port e em inglês - traduzem para confirmar</u>

Duração	17:10	17:50		
<b>Atividades</b>	<u>ver. e diálogo</u>	<u>verbos comportar</u>		
Objetivo	<u>conversar sobre comportar</u>	<u>apresentação de</u>		
Conteúdo	<u>verbos comuns, comportar, reclamar, reclamar, reclamar</u>	<u>como e quando usar</u>		
Adequação ao cont.	<u>CD, som</u>	<u>lino</u>		
Recursos	<u>lino, texto unit 6</u>	<u>lino</u>		
Fase de execução (motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)				
Habilidades / Competências lingüísticas (expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)	<u>comp. oral / comp. esc.</u>	<u>comp. esc. / comp. oral</u>		
Tradução (lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)	<u>LM</u>	<u>português / inglês / espanhol</u>		
Atitude professor	<u>explica aos alunos</u>			
Atitude alunos	<u>traduzem em português</u>	<u>dispersos em português</u>		

Observações complementares:  
 → chaves ③? teacher explain ① → many of them? or all of them? ① ah! todos ③ all of them ① yes all of them ③ → "no, some?" ② teacher explains in four different ways ① students don't understand ③ teacher translates ④  
 →  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Quadro de Observação**

Data: 07 / 11 / 2005 Hora: 17 : 55 Nível: I<sup>1</sup> Língua: Inglês  
 Professor: Claudia Tracuco Línguas que fala: LM: Português  
 LE / L1: inglês espanhol (2 anos)  
 Número de alunos presentes: 11+1 Número de alunos: 21  
 Descrição dos alunos: alunos tributários (maioria) e universitários  
 Descrição do ambiente: sala com cadeiras em círculo; ventilador; som; TV; vídeo; quadro  
 Recursos: lino teta; folha de papel; quadro; pincel; som; etc.  
 Objetivo: conversar sobre as férias planejadas  
 Conteúdo: planos futuros - unidade 5  
 Avaliação: pela participação dos alunos  
 Metodologia: procura fazer com que os alunos falem  
 Participação dos alunos: participam sem entusiasmo;

Uso da Tradução	Professor	Aluno
Contexto da tradução: <u>explicar vocabulário</u>		<u>checar vocabulário</u>
Tradução textual oral (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))	<u>conferências</u>	<u>getting, more for less</u>
Tradução textual escrita (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Atitudes e crenças:	<u>preferência</u>	<u>Não se esforçam p/ perguntar por inglês</u>
<b>Duração</b>	<u>TRIP AROUND THE WORLD</u>	
<b>Atividades</b>	<u>17:05</u>	<u>17:34</u>
<b>Objetivo</b>	<u>planejar as férias</u>	<u>discutir o que sabem</u>
<b>Conteúdo</b>	<u>planos p/ férias</u>	<u>smaller, more exp.</u>
<b>Adequação ao cont.</b>	<u>em</u>	<u>em</u>
<b>Recursos</b>	<u>lino teta, etc.</u>	<u>em, som, lino</u>
<b>Fase de execução</b> (motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)	<u>motivado</u>	<u>desembaralhado</u>
<b>Habilidades / Competências lingüísticas</b> (expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)	<u>comp. oral; exp. oral; exp. escrita; comp. esc.</u>	<u>comp. oral, comp. oral, exp. esc.</u>
<b>Tradução</b> (lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)	<u>pontual</u>	<u>pontual / frases</u>
<b>Atitude professor</b>	<u>ante-ativa</u>	<u>le o texto em voz alta</u>
<b>Atitude alunos</b>	<u>pergunta</u>	<u>atenta, silenciosa e em voz alta</u>
<b>Observações complementares:</b>		
<u>+ chamada em português / -o alunos perguntam em português e professor responde em inglês / -o que é "travel" ? (D) professor explica em inglês (D) / Alguns alunos perguntam e se não entendem, não expressam isso / -o escreve respostas das perguntas no quadro / -o / MCA - / -o getting, more for less /</u>		

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
22/10	S, K	10, 15	Comentando as avaliações. Conversando sobre comidas típicas. Praticando diálogos com passado 2ª e 3ª pessoa e presente perfeito. Ouvindo sobre o que as pessoas estão fazendo. Passando dever de casa.
03/11	S, K	10, 15	Corrigindo dever de casa. Dialogando sobre o passado e presente perfeito fazendo e respondendo perguntas. Apresentando vocabulário relacionado com tipos de cozimento (frito, assado, cozido, grelhado, a vapor). Conhecendo do melhor o colega usando o presente perfeito. Passando o dever de casa.
05/11	H, P	10, 24	Corrigindo dever de casa. Praticando diálogo que descreve receitas. Praticando advérbios de seqüência para descrever receitas. Ouvindo descrição de receitas. Passando dever de casa.
17/11	H, O	10, 24, 28	Corrigindo dever de casa. Lendo sobre alimentação (pirâmide de alimentos). Escrevendo sobre receita favorita. Passando vídeo. Passando música. Passando dever de casa.
13/11	B, H	6, 10	Corrigindo dever de casa. Unidade 5 - Conversando sobre tipos de férias. Utilizando futuro certo e incerto. Ouvindo sobre férias. Passando dever de casa.
24/11	D, V	11, 24	Corrigindo dever de casa. Falando sobre férias futuras. Fazendo planos para as férias. Introduzindo vocabulário sobre viagens. Passando dever de casa.
26/11	B, H	10, 24, 28	Corrigindo dever de casa. Escrevendo sobre férias futuras. Criando diálogos sobre férias futuras. Passando música. Passando dever de casa.
31/11	B, H	10, 24, 28	Corrigindo dever de casa. Praticando diálogo usando verbos modais descrevendo necessidades e dando sugestões. Passando dever de casa.
07/11	B, H	10, 24, 28	Corrigindo dever de casa. Praticando a pronúncia de "ought to" e "have to". Ouvindo conselhos para turistas em New York. Fazendo composição guiada em sala. Passando dever de casa.
09/11	B, H	10, 24	Corrigindo dever de casa. Lendo sobre maneiras de se viajar gastando menos. Dialogando sobre tipos de férias. Fazendo leitura para nota. Passando dever de casa.
16/11	S, H	2, 3, 10, 18	Corrigindo dever de casa. (Unidade 6) Identificando reclamações comuns entre pais e adolescentes. Praticando diálogos usando "two-part verbs". Passando dever de casa.
21/11	S, H, O	2, 3, 10, 18, 23	Corrigindo dever de casa. Praticando "two-part verbs". Treinando a pronúncia de verbos. Colocando verbos relacionados a serviços domésticos. Passando dever de casa. Fazendo avaliação oral.

Carmem – I1 - inglês

Contexto: esclarecer vocabulário, uso de LM

Tradução textual oral de frases: responde em inglês as perguntas em português,

Tradução textual oral de palavras: léxico e pontual contextualizado ao livro

Atitudes e crenças do professor: evita traduzir considerando como não necessário, atende dúvidas pontuais, não repressor de LM, faz piadas envolvendo palavras de LM, responde às dúvidas lexicais dos alunos usando o português, explicação gramatical em português, questiona o uso de LM em sala de aula, utilizou mímica para esclarecer vocabulário, explica ou parafraseia vocabulário em inglês, às vezes, usa português para checar a compreensão.

Do aluno: dizem que não entendem, expressam emoções em português, pouco participativos, inseguros, utilizam palavras em português para substituir alguns equivalentes semânticos, respondem a perguntar de compreensão lexical em português (equivalentes), só se sentem confortáveis quando encontram um equivalente lexical em português.

Atividades: propostas pelo livro, sendo uma extra (vídeo), em cada um dos dias.

Dia 01/11/05: (não se registrou este dia no diário), 3 atividades realizadas

Dia 03/11/05: (não se registrou este dia no diário), 5 atividades realizadas

Dia 13/10/05: (B, H/ 6, 10) ; Dia 18/10/05: (B, H/ 10, 24)

Diários: As datas nos diários não coincidem com as datas das aulas observadas. As atividades de correção de dever de casa e prática oral de diálogos, observadas no primeiro dia (01/11/05), foram registradas em outro dia (13/10/ 05). As atividades de compreensão oral, apresentação de vocabulário sobre viagens e explicação gramatical usando os modais para mostrar necessidade, observadas no segundo dia (03/11/05) também foram registradas em outro dia (18/10/05).

**Quadro de Observação**

14:57

Data: 01 / 11 / 2005 Hora: 13:30 Nível: I1 Língua: Inglês  
 Professor: Cláudia Línguas que fala: LM: português  
 Livro: New Interchange (intermediate). Book 2 LE / L1: inglês / espanhol / francês  
 Número de alunos presentes: 15 Número de alunos: 22  
 Descrição dos alunos: alunos de nível avançado  
 Descrição do ambiente:  sala 7, com lousa de vidro, ventilada, porta aberta, janela  
 Recursos: utilizada lousa, quadros e pontal; áudio, dicionário  
 Objetivo: fornece dicas de aula  
 Conteúdo: future with "going to" / will ; verbos auxiliares "will" / "be"  
 Avaliação: apresentação oral p/a turma  
 Metodologia: afirma; participação individual  
 Participação dos alunos: falou por vários segundos quando chegou; pesquisou um post; alunos interagiram alguns minutos

Uso da Tradução	Professor	Aluno
Contexto da tradução:	<u>exploração vocabulária</u>	<u>divisão de vocabulário</u>
Tradução textual oral (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))	<u>frase "I can't see you" disponível em vários pontos em post - pontual "look"</u>	<u>"que é 'might'" "deixa" - "ponto oral"</u>
Tradução textual escrita (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		<u>monta frases e pontual</u>
Atitudes e crenças:	<u>visto tradução se que em classe como - não necessário</u>	<u>disse que não entendia</u>

Atividades	13:41 - 19:20	14:27 - 14:52	14: -
Objetivo	<u>harmonize connections</u>	<u>apresentar 5</u>	<u>avaliação oral de 3 p. 29</u>
Conteúdo	<u>participação de aluno</u>	<u>participação oral de aluno</u>	<u>participação oral</u>
Adequação ao cont.			
Recursos	<u>pontal quadro / lousa oral / livro de exercícios</u>	<u>lousa / lousa</u>	
Fase de execução (motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)	<u>participação</u>	<u>participação</u>	
Habilidades / Competências linguísticas (expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)	<u>comp. oral / trad. pontual</u>	<u>comp. expressão oral</u>	
Tradução (lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)	<u>frase; pontual</u>		
Atitude professor	<u>atitudes de aluno / recursos</u>	<u>atitudes de aluno</u>	
Atitude alunos	<u>participação individual</u>	<u>participação oral</u>	
Observações complementares:	<u>participação individual</u>	<u>participação oral</u>	
→ don't go to school tomorrow - go to school tomorrow (joke) (7) → I'm going to school tomorrow, this is interesting (5) → what's your problem? (7) → "how do you feel?" (7) → do you know what means "up date"? escreva no quadro para explicar e explicar (7) → what's "joke"? (3) like the smell? do taste (1) → where are you going, to go? (5) → do you understand "update"? (7) do like (5) → maybe I'll finish (5) → are there "more"? (1) what's more? (3) "less" (1) → what's this - how long? (5) → people who are speaking in portuguese? (7) → quanto tempo? (3) - you missed of time (7) → what's the name → do you understand "about" (1) do you know - → what's the name - what's "joke" → going to -			

**Quadro de Observação** 15:00  
 Data: 03/11/2005 Hora: 13:30 Nível: IJ Língua: Inglês  
 Professor: Cláudia Línguas que fala: LM: português  
 LE/L1: inglês / estudos esp. (3 anos) p. 3a  
 Número de alunos presentes: 12 + 2 + 1 Número de alunos: 22  
 Descrição dos alunos: agitados e atarados, falando português; dispersivos  
 Descrição do ambiente: sala, cadeiras, ventilador, porta aberta, mesa frente a porta  
 Recursos: livro texto (new interchange 2)  
 Objetivo: trabalhar alguma habilidade <sup>compreensão</sup> ~~compreensão~~  
 Conteúdo: vocabulário de viagem (unidade 5)  
 Avaliação: conversa sobre o entendimento do vocabulário  
 Metodologia: entrada na matéria do livro  
 Participação dos alunos: alunos muito dispersos apesar de quererem participar

Uso da Tradução	Professor	Aluno
Contexto da tradução:	desenvolver segurança com relação ao significado do vocabulário	
Tradução textual oral	léxico - palavras do livro sobre viagem (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))	
Tradução textual escrita	-	-
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		falam a palavra correspondente em inglês p/ ter segurança
Atitudes e crenças:	explica palavras usando o inglês	

Atividades	13:51	14:05-14:20	14:30-14:58
Objetivo	compreender o que é o filme e a cultura futura filma	apresentar vocabulário de viagem e pronúncia	gramática - conversação - usar material p/ necessidade
Conteúdo	filme	filme	filme
Adequação ao cont.	"	"	"
Recursos	cd, som, livro texto	livro texto	livro texto
Fase de execução	desenvolvimento	desenvolvimento	desenvolvimento
(motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)			
Habilidades / Competências	compreensão oral	compreensão oral	compreensão oral
linguísticas	compreensão oral	compreensão oral	compreensão oral
(expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)			
Tradução	tradução de vocabulário para o filme	tradução de vocabulário para o filme	tradução de vocabulário para o filme
(lexical; de frases, (extua); pontual; língua materna; etc.)			
Atitude professor	irã sorridente muito		
Atitude alunos	meta-atenção perdida dispersos na última parte		
Observações complementares:			

→ alunos agitados e falando português / → atinge a funcional de alunos falar em português para explicar porque não passar filme / → negatividade: professor fala inglês, alunos falam português / → do you understand "it's like" (1) motion com gestos (2); alunos falam "deitar" (3) / "It's like" "it's water rafting" etc (3) professor explica em inglês e eles entendem (1) → professor explica, parafasia em inglês (2) alunos só se sentem confortáveis quando encontram um equivalente (3) em português ao final da demonstração para certificar a compreensão dos alunos / → "round trip" lexical = Ryan co and come back (1)

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
6/10	m, o	19, 12	Quando sabe o que as pessoas estão fazendo e falando. Trabalhando sobre o passado por meio perfeito. fazendo perguntas e respostas. Apresentando vocabulário relacionado com tipos de cozimento (frito, assado, grelhado, cozer). Comemorando melhor o colega usando o presente perfeito. Passando dever de casa.
14/10	L, p mi o	10, 24 28	Comprimido dever de casa. Praticando diálogos que descrevem receitas praticando adjectivos de frequência (10, depois, por último). Quando descreção de receitas. Sendo sobre alimentação (veja pirâmide alimentar). Passando dever de casa.
17/10 18	b, h	6, 10	Comprimido dever de casa unidades. Pensando sobre tipos de férias. Utilizando futuro certo e incerto. Quando sobre descrição de férias futuras. Introduzindo vocabulário sobre cozer. Passando dever de casa.
18/10	b, h	10, 24	Comprimido dever de casa. Praticando diálogos usando verbos modais. Praticando a pronúncia de "ought to" e "have to". Quando conselhos para turistas em Nova York. Sendo sobre maneiras de se cozer gastando menos. Praticando sobre tipos de férias. Passando dever.
20/10	I, N	8, 3	Comprimido dever. Unidade 6. Identificando reclamações comuns entre pais e adolescentes. Praticando diálogos usando "two-part verb". Praticando "two-part verb". Treinando a pronúncia de verbos. Colocando verbos relacionados a serviços domésticos.
25/10	K, S, d	2, 3 10	Quando diálogos encalhando pedidos e verbos. Identificando figur-

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
30/10	K, N, V	1, 40 6, 2	Revisão de aulas. Passando duas de casa. Compilado de casa. Praticando ditado em pares. Passando vídeos
7/11 10/11	.	12	Fazendo redação em sala. Passando vídeos. Fazendo exercícios extra.
17/11	.	.	Fazendo teste escrito do livro "The picture of Dorian Gray".
20/11	.	.	Fazendo teste oral do livro "The Picture of Dorian Gray".
24/11	K, O	10, 23	Fazendo teste escrito
29/11	J, K	10, 15	Fazendo teste oral
05/12	.	.	a apresentando projetos
07/12	.	.	a apresentando projetos
13/12	.	.	a apresentando projetos
15/12	.	.	a apresentando projetos
20/12	.	.	a apresentando projetos. Entregando resultados.

Simone –I1 - espanhol

Contexto: lexical contextualizada a um texto: explicar vocabulário de uma música.

Tradução textual oral de frases: ambas

Tradução textual oral de palavras:

Atitudes e crenças do professor: evita, mas usa LM em sala, recorre a conhecimentos em português para fazer analogias, utiliza mímicas para auxiliar a compreensão, utiliza português para expressar comportamentos afetivos extra-curriculares e interjeições.

Do aluno: perguntam dúvidas e confirmam compreensão utilizando português

Atividades: Dia 08/11/05: 5 atividades registradas, 5 atividades realizadas, 1 coincidente (G, J, M, O, R/ 8, 9, 18, 23, 28)

Diários: A aula foi observada no dia 08/11/05 e correspondia a uma aula dupla. A conversa informal e a atividade com música e a redação não foram registradas no diário de classe. A correção da revisão e o teste – exercício complementar (p. 175) foram registrados no mesmo dia em que ocorreu a observação (08/11/05).

**Quadro de Observação**

Data: 03 / 11 / 05 Hora: 18:45 Nível: II Língua: espanhol  
 Professor: Silvânia Línguas que fala: LM: português  
 LE/L1: espanhol português  
 Número de alunos presentes: 12 Número de alunos: 22  
 Descrição dos alunos: alunos professores da SE e universitários  
 Descrição do ambiente: sala com cadeiras em círculo, quadro branco, TV, vídeo, sem mesa prof.  
 Recursos: aparelho de vídeo, livro texto "em c"  
 Objetivo: revisão tempos verbais  
 Conteúdo: tempos verbais  
 Avaliação: participação dos alunos em sala  
 Metodologia: buscar a participação dos alunos  
 Participação dos alunos: ..

**Uso da Tradução**

**Professor**

**Aluno**

Contexto da tradução: aplicar vocabulário de uma oração  
 Tradução textual oral textual - frases ou palavras léxico  
 (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))  
 Tradução textual escrita \_\_\_\_\_  
 (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))  
 Atitudes e crenças: cala mais fala perguntam e confirmam

Atividades	18:45	19:00	19:42	20:39	21:05	21:30
Objetivo	revisão informal	revisão de revisão	teste p. 175	música	revisão	revisão
Conteúdo		revisão de tempos verbais		entenda como revisão	revisão de palavras	revisão de palavras
Adequação ao cont.		tempos verbais		compreensão oral	revisão de palavras	revisão de palavras
Recursos		exercício extra		música, cd, som	filme quando falta	avaliação
Fase de execução		revisão de revisão		filme / música	avaliação	
Habilidades / Competências		comp. esc / comp. oral		comp. oral / comp. esc	exp. esc / exp. oral	comp. esc / comp. oral
lingüísticas		espanhol / exp. esc		comp. oral / comp. esc	exp. esc / exp. oral	comp. esc / comp. oral
Tradução				lexic. contextualiz. de um texto		
Atitude professor		calar mais português		diálogo	explicar nos	perguntar e confirmar
Atitude alunos		perguntam quando não sabem e repetem em port. p. confirmam		falam português		

**Observações complementares:**

- > que os "buenos" (B) = mímica de fumaça (F) fumaça? (S) no (T) fumaça (S)
- > pede para um aluno fazer as coisas em português (T) afético
- > sempre em português durante a chamada (LM)
- > no se para quando com surpresa (T) Ah sí, yes! (S)
- > misericórdia = expressão de dor

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
<b>2º Bimestre</b>			
04.10.05	A, C L	8, 15 33	Comentando trabalhos e provas Trabalhando com canções espanholas, discutindo temas diversos. Introduzindo a unidade 14
18.10.05	F, J M	3, 8 21	lendo e interpretando o texto "Razones para tener o no hijos". Praticando a conversação por meio de uma entrevista, introduzindo prefixos e sufixos. Comensando sobre a importância de escutar Miguel de Ur- vantes, desenvolvendo "El Oropote y la novela policiaca". Trabalhando elementos de tratamiento e cohesão, praticando a conver- sação, prática com a gramática USO.
19.10.05	G, K L, O	2, 15 29, 30	Praticando conversação. Reuniões de pais e alunos e professores, divulgando notas e trabalhos e comentando a situação de cada aluno. Apresentando e trabalhando as orações compostas y coordinadas e subordinadas, fazendo exercício de gramática USO, trabalhando vocabulário
25.10.05	C, K H, M O	5, 19 20, 21 32	Exercendo em classe uma carta pessoal narando uma história pessoal empregan- do os pretéritos da narrativa. Conduzindo exercício de gramática, USO, referentes a unidades estudadas. Apresentando oralmente textos escolhidos pelos alunos.
01.11.05	C, D E, K	9, 10 12, 19 25	Introduzindo a unidade 15 com o texto "Cronica de una muerte anunciada" Gabriel García Márquez. Discutindo sobre o texto e seu autor. lendo e interpretando o texto "Los sueños". Realizando atividades propostas pelo livro fazendo uma comparação entre o livro e o filme. Passando dever de casa, Gramática uso 2 e 3 (temas)
05.11.05	G, J M, O R	8, 9 18, 23 27	Conduzindo dever de casa, simulando uma visita a cartomante, predizendo o futuro e admirando o passado. Exercício comple- mentar. Monitorando uma pequena dra- matização baseada em relatos ouvidos em um rádio gravado de programa de televisão, preparando uma pequena biografia.

Aparecida – II - espanhol

Contexto: apresentação de vocabulário,

Tradução textual oral de frases: em português e depois o espanhol

Tradução textual oral de palavras: léxico para exemplificar pares semelhantes.

Atitudes e crenças

Do professor: Faz uso se vai trazer benefícios, não recrimina o uso, usa LM para chamar a atenção dos alunos quando ao comportamento, responde em espanhol perguntas feitas em português, explica o exercício em português.

Do aluno: quase não recorrem ao uso do português, alguns alunos insistem em responder coisas informais em português.

Atividades: Dia 10/11/05: 1 atividade registrada, 5 realizadas, nenhuma coincidente.

(L, R/ 5, 17)

Dia 08/11/05: (A, J, K/ 3, 5, 24)

Dia 27/09/05: (O, K, M/ 5, 32)

Diários: A aula observada foi no dia 10/11/05. As atividades de conversa informal e de revisão lexical não foram registradas no diário de classe. As atividades de revisão dos pretéritos e a de expressão escrita - redação foram registradas em outro dia (08/11/05). A aula observada não era totalmente baseada no livro-texto.



Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
08/02/05	C, F, R	1, 18, 21	Leitura de espetáculos. Apresentando oralmente para o grupo. Praticando eficientemente e planos para o futuro.
13/04/05	K, M, O	7, 9, 18	Apresentando e lendo "la bailarina". Leitura para nota. Escutando e reproduzindo uma história. Leitura.
15/09/05	L, N, R	18, 25	Avaliando os conteúdos apresentação dos alunos.
20/09/05	L, N, R	18, 25	Continuando apresentação dos conteúdos.
22/09/05	F, H, R	12, 20, 24	Ampliando vocabulário. Interpretando: "Los formal de hacer collage".
27/09/05	O, K, M	5, 32	Compreensão auditiva. Escrevendo em classe uma carta pessoal empregando os pronomes da narrativa.
29/09/05	L, N, R	18, 25	Avaliando a aprendizagem e prova escrita.
04/10/05	H, K, O	19, 20, 21	Introduzindo a unidade 15. Passando "El Quijote" para enfatizar os pronomes da narrativa.
06/10/05	H, K, O	20, 21	Corrigindo exercícios de gramática. Introduzindo a unidade 15.
11/10/05	C, D	9, 18	Relatando o texto: "Hijos si, hijos no", realizando atividades propostas no livro separata com as orações subordinadas.
13/10/05	C, L, K	10, 12, 25	Trabalhando "El Quijote y la novela policíaca) comparações entre o filme e livro.
18/10/05	J, M, Q	8, 18, 28	Corrigindo a tarefa 2 e 3 USO. Simulando uma visita a uma cartomante, quando ela lhe falava do seu passado e futuro. Exercícios complementares.
20/10/05	C, M, R	9, 23	Dramatizando relatos assistidos no filme.
25/10/05	A, I, K	3, 5, 24, 28	Assistindo o filme "Madri". Comentando e fazendo resumo do filme.
27/10/05	C, K, R	9, 17, 18	Revisando os conteúdos gramaticais das unidades 14 e 15.
01/11/05	J, K, L, M	20, 24 30, 31	Apresentando os projetos de pesquisa feitos pelos alunos. Quêr sobre as atrações turísticas de cada região brasileira.
03/11/05	L, M, O	17, 18	Revisando o conteúdo gramatical das unidades e conteúdos comunicativos.
08/11/05	A, I, K	3, 5, 24	Revisando os pronomes e complementar o conteúdo. Redação: "história de pemomias".
10/11/05	L, R	5, 17	Corrigindo todos os temas da gramática.
17/11/05	E, F, G	1, 25	Apresentando os trabalhos literários.

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
22/11/05	D, O	15, 22	Assistindo documentário sobre Colômbia, a república dos contrastes. Debatendo o tema.
24/11/05	F, A	1, 35	Assistindo e comentando o vídeo: "náferos".
29/11/05	C	9	Avaliação escrita
01/12/05	C	9	Corrigindo a avaliação escrita e tirando as dúvidas.
08/12/05	F, O	15, 22	Preparando uma poesia direcionada com a finalidade de expandir vocabulário.
13/12/05	C, K, R	9, 17, 18	Lista de exercícios referentes ao semestre.
15/12/05	J, M, Q	8, 18, 28	Corrigindo lista de exercícios referentes ao semestre.

Elena – A3 - inglês

Contexto: discussão de texto; referi-se a nomes próprios de produtos em português.

Tradução textual oral de frases: frases completas para expressar opiniões emotivas.

Tradução textual oral de palavras: lexical para minimizar dúvidas pontuais.

Atitudes e crenças do professor: incentiva a tradução e não reprime; aceita o uso de português em sala com parcimônia; coloca-se como mediadora; realiza as explicações das atividades em inglês.

Do aluno: traduzem o léxico e falam português entre si; expressam emoções (indignidade, espanto) e conversam sobre assuntos extra-classe em português; usam bastante a LE quando estimulados pelo professor.

Atividades: aceita a tradução informalmente (discussão em grupo), os alunos manipulam uma e outra língua indiscriminadamente sem repressão do professor.

Dia 07/11/05: 4atividadesregistradas, 5atividadesrealizadas, 3coincidentes (P,C,K/11,25,4,32)

Dia 09/11/05: 3 atividades registradas, 5 atividades realizadas, 3 coincidentes. (B, L, O/14, 18).

Dia 31/10/05: (B, D, C, L, J/ 9, 10, 13, 24)

Dia 21/11/05: (L, P/ 25)

Diários: A atividade de conversa informal não foi registrada no diário. A atividade de compreensão auditiva foi registrada em dia anterior (31/10/05). As atividades de diferenciar presente perfeito de presente perfeito contínuo, a respectiva discussão oral, e a atividade do projeto foram registradas no mesmo dia em que foram observadas (07/11/05). A conversa informal, o jogo e o ditado de revisão foram as atividades registradas no dia (09/11/05). As duas atividades de interpretação e discussão de textos observadas no segundo dia (09/11/05) foram registradas em dia posterior (21/11/05).

**Quadro de Observação**

Data: 09 / 11 / 05 Hora: 20:20 Nível: A3 Língua: Inglês  
 Professor: Eliziane Línguas que fala: LM: inglês português  
 LE / L1: inglês  
 Número de alunos presentes: 10+4 Número de alunos: 15  
 Descrição dos alunos: alunos comunitários que já foram trilhados  
 Descrição do ambiente: sala com cadeiras em círculo, rádio, TV, sem ventilador  
 Recursos: língua passages 2 unit 11 lesson B p. 100  
 Objetivo: \_\_\_\_\_  
 Conteúdo: textos  
 Avaliação: durante as atividades da aula  
 Metodologia: \_\_\_\_\_  
 Participação dos alunos: \_\_\_\_\_

**Uso da Tradução**

Uso da Tradução	Professor	Aluno
Contexto da tradução: _____	<u>discussão de texto</u>	
Tradução textual oral (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Tradução textual escrita (Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		<u>léxico entre os alunos</u>
Atitudes e crenças:		<u>falam português entre si</u>

Atividades	20:30	20:40	20:50	01:00	21:21
Objetivo	<u>informar</u>	<u>texto com discussão</u>	<u>texto</u>	<u>game</u>	<u>ditado mapam</u>
Conteúdo		<u>língua p. 100</u>	<u>texto p. 101</u>	<u>vs</u>	<u>frases</u>
Adequação ao cont.					
Recursos		<u>língua texto</u>	<u>língua texto</u>	<u>palavras parciais</u>	<u>mapa plastificado</u>
Fase de execução (motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)		<u>motivação / diálogo</u>	<u>fixação</u>	<u>jogo</u>	<u>revisão</u>
Habilidades / Competências linguísticas		<u>comp. ex / exp. oral</u>	<u>comp. ex / exp. oral</u>	<u>comp. ex / exp. oral</u>	<u>comp. ex / exp. oral</u>
Tradução (lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)		<u>comp. oral</u>	<u>comp. oral</u>	<u>comp. oral</u>	<u>oral / comp. oral</u>
Atitude professor		<u>incentiva</u>	<u>participativa</u>	<u>mediador</u>	<u>impassível</u>
Atitude alunos		<u>participam com participação</u>	<u>part. e remem. texto</u>	<u>atentos</u>	<u>muito agitados</u>

**Observações complementares:**

→ base do you say - paupar @? save @? / o game = dois grupos com 4 voluntários cada; teacher escreve palavras no quadro e cada grupo simultaneamente tem que definir/descrever em inglês para o voluntário e o voluntário que define pronuncia a palavra corretamente ganha /



Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
24/10/05	d, g	18	cus e malefícios das novas descobertas científicas. Ouvindo e comentando sobre os efeitos da tecnologia nos alimentos transgênicos. Passando dever de casa. Revisando e corrigindo dever de casa. Assistindo ao filme "Eu, Robô" para fazer trabalho escrito e oral sobre o filme ("movie report").
26/10/05	b, j	1, 5, 7, 8	Ampliando vocabulário sobre evolução científica. Praticando o uso dos artigos definidos e indefinidos. Escrevendo e discutindo sobre contraste de ponto de vista. Passando dever de casa.
31/10/05	b, d, c l, j	9, 10 13, 24	Corrigindo dever de casa. Ouvindo e interpretando falas. Respondendo exercício conforme o que ouvir. Comentando sobre o funcionamento das invenções mais interessantes do século XX. Fazendo exercícios extra. Assistindo ao filme "Eu, Robô". Passando dever de casa.
07/11/05	p, c k	11, 25 4, 32	Corrigindo dever de casa. Comparando e contrastando o uso do Presente Perfeito e do Presente Perfeito Contínuo. Praticando com exercícios orais e escritos. Fazendo trabalho sobre o filme "Eu, Robô".
09/11/05	B, L O	14, 18	Comçando a "Unit 12 - "Getting down to business". Comentando sobre o sucesso de algumas grandes empresas. Discutindo os benefícios e os malefícios de se trabalhar em casa ou numa grande empresa. Revisando o condicional. Passando dever de casa.
16/11/05	C, L	18	Corrigindo dever de casa. Introduzindo as inversões sufixas e verbos no terceiro condicional. Fazendo exercícios extra. Passando dever de casa.
24/11/05	L, P	25	Corrigindo dever de casa. Ouvindo e interpretando textos. Comentando sobre os textos lidos. Discutindo sobre valores e temperamentos nas pessoas: os pros e os contras. Fazendo exercícios extra. Passando dever de casa.
23/11/05			Corrigindo dever de casa. Apresentando o uso do condicional com advérbios e expressões diferentes de "if". Fazendo exercícios extra. Passando dever de casa.

Sofia – A3 - francês

Contexto: o uso tradução/LM em sala de aula só para clarear o uso de LE para o aluno.

Tradução textual oral de frases: repete oralmente na LE o que o aluno disse na LM

Tradução textual oral de palavras:

Atitudes e crenças do professor: evita o uso de português em sala ao máximo, mas aceita o uso por parte dos alunos. Repete na LE o que os alunos dizem na LM. Fala mais pausadamente para facilitar a compreensão. Insiste em explicar até que os alunos tenham compreendido.

Do aluno: evitam conversar em português, mas quando chegam à aula só conversam em português para contar a novidades e se ambientar (assuntos extra classe).

Atividades:

Dia 09/11/05: 2 atividades registradas, 3 atividades realizadas, 1 coincidente. (K/ 24).

Dia 23/11/05: 2 atividades registradas, 2 realizadas, nenhuma coincidente (M, N, K/ 25, 31, 24)

Dia 22/11/05: (K, Q, L/ 24, 22,7)

Diários: A atividade de conversa informal (09/11/05) não foi registrada no diário. A atividade com música, praticando leitura e fonética foi registrada no mesmo dia em que foi observada (09/11/05). A atividade de vocabulário foi registrada em dia posterior (22/11/05). A atividade de leitura e interpretação de texto e a compreensão oral observadas no segundo dia (23/11/05) foram registradas em outro dia (22/11/05).

**Quadro de Observação**Data: 09 / 11 / 2005 Hora: 18 : 30 Nível: A3 Língua: francêsProfessor: Marianne Línguas que fala: LM: PortuguêsLE / L1: francêsNúmero de alunos presentes: 4+1+1 Número de alunos: 8Descrição dos alunos: alunos comunidade - mulheresDescrição do ambiente: sala sem cadeiras em círculoRecursos: música, cd, livro "Café Creme"Objetivo: praticar a compreensão fonética das vogais, ditongos, etc.Conteúdo: fonemas vocálicosAvaliação: durante as atividades das aulasMetodologia: expositivaParticipação dos alunos: participação ativa**Uso da Tradução****Professor****Aluno**

Contexto da tradução: \_\_\_\_\_

Tradução textual oral \_\_\_\_\_ música(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado)) \_\_\_\_\_ "au fil du temps" confirmaTradução textual escrita \_\_\_\_\_ a mitologia

(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado)) \_\_\_\_\_

Atitudes e crenças: estão a música mas acerta quando \_\_\_\_\_ votam a músicaaluno fala. \_\_\_\_\_ conversam em portuguêsQuando \_\_\_\_\_ chegamAtividades 18:35 18:50 19:30 19:40Objetivo conversa música texto/vocabulário \_\_\_\_\_Conteúdo p/ ambiente identificação fonemas conhec. soc. \_\_\_\_\_Adequação ao cont. \_\_\_\_\_ p. 135 \_\_\_\_\_Recursos livro música, cd, livro texto \_\_\_\_\_Fase de execução antecipação oral desenvolvimento \_\_\_\_\_

(motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.) \_\_\_\_\_

Habilidades / comp. oral/comp. comp. esc/comp. oral \_\_\_\_\_Competências esc/comp. oral/ comp. oral/esc. \_\_\_\_\_Linguísticas comp. esc. esc. \_\_\_\_\_

(expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.) \_\_\_\_\_

Tradução au fil du temps \_\_\_\_\_

(lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.) \_\_\_\_\_

Atitude professor não usa LM participativo \_\_\_\_\_Atitude alunos votam a música \_\_\_\_\_**Observações complementares:**

→ sempre algumas sempre começam a falar em português para depois mudam para francês / → alguma sai expressões ao cumprimentar depois de escutar 4 vezes / → "au fil du temps" preferem fazer analogia e história (D) e alguma diz "limbo do tempo" / → música = "ca Ohansen pour Amm"

**Quadro de Observação**

Data: 23 / 11 / 05 Hora: 18 :45 Nível: A3 Língua: Francês  
 Professor: Marianne Línguas que fala: LM: \_\_\_\_\_  
 LE / L1: \_\_\_\_\_  
 Número de alunos presentes: 3 Número de alunos: \_\_\_\_\_  
 Descrição dos alunos: alunos comunidade com + de 20  
 Descrição do ambiente: sala de aula com cadeiras em círculo, quadro branco, TV, etc.  
 Recursos: livro Café Liégeois 3  
 Objetivo: última aula do semestre - revisão visando trabalhar a habilidade  
 Conteúdo: texto e áudio  
 Avaliação: participação dos alunos  
 Metodologia: comunicativa  
 Participação dos alunos: todos participaram

**Uso da Tradução**

**Professor**

**Aluno**

Contexto da tradução:	- classe a uso de LE p/o aluno	- poucos de falar algo extra
Tradução textual oral	- fala "à" que o aluno disse na LM.	- fala na LM e que quem escreve extra classe.
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Tradução textual escrita		
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Atitudes e crenças:	<u>não nega mais nada; fala mais pausadamente</u>	- quase não interage em sala
	- repete sempre em LE o que o aluno diz	- para orientar extra classe o fex
Duração	18:50	19:05 - 19:50
Atividades	<u>leitura e interpretação de texto</u>	<u>comp. oral</u>
Objetivo	<u>chegar pronunciado e compreendido</u>	<u>comp. o que dizem CP</u>
Conteúdo	<u>texto do livro</u>	<u>do livro</u>
Adequação ao cont.	"	"
Recursos	<u>livro</u>	<u>livro / CD, sem</u>
Fase de execução	<u>leitura da primeira leitura; avaliação</u>	<u>leitura</u>
(motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)		
Habilidades /	<u>comp. oral / comp. ex.</u>	<u>comp. oral / exp. oral</u>
Competências	<u>exp. oral</u>	
lingüísticas		
(expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)		
Tradução		
(lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)		
Atitude professor	<u>explícita e perguntas</u>	<u>insiste até que entendem</u>
Atitude alunos	<u>busca e respondem</u>	<u>impressos</u>

Observações complementares:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
28	m	13	fazendo comentários do teste escrito; fazendo entrevista
4/10	q r K P	22 23 18 22	praticando leitura e verificando elementos org. presente do artigo para melhor interpretação (LTP 122); respondendo questões referentes ao texto (LTP p 122 exs 1 a 5), explicando e empregando comparativo e superlativo (LTP 126 exs 1 a 8)
5	q	22	praticando leitura respondendo questões relativas ao texto (LTP 123 exs 1 a 5)
11	m d	18 23	empregando acordo no particípio passado; utilizando infinitivo (LTP 129 exs 5 a 8), praticando expressão inf (LTP 130), dando opinião argumentando (LTP 130 exs 1 a 3)
18	m/n m	25/31 18	apresentando oralmente projeto Proença (história/geografia/pintura/literatura)
19	m/n	25/31	apresentando oralmente projeto Proença gastronomia/artefato
25	m	18	explicando e empregando articuladores, subordinadas concessivas e opostas (LTP 136/7 exs: 1 a 7)
26 01/11	D	18	explicando e utilizando construções impessoais, voz passiva/nominalização (LTP 146 exs: 1 a 3)
8/11	d m	23 18	explicando utilizando expressões de opinião (indicativo/subjuntivo); empregando verbos de obrigação e valores (LTP 147 exs 1 a 2)
9	K	24	praticando elementos gramaticais relação entre; praticando leitura e fonética
16	K d	24 23	praticando leitura oral; praticando leitura (LTP 132); respondendo questões relativas ao texto; argumentando a favor ou contra
22	K q f	24 22 7	fazendo compreensão inf, praticando leitura e respondendo questões referentes ao texto (LTP 133 exs 1 a 5); explicando e praticando vocabulário (LTP 135 exs 1 a 3)
23	m/n K	25/31 24	apresentando projeto; fazendo revisão gramatical
29	m d	18 23	fazendo teste escrito; praticando conversação tema justiça
6/12	m	13	comentando teste escrito; fazendo entrevista
7	K	24	praticando compreensão inf por meio de vídeo
13	K	24	apresentando projeto; fazendo revisão gramatical; praticando compreensão inf
14	m	18	praticando compreensão inf, fornecendo resultados

LUCIANA

Lucya – A3 - espanhol

Contexto:

Tradução textual oral de frases: pontual no sentido de esclarecer o sentido e o significado

Tradução textual oral de palavras:

Atitudes e crenças

Do professor: aceita e usa para confirmar a compreensão do aluno. Fala nomes próprios originários em português. Fala em espanhol a maior parte do tempo. Chama a atenção do aluno ou faz correções em português.

Do aluno: Quase não usam LM em sala de aula. O pouco uso que fazem é quando mesclam palavras em português, como se fossem em espanhol, em substituição a palavras desconhecidas em espanhol.

Atividades:

Dia 01/11/05: 1 atividade registrada, 3 atividades realizadas, nenhuma coincidente.

Dia 16/11/05: (H/33)

Dia 22/11/05: (F, D/5, 18)

Diários: A atividade de conversa informal não foi registrada no diário. A atividade para revisar as preposições e a apresentação de projetos foram registradas em outros dias (16/11/05 e 22/11/05, respectivamente).

**Quadro de Observação**

Data: 01 / 11 / 2005 Hora: 15 : 10 Nível: A3 Língua: espanhol  
 Professor: Lauzky Línguas que fala: LM: português  
 LE / L1: espanhol / inglês entre 3 anos  
 Número de alunos presentes: 6 + 1 Número de alunos: 9  
 Descrição dos alunos: alunos 1 ano de idade  
 Descrição do ambiente: sala de aula com cadeiras, porta aberta quadro de fundo pintado  
 Recursos: quadro branco  
 Objetivo: apresentar oralmente os livros de literatura  
 Conteúdo: livros literários (contos)  
 Avaliação: feita pelo professor  
 Metodologia: exposição oral de avaliação do professor com algumas correções pontuais de gramática, pronúncia, vocabulário  
 Participação dos alunos: interam em sala conversando em espanhol

**Uso da Tradução**

	Professor	Aluno
Contexto da tradução:	<u>portugês em frases</u>	<u>aviso pelo professor</u>
Tradução textual oral	<u>sem frásada pelo professor</u>	<u>frase e leitura</u>
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Tradução textual escrita		<u>frase</u>
(Texto; frase (sentido); palavra / léxico (significado))		
Atitudes e crenças:	<u>falsamente livro e autores em geral originalmente</u>	

-15-20  
nt

Atividade	15:25 - 15:50	15:51 - 16:50		
Objetivo	<u>exercício de leitura</u>	<u>apresentação de livro</u>		
Conteúdo	<u>exercício de preparação</u>	<u>apresentação de livro</u>		
Adequação ao cont.	<u>preparação</u>	<u>livros de literatura</u>		
Recursos	<u>quadro, mídia</u>	<u>livros, livros de literatura</u>		
Fase de execução (motivação; desenvolvimento; fixação; avaliação; revisão; etc.)	<u>início da aula/leitura</u>	<u>desenvolvimento</u>		
Habilidades /	<u>expressão oral e escrita</u>	<u>comp. e exp. oral</u>		
Competências		<u>uso de palavras em</u>		
lingüísticas		<u>português</u>		
(expressão oral; expressão escrita; compreensão oral; compreensão escrita; tradução; etc.)				
Tradução		<u>de frases</u>		
(lexical; de frases; textual; pontual; língua materna; etc.)				
Atitude professor	<u>conversa em esp. inguês</u>	<u>atencião e conversação</u>		
Atitude alunos	<u>apresentação e conversação em espanhol</u>	<u>prestaram atenção</u>		

**Observações complementares:**

→ conversa em espanhol sobre o conteúdo que na TV → sobre a quadrupla;  
 → algumas correções pontuais de gramática e de pronúncia → durante as apresentações  
 e conversas de um grupo → em português durante a leitura ①  
 → uso de palavras em português com sotaque no meio das frases com a frase  
 espanhol: ella "encabrona" (Bancabrona - corrigida pelo professor) → comentários sobre  
 a semelhança de um filme falando o nome dos autores muchos filmes espanhóis  
 → fala que es "filha de Maria" - "Lily" ②

Data	Comp.	Hab.	Procedimentos do Professor
4/10	o, p	22, 35,	Conhecendo texto sobre profissões; respondendo questionário (p. 63/64).
5/10	m, p	13, 20	Ensinando o uso de colocação pronominal em <i>ex-pansão</i> . Dando exercícios extra.
10/10	a, n	1, 28	Revisando os usos do pret. Indefinido e pretérito imperfeito (pg. 67). Dando tarefa.
11/10	j, k, o	3, 12, 24	Produzindo texto a partir de novas expressões (pg. 68). Dando compreensão oral/auditiva.
12/10	e, i,	3, 24	Aprendendo gênero de palavras com série de exercícios (pgs. 71/72).
17/10	b, d	12, 18	Trabalhando leitura com texto (pg. 73) e vocabulário extra. Exercitando dito vocabulário.
18/10	m, n	5, 14	Compõem palavras compostas de profissões e objetos. Dando tarefa.
19/10	f	13, 20	Dando separata com conjunções coordenadas de outros métodos (pg. 130).
24/10	a, b,	3, 5,	Apresentando parte de filme com tema polêmico p/
25/10	d	28	promover conversações. Dando exercícios com expressões idiomáticas.
26/10	a, g, o	19, 33	Trabalhando textos em sala a partir de texto só com início (grupos de 3).
31/10	c, d	23	Dando separata - revisão do uso dos porquês e preposição.
1/11	g	19, 22	Trabalhando um texto de série de autores (p. 133)
7/11	l, j, m, p	4, 8 16	Revisando o uso do "você" com texto em transparência. Discutindo o uso.
8/11	l	25	Dando redações em sala e simulado do DELE.
9/11	n	1, 28	Preparação para o DELE p. 134 a 137.
16/11	h	33	Revisando conteúdos gramaticais referente à PORQUÊS, uso do "você", plural das palavras e preposição.
21/11	o, d	8, 21	Dando preparatório para DELE (simulado) e redação em sala, sendo ambas para nota.
22/11	j, l	5, 18	Apresentação de projetos dos alunos (sobre países).
23/11	a, n, d	12, 28, 33	Revisando novamente conteúdos gramaticais sobre tema da prova bimestral final.
28/11	d	21	Dando prova oral.
29/11	i	8	Realizando prova escrita.
5/12	e, f	6, 8	Dando filme para promover conversações.
07/12	a, b, f	7, 8, 12	Trabalhando conversações c/ textos aleatórios.
12/12	a, b	1, 3	Praticando oralidade com tema polêmico.
14/12	d, h	12	Documentário e debate.
19/12	a, c, d	1	Finalizando semestre com conferência.

Anexo 3: Roteiro das perguntas da entrevista.

Entrevistador: Cilene Gonçalves da Silveira

ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS PROFESSORES OBSERVADOS

(gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo)

**I FASE**

**Contato inicial** (falar amistosamente sobre qualquer tema de interesse do momento)

**Identificação do entrevistado** (nome fictício):

1. Qual LE você leciona?

Em que instituição você já lecionou? E por quanto tempo?

2. Você conhece alguma outra língua? Qual? Como a aprendeu?

3. Qual a sua idéia com relação aos conceitos de habilidade e competência?

4. Poderia contar como você aplica estes conceitos em sua prática docente?

5. Como professor de línguas, quais são as habilidades lingüísticas que você conhece?

6. O que você sabe sobre as quatro habilidades comunicativas propostas pelo Marco Europeu para o Ensino de Línguas?

-produção oral e escrita;

-recepção oral e escrita;

-interação;

-mediação.

Qual a sua percepção com relação a esta divisão?

7. Que importância tem a interação pra você? E a mediação? Onde se enquadraria a tradução?

8. Você considera a tradução como sendo uma habilidade? E/ou uma competência?

9. Você sabe identificar o uso da tradução em sala de aula? E o uso de língua materna?

10. Qual a sua postura em relação a alguma atividade envolvendo a tradução? Com que frequência a utiliza em sala de aula?

11. Que atividades envolvendo a tradução você utiliza em sala de aula?

- involuntária
- mental
- subliminar
- explicativa
- pontual
- língua materna
- frasal/gramatical
- textual/pedagógica/interpretativa
- comunicacional.

12. Você acredita que a tradução pode ajudar no desenvolvimento das demais habilidades e competências? Como? Por que?

13. Outras considerações:

## **II FASE**

1. Como você encara a prática do preenchimento dos diários no seu cotidiano?
2. O que você considera que seja importante escrever no diário?
3. Como você executa o seu preenchimento? Quando? E quanto às competências e habilidades?
4. Qual o grau de relevância tem a abordagem por competências no preenchimento dos diários?
5. Como você considera a abordagem conteudista?

Anexo 4: Habilidades e competências dos diários de classe: nível básico

## Competências

- a- Reconhecer a importância da interação sociocultural dos diferentes povos e países, proporcionando uma visão mais crítica e enriquecedora no processo de formação da cidadania.
- b- Aplicar as linguagens verbal e não verbal para comunicar-se efetivamente, utilizando-se dos mecanismos de coesão e coerência da LEM.
- c- Ser capaz de expressar (apontar) a existência de coisas e pessoas ao seu redor.
- d- Comunicar-se utilizando vocabulário adequado e, na falta desse, utilizar mecanismos para que a comunicação se efetive.
- e- Desenvolver progressivamente a Língua Estrangeira como novo código de comunicação em classe.
- f- Compreender comandos e enunciados rotineiros no espaço-classe.
- g- Reconhecer expressões e vocábulos que possibilitem uma comunicação efetiva em seu meio social, utilizando fórmulas variadas em situações do cotidiano.
- h- Demonstrar capacidade de associar estruturas gramaticais para expressar preferências, hábitos, sugestões, rotinas, convites, localizações, planos para o futuro, opiniões e outros, nas diversas formas de comunicação.
- i- Aplicar os conhecimentos adquiridos na LEM para a construção de textos orais e escritos de maneira autônoma em discursos espontâneos.
- j- Estabelecer atos de comunicação em situações sócio-lingüísticas simuladas no grupo.
- k- Demonstrar e desenvolver noções básicas da língua objeto, nas habilidades de entender, ler, falar e escrever e ser capaz de usá-las em situações reais de comunicação.
- l- Reconhecer as variações temporais, desenvolvendo discursos orais e escritos e utilizando-os na prática comunicativa e no enriquecimento lexical.
- m- Utilizar a língua como forma de expressão de sentidos, emoções, experiências e análise de outras culturas para a compreensão e valorização da própria cultura.
- n- Utilizar o seu conhecimento de mundo e conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem da LEM, para ser capaz de questionar e interferir em momentos diferentes da comunicação.
- o- Ampliar os conhecimentos sobre as diversidades socioculturais e riquezas naturais internacionais como forma de valorização dos recursos nacionais.
- p- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola como propostas de intervenção solidária, respeitando valores humanos e utilizando a língua como meio de socialização.
- q- Usar as habilidades básicas de compreensão, leitura, fala e escrita da LEM.
- r- Desenvolver progressivamente a LEM como novo código de comunicação em classe.
- s- Desenvolver o conhecimento básico das diferentes estruturas da comunicação oral, escrita, utilizando formas variadas em situações do cotidiano.
- t- Compreender de maneira global textos orais e textos escritos.
- u- Interpretar textos progressivamente mais complexos, selecionando tópicos relevantes à compreensão.
- v- Perceber a diferença entre o sistema oral (fonético) e o escrito (código), reconhecendo a musicalidade da língua.

## Habilidades

- 1- Identificar e relacionar países e seus povos (nacionalidades), situando-os no panorama mundial.
- 2- Identificar, relacionar e associar vocábulos da LEM com a Língua Materna, dentro do seu universo socioeconômico e cultural, com base no seu conhecimento de mundo.
- 3- Observar a inserção da LEM no atual contexto linguístico.
- 4- Soletrar e compreender nomes, sobrenomes e palavras da LEM.
- 5- Reproduzir os elementos fonéticos próprios da Língua Estrangeira.
- 6- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais em uma situação-problema para que a comunicação se efetive.
- 7- Expressar circunstâncias de modo, lugar e tempo.
- 8- Reconhecer orações restritivas e explicativas.
- 9- Explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
- 10- Escolher vocabulário adequado a situações diversas, com fins de comunicação.
- 11- Fornecer e obter informações sobre dados pessoais, tais como nome, idade, profissão, esporte, número de telefone, endereço, nacionalidade, membros da família e preferências.
- 12- Conhecer e aplicar vocabulário referente a números cardinais e ordinais, dias da semana, meses e estações do ano, horas, clima, quantidades, profissões, objetos utilizados cotidianamente, saúde, esporte, lazer, moda, aparência física, meios de transporte.
- 13- Solicitar e obter informações sobre atividades do cotidiano, relatando ações, situações, acontecimentos no tempo presente, passado e futuro, utilizando verbos regulares e irregulares, nas formas afirmativas, interrogativas e negativas.
- 14- Aplicar e diferenciar, adequadamente, estruturas afirmativas e negativas que indiquem comandos (imperativos) e ações habituais.
- 15- Trocar informações sobre planos no futuro imediato, tais como férias, finais de semana, feriados, etc.
- 16- Solicitar e fornecer informações sobre a localização de pessoas, objetos, animais e edificações, identificando relações de posse quando necessário.
- 17- Identificar ausência, existência, posição e qualidades de seres e objetos.
- 18- Criar diálogos usando situações reais: fazer compras; escolher o prato favorito; convidar, aceitar e recusar convites; dar ordens e conselhos; fazer reclamações, pedir desculpas e outros, promovendo assim, a comunicação interpessoal.
- 19- Utilizar apropriadamente saudações, formas de tratamento, palavras e expressões de uso cotidiano em diferentes situações.
- 20- Expressar ações reflexivas.
- 21- Perguntar e responder sobre quantidades, diferenciando vocábulos contáveis e incontáveis.
- 22- Conhecer e interpretar textos literários de vocabulário adaptado em LEM e compará-los com produções nacionais, correlacionando o tipo de produção seja ela artística, científica ou cotidiana.
- 23- Ler, ouvir, e interpretar de forma global textos e diálogos, progressivamente mais longos relacionados às situações vivenciadas no cotidiano.
- 24- Fazer indagações sobre pessoas, coisas, lugares, tempo, razão, causa, distância, idade, etc.

## Habilidades

- 25-** Reproduzir as diferentes entonações em atos de fala: afirmação, negação, interrogação e exclamação.
- 26-** Usar o novo código como forma de se conhecer, de expressar seus pensamentos, emoções, e de se divertir.
- 27-** Identificar o estilo de linguagem de diversos tipos de textos.
- 28-** Diferenciar as formas de discursos expressas em textos orais e escritos.
- 29-** Trocar informações sobre planos no futuro imediato, tais como férias, finais de semana, feriados, etc.
- 30-** Aplicar e diferenciar, adequadamente, estruturas afirmativas e negativas que indiquem comandos (imperativos) e ações habituais.
- 31-** Fornecer e obter informações sobre feriados, festas típicas nacionais e internacionais, trajes e pratos típicos.

Anexo 5: Habilidades e competências dos diários de classe: intermediário e avançado

## Competências

- a - Reconhecer a importância sociocultural dos diferentes povos e países, proporcionando uma visão mais crítica e enriquecedora no processo de formação da cidadania.
- b - Comunicar-se utilizando vocabulário adequado e, na falta desse, utilizar mecanismos para que a comunicação se efetive.
- c - Conhecer as variações temporais, desenvolvendo textos orais e escritos, utilizando-os na prática comunicativa e no enriquecimento lexical.
- d - Desenvolver o conhecimento das diferentes estruturas da comunicação oral e escrita, utilizando fórmulas variadas em situações do cotidiano.
- e - Conhecer e interpretar produções artísticas modernas em língua estrangeira, em relação a produções nacionais, em textos literários, traduções e dublagens que contenham vocabulário mais complexos.
- f - Analisar e interpretar diferentes tipos de produções literárias segundo seus contextos e diferentes estilos.
- g - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola como propostas de intervenção solidária, respeitando valores humanos e utilizando a língua como meio de socialização.
- h - Desenvolver o pensamento dedutivo e crítico, analisando contextos históricos em textos de caráter literário nacionais e internacionais comparando diferentes culturas.
- i - Utilizar a LEM como forma de expressão de sentidos, emoções, experiências e análise de outras culturas para a compreensão e valorização de sua própria cultura.
- j - Ampliar os conhecimentos sobre as diversidades socioculturais e riquezas naturais internacionais como forma de valorização dos recursos nacionais.
- k - Demonstrar conhecimento da língua objeto, nas habilidades de entender, ler, falar e escrever e ser capaz de usá-las em situações reais de comunicação.
- l - Comunicar-se com fluência na LEM, utilizando escolha vocabular adequada, para uma comunicação efetiva e apropriada em diferentes contextos.
- m - Utilizar a língua como forma de expressão de sentimentos, experiências e análise de outras culturas para a compreensão e valorização da própria cultura.
- n - Operacionalizar os recursos de linguagem verbal em forma de enunciados orais e escritos, possibilitando uma comunicação efetiva em seu meio social.
- o - Estar apto a questionar e interferir em diferentes momentos da comunicação.
- p - Utilizar o conhecimento de mundo adquirido ao longo do processo de aprendizagem da LEM para questionar e interferir em diferentes momentos da comunicação, expressando suas opiniões e defendendo seus pontos de vista, demonstrando domínio da linguagem estudada em situações de interação social.
- q - Interpretar textos complexos, selecionando tópicos relevantes à compreensão.
- r - Perceber a diferença entre o sistema oral (fonético) e o escrito (código), reconhecendo a musicalidade da língua.

## Habilidades

- 1- Identificar, relacionar e associar vocábulos da LEM com a Língua Materna, dentro do seu universo socioeconômico e cultural, com base no seu conhecimento de mundo.
- 2- Fazer indagações sobre pessoas, coisas, lugares, tempo, razão, causa, distância, idade, etc.
- 3- Entender e descrever usos, costumes, normas de conduta e vocabulário, segundo situações e inter-relações sociais.
- 4- Compreender e interpretar pequenos textos informativos e/ou formativos, relacionados às situações vivenciadas no cotidiano.
- 5- Desenvolver a capacidade de argumentação expressando-se de modo ordenado e coerente.
- 6- Explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
- 7- Escolher vocabulário adequado a situações diversas, com fins de comunicação.
- 8- Utilizar estruturas gramaticais para expressar surpresa, dar opiniões, concordar e discordar delas, e confirmar informações.
- 9- Utilizar os tempos verbais para expressar-se corretamente, descrevendo ações no presente, passado e futuro, utilizando verbos regulares e irregulares, nas formas afirmativas, negativas e interrogativas.
- 10- Contrastar tempos passados, simples e contínuos.
- 11- Distinguir relações de tempo: ações que ocorreram no passado, em tempo indefinido, e ações concluídas no momento em que são enunciadas.
- 12- Identificar estruturas complexas de tempo em textos orais e escritos.
- 13- Diferenciar as formas de discurso expressas em textos orais e escritos.
- 14- Expressar opinião sobre relacionamentos, personalidades, trabalhos artísticos, férias, lugares famosos e históricos e outros.
- 15- Fornecer e obter informação sobre preferências, planos para o futuro, tarefas domésticas, projetos pessoais, carreiras profissionais, filmes, livros, músicas, tipos de roupas, pratos, rotinas, hábitos, viagens ao exterior, temas controversos e outros.
- 16- Compor descrição de países: localização geográfica, moeda, hábitos alimentares, religião, língua, selos.
- 17- Utilizar estratégias verbais para apresentar desculpas, fazer convites e pedidos.
- 18- Empregar adequadamente, em diferentes contextos, o vocabulário e as estruturas lingüísticas aprendidas.
- 19- Comparar diferentes contextos e estilos de produção de caráter literário.
- 20- Interpretar textos modernos de caráter literário de autores em LEM em relação à sua época, estilo, motivação.
- 21- Ler livros, artigos de revistas e jornais e relatar os mesmos, demonstrando entendimento.
- 22- Conhecer e interpretar textos em LEM, sejam eles artísticos ou histórico-científicos.
- 23- Criar diálogos que relatem ações, situações e acontecimentos, no tempo presente, passado e futuro, utilizando verbos regulares e irregulares, nas formas afirmativas, interrogativas e negativas, expressando circunstância de tempo, modo e lugar.
- 24- Transmitir e processar mensagens lidas, escritas, ouvidas e vistas.

## Habilidades

- 25- Utilizar textos literários para ampliação de vocabulário e ainda formar o pensamento crítico e dedutivo além de comparar culturas diferentes.
- 26- Diferenciar as formas de discurso expressas em textos orais e escritos.
- 27- Descrever produtos e bens manufaturados brasileiros e de outros países e suas implicações sócio-econômicas.
- 28- Fornecer e obter informação sobre superstições, lendas, costumes e tradições.
- 29- Reconhecer orações restritivas e explicativas.
- 30- Distinguir relações de tempo: ações que ocorreram no passado, em tempo indefinido, e ações concluídas no momento em que são enunciadas.
- 31- Planejar, produzir e apresentar, com a orientação do professor, projetos que enfatizem os temas transversais sugeridos pelos PCN (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo), além de outros temas ligados à LEM.
- 32- Escrever cartas, convites e outros, formais e informais.
- 33- Debater questões sociais, políticas, culturais e ambientais.
- 34- Descrever fatores que levam as pessoas a adotarem determinados comportamentos psicossociais.
- 35- Descrever e analisar costumes e hábitos pessoais em diferentes culturas.
- 36- Reconhecer e discutir o impacto da interferência humana na questão urbana.

