



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**TRADUZIR PARA COMUNICAR: A TRADUÇÃO COMO COMPONENTE
COMUNICATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

ANA PAULA ALVES TORRES DA COSTA

BRASÍLIA – DF

2008

ANA PAULA ALVES TORRES DA COSTA

**TRADUZIR PARA COMUNICAR: A TRADUÇÃO COMO COMPONENTE
COMUNICATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Mark David Ridd

Brasília – DF

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA ALVES TORRES DA COSTA

TRADUZIR PARA COMUNICAR: A TRADUÇÃO COMO COMPONENTE COMUNICATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mark David Ridd

Orientador – UnB

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Magalhães

Examinadora Externa – UFMG

Prof.^a Dr.^a Cynthia Ann Bell dos Santos

Examinadora Interna – UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Luísa Ortíz Alvarez

Examinadora Suplente – UnB

Brasília, 12 de novembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Deus por sua fidelidade e amor e a meus pais que sempre acreditaram no meu potencial e investiram em mim e, por isso, mais uma vez, posso recompensá-los com o resultado de meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, o Alfa e o Ômega da minha vida, por Seu amor e por me capacitar a realizar este trabalho tão significativo para mim. Mesmo diante de tantas adversidades, o Senhor confirmou Sua fidelidade e mostrou, mais uma vez, que nenhum dos Seus planos pode ser frustrado.

A meu esposo, Cristiano, meu filho, Arthur, e meu sobrinho, Paulo Henrique, pela importância que têm em minha vida e pela compreensão nos meus momentos de isolamento para estudos. Realmente amo vocês!

A meus pais, Lourival e Manira, pelo amor incondicional.

A meus irmãos Paulo e Fabrício e irmã, Cristina, pelo prazer da companhia de vocês.

Às amadas tias Nira, Ilda e Aldaci pelas constantes orações em meu favor.

A minha amada avó, Otilia, e meu tio, Valmir, por tudo que pude aprender com eles enquanto estavam aqui. Que saudades!

A toda minha família pela base sólida em que cresci e pelo incentivo de todos sempre.

Ao meu orientador, prof. Dr. Mark Ridd, pela confiança e acompanhamento do estudo. Certamente as críticas propiciaram um maior aprofundamento nas questões polêmicas da pesquisa. Obrigada por seu apoio nos momentos conflitantes que passei.

À Banca Examinadora pela atenciosa leitura desta pesquisa.

A todos os professores da Pós-graduação de Linguística Aplicada por dividir seus conhecimentos e ampliar minha visão de mundo.

Aos amigos, já mestres, pelos conhecimentos, experiências e idéias compartilhadas: Rafaela Bomfim, Cláudia Alves, Gerson Araújo, Juscelino Sant'Ana, Oldinê França, Reijane Matias, Ana Cristina Chaves, Sílvia Caldas, Reijane Viana e Luís Carlos Ramos.

Aos colegas de curso que compartilharam seus conhecimentos e experiências de vida.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, via EAPE, pela concessão à licença remunerada de estudos durante o curso de mestrado.

À Direção da escola pesquisada, especialmente na pessoa de Etel Núbia, que otimizou a pesquisa, professores entrevistados e demais amigos de outros setores.

Aos queridos alunos sujeitos de pesquisa pela colaboração e desempenho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

“Uma tradução aceitável requer muita leitura, escrita, compreensão e expressão oral, o que comprova que a tradução não é uma habilidade divorciada das outras quatro. Enquanto traduzem, os aprendizes de uma outra língua podem ter de praticar todas elas. Não se trata de algo intrinsecamente interativo e comunicativo?”

(Sônia Ferreira, 1999, p. 361)

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a tradução como ato comunicativo e habilidade lingüística integrada às quatro habilidades tradicionais (ouvir, falar, ler e escrever) e aos preceitos da Abordagem Comunicativa. A pesquisa foi realizada em um Centro de Línguas, escola pública de línguas do DF, com emprego de pesquisa qualitativa etnográfica com apoio de dados quantitativos. O levantamento de dados se deu por meio da pesquisa-docência, gravação de aulas, notas de campo, relatórios, depoimentos orais, questionários, transcrições de aulas e entrevistas. No estudo, um grupo de 40 aprendizes, com pelo menos seis anos de estudo de inglês como língua estrangeira, participaram de um projeto denominado Projeto de Tradução, por um período de 11 semanas. Analisamos as atitudes dos aprendizes relativas à tradução e sua relevância no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, e cotejamos isso com as opiniões de três professores do curso regular dos sujeitos de pesquisa acerca do uso de tradução em sala de aula. Os resultados mostram que os alunos reconhecem a tradução como habilidade integrada a e integradora das demais, seus benefícios e seu potencial comunicativo, tornando o aprendizado de língua estrangeira mais significativo e motivador, sem contrariar a filosofia que caracteriza a AC. Os professores tendem a negligenciar seu uso, embora a aceitem como habilidade lingüística no ensino de LE.

Palavras-chave: Tradução no ensino-aprendizagem de LE, comunicação, habilidade, Abordagem Comunicativa.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate translation as a communicative act and linguistic skill integrated with the four traditional skills (listening, speaking, reading and writing) and with the principles of the Communicative Approach. Field research was carried out at a public language school in the Federal District, Brazil, the methodology employed being of the ethnographic quali-quantitative type. Teacher-research, recorded classes, field notes, written and oral reports, questionnaires, transcriptions and interviews were used to gather data. In this study, a group of 40 Brazilian EFL students with at least six years of effective learning took part in a Translation Project over a period of 11 weeks. Students' beliefs about translation and its importance in the process of learning a foreign language were investigated. These were compared with the attitudes of three teachers from the regular course the students subject were attending, regarding the use of translation in daily classroom practice. The results show that students consider translation a skill associated with and integrative of the other four skills, acknowledging its benefits and communicative potential that make the process of learning a foreign language more meaningful and motivating, without contradicting the Communicative Approach philosophy. Their teachers, meanwhile, tend to neglect the use of translation, despite accepting it as a linguistic skill in the teaching of a foreign language.

Key-words: Translation in language teaching & learning, communication, skill, Communicative Approach.

LISTA DE ABREVIATURAS

LE	-	Língua Estrangeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
LEM	-	Língua Estrangeira Moderna
AC	-	Abordagem Comunicativa
LM	-	Língua Materna
CIL	-	Centro Interescolar de Línguas
LA	-	Linguística Aplicada
L2	-	Segunda Língua ou Língua 2
MGT	-	Método Gramática e Tradução
PPGLA	-	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Usos benéficos da tradução
- Quadro 2 – Uso previsto de tradução no MGT e nos moldes atuais
- Quadro 3 – Habilidade e competência contrastadas
- Quadro 4 – Competência comunicativa
- Quadro 5 – Definição de tarefa
- Quadro 6 – Caracterização de um projeto de pesquisa
- Quadro 7 – Descrição dos relatos escritos das aulas do Projeto
- Quadro 8 – Dificuldades apontadas nas aulas do Projeto

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Perfil sócio-profissional dos participantes da pesquisa
- Tabela 2 – Crenças dos alunos relativas à tradução
- Tabela 3 – Frequência do uso de tradução em sala de aula
- Tabela 4 – Crenças acerca da tradução
- Tabela 5 – Resultado das opiniões acerca do Projeto de Tradução
- Tabela 6 – Tipo de tradução mais apreciada no Projeto

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções que serviram a transcrição de dados foram parcialmente baseadas em Marcushi (2006).

Letras para representar os participantes da pesquisa:

P pesquisadora

Símbolos para indicar os demais aspectos:

(())	comentários da analista
(+)	pausa
“ ”	citação, discurso indireto ou referência a outras falas
‘ ’	aspas dentro de aspas
-	não é enunciado o final projetado da palavra
(*)	uma palavra incompreensível
MAIÚSCULA	ênfase
[...]	indicação de transcrição parcial
Ah, é, oh, uh, ahã	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Estilos da fonte:

Itálico palavras em inglês ou outra língua estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Contextualização e justificativa do tema	15
Objetivos	24
Perguntas de pesquisa	25
Organização da dissertação	26
Contribuição esperada	27

CAPÍTULO 1 – TEORIZANDO A TRADUÇÃO NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

1.1 Vozes	28
1.1.1 Tradução e uso da LM no ensino de LE	32
1.1.2 Benefícios da prática da tradução	37
1.1.3 Controvérsias no uso da tradução	42
1.1.4 Tradução pedagógica vs. tradução profissional	44
1.1.5 A tradução como quinta habilidade lingüística	45
1.1.6 A tradução em níveis iniciais de ensino	48
1.1.7 Tradução dá medo	50
1.1.8 A compreensão de leitura em LE	53
1.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LE	
1.2.1 Contextualizando a AC	61
1.2.2 O conceito de competência comunicativa	62
1.2.3 O dizer e o fazer comunicativo na aula de LE	65
1.2.4 Tendências no ensino comunicativo	70
1.2.5 A tarefa no ambiente comunicativo	71
1.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA E TRADUÇÃO	
1.3.1 Analisando as similaridades entre AC e tradução	76
1.3.2 Materiais autênticos	80
1.3.3 Uso de dicionários	81

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 A pesquisa-docência	88
2.2 Perfil da instituição pesquisada	90
2.2.1 Metodologia de ensino nos CILs	92
2.3 Implementação da pesquisa	93
2.4 Descrição do Projeto de Tradução	93
2.4.1 Definição dos temas das aulas	97
2.5 Perfil dos sujeitos de pesquisa	100
2.6 Instrumentos de coleta de dados	101
2.6.1 O questionário	101
2.6.2 Relatos escritos das aulas	102
2.6.3 Depoimentos orais das aulas	103
2.6.4 Notas de campo	103
2.6.5 Gravação em áudio e transcrições	103
2.6.6 A entrevista	104
2.6.7 Procedimentos de análise	105

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1 Análise do questionário inicial	108
3.2 Análise dos relatos escritos das aulas	114
3.2.1 Aspectos relacionados à AC nos relatos escritos	121
3.2.1.1 Filtro afetivo baixo	121
3.2.1.2 Apoio no uso da LM	121
3.2.1.3 Postura do professor	122
3.2.1.4 Interação professor↔aluno↔aluno	122
3.2.1.5 Aprendizagem promovida pelas tarefas de tradução	123
3.2.1.6 Integração das habilidades linguísticas	124
3.2.1.7 Ensino de cultura	125
3.3 Análise dos depoimentos orais dos alunos	126
3.4 Notas de campo	128
3.5 Relato escrito final das aulas do Projeto de Tradução	130
3.5.1 Turma A (T1)	130
3.5.2 Turma B (T2)	131

3.6 Análise do questionário final	133
3.7 Entrevista dos alunos	136
3.8 Entrevista dos professores	145
CONCLUSÃO	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174

APÊNDICES

- Apêndice 1 – Questionário inicial
- Apêndice 2 – Questionário final
- Apêndice 3 – Roteiro de entrevista dos alunos
- Apêndice 4 – Roteiro de entrevista dos professores
- Apêndice 5 – Relatório da aula 1
- Apêndice 6 – Relatório da aula 2

ANEXOS

- Textos utilizados na pesquisa
- Relatos das aulas

INTRODUÇÃO

“A LA está (...) preocupada não apenas em ‘ensinar’ língua (s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano”.

(Celani, 2000, p. 22)

Contextualização e justificativa do tema

O ensino-aprendizagem da língua estrangeira (doravante LE) para a comunicação constitui um desafio que envolve questões significativas. Ser um bom professor e preparar-se para as situações que surgem na prática escolar significa questionar-se: O que define um bom método e/ou abordagem? O que fazer para envolver e manter o aluno motivado nesse processo de aprendizagem? Sabendo que a aprendizagem de línguas é ativa, como integrá-la nesse novo ambiente objetivando participação e atuação? O que fazer quando os livros didáticos falham ao *não* refletir o uso real da linguagem e a dissociam do contexto social do aprendiz?

Certamente, todo professor de línguas já foi confrontado por essas interpelações. Estar consciente da interação sugerida pelos estudos comunicativos recentes significa prever o uso da língua enquanto comunicação que prioriza a mensagem e a interação em discursos socialmente adequados, elaborados a partir dos usos interpessoais da linguagem. A reflexão do professor sobre sua prática de ensino direciona seus objetivos, reconhece os anseios dos alunos e as expectativas da instituição em que atua. Ademais, orienta ‘como’ e ‘porque’ ele age e constrói seu ensino de certa maneira (ALMEIDA FILHO, 1993).

Segundo Rajagopalan (2003, p. 93) “a língua é muito mais que um simples código ou um simples instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo”. Assim, ao expor o aluno ao aprendizado de uma LE, redefinimos nossa identidade à medida que nos confrontamos com o novo e permitimos sua inserção em nossa cultura por julgar aspectos positivos e expressivos.

O que tenho observado há 18 anos no ambiente de sala de aula é que uma aprendizagem só se torna significativa para o aprendiz quando as novas informações se apóiam em conceitos relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva originários de suas experiências de vida. Quando uma aprendizagem ocorre sem estabelecer associação alguma com tais conceitos já existentes, as novas informações armazenadas de forma passiva são facilmente esquecidas e caracterizam a aprendizagem mecânica em ambientes de ensino rotinizantes. Afinal, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da LE é resultante da boa parceria e colaboração mútua do professor e de seus alunos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) priorizam o ensino da leitura e da interpretação na outra língua nas escolas públicas brasileiras, tornando a visão do ensino de LE mais realista, embora menos ousada, afirmando ser possível ler e apreender o sentido de textos autênticos mais cedo no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Visão contraditória e argumentada por Menezes (2003) quando declara que

Em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade¹.

Com a LDB, as línguas estrangeiras modernas (LEMs) recuperam, *teoricamente*, sua relevância adquirindo importância de disciplina como qualquer outra do currículo, do ponto de vista de formação do indivíduo e de integração em um mundo globalizado.

Contudo, observamos um outro quadro na prática. A este respeito, Menezes (2003) objeta:

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas (p. 56-57).

¹ O horizonte estabelecido pelo vestibular e congêneres no ensino brasileiro desestimula o investimento no domínio oral, pois este não é objeto de avaliação.

Da mesma forma, Almeida Filho (2003, p. 31) contesta o ensino de LEM nas escolas públicas ao afirmar que “a prática secular no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que se enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”.

O aspecto monótono e repetitivo das aulas de LE nas escolas públicas brasileiras associa também a tradução a este quadro desmotivador, em um contexto de estudo de formas gramaticais e memorização de regras e listas de palavras de forma descontextualizada, muitas vezes desvinculada da realidade dos alunos. Além disso, o ensino se dá sem o cotejo entre as similitudes e diferenças das línguas e culturas envolvidas no processo tradutório.

Fracaro (2002, p. 105) adverte que a tradução “é uma atividade integradora que exige que se ativem simultaneamente habilidades nas duas línguas, o que indiscutivelmente leva a um enriquecimento bastante significativo e que não deveria ser desprezado por nenhum professor”. Por isso, a autora denuncia o uso rotineiro e descontextualizado da tradução nas escolas, ao afirmar

Não se recomenda a tradução apenas pela tradução, usada para preencher um horário vago, para ser aplicada quando o professor não preparou nenhuma outra atividade, ou quando tenha faltado (o famoso “tapa-buraco”, tão freqüente em algumas escolas) ou, ainda, apenas como avaliação. Ela é uma forma legítima de aumentar a bagagem lingüística do aluno, inclusive na sua própria língua (FRACARO, 2002, p. 109).

A tradução, sob o enfoque comunicativo de línguas², desloca o papel do professor como detentor absoluto de conhecimento ao papel de facilitador, em que os aprendentes poderão, inclusive, saber tanto quanto ou mais que o professor sobre temas abordados, o que implica por parte dele a disposição para correr riscos, ser flexível e respeitar as limitações dos alunos no processo de aprendizagem.

Neste sentido, Ridd (2005) afirma que a tradução altera as relações de poder na sala de aula, obrigando o professor a descer do pedestal e discutir em condições mais simétricas com seus alunos. Cabe observar, portanto, a interação entre as concepções norteadoras do trabalho do professor e o contexto de ensino-aprendizagem em que ele e seus alunos se inserem.

² A este respeito, ver Ridd (2000, 2003, 2004, 2005), Elias (2005), Bomfim (2006), Silveira (2007), dentre outros. Um outro ponto que justifica o estudo proposto advém da necessidade de correlacionar o uso de tradução no ensino de línguas.

A Tradução vem procurando se firmar como disciplina autônoma nos últimos vinte anos, desenvolvendo suas próprias teorias e instrumentos de pesquisa. Martins (2001, p. 7) afirma que a nova disciplina possibilita *insights* extremamente interessantes e enriquecedores a respeito de aspectos pertinentes à prática tradutória, seus pressupostos e concepções e seus agentes.

Celani (1997, p. 159) ressalta que

É fundamental evitar o fracasso na aprendizagem de línguas na escola, para se acabar, de uma vez por todas, com a falsa idéia de que a língua estrangeira só se aprende fora da escola. É preciso, ainda, não esquecer a situação de isolamento lingüístico em que a aprendizagem de línguas estrangeiras se dá no Brasil e a inevitável falta de percepção da necessidade de sua aprendizagem, pela grande maioria dos alunos. Os objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, do papel da LE na construção da cidadania, do papel da LE como parte integrante da formação global do indivíduo.

O domínio do processo de construção da aprendizagem por parte do aluno (meta-aprendizagem) é marcado pela atuação e relevância do professor que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, propiciando trocas de experiências no inter-relacionamento professor↔aluno e aluno↔aluno, evitando ambientes tensos e reduzindo a ansiedade dos alunos.

Os alunos encontram, dessa forma, oportunidades para satisfazer a curiosidade intelectual e aplicar conhecimentos adquiridos porque seu filtro afetivo estará baixo e, por isso, estarão mais motivados para a participação em sala de aula (KRASHEN, 1982).

Segundo a hipótese do filtro afetivo, proposta pelo autor, a situação ideal para aprender é aquela que apresenta uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como ansiedade, inibição ou a falta de confiança; é aquela que motiva o maior número de alunos a desenvolver a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem.

A concepção de um currículo funcional relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. Dessa forma, amplia-se a capacidade de produzir conhecimentos, de desenvolver competências e de dominar habilidades numa perspectiva crítica e contextualizada que privilegie a inteligência e a capacidade de alunos e possibilite aos professores vivenciar os conhecimentos em seu enfoque interdisciplinar nas escolas.

Entretanto, conforme salienta Coracini (1997, p. 163):

A escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero 'repetidor' da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do 'bom leitor'.

O aluno deve ser ouvido porque sua necessidade pode mudar o direcionamento do trabalho do professor. Ele sempre tem algo a comentar, criticar e comparar, que contribui para o desenvolvimento da sua consciência crítica.

Muitas vezes, o aluno se cala não por ser ignorante, mas por não saber expressar-se na língua estrangeira. A tradução é uma habilidade³ que depende das demais e que as integra. Se o aluno não domina a compreensão oral, por exemplo, não pode fazer uma tradução oral, porque não compreende o que foi dito.

Tratamos a tradução nesta pesquisa como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de LE e habilidade integradora e integrada às demais (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita) desencadeadora de interações significativas em sala de aula. A partir daí, podemos elencar os possíveis benefícios que a atividade tradutória oferece e dar sugestões para (re) introduzir a tradução satisfatoriamente em nossas salas de aula, sob o enfoque da Abordagem Comunicativa (AC).

A conceituação de tradução pertinente para este estudo baseia-se na descrição de Hurtado Albir⁴ (1999, p. 37): “um ato de comunicação complexo, uma vez que se realiza entre dois *espacios comunicativos* diferentes (o de partida e o de chegada), de onde interferem muitas variáveis”.

Conceituamos a tradução como uma habilidade lingüística na qual as experiências 'com' e 'na' língua-alvo são usadas para comunicação na LE, como instrumento para conscientização da natureza da linguagem e da tradução, e, como instrumento de aperfeiçoamento lingüístico e de formação global do aluno de forma a “viabilizar na prática de sala de aula a relação entre LE e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (PCN, 1998, p. 38).

³ Consideramos a tradução como quinta habilidade lingüística neste estudo. A este respeito, ver Janulevičienė e Kavaliauskienė (2004), Johnson (1998), Ribeiro (2005), Bomfim (2006), Silveira (2007), dentre outros.

⁴ “La traducción es un acto de comunicación complejo, ya que se realiza entre dos *espacios comunicativos* diferentes (el de partida y el de llegada), donde intervienen muchas variables”. Tradução nossa, como as demais nesta dissertação quando não houver indicação em contrário.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi criado o projeto denominado *Integrando a tradução às demais habilidades lingüísticas na sala de aula de inglês como LE*. Desenvolvemos tal projeto como ambiente de pesquisa em duas turmas com, no mínimo, seis anos de estudo na LE (inglês) em um Centro Interescolar de Línguas (CIL), no Distrito Federal, entre abril e julho de 2005, totalizando quarenta alunos.

O *Projeto de Tradução* desenvolvido não objetivava a formação de tradutores, e a teoria básica que explicou o processo tradutório restringiu-se a esclarecer dúvidas dos aprendizes para resolver as tarefas de tradução. Procuramos conhecer as crenças⁵ dos alunos, participantes da pesquisa, acerca da tradução como ato comunicativo e habilidade lingüística integradora e integrada às demais.

Por acreditar que o ensino é um processo de interação e troca de experiências, levamos em consideração o posicionamento de três professores desses alunos, do curso regular, acerca do uso de tradução e o possível impacto do Projeto em suas salas de aula.

A contextualização das tarefas comunicativas e a reflexão sobre o processo tradutório enfatizaram a função comunicativa da linguagem, além de favorecer negociações de sentidos e interações entre os alunos e a professora-pesquisadora a partir do conhecimento prévio e experiências vivenciadas por ambos. Procuramos, dessa forma, nos desvencilhar das distorções apontadas por Cervo (2003, p. 7) acerca da tradução no ensino-aprendizagem de línguas, “um desencontro entre a teoria (que se quer comunicativa) e a prática (onde o tratamento textual continua sendo essencialmente gramatical)”.

Centralizamos nossa atenção no *processo* resultante de uma boa compreensão e interpretação da informação abordada no/pelo texto para a criação de um novo que priorizasse o sentido da mensagem. Entendemos que a tradução permite ao aprendiz de LE compreender melhor e refletir criticamente sobre as culturas da língua-alvo e da língua materna (LM) envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Isso possibilita ao aprendente de LE pensar, falar, ler e escrever na própria língua, e comparar seu conhecimento lingüístico da LM com a LE. Ademais, expõe os aprendizes a visões de mundo, comportamentos e maneiras de expressão diferenciados por meio da

⁵ Embora utilizemos o termo ‘crenças’ com relativa freqüência, informamos que nossa pesquisa não se centraliza na conceituação delas, mas da tradução como ato de comunicação e habilidade lingüística no ensino de línguas em consonância com os preceitos da AC. Por isso, abordamos e definimos sucintamente ‘crenças’ na parte inicial do capítulo 2, páginas 86 e 87.

cultura, valores e crenças dos falantes da LE, a partir de uma consciência crítica sobre a linguagem (RIDD, 2005).

Discutir algumas falácias que dizem respeito à tradução, analisar o posicionamento dos alunos e a percepção de alguns professores no ambiente de trabalho da pesquisadora, certamente foram fatores que incitaram o desenvolvimento de um estudo aprofundado que confirmaria, ou não, a relevância da tradução no ensino de LE (inglês).

Para a realização do estudo, utilizamos a caracterização de *pesquisa-docência* que viabilizou a coleta de dados qualitativos com o apoio de dados quantitativos decorrentes das tarefas de tradução, análise de dois questionários, relatórios escritos das aulas, depoimentos orais dos alunos, notas de campo e entrevistas de alunos e de seus professores⁶.

Esclareço que não sou tradutora. Sou graduada em Letras (Português e Inglês), com uma especialização *Lato Sensu* em Língua Portuguesa. Embora inicialmente vislumbrasse possíveis benefícios do uso de tradução, me negava a argumentar com colegas opostos à idéia, mediante a falta de conhecimento teórico. A compreensão teórica inicial foi possível a partir das disciplinas cursadas na área no Programa de Mestrado da UnB.

Cabe esclarecer ainda que o hiato entre a coleta de dados e a defesa foi resultante de um tratamento de saúde que se prolongou por mais de dois anos e que trouxe muitas dúvidas e questionamentos, inclusive sobre a conclusão desta pesquisa.

Apresentamos a pesquisa fundamentada na Lingüística Aplicada (LA), área de investigação que identifica e analisa um problema na prática e sugere soluções para questões reais de uso de linguagem identificados na prática dentro ou fora do contexto escolar, em um sentido social mais amplo.

Dada sua abrangência e a multidisciplinaridade de estudos da linguagem, a LA foi aceita por muito tempo como aplicação de teorias da Lingüística, sendo entendida como consumidora, e não produtora de teorias, e restringindo-se ao ensino de línguas.

No Brasil, estudos de Cavalcanti (1986), Bohn (1988), Almeida Filho (1991), Celani (1991, 2000) e Moita Lopes (1996) advertem que a LA tem um objeto de estudo, princípios e metodologia próprios e natureza essencialmente humanista, empenhada na solução de problemas humanos que envolvem vários usos da linguagem.

⁶ A este respeito, ver o capítulo 2 de Metodologia.

Almeida Filho (1993, p. 13) acertadamente afirma que “o conhecimento básico da Lingüística pode ser absolutamente necessário, mas flagrantemente insuficiente no encaminhamento de soluções para muitos problemas reais de interação mediada pela linguagem, dentro ou fora do contexto escolar”.

Celani (2000) acrescenta que

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta.

[...]

O desenvolvimento de uma conscientização lingüística, tanto em relação à língua enquanto sistema, quanto em relação à língua enquanto meio de comunicação socialmente construído, passou a ser a preocupação fundamental para muitos lingüistas aplicados (p. 21).

Widdowson (1984⁷, *apud* RODRIGUES, 1993, p. 180), por sua vez, considera que a LA deve trabalhar com o conceito de linguagem em uso, valorizando a experiência lingüística do usuário e buscando um modelo compatível com a experiência do aprendiz, enquanto usuário da linguagem, e não com os modelos descritivos da Lingüística.

Afinal, segundo Widdowson⁸ (1979, p. 111) “o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira devia ser encarado não como aquisição de conhecimento e experiências novas mas como a extensão ou realização diversa daquilo que o aprendiz já sabe”.

Assim como os lingüistas, os teóricos da Tradução de linha lingüística mantêm o mesmo tipo de posição idealizante; trabalham com exemplos descontextualizados e procuram congelar e dissecar o processo, assim como estabelecer normas gerais para a boa tradução (RODRIGUES, 1993, p. 182-183).

A autora afirma que podemos identificar pontos de contato entre a LA e a Tradução, enfatizando a estreita relação entre teoria e prática em ambas as áreas. A autora afirma que a LA e a Tradução podem, juntas, modificar a estrutura de ensino, buscando uma abordagem que enfoque o uso real da linguagem. Desta maneira, as regras abstratas e normas para a boa tradução devem ser relacionadas ao caráter indissociável entre a linguagem e o contexto em que se insere o aprendiz e/ou o tradutor

⁷ WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics 2**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

⁸ “The process of learning a foreign language should be presented not as the acquisition of new knowledge and experience, but as the extension or alternative realization of what the learner already knows”.

em formação, confirmando a Tradução como área de pesquisa que prevê uma estreita relação entre teoria e prática (p.184).

Ridd (2004, p. 89) afirma que a tradução pode beneficiar a LA com um olhar mais crítico, “descomprometido com o jogo de poder econômico e ideológico que informa e dirige muito mais do que se faz e do que se pensa no ensino de línguas, convertido não raro em doutrinas que viram dogmas com o passar do tempo”.

Ainda segundo o autor, a tradução pode humanizar a prática de ensino de LE e contribuir para que este saia da marginalidade nos currículos e ambientes escolares, além de permitir que o professor retome sua autonomia didática, além de incitar os aprendizes à participação, pois “quando as atividades propostas são adequadas, o aprendiz que traduz se manifesta, discute e discorda, obrigando o professor e os colegas a negociar” (p. 90).

Achamos apropriado esclarecer os conceitos de *aquisição e aprendizagem*, *L2 e LE* que caracterizam o aprendizado de línguas, presentes no estudo. Podemos destacar a distinção que Krashen (1981) faz dos termos *aquisição* e *L2* voltados para o desenvolvimento de competência em segunda língua, considerado neste estudo como aprendizagem de LE.

O autor afirma que a *aquisição* é um processo subconsciente e espontâneo, semelhante ao de uma criança desenvolvendo sua habilidade na LM: seu objetivo é comunicar-se, priorizando as mensagens que estão sendo veiculadas, o que demanda uma exposição e interação significativa na língua-alvo.

Não há consciência sobre as ‘regras explícitas’ da língua no contexto de imersão em que o aprendiz está envolvido. O aprendiz está consciente de que está usando a língua para comunicação. Assim, a correção de erros e as regras explícitas revelam-se menos relevantes para a aquisição.

Contrariamente, Krashen (1981) assinala esses dois últimos aspectos como parte do processo de *aprendizagem*. A aprendizagem, segundo ele, torna-se então em processo consciente e a exposição explícita de regras deve tornar o aprendiz apto para desenvolver a competência comunicativa em um contexto significativo de uso dessas regras na língua-alvo.

Fundamentalmente, a necessidade de comunicação torna-se inerente em ambos os grupos, cabendo, no entanto, algumas diferenciações. A aprendizagem de LE prevê o ensino na língua-alvo ou mediado pela LM em um ambiente artificial, ou seja, fora do

país da língua-alvo. É o caso do aluno brasileiro, no Brasil, aprendendo uma língua estrangeira.

A aquisição de L2 é determinada pela moradia no país em que se aprende a segunda língua. O aprendiz está em contato com o idioma o tempo todo em um processo de imersão. É o caso de um brasileiro residente nos EUA aprendendo o inglês, por exemplo. Nesse caso a L1 ou LM é o português e a L2 é o inglês.

O livro didático usado pelos aprendizes de LE constantemente negligencia aspectos socioculturais e históricos, reforçando o “imperialismo lingüístico” nas fotografias, ilustrações e diálogos encontrados no livro do país dominante que impõe sua ideologia e interesses (CANAGARAJAH, 1999; MOITA LOPES, 1996; PHILLIPSON, 1992; PEREIRA, 2000; DIAS, 2006).

Estranhamente no ensino de LE tende-se a censurar o uso de LM em um ambiente onde professor e alunos são falantes nativos do português, por razões metodológicas. Esta situação é prevista no ambiente de L2 para imigrantes, já que o professor nativo pode não dominar as línguas nativas dos aprendizes.

Os objetivos e/ou necessidades dos aprendizes também divergem: enquanto a necessidade do aprendiz de L2 é emergencial por estar exposto intensivamente ao idioma, o de LE prevê o uso do novo idioma dentro do próprio país para fins educacionais e profissionais, com raríssimas exceções sem pretensões de moradia além-mar. Apresentamos, a seguir, os objetivos norteadores da pesquisa.

Objetivos da pesquisa

Os objetivos da presente pesquisa, portanto, são os seguintes:

- **Objetivo geral:** Observar os efeitos do uso comunicativo da tradução no ensino de LE, vinculando seu uso às quatro habilidades tradicionais (ouvir, falar, ler e escrever).

▪ **Os objetivos específicos pretendem:**

- Verificar se a habilidade tradutória proporciona aos alunos uma maior conscientização sobre as duas línguas, trabalhando suas equivalências e diferenças;
- Analisar se o uso da tradução condiz com os preceitos da Abordagem Comunicativa, resultando em uma comunicação satisfatória pela interação social e por meio de tarefas comunicativas implicadas no processo tradutório;
- Averiguar se o uso da tradução, mediante o uso de tarefas, modifica as crenças dos alunos no processo ensino-aprendizagem de inglês como LE, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Perguntas de pesquisa

O estudo proposto visa a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. A tradução pode integrar-se às demais habilidades lingüísticas como ato comunicativo nos moldes da Abordagem Comunicativa no ensino-aprendizagem de inglês (LE)?*
- 2. Nesse sentido, a tradução pode ser caracterizada como habilidade lingüística?*

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos, assim distribuída:

A Introdução detalha a contextualização e justificativa do tema, situando a LEM (inglês) na escola pública, a relevância da Tradução como área de estudo em LA e no ensino-aprendizagem de inglês como LE. Apresentamos o objetivo geral, os objetivos específicos, a hipótese e as perguntas de pesquisa norteadoras do estudo.

O Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica dos aspectos conceituais da tradução nos moldes atuais e da Abordagem Comunicativa. Especificamos as similaridades das teorias da Tradução e da AC, e abordamos três temas comuns às duas teorias, a saber, a leitura em LE, o uso de material autêntico e o uso de dicionários.

São resumidos pontos centrais das bases teóricas deste trabalho e apresentadas vantagens pedagógicas que justificam o uso de tradução no ensino de inglês como LE dentro da AC, apontando-a também como uma atividade provedora de enriquecimento cultural e de valorização de conhecimentos prévios da vivência do professor e alunos.

O Capítulo 2 explicita a metodologia adotada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e as técnicas de análise do *corpus* resultante, e a explicação prévia dos conteúdos abordados nas aulas do Projeto de Tradução, podendo ser analisados com maior detalhamento nos anexos.

O Capítulo 3 apresenta os resultados de pesquisa e analisa e discute os dados coletados durante seu desenvolvimento. Nesse capítulo, também são respondidas as perguntas de pesquisa norteadoras do trabalho.

Nas considerações finais, resumem-se os pontos principais abordados na pesquisa. Descrevemos a tentativa de comprovar a importância da tradução como habilidade lingüística de mediação comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, a partir do conceito de tarefa sugerido pela AC, para o uso adequado e comunicativo da tradução na instituição de ensino pesquisada.

Por fim, seguem as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

Contribuição esperada

A tradução ainda hoje é tratada com ceticismo pela grande maioria dos professores de LE. Com a introdução do Método Direto, a tradução foi supostamente banida de sala de aula por ter seu uso desvinculado das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e, segundo alguns, por gerar interferência da língua materna, causando uma tendência maior à fossilização dos erros e desvios no uso de LE.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a compreensão e aceitação do uso da tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de LE nos moldes atuais propostos. Em virtude desta percepção, sugerimos a associação da tradução à AC, *aparentemente* dois temas tão diferenciados. Desse modo, poderemos desmistificar algumas falácias decorrentes do mal uso de ambas as teorias e reconhecer o potencial nelas existente.

Acreditamos que a (re)significação das crenças de professores e alunos sobre a tradução poderá redirecionar o planejamento das aulas de LE, contrariando o antigo uso da tradução nos moldes do MGT em voga em nossas escolas, com raríssimas exceções.

Associar a tradução a longas listas de palavras, exercícios descontextualizados, atividades tapa-buraco e avaliações punitivas diminui sua importância como habilidade, restringindo seu uso ao de uma ferramenta no ensino de línguas.

Ademais, gera ansiedade e frustração nos alunos que não entendem qual o sentido de terem que se debruçar em seus dicionários para traduzirem longos textos e verem, na maioria das vezes, o resultado de suas traduções resumido à tradução sugerida do livro-texto do professor.

Nesse novo contexto de aprendizagem, o aprendiz tem participação ativa em um processo de interação de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais voltados às áreas de seu interesse. O tempo de dedicação e o grau de envolvimento são fatores que também determinam a assimilação mais rápida da LE.

Passaremos agora ao estudo dos pressupostos teóricos da Tradução e da AC para fundamentar nossas impressões e permitir a correlação entre ambas de forma que viabilizem o uso da tradução, segundo os moldes comunicativos, no ensino de LE.

CAPÍTULO 1 – TEORIZANDO A TRADUÇÃO NO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

*“O verbo **traducere** quer dizer conduzir para além, fazer ultrapassar, que vem ao encontro do ser do texto literário, na sua ultrapassagem da letra e da linha. Traduzir não é apenas efetuar a passagem de uma língua para outra. Traduzir é ultrapassar a própria língua, pelas duas línguas. É o salto no intraduzível”.*

(Helena Cunha, 1982, p. 64)

1.1 Vozes

Conceituar a tradução é muito difícil dada a complexidade da atividade e a multiplicidade de modalidades, os meios em que ocorre e os vários propósitos a que serve. Cervo (2003, p. 27) nos orienta que as primeiras definições focalizaram o *produto* da tradução, geralmente referido em termos de identidade, como: “produzir na língua de chegada um texto equivalente ao original”, “levar uma obra de uma língua para outra”, ou “conduzir determinado texto para o domínio de outra língua que não aquela em que está escrito” (CATFORD, 1980; NIDA, 1981).

Dão a impressão de que o texto traduzido deve ser uma repetição do texto original, centrando-se em dicotomias que envolvem língua fonte e a língua meta, noção de fidelidade e criatividade no processo tradutório e a implicação da (in)visibilidade do tradutor.

Comparar palavras de uma sentença a uma fileira de vagões de carga conforme considera Nida (1981) em sua analogia de transporte de carga dos vagões de um trem para outro, torna a tradução um processo meramente mecânico. Sua analogia, entretanto, nos permite compreender o pensamento tradicional sobre tradução na busca do sentido único e da estabilidade dos significados.

Oliveira (2007, p. 71) adverte que considerar a tradução uma mera substituição ou um mero transporte minimiza o papel do tradutor e caracteriza o significado como algo congelado à espera do transporte.

O conceito de fidelidade tanto à forma quanto ao conteúdo da obra original é um outro questionamento que envolve a tradução. Há aqueles que defendem a reprodução fiel do texto original pela equivalência textual (CATFORD, 1980; NIDA, 1981), enquanto outros (RÓNAI, 1981; ARROJO, 1986, 1993; VENUTI, 1992, 1995, 1996; BELL, 1991; HARGREAVES, 2002, 2004; RIDD, 2003; GOROVITZ, 2006), apontam que essa fidelidade é teoricamente impossível por não se conseguir resgatar as

intenções, compartilhar as experiências do autor e interagir no seu universo, influenciado por seus contextos sociais e históricos, língua e cultura.

Estudos desenvolvidos a partir de 1980 questionam tais dicotomias, analisando a relativa “fidelidade” do texto vertido e considerando o aspecto “transformacional” da tradução a partir de uma determinada perspectiva interpretativa e suas implicações para a produção de sentido no contexto de LE.

Para estes últimos, a dicotomia entre a forma lingüística e o sentido, aliada à subjetividade do tradutor, prevê a desconstrução do texto original na transmissão do sentido da mensagem, na tentativa de aproximar a tradução do texto meta ao seu leitor, respeitando as especificidades de sua língua e cultura.

Gorovitz (2006, p. 58-59) aborda a questão da fidelidade textual e declara:

Para ser fiel ao sentido, o tradutor teria de ser fiel tanto a um “querer dizer” do autor quanto aos modos próprios que a língua de chegada oferece para exprimir esse querer dizer. A comunicação é portanto subordinada a um compromisso instável; ela é o fruto de uma negociação entre as diferentes mensagens envolvidas. Essas mensagens mantêm uma relação de cooperação e não de identidade. A tradução seria inevitavelmente impossível se postulasse uma transição de significados estáveis. Mais uma vez, o viável é uma transformação.

Em seguida, a autora (2006, p. 59) destaca que “toda tradução será sempre fruto de uma interpretação que é o produto do que o sujeito é, sente e pensa”; por isso, canalizar a tradução para um processo de cópia ou de procura de equivalências textuais é enquadrá-la em uma visão conservadora que contradiz o ato de comunicação.

A este respeito, Arrojo (1993, p. 75) diz:

Se toda tradução “falha” ao tentar reproduzir a totalidade de seu “original”, é exatamente porque não existe totalidade como presença plasmada no texto e imune à leitura e à mudança de contexto, mesmo dentro do que chamamos “única” língua, desestabilizando, assim, a concepção logocêntrica de origem e plenitude e conseqüentemente, a crença de significados estáveis e independentes do jogo lingüístico.

Ridd (2003), por outro lado, afirma que “o tradutor não cria o reflexo de outro texto; ele forja um substituto à sua semelhança. Por isso, a tradução não é questão de fidelidade, mas de competência na moldagem de sócias, textos parecidos, mas com vida própria”.

Johnson (1998, p. 29) afirma que “fidelidade ao texto quer dizer fidelidade ao teor semântico, com o mínimo de interferência possível das restrições do veículo. A tradução, em outras palavras, sempre foi a tradução do *significado*”. [grifo do autor]

Arrojo (1986) aponta para a desconstrução do texto. Para a autora, “traduzir, mais do que transferir, é transformar: transformar uma língua em outra, e um texto em outro”. Ela esclarece que tal transformação não viola o texto fonte, embora o tradutor possa interferir na construção do novo texto, envolvendo multiplicidade de conhecimentos, e definindo o propósito da tradução.

Portanto, recriar um texto na outra língua amplia os limites da traduzibilidade⁹ e permite ao tradutor participar do processo criativo e produzir um texto novo e velho ao mesmo tempo (HARGREAVES, 2002, p. 63). Para Hargreaves, ao aplicar as teorias desconstrutivistas à tradução,

Cria-se o conceito de tradutor como leitor intermediário, ou superleitor, que tem a responsabilidade de decodificar, decifrar e desconstruir o texto para recriá-lo na língua meta. Contudo, o sucesso dessa desconstrução depende da capacidade do tradutor de identificar o átomo textual, ou a partícula indivisível que servirá de base para a reconstrução.

A conceituação de tradução como atividade essencialmente criativa e/ou atividade a ser exercida somente a partir de um conhecimento sistematizado foi investigada por Bessa (2003, p.119) em sua pesquisa que concluiu: “trata-se de uma ciência e, concomitantemente, de uma atividade que requer de seu praticante muita criatividade, intuição e até mesmo certa aptidão”.

Outra idéia relativa aos estudos da Tradução diz respeito à (in)visibilidade do tradutor, conforme sugere Venuti (1995, 1996). O autor questiona a tarefa e a figura do tradutor na transformação do texto, sua ideologia e as relações de poder na tradução¹⁰. Oliveira (2007, p. 74) afirma que a possibilidade de não-interferência não existe. Traduzir sempre envolve interpretações, escolhas e decisões que cabem ao tradutor. Afinal, “o tradutor constrói, produz um texto na língua-meta a partir de um texto na língua-fonte; ele não reproduz um texto sem nenhuma marca pessoal”.

A *reescritura* do texto prevê a criação de um novo contexto que faça sentido na cultura da língua-meta (VENUTI, 1995, p.114), considerando para isso diferenças estritamente lingüísticas e diferentes funções do texto traduzido. Venuti explica, portanto, que “o processo transformativo da tradução não envolve apenas uma mudança em um contexto semiótico e interno, mas ocorre dentro de um contexto que deve ser concebido como social e externo”.

⁹ Entende-se por *traduzibilidade* a possibilidade de traduzir textos ou partes desses para outras línguas.

¹⁰ Para um aprofundamento sobre as relações de poder e ideologia na tradução, ver HATIM e MASON (1990, 1997), MASON (1994), dentre outros.

Em Baker (1999), Snell-Hornby (1990) e Schäffner (1998) encontramos um forte apelo aos estudos culturais que enfatizam a cultura de chegada e a *função* da tradução nessa cultura. Alguns teóricos argumentam que o *propósito do texto alvo* torna-se o critério determinante em qualquer tradução. Assim, a tradução se realiza nos níveis lingüístico, cultural e funcional como explicita a teoria do Skopos (*Skopostheorie*) e os demais enfoques funcionalistas.

Venuti (1998) sumariza esses dois paradigmas durante os anos 90: uma abordagem lingüístico-textual, em que conceitos de equivalência fundamentam-se na classificação de tipologias e funções textuais, e os estudos culturais, cuja preocupação básica consiste em examinar o modo como os valores, ideologias e instituições resultam em práticas diferentes em momentos históricos distintos.

Segundo Lavault (1998 *apud* CERVO, 2003, p. 52-53) a tradução, vista sob o enfoque comunicativo, prevê: a) que o sentido de um enunciado depende da situação de comunicação em que foi produzido; b) o registro de linguagem utilizado depende de fatores de produção e de recepção da mensagem; c) a intenção comunicacional dos envolvidos.

Assim, Cervo (p. 53) assevera que cabe ao professor ajudar o aluno a conscientizar-se da necessidade de levar em conta os componentes situacionais, contextuais, bem como a intenção comunicativa do autor do texto original (informar, narrar, argumentar em favor ou contra algo, emocionar seu leitor, etc.), na busca e seleção de formas apropriadas de expressão da tradução e da possibilidade de encontrar ou criar múltiplas formulações para expressar uma mesma intenção textual e comunicativa.

Ou seja, a tradução, mais que uma atividade meramente lingüística, é uma atividade de intermediação comunicativa que exige a ativação de conhecimentos lingüísticos, situacionais e culturais que se combinam para constituir uma habilidade tradutória, como proposta em nossa pesquisa. Sob esse prisma é bem mais enriquecedora em termos cognitivos e educacionais do que uma simples tentativa de estabelecer equivalentes. Daí a importância de insistir em conceitos como *reformulação*, *re-expressão* ou *retextualização* em vez de reprodução que visam a adequar a linguagem ao meio e à situação de uso.

Analisaremos essa conceituação do ponto de vista de Travaglia (2003). A autora define tradução como retextualização, decorrente de um processo dinâmico, gerador de significados, fenômeno de mão dupla, e de interação (p. 10). Os alunos são estimulados

a retextualizar ou compor novos textos mediante a intenção de comunicação na nova cultura.

Assim, a tradução se desenvolve no novo contexto social da sala de aula a partir das habilidades e conhecimentos lingüísticos operados na feitura do texto e que favorecerão o desenvolvimento da habilidade tradutória. A tradução apresenta o objetivo didático de prática da língua que faz do professor e demais colegas os agentes de uma interação comunicacional.

O relato de Filgueiras (1996, p. 7) exemplifica bem a complexidade do processo tradutório, e devo confessar que, por muitas vezes, me identifiquei com ela:

Quantas vezes passei pela constrangedora e embaraçosa situação de precisar traduzir algo para um aluno ou amigo e me ver obrigada a responder que, infelizmente, apesar de entender perfeitamente o que determinado texto dizia, não estava conseguindo encontrar uma tradução adequada, e por essa razão, teria que parafrasear ou explicar o texto, e não exatamente traduzi-lo.

1.1.1 Tradução e uso da LM no ensino de LE

“É impossível impedir o aprendiz de ‘traduzir’, de comparar, de aproximar o idioma materno do estrangeiro que está aprendendo, uma vez que já domina a língua materna, ‘pensa’ nela e toda a sua vida está nomeada, qualificada, enfim, estruturada nela”.

(Travaglia, 2003, p.

182)

Uma falácia do antigo conceito de tradução no ensino de línguas fundamenta-se na idéia que o funcionamento concomitante de LM e LE é inviável, à medida que inibe a aquisição da língua estrangeira por impedir a internalização dos insumos dessa língua e o desenvolvimento de fluência na mesma.

Upton e Thompson¹¹ (2001) *apud* Bomfim (2006, p. 59) afirmam que o usuário de L2 não se desliga da L1 ao processar a L2. Antes faz uso da tradução mental, ou seja, “os reprocessamentos mentais das palavras, expressões e sentenças de L2 em formas de L1 durante a leitura de textos em L2”¹².

Assim, concordam que não há por que o professor tratar a L2 isoladamente da L1. Seus resultados conduzem a pelo menos duas constatações interessantes: a de que os alunos recorrem à tradução mental sempre que esbarram em um problema de

¹¹ UPTON, T. A.; THOMPSON, L. The role of the first language in second language reading. **Studies in second language acquisition**. Estados Unidos, v. 23, pp. 469-495, 2001.

¹² A este respeito, vide Ridd (2005) e Faria (2006).

compreensão e a de que a recorrência à L1 diminui à medida que a fluência aumenta. Isto contraria a crença de que a tradução possa causar um processo de fossilização no aluno e, por conseqüência, impedi-lo de progredir e se tornar fluente.

Lado (1964) e Urgese (1989) compartilham dessa premissa. Lado afirma que a tradução não substitui a prática da língua. Ao traduzirem, os alunos acreditam haver equivalência nas duas línguas e acabam cometendo erros e apresentando construções incorretas por causa da interferência da L1:

Partimos da premissa que o aluno que entra em contato com a LE achará traços desta bastante fáceis e outros extremamente difíceis. Aqueles elementos que são similares à sua língua serão simples para ele e aqueles elementos que são diferentes serão difíceis. O professor que tenha feito uma comparação da LE com a língua nativa dos alunos saberá melhor quais os problemas reais de aprendizagem e poderá melhor resolvê-los. Ele ganha um entendimento dos problemas lingüísticos correlatos que não pode ser facilmente obtido de outra maneira (LADO, 1964).

Urgese (1989) afirma que pensar na LM inibe o pensar diretamente na LE, e, devido a essa interferência, que é influência de padrões e regras da LM, o aluno é levado a cometer erros ou escolher formas não apropriadas na LE, quando organiza o que diz de acordo com sua LM.

O uso de LM auxilia no processo de aprendizagem dos aprendizes que recorrem a ela como suporte, tornando-se psicologicamente impossível sua eliminação no estágio inicial de ensino. Por isso, o professor deve perceber que tais erros incluem-se num contexto natural e útil no processo de aprendizagem de LE.

Os alunos precisam estar expostos à LE, entendendo seus significados, sua construção e praticando-a em suas variadas modalidades (escutando fitas, assistindo a vídeos, lendo, conversando, etc.); desenvolvendo atividades em grupo, pares, ou individualmente.

O planejamento de aula interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem, indicando um nível de profissionalismo e comprometimento do professor com o aluno e direcionando-o de acordo com seus interesses e/ou necessidades.

Ao considerar o uso de tradução e LM, Ridd (2005) afirma que

Os resultados das pesquisas realizadas até aqui me deixam plenamente convencido de que a tradução e o recurso à língua materna no ensino de línguas estrangeiras propiciam benefícios que de longe ultrapassam os possíveis efeitos negativos. Além do mais, o ambiente de ensino e aprendizagem que criam combina à perfeição com propósitos comunicativos, o ensino por tarefas, a aprendizagem centrada no aluno e com a pedagogia crítica.

Há ainda o caso daqueles que confundem o uso efetivo de tradução com o uso de LM em sala de aula reforçando outro erro em seu uso, seja para aferir compreensão, introduzir vocabulário, explicar pontos gramaticais ou para pôr fim a ansiedades de alunos que não entendem determinado vocábulo ou frase, depois de repetidas tentativas de explicação na LE.

Segundo a visão dos defensores de metodologias que baniam a tradução da sala de aula, como o Método Direto e o Método Áudio-lingual, a causa principal dos erros e das dificuldades no aprendizado de uma LE é a interferência da LM do aluno, aspecto polêmico até hoje para alguns que começa a ser desmistificado com resultados de pesquisas recentes.

Para isto, buscaremos respaldo nas pesquisas de Faria (2006), Ridd (2005), Ribeiro (2005), Prodromou (2004), Pina (2004), Soares (2003), Chaves da Cunha (2003), Auada e Fonseca (2003), e Moore (2003). Faria (2006, p. 36) afirma que a LM “é a ‘chave mestra’ para línguas estrangeiras, a ferramenta que nos dá o meio mais rápido, mais certo, mais preciso e mais completo de acessar uma língua estrangeira”.

Apontamos a pesquisa de Pina (2004) como exemplo de contribuição positiva da LM. O autor sugere a LM como instrumento de apoio à aprendizagem de LE, ao declarar que “A língua materna deve ter um papel facilitador em momentos em que realmente ela deva ser introduzida com fins específicos, mas de maneira alguma pode se tornar uma vilã que atrapalhe o desenvolvimento da interlíngua” (p. 88).

Pina (2004, p. 87) argumenta que o uso de LM pode evitar a possibilidade de fracasso escolar e desestímulo em relação à aprendizagem à medida que o professor atua como facilitador “disponibilizando novos caminhos aos alunos iniciantes na aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Ribeiro (2005, p. 83) investigou a presença da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE e os efeitos dessa presença:

Os resultados da minha pesquisa levaram à constatação de que o uso da L1 no processo de aprendizagem de uma nova língua constitui-se, antes de tudo, num fator de motivação, pois se trata de uma demanda do aprendiz e de uma estratégia que é usada explícita ou implicitamente, principalmente num ambiente no qual o aprendiz está em contato permanentemente com sua língua materna e quando esse mesmo aprendiz encontra-se na fase inicial de aprendizado da L2 ou LE.

Por isso, Faria (2006, p. 36) argumenta que os professores deveriam trabalhar com essa tendência natural e não contra ela – não apenas porque ela é inevitável, mas porque é um estágio vital para o iniciante: sem ela haveria compreensão nula. A autora

complementa: “Aprendizes bem-sucedidos recorrem ao vasto acervo de habilidades lingüísticas e conhecimento de mundo por meio da língua materna”.

A pesquisa de Prodromou (2004) revelou resultados interessantes acerca do uso da L1 após a aplicação de um questionário a 300 alunos gregos nos níveis básico, intermediário e avançado. Os alunos dos dois primeiros níveis concordam que o professor deve usar a L1 em sala de aula (66% e 58%, respectivamente). Somente 29% dos alunos do nível avançado consideram aceitável o uso de L1 nesse estágio.

Em um outro momento da pesquisa, quando perguntados se os alunos devem usar a L1 durante as aulas, todos concordam (63%, 53%, 35%, respectivamente). O autor investigou outros usos da L1, a saber, na explicação de novas palavras, na explicação gramatical, na diferença de usos e tradução de palavras e textos da L1 e L2, instruções na L1, e na compreensão auditiva e de leitura.

O autor acredita que a língua e cultura da L1 representam um recurso valioso no aprendizado e aquisição do novo idioma. A pesquisa de Prodromou corrobora a pesquisa de Upton e Thompson (2001) mencionada no início desta seção: quanto maior o nível de proficiência do aluno, menor a ocorrência de L1 na sala de aula.

O reconhecimento da importância do uso da LM pode ser constatado ainda com o desenvolvimento do *Projeto Bivalência* no Brasil em 1994. A Bivalência sugere combinar as didáticas das línguas materna (português) e estrangeira (francês) que, segundo Soares (2003, p. 10), “permitem conduzir os alunos ao conhecimento e reconhecimento de visões de mundo diferentes, que se revelam em línguas diferentes”.

Soares (2003, p. 11) esclarece que o ‘estranhamento’ derivado da descoberta de semelhanças e diferenças entre as duas línguas proporciona seu uso nos processos de integração e interação lingüísticas. A alternância LM/LE leva os alunos a operar “as transferências de saberes, teóricos e práticos com o objetivo de facilitar a compreensão e a aquisição da L1 e da L2” (p. 19).

Há, sem dúvida, hoje a constatação que a aprendizagem de uma LE é vinculada à LM. Chaves da Cunha (2003, p. 58) afirma que “a aprendizagem de uma LE nunca é independente da aprendizagem anterior ou simultânea da LM”.

Trevisse¹³ (1993, p. 41), citado por Chaves da Cunha, explica que

Os aprendizes não são uma tábula rasa. Eles já possuem a linguagem, têm a experiência do que é a atividade ‘linguagreira’ com tudo o que isto implica de conhecimento de um sistema lingüístico de representação do mundo e de comunicação. A apreensão deles do segundo sistema lingüístico se fará com a ajuda de processos cognitivos que trarão o desconhecido para o conhecido, tanto através do filtro prévio da L1 quanto através dos conhecimentos pragmáticos, discursivos e semânticos já construídos.

Auada e Fonseca (2003, p. 71) atestam que a aprendizagem de uma LE “permite que o aluno estabeleça um distanciamento em relação à língua materna (LM), desenvolva comparações lingüísticas e destaque as diferenças e as semelhanças existentes entre as duas línguas”.

As autoras apontam tentativas de aproximação lingüística com a LM durante o aprendizado da LE, ou seja, a alternância lingüística desempenha um papel significativo no processo de apropriação de uma LE, visto que essas alternâncias se manifestam no discurso do aprendiz em função de sua tomada de posição em relação às duas línguas e ao contexto social dentro do qual ele está inserido.

As autoras (2003, p. 82) explicam que o aluno passa por um processo de organização mental no qual a alternância funciona como um ‘ganho’ de tempo, chamado por elas de *alternância de construção do saber*. Acrescentam que esse processo inconsciente por parte do aluno, decorrente desta operação mental, designa “todo um jogo de comunicação muito positivo para o ensino/aprendizagem da LE” (p. 86).

Em Coste e Pasquier¹⁴ (1992, p. 16), citado por Moore (2003, p. 93), encontramos a afirmação de que

[...] a coexistência de duas línguas num mesmo movimento alternativo de construção de conceitos, não somente pode contribuir para enriquecer estes últimos e torná-los autônomos em relação às palavras, mas, além disso, favorece um certo distanciamento reflexivo e contrastivo em relação a uma ou outra das línguas ativadas.

Moore (2003, p. 93-94) esclarece que em tais procedimentos mentais há a ocorrência de um movimento duplo de desconstrução e de reconstrução: “desconstrução

¹³ TRÉVISE, A. “Acquisition/Apprentissage/Enseignement d’une langue 2: modes d’observation, modes d’intervention”, *Études de Linguistique Appliquée*, 92. Paris: Didier Érudition, 1993.

¹⁴ COSTE, D.; PASQUIER, A. Principes et méthodologie. In: *Langues et Savoirs, Due lingue per sapere. Matériaux pour un apprentissage bilingue à L’école primaire de la Vallée d’Aoste. Supplément à l’École Valdôtaine*, 14, 1992, p. 13-26.

por abandono dos traços pertinentes válidos para a L1 e reconstrução por apropriação dos traços válidos para a L2 nas situações de sala de aula mais comuns.

De fato, entender a Bivalência como uma ponte entre as duas línguas e o ensino de LE em um sistema de trocas lingüísticas, semânticas e culturais com a LM certamente resulta em benefícios para alunos e professores, na medida em que exige de seus falantes a contextualização da língua em diferentes funções comunicativas interacionais.

Diante do exposto, entendemos que o uso coerente da LM em sala de aula tem aplicabilidade direta nas tarefas tradutórias, proporcionando uma abordagem reflexiva do professor e de seus aprendizes, já que permite análises lexicais, sintáticas e semânticas. É a isto que Ribeiro (2005) alude quando se refere ao ensino contrastivo ensejado pelo uso da tradução.

1.1.2 Benefícios da prática da tradução

Argumenta-se que a prática da tradução reforça a compreensão e a interiorização do funcionamento da linguagem, das similaridades e diferenças no funcionamento dos dois sistemas lingüísticos. Além disso, a tradução reavalia o papel da LM como suporte para a aquisição de L2 e a aprendizagem da LE como meio de otimização da língua e da cultura maternas.

Quando bem empregada e bem dosada, a tradução ajuda no relacionamento aluno-professor, quebrando a rigidez e a assimetria de poder habituais em salas de aula, proporcionando um espaço maior para troca de visões de mundo e experiências, com conseqüente envolvimento do aluno, principalmente quando os textos e os assuntos são autênticos e atuais, despertando o interesse dos aprendizes.

Nesses moldes, a tradução revela-se um meio eficaz de aquisição da LE e de formação geral do aluno decorrente dos processos cognitivos e interativos ativados durante a operação da tradução. A tradução pode influenciar positivamente a cultura de ensinar e de aprender do professor e dos aprendizes da LE. O exercício da tradução, quando praticado em grupo, contribui para a percepção e apropriação ou reavaliação de conceitos lingüísticos e psico-pedagógicos, atitudes e posicionamentos ideológicos.

A tradução estabelece paralelos entre as línguas materna e estrangeira favorecendo o conhecimento de LE pela comparação, análise e contraste com a LM, possibilitando um duplo ganho lingüístico e cultural para alunos e professores.

Os professores se beneficiam ao preparar suas aulas, buscar textos, traduzi-los, analisar os pontos de divergência dos padrões lingüísticos e lexicais em ambas as línguas, sendo exigido um conhecimento razoável das duas culturas para contrastá-las e compará-las. A oportunidade de estar exposto a diferentes tipos de informação, requeridos de qualquer educador no mundo globalizado, promove o contato intercultural e a ênfase na negociação de significados, em contraste com o foco na forma da língua.

Aos alunos cabe, além da aquisição gramatical e vocabular, buscar um bom nível de aprendizado que prevê a interação da língua de chegada com o papel de apoio que a LM exerce no processo de ensino-aprendizagem da nova língua¹⁵ conforme abordado na seção 1.1.1.

Ademais, envolve uma análise dos vários aspectos dos significados nas duas línguas, possibilitando ao aluno descobrir que nem sempre existe uma equivalência exata, e que, ao avaliar as possibilidades e escolher a melhor solução, ele pode desenvolver sua capacidade de raciocínio, precisão e clareza, ressaltando que sua língua e sua cultura também têm espaço e importância na aprendizagem da LE.

Costa (1988, p. 289) afirma que

Traduzir um texto é uma das melhores maneiras de conhecer sua estrutura e os meios igualmente um meio privilegiado de conhecimento das características e das limitações do código lingüístico materno. As peculiaridades de nossa cultura aparecem mais claramente no trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória. Os alunos devem, acima de tudo, aprender a traduzir idéias e não palavras.

Neste sentido, a tradução constitui um exercício mental útil que desenvolve a habilidade do aluno de usar a língua de forma acurada, de se expressar claramente e de alcançar maior flexibilidade e estilo, ao lidar com a língua (RIDD, 2000).

À medida que o aprendiz de LE entende a cultura dos falantes da língua-alvo, ele aprenderá, por comparação e contraste, a compreender melhor sua própria cultura. É relevante esclarecer diferenças básicas entre as duas culturas ao aprendiz de LE a fim de que atitudes, costumes, comportamentos e pontos de vista sejam melhor compreendidos ao serem comparados com sua cultura.

A tradução é um fenômeno mental que engloba associações e memorização, iniciando em um processo individual que pode se transformar em um processo de interação coletivamente compartilhado para a solução e negociação de sentidos.

¹⁵ O uso da LM e sua contribuição positiva como papel de apoio na aprendizagem de LE é um tema abordado por vários estudiosos, dentre os quais destacamos: Atkinson (1987); Ringbom (1987); Harbord (1992); Hopkins (1988); Deller e Rinvoluceri (2002); Auada e Fonseca (2003); Mello (2004); Pina (2004), dentre outros.

O saber acumulado, as experiências dos indivíduos e a diversidade dos sistemas lingüísticos são variáveis que tornam a tradução um ato de comunicação social intencional. O ato tradutório requer do aprendiz/tradutor criatividade, imaginação e intuição, já que ele também é um leitor que lê e interpreta o texto mediante sua subjetividade. É uma atividade que, adequadamente encaminhada, envolve comunicação real e promove a aprendizagem em um ambiente de baixa ansiedade que permite aos alunos mostrarem suas capacidades, conhecimentos, opiniões e experiências de mundo.

Quando utilizada apropriadamente, a tradução realça e integra as quatro habilidades e desenvolve três qualidades essenciais para qualquer aprendizado de línguas: flexibilidade, clareza e precisão (DUFF, 1989)¹⁶.

Elias (2005, p. 51) nos adverte para a complexidade que envolve o processo tradutório. A autora afirma que os caminhos percorridos na tradução vão além do contato com dois sistemas lingüísticos diferentes, do entendimento de como a tradução opera na interação e como ela pode acontecer quando dois códigos estão em contato e segue até que o tradutor transforme o texto fonte em comunicação na língua de chegada.

Hurtado Albir (1999, p. 12) aborda a tradução “como processo mental, como operação textual e como ato de comunicação complexo”¹⁷, chamado pela autora como “enfoque integrador da tradução”¹⁸. Ademais, prevê o uso da língua como forma de comunicação na perspectiva do ensino comunicativo do processo de aprender e de ensinar línguas, conforme orientam Almeida Filho (1986, 1993, 1997, 2001-2004) e Widdowson (1979, 1984, 2005).

Ridd (2003) afirma que os conceitos e princípios da AC não contradizem os da tradução, possibilitando sua integração às demais habilidades lingüísticas no ensino de LEs. De acordo com o autor, “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”.

Ridd (2000) apresenta ainda outras justificativas para o uso da tradução no ensino de línguas: a) ela possibilita ao aluno perceber, através da comparação e contraste, as peculiaridades de sua língua e da que está aprendendo; b) fora da sala de

¹⁶ “Translation develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity, and flexibility”.

¹⁷ “[...] la traducción como proceso mental, como operación textual y como acto de comunicación complejo”.

¹⁸ “Es lo que nosotros llamamos un *enfoque integrador* de la traducción (considerada como proceso, texto y acto de comunicación”. (grifo da autora)

aula espera-se que alguém que aprendeu uma língua estrangeira seja capaz de traduzir dela para sua LM e vice-versa, inclusive e principalmente no ambiente de trabalho; c) o uso da tradução pode ser uma boa oportunidade para o professor trabalhar material autêntico e desafiar intelectualmente seu aluno, além de d) resultar em melhor domínio de novo vocabulário.

Lavault (1998, p. 118) apresenta como benefícios do uso de tradução “a formação intelectual, o desenvolvimento da lógica e clareza, a aprendizagem da precisão e a expressão da criatividade¹⁹”.

Apresentamos, no quadro a seguir, alguns resultados de pesquisas que associam a tradução ao ensino-aprendizagem de inglês como LE, alinhadas com a proposta de estudo desta pesquisa. A intenção é apresentar usos benéficos da tradução já comprovados:

1. **Checchia** (2002, p. 135): “Nos ambientes observados, onde a habilidade tradutória foi introduzida, notaram-se atitudes positivas em relação à atividade. Os obstáculos detectados podem ser explicados pelo desconhecimento do novo conceito de uso da tradução, ainda não suficientemente utilizado para que seus benefícios se tornem conhecidos”.
2. **Cervo** (2003, p. 208): “A tradução tem um papel preponderante a desempenhar na aula de LE: a) como meio de integração da AC ao ensino de LEs; b) como estratégia para construir atividades nas quais as experiências com e na língua-alvo são usadas; c) como instrumento de conscientização da natureza da linguagem; d) como meio de aperfeiçoamento do nível lingüístico e de enriquecimento da educação global do aprendiz; e) como um modo de implementar conteúdos interdisciplinares”.
3. **Hargreaves** (2004, p. 97): “Concluindo, a tradução deve, sim, retornar à sala de aula, e pela porta da frente. Na verdade, ela nunca saiu – sempre esteve presente, acompanhando os alunos e resolvendo seus problemas de comunicação com professores que insistam em não admitir sua existência. Trata-se, portanto, de voltar a utilizar a tradução com objetivos pedagógicos e culturais, de forma integrada ao ensino e não concorrente com outras atividades”.
4. **Elias** (2005, p. 58): “A inserção da tradução vista por um prisma diferente e vivido em uma época contemporânea oferece muito mais benefícios do que se imagina. Primeiro, oferece um insumo natural, autêntico e variado, melhorando o poder de expressão do aprendiz. Segundo é um método interativo se bem aplicado. Por último, a tradução favorece o desenvolvimento de outras habilidades [...] e pode ser usada efetivamente para ensinar vocabulário, expressões idiomáticas, estruturas gramaticais e sintáticas, enquanto age diretamente nas funções comunicativas da linguagem utilizadas pelos alunos”.

¹⁹ “[...] la formation intellectuelle, le développement des qualités de logique et de clarté, l’apprentissage de la précision et l’expression de la créativité”.

5. **Ribeiro** (2005, p. 79-80): “Quase 70% dos sujeitos de pesquisa consideraram que a tradução proporcionou grande interação dentro de sala de aula, mostrando o alto grau de socialização que tal atividade proporciona. Os dados mostram, portanto, que o aluno tem a chance de ser mais participativo no processo de ensino/aprendizagem de LE quando lhe é dada a chance de confrontar as duas línguas com a qual lida, tendo nos exercícios de tradução e nos conseqüentes contrastes que deles surgem a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências com os demais participantes do processo (seus colegas e o professor)”.

6. **Fracaro** (2005, p. 119): “O efeito benéfico do uso da tradução em atividades na sala de aula se fez sentir principalmente no domínio afetivo dos alunos. A auto-estima, até onde se pode captá-la, melhorou significativamente. Essa melhora, sentida pelos próprios aprendizes e observada pela pesquisadora, ficou bem visível nos depoimentos dados no final do curso por alguns alunos”.

7. **Bomfim** (2006, p. 37): “Cabe ressaltar que a tradução não contradiz o comunicativismo, mas pode ser tão comunicativa quanto as outras quatro habilidades. [...] a tradução é uma tarefa que sempre desafia a capacidade e a criatividade do aprendiz e do professor, pois não existe uma única resposta certa, mas, isto sim, opções mais e menos apropriadas ao propósito comunicativo que se estabeleceu para a tarefa, que, como tal, exige soluções de problemas”.

8. **Silveira** (2007, p. 45): “A tradução a ser incorporada didaticamente ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE 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”.

Quadro 1 – Usos benéficos da tradução

Em linhas gerais, os efeitos positivos do uso de tradução apontados pelos pesquisadores envolvem a motivação e a auto-estima dos aprendizes que passam a desempenhar um papel mais ativo na aprendizagem de LE, o papel de facilitador exercido pelo professor, comparação das línguas e dos seus aspectos culturais e desenvolvimento das habilidades lingüísticas nos níveis fonológico, lexical e morfossintático.

1.1.3 Controvérsias no uso da tradução

Dentre os diversos aspectos controversos que envolvem a tradução, elucidaremos, inicialmente, o MGT por acreditar que parte da confusão relativa à tradução deriva dele. Costa (1988, p. 282) afirma que a tradução sempre esteve e continua no centro da questão do aprendizado de LE desde seu auge durante o MGT, “e justamente pelo uso abusivo e ineficiente daquela época, tendeu-se a bani-la da sala de aula”.

Percebemos que as idas e vindas da tradução são um reflexo dos métodos e abordagens que sucederam o MGT. É notório que um método sempre surge em oposição ao anterior e mediante necessidades específicas. O uso equivocado da tradução no MGT provocou uma forte resistência relativa aos benefícios provenientes de seu emprego.

Howatt (1997, p. 131) rebate uma série de crenças e mitos que se formaram a respeito do MGT. A segunda fase do método (fase escolar) distorceu os propósitos originais que tinha o MGT. Assim como Costa (1988), o autor reafirma a ineficiência da Tradução no MGT, chamando atenção para as duas características menos significativas de sua abordagem: a gramática e a tradução.

Por isso, ele contesta: “A motivação original era reformista, já que havia uma insatisfação com a abordagem escolástica tradicional da época, baseada na aquisição de uma língua estrangeira por meio do estudo de sua gramática e da interpretação dos textos com o auxílio de dicionários”²⁰.

Entendemos, portanto, que a tradução no MGT era usada para compreensão de leitura e apreensão de estruturas gramaticais, ou seja, o MGT é um método que não ensina a traduzir, é um método gramatical que se apóia na leitura e na escrita. Os textos sempre são abordados a partir de uma lista de palavras que visam à aquisição lexical.

Ademais, prevê a tradução e a versão como meio de manipular as regras gramaticais, o que implica o uso da L1. Apresentamos a seguir um quadro comparativo do uso previsto de tradução no MGT e nos moldes atuais a fim de desmistificar seu uso equivocado, a partir de nossas considerações:

²⁰ “The original motivation was reformist. The traditional scholastic approach among individual learners in the eighteenth century had been to acquire a reading knowledge of foreign languages by studying a grammar and applying this knowledge to the interpretation of texts with the use of a dictionary”.

MGT	MOLDES ATUAIS
1. Memorização de listas de palavras	Internalização de estruturas
2. Esclarece aspectos gramaticais	Não é usada para explicações gramaticais
3. Textos basicamente de literatura clássica	Uso de materiais autênticos
4. Ênfase nas habilidades de leitura e escrita	Contempla o uso de todas as habilidades
5. Não dá ênfase às habilidades orais	Discussão de temas e tradução oral
6. Produção individual de textos	Promove interação em pares e em grupos
7. Atividade	Habilidade
8. Atividade que desperdiça tempo	A discussão de temas e produção coletiva prevê um tempo menor da tarefa em sala de aula
9. Textos não atendiam necessidades do aprendiz	Necessidades assinaladas pelo aprendiz
10. Passividade do aprendiz	Aprendiz com responsabilidade no seu aprendizado
11. Professor dominador	Professor facilitador
12. Tradução presa ao significado	Privilegia o sentido (mensagem)
13. Atividades descontextualizadas e maçantes	Exige contextualização
14. Resposta única à atividade de tradução	Possibilidade de múltiplas respostas
15. Ambientes tensos	Ambientes descontraídos
16. Tradução como meio	Tradução como fim em si

Quadro 2 – Uso previsto de tradução no MGT e nos moldes atuais

Elias (2005, p. 50) sugere que a discussão sobre o ensino de tradução nas salas de LEs vem ganhando espaço e adeptos, destacando a tradução hoje como parte do currículo de muitas universidades. A autora prossegue afirmando que, naturalmente, os opositores existem e trava-se então uma “batalha pedagógica” em torno dos benefícios e desvantagens do uso de tradução.

Não podemos esquecer que muitos opositores provavelmente, quando alunos, foram submetidos aos exercícios de tradução mecânica sem propósitos definidos e descontextualizados, comuns nas avaliações escolares e nas atividades de tradução (LE→LM) e versão (LM→LE).

Resumimos, em linhas gerais, nosso posicionamento relativo ao MGT e ao uso inadequado da tradução. Contudo, temos que considerar que muitos aprendizes

conseguiram um bom nível de proficiência na LE ao longo dos anos, configurando-se, o MGT, uma abordagem eficiente para estes que encontram no uso da L1, a segurança e o apoio necessários para a procura de equivalentes fora de um contexto interacional que não privilegia o desenvolvimento da competência comunicativa entendido atualmente.

1.1.4 Tradução pedagógica vs. tradução profissional

Ensinar tradução tornará o aprendiz um tradutor? Discutiremos esse ponto a partir de uma nova pergunta: Ao ensinar redação, meu aprendiz se tornará um escritor? Não, necessariamente. Atrelar a tradução no ensino de LE à capacitação de tradutor profissional representa um grande distanciamento. O uso de tradução proposto para fins profissionais requer do aprendiz um “conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngües não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19).

Lavault (1998) explica que a diferença entre a tradução profissional e a “tradução pedagógica”, termo usado pela autora, está na finalidade da tradução e ao público a que se destina. Ou seja, o tradutor profissional usa a tradução para fins comerciais e ela se destina a um cliente, ao passo que o aprendiz usa a tradução para praticar a língua, limitando-se à sala de aula. A tradução produzida ali não tem outro destino.

Cervo (2003, p. 51) esclarece que a tradução pedagógica é utilizada como instrumento de aprendizagem da LE ou meio de avaliação da competência lingüística. Seu objetivo não é comunicar o sentido veiculado por um texto, mas verificar ou reforçar a aprendizagem do aluno. Por isso, não é um fim em si, mas um meio, um recurso didático que não designa um ato de comunicação.

Faço uma ressalva à colocação de Cervo (2003) acima. Em seu trabalho, a autora refere-se à tradução como recurso didático, um meio de favorecer a aprendizagem do aluno. Nossa proposta é conceituar a tradução como habilidade lingüística que se integra às demais, apresentando-se, portanto, como um fim em si, considerando o sentido do que é traduzido e favorecendo a comunicação entre os seus interlocutores. Daí porque migrar de exercícios para tarefas de tradução.

Travaglia (2003) também aborda a utilidade da tradução. A autora afirma que aqueles que procuram desenvolver a tradução como competência já possuem um bom conhecimento do idioma e procuram se especializar em cursos que ensinem sobre

procedimentos e técnicas de tradução, sendo expostos a diversos tipos de texto e, conseqüentemente, um vocabulário técnico.

O aprendiz de LE deve ser estimulado a retextualizar, ou seja, compor textos em situações comunicativas na LE. Entendemos, portanto, que a competência tradutória deve ser desenvolvida por tradutores profissionais, não se encaixando na condição dos aprendizes de LE em questão.

1.1.5 A tradução como quinta habilidade lingüística

A sugestão da tradução como quinta habilidade lingüística não é algo novo. Hendrickx²¹ (1972 *apud* Ridd, 2003) e Chagas (1979) já reconheciam sua importância no processo de ensino-aprendizagem de LE. Atualmente, encontramos respaldo para esta proposta nos trabalhos de Checchia (2002), Ridd (2000, 2003, 2004, 2005), Hargreaves (2002, 2004), Janulevičienė e Kavaliauskienė (2004), Welker (2003), Fracaro (2002, 2005), Ribeiro (2005), Elias (2005), Moura (2005), Bomfim (2006) e Silveira (2007).

Acreditamos que a explicação de Pagura *et al* (2001) possa nos ajudar a entender a conceituação do que seja uma habilidade:

Acredita-se que uma habilidade seja o resultado de estratégias que se apuraram transformando-se num comportamento-resposta adequado e competente no desempenho de determinada tarefa; ou seja, algo “automatizado” e que se realiza com relativo conforto, segurança e autonomia. As habilidades, por sua vez, transformam-se em competências, ou seja, capacidade de produzir resultados positivos de maneira consistente em diferentes campos de ação específica, redundando no desempenho profissional proficiente.

Bomfim (2006, p.25,26) acredita que a tradução no contexto de ensino/aprendizagem de inglês como LE se presta ao papel de habilidade de ir e vir na LM e na LE, devendo gozar de prestígio igual às outras quatro “especialmente porque é algo que um aprendiz de uma língua de outro país, que não pretende sair do seu, precisará fazer fora de sala de aula. Não é apenas uma ferramenta, ou seja, mais um recurso para que se aprenda [...], mas *um fim em si mesma*” (grifo meu).

A autora orienta que a tradução cumpre os requisitos de uma habilidade do ponto de vista de Johnson²² (1997), citado por ela, por: a) ser hierarquicamente organizada; b) ser um comportamento direcionado a metas, a curto e longo prazo; c) envolver a

²¹ HENDRICKX, P. V. Language teaching and teaching translation. *Babel* XVIII (1), 14-20, 1972.

²² JOHNSON, K. *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell, 1997.

avaliação de dados; d) envolver escolhas; e) envolver mais de uma coisa ao mesmo tempo; f) não ser estereotipada.

Segundo Janulevičienė e Kavaliauskienė (2004) “a quinta habilidade deve ser compreendida como uma habilidade de funcionar fluentemente em duas línguas, de forma alternada, o que implica uma troca rápida de códigos, sem qualquer preparação ou tempo para pensar”²³.

Silveira (2007, p. 35) explica que as habilidades se desenvolvem para favorecer a aprendizagem: “quanto mais habilidades uma pessoa tiver desenvolvido, maior será sua autonomia e sua capacidade de realizar aprendizagens significativas”.

Diante do exposto, acreditamos que as idéias de Moura (2005, p. 129-130) resumam nossa tentativa em distinguir conceitos tão próximos e confusos para alguns. Dentre os onze itens analisados pelo autor para distinguir os conceitos, comentaremos cinco deles, conforme tabela a seguir:

HABILIDADE	COMPETÊNCIA
Os objetivos são previamente estabelecidos.	Os objetivos podem ser alterados durante o processo de acordo com as necessidades.
É direcionado aos resultados.	Considera-se todo o processo relevante.
O agente recebe, do meio, informações.	O agente é capaz de produzir, transformar e reproduzir as informações do meio.
A resposta deve ser, muitas vezes, dada com rapidez.	A velocidade da resposta é estabelecida pelo contexto. Dessa forma, nem sempre a rapidez implica em uma ação competente.
Visa à utilização de meios específicos para desenvolver a destreza para executar tarefas com precisão e rapidez.	Visa à utilização de meios diversos para aperfeiçoar uma destreza. Para que haja comunicação é necessário que as habilidades de compreensão oral e escrita, de produção oral, de escrita, de tradução e aspectos cognitivos e afetivos sejam ativados.

Quadro 3 – Habilidade e competência contrastadas

Dessa maneira, procuramos ratificar a tradução como habilidade lingüística no ensino de LE, sabendo que o desenvolvimento de uma competência tradutória poderá ser viabilizado mediante “uma grande capacidade de combinação de habilidades” (JOHNSON²⁴, 1997, p. 38 *apud* MOURA, 2005, p. 129).

²³ “The fifth skill is understood as an ability to function fluently in two languages alternately. This implies an ability to switch from one language to another at the moment’s notice, without any preparation or thinking time”.

²⁴ JOHNSON, K. **Language teaching and skill learning**. Oxford: Blackwell, 1997.

1.1.6 A tradução em níveis iniciais de ensino

A tradução pode ser ensinada já nos semestres iniciais de ensino? Inicialmente, minha resposta seria de um ressonante *Não*. Contudo, a pesquisa de Welker (2003) apresentou-se como um desafio de análise. O autor propõe a reintrodução da tradução por meio de frases isoladas e de textos não autênticos, contrariando a tendência atual do uso de textos autênticos e contextualizados.

Foi o que Welker (2003, p. 149-162) investigou em turmas de adultos e jovens universitários de LE (alemão) nos três ou quatro primeiros semestres e concluiu: a) que o uso de textos autênticos no estágio inicial de ensino é inviável em função do seu nível de complexidade e das exigências gramatical e vocabular implicados; b) é possível a tradução de frases isoladas sem o conhecimento de contexto e; c) pode e deve-se recorrer a exercícios de tradução na direção LE→LM e vice versa já no primeiro semestre de ensino.

Textos fabricados, em oposição a textos autênticos, aparecem como uma possibilidade: utilizados para fins pedagógicos em sala de aula, têm o foco na forma, principalmente aspectos gramatical e vocabular, o que gera segurança no aprendiz e controle por parte do professor que pode defini-los pelo co-texto²⁵ proveniente, muitas vezes, do próprio livro didático do aluno.

Nesse sentido, consideramos a proposta do autor incompatível com os preceitos da AC, o que não a invalida. Parece-nos suscitar, no entanto, a possibilidade de fazer ressurgir o MGT, molde tradicional de ensino já analisado no item 1.1.3. Podemos sugerir, nesse estágio, tradução dos diálogos e leituras presentes nos livros dos alunos, contextualizando-os comunicativamente.

O autor sugere trabalhar os exercícios de tradução após a explicação dos elementos novos de forma oral / escrita, feita em casa ou na sala de aula, ou ainda, sozinho, em grupo ou pela turma em conjunto.

Acreditamos que a prática da tradução escrita nesse estágio inicial desqualifica sua possibilidade de uso na AC e gera ansiedade nos alunos, podendo-se tornar um exercício maçante de horas de procura de sinônimos a fim de se buscar uma tradução adequada. O uso de dicionários bilíngües, por si só, já representa uma dificuldade no

²⁵ *Co-texto* é o texto ao redor de uma palavra, geralmente no interior de uma oração, ou seja, o contexto verbal imediato; *contexto*, por outro lado, refere-se ao texto inteiro ou ao contexto macro, à situação de comunicação, chamado de “contexto de situação” (p. 154). (grifos do autor)

seu manuseio, e os aprendizes geralmente não entendem as explicações dos dicionários monolíngües.

Achamos apropriada a tradução realizada em sala de aula em grupos ou pela turma em conjunto, de forma que os alunos possam interagir com seu professor e demais aprendizes, e se sentirem mais seguros na execução da tarefa de tradução, e não de um mero exercício.

Welker (2003) argumenta que a tradução pode ser feita logo após a primeira leitura em que o professor fornece possíveis equivalentes de itens lexicais desconhecidos ou sugere que os mesmos sejam desconsiderados, traduzindo-se, assim, o que foi entendido para a LM.

Novamente, julgamos incoerente a prática da tradução após a primeira leitura, por acreditar que os aprendizes não conseguem apreender o vocabulário tão rapidamente em virtude de sua complexidade, além da dificuldade na compreensão do texto para reformulação de um novo. Ademais, atrelar a tradução à idéia de procura de equivalentes desqualifica a tentativa de retextualização do texto, conforme analisado no início do capítulo 1.

Welker (2003) sugere também o uso de diálogos retirados do próprio livro didático para a prática de tradução oral. Todas as atividades favorecem a tradução de frases isoladas, e, segundo o autor, podem ser traduzidas sem o conhecimento do contexto por parte dos alunos, já que as frases contêm quase exclusivamente elementos lingüísticos conhecidos que servirão para conscientizá-los das diferenças entre as duas línguas (p.157-158).

Nesse sentido, Welker (2003) argumenta que a tradução pode ser praticada desde o começo nas duas direções (LE → LM / LM → LE). A tradução LM → LE objetiva conscientizar o aluno o mais cedo possível das peculiaridades da tradução com a tradução de frases isoladas adaptadas ao nível de conhecimento dos alunos (p.157).

No entanto, a tradução de frases isoladas contraria a contextualização prevista na AC. Além disso, parece perigoso o uso de versão (LM→LE) nesse estágio, em vista da carência lexical, sintática e de coerência textual, podendo-se reduzir a atividade a traduções literais.

Mendonça (1982, p. 28) afirma que “as pessoas em geral, quando expostas a um idioma estrangeiro desconhecido, intuitivamente procuram decifrá-lo através da interpretação da situação lingüística na sua própria língua”. Por isso, afirma que é natural supor que este aluno traga para este novo ambiente (sala de aula) a sua carga

lingüística prévia, que equivale a uma expectativa teórica e, também, é válido afirmar que o sistema lingüístico que ele já possui servirá de referencial às hipóteses que irá formular sobre a estrutura e conseqüente uso do novo idioma.

Ao finalizar seu texto, Welker (2003) contesta o uso de textos autênticos como exigem os quatro autores citados em seu artigo: Lavault (1998), Ridd (2000), Checchia (2002) e Cervo (2003), enfatizando que a proposta sugerida por eles de uma “tradução interpretativa” só é possível em estágios avançados de ensino. O ponto de vista do autor aqui nos parece correta, embora requeira do professor a iniciativa de procura de novos textos a serem trabalhados, com base em aspectos interacionais e não centrados nas formas.

Reiteramos que a prática de exercícios de tradução mencionada pelo autor difere do uso de tradução em tarefas comunicativas previsto nesse trabalho, comentado na seção 1.2.5. Contudo, prevê a tradução como uma quinta habilidade lingüística no ensino de LE (p. 151, 155 e 160).

Diante do exposto, julgamos questionáveis algumas posturas do autor, mas de forma alguma desqualificamos suas idéias. Ademais, escolhemos, inicialmente, alunos mais adiantados no aprendizado da LE por acreditar que processos na língua-alvo já foram automatizados e um mínimo de fluência foi estabelecido nesse nível.

Lembro-me que no planejamento desta pesquisa, viabilizar o uso de tradução como sugere Welker, parecia-me inviável. Contudo, consideremos que os alunos traduzem naturalmente no estágio inicial de ensino e a eliminação da LM, nesse estágio, é completamente ilusória. Mas, quem sabe, isso não é assunto para um outro estudo?

1.1.7 Tradução dá medo

“O desconforto para trabalhar com tradução, ou a insegurança para penetrar em um território desconhecido, e por isso mesmo assustador, é a causa principal da falência na tentativa de modificar uma visão fossilizada que paralisa mentes e ações”.

(Fracaro, 2002, p. 111)

O medo de não saber trabalhar com a tradução e reconhecer nessa habilidade as contribuições que pode oferecer na aprendizagem de LE talvez seja um dos motivos da sua equivocada recusa nos meios escolares. Atrelado a isso, temos o conceito de tradução ainda ultrapassado para muitos docentes.

A tradução é uma atividade indubitavelmente comunicativa e integradora que exige a ativação simultânea de habilidades nas duas línguas, o que indiscutivelmente leva a um enriquecimento bastante significativo.

O uso de LM deve ser encarado como algo natural e necessário, principalmente nos estágios iniciais de ensino de línguas. O argumento que se usa é de que os alunos devem pensar em inglês, mas isso exige uma certa fase lexical e vocabular. Na sua ausência, os alunos ativam a LM procurando uma tradução. Lewis²⁶ (1997, p. 60 *apud* FRACARO, 2002, p. 109) afirma que “a tradução é, então um modo instintivo da mente abordar a aprendizagem de uma segunda língua”. Nesse sentido, a LM é usada como uma ponte para a LE e, por isso, não deve ser considerada uma barreira lingüística.

A LM poderia ser usada para estabelecer contrastes entre as duas línguas sempre que o professor sentisse que os benefícios seriam maiores que as eventuais perdas. Martinez²⁷ (2001, p. 16 *apud* FRACARO, 2002, p. 110) afirma que “os alunos farão isso de qualquer forma, então é melhor ter certeza que eles estão registrando essas traduções corretamente e de modo organizado”.

Um outro aspecto positivo da tradução é que, para executá-la, o aprendiz obriga-se a prestar mais atenção à sua língua, porque a análise é necessariamente cuidadosa. Duff (1989, p. 7) afirma que a tradução treina o aprendiz a procurar a melhor reformulação para transmitir aquilo que quer dizer.

Fracaro (2002) aponta uma contradição entre teoria e prática em sua pesquisa ao procurar saber como os professores consideravam a tradução: 50% deles afirmavam que, na teoria, é uma atividade que auxilia o processo de ensino-aprendizagem de

²⁶ LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.

²⁷ MARTINEZ, R. Leprechauns, tooth-fairies and English-only in EFL. **New Routes**. April, 2001.

LE/L2. Contudo, na prática, 40% dos professores afirmaram que a tradução prejudica e/ou interfere no processo de ensino-aprendizagem por ser uma atividade que demanda tempo para ser feita na sala de aula e por ser difícil de corrigir e de avaliar. A análise desses dados revela crenças errôneas entre os professores quanto ao uso de tradução.

Nenhum texto deveria ser entregue, nenhuma atividade ser iniciada sem uma prévia instrução para o aluno sobre o que se espera dele. Uma leitura preparatória na língua-mãe, uma discussão sobre o assunto que vai ser focado no texto a ser trabalhado podem tornar a tradução uma atividade mais leve, menos demorada, que dá prazer por ser, finalmente, inteligível.

Em um outro momento da pesquisa de Fracaro (2002, p. 108), os professores foram perguntados se a tradução é uma habilidade a ser treinada como ler, escrever, ouvir e falar. A resposta indicou que 75% dos professores concordaram com a afirmação da pesquisadora, o que revela aceitação e/ou controvérsia no uso da habilidade tradutória.

Os resultados apontados por Fracaro nos permitiu inferir que alguns professores não traduzem porque nunca aprenderam a usar a tradução. Portanto, não sabem como usá-la, não estão preparados para usá-la e, por isso, preferem não se expor. A falta de soluções ou respostas únicas, inequívocas na atividade, o tempo demandado para preparação do material e a rigidez do calendário escolar são entraves que colaboram para a não prática da tradução em sala de aula.

A respeito dessas falácias, Fracaro (2002, p.115) conclui afirmando que, na verdade, os professores têm “medo de assumir uma posição considerada retrógrada, de ser julgado incompetente por usar a língua materna na sala de aula, de perder seu status de dono da verdade quando o assunto é outra língua”.

A tentativa atual de (re)inserir a tradução no ensino de LE é vista sob novo enfoque, como processo e ato de comunicação, contrariando o velho método ‘Leia e Traduza’. Contudo, rumores do velho método ainda ecoam. Enumero, a seguir, alguns temores relatados por professores, por meio de conversas informais no CIL de atuação da pesquisadora, que apontam um desconhecimento dos estudos recentes na área de Tradução:

- Medo de perder o controle do uso de LE em sala de aula pelo apoio excessivo da LM;
- Medo de ser testado por seus alunos e não corresponder em termos vocabulares, principalmente, em decorrência do uso de material autêntico no ensino da tradução;
- Medo que os alunos não aprendam a pensar na língua de chegada;
- Medo de não conseguir se adequar às atividades de tradução e perder tempo demasiado com o uso de LM;
- Medo que os alunos considerem as aulas cansativas e desinteressantes, contrariando pesquisas como a de Welker (2003). Ele aponta que 82,2% consideram as atividades de tradução ‘muito importantes’, e 89,7% ‘gostam delas’.

Muitos professores argumentam ainda que a tradução restringe-se a duas habilidades: ler e escrever, sendo considerada irrelevante à medida que não envolve trabalho oral, não se coadunando com a AC. Não há, no entanto, incompatibilidade alguma entre tradução e a AC contanto que as atividades propostas sejam adequadas (ver RIDD, 2003).

Quebrar o tabu de uma atividade que representa um entrave na aprendizagem de LE na mente de professores e aprendizes significa romper com a imagem contraditória de desalento e eficiência dessa habilidade lingüística, que nas palavras de Ridd (2000, p. 123) “sofre de um problema de imagem entre professores pelo fato de muitos deles não terem tido uma base de tradução e assim sentirem-se mal ao tentar ensinar uma habilidade sobre a qual têm um domínio fraco”.

1.1.8 A compreensão de leitura em LE

“Afiml, a prática da diferença só se efetiva na tradução se pensarmos não só na multiplicidade das línguas, mas também no que essa multiplicidade encena: a tradução recíproca na produção e transformação infinita de significados”.

(Ottoni, 1998, p. 18)

Além dos diversos aspectos interligados ao ensino-aprendizagem de LE discutidos até aqui, entendemos que a leitura e compreensão em LE caracterizam um processo de decodificação e reformulação da mensagem que prioriza a capacidade crítica de argumentação de seu leitor.

A partir dessa premissa, acreditamos que o bom leitor passa a ser aquele capaz de questionar adequadamente um texto e as intenções advindas dele, confrontando-as com suas indagações e visão de mundo, o que desqualifica a condição de apenas ter um bom domínio de pronúncia e entonação.

A necessidade da leitura crítica do texto ficou clara no desenvolvimento das tarefas de tradução aplicadas no Projeto. A ênfase na identificação da intenção comunicativa do autor nos remetia a leituras detalhadas dos textos, podendo deles extrair idéias, palavras-chave, saberes prévios de forma a adequá-los à reescrita do texto traduzido, após serem discutidos na LE e na LM (quando necessário). Procedíamos à leitura dos textos com a participação de todos, permitindo interrupções no momento que a compreensão não era alcançada, isto é, quando o texto não era mais coerente.

Bomfim (2006, p. 56), argumenta que a partir daí, começávamos a fazer tradução: “a partir do momento em que o aprendiz tem que ler um texto em inglês e comentar com o colega ou com o professor, em português, qual o assunto do texto, qual a idéia principal, se concorda ou não com o ponto de vista do autor e porque, [ele] está fazendo tradução”.

Faria (2006) corrobora as idéias de Bomfim (2006) e também aponta o papel da LM na compreensão de LE, conforme nos orienta:

Ela [LM] também pode ser usada na forma de uma tradução consciente para realizar funções metalingüísticas como ajudar a resolver problemas no nível de palavras e sentenças, confirmar a compreensão, predizer estrutura e conteúdo do texto, e monitorar características do texto e comportamento de leitura (FARIA, 2006, p. 38).

Elias (2005, p. 50-58) explica que o simples ato de ler implica um processo de tradução do que está escrito, mesmo que inconsciente. A primeira fase da tradução é justamente a leitura que se transforma em uma espécie de linguagem mental; a segunda fase é a projeção da mensagem em um texto compreensível na língua-alvo em concordância com os usos dessa língua, ou seja, passa-se de um processo inconsciente para um processo consciente que é a formulação da tradução, por isso, segundo a autora, o mais importante é que os alunos exponham seus pensamentos e sejam estimulados a justificar a escolha de palavras ou de estruturas usadas em suas traduções.

Na tentativa de buscar uma melhor compreensão do texto, podemos destacar o uso de LM e da tradução para mediar tal compreensão. Kern²⁸ (1994), citado por Faria (2006, p. 49), afirma que a tradução exerce um papel importante e multidimensional nos processos de compreensão de leitura nos seguintes aspectos:

Seus benefícios potenciais (facilitar o processamento semântico, aliviar as restrições de memória, reduzir barreiras afetivas); seu contexto de uso (uso intermitente versus uso contínuo para lidar com fatores tais como extensão da sentença e complexidade sintática e semântica); e seus usos estratégicos (consolidar o significado, reter informação textual, esclarecer funções sintáticas, verificar o tempo verbal e checar a compreensão).

De acordo com Faria (2006, p. 50-51), quando traduzimos de forma inconsciente ou automática, trabalhamos apenas na estrutura semântica superficial do texto e dos enunciados, recorrendo, na maioria das vezes, ao conhecimento denotativo das palavras e expressões armazenadas em nossa mente. Contudo, a autora adverte que os elementos lingüísticos não significam por si sós,

Mas em relação uns aos outros e em relação ao contexto lingüístico-comunicacional como um todo e, também como o sentido é construído por um sujeito pela interação com os sinais que o texto oferece. A leitura não é passiva, mas requer envolvimento, esforço por parte do leitor que não deve ser visto como mero decifrador do significado disponível, mas como criador de sentidos.

Faria (2006, p. 106) confirma o papel da tradução consciente na compreensão global do texto. A autora conclui que ao criar um distanciamento reflexivo e contrastivo entre as duas línguas, a tradução consciente dificulta a ocorrência da interferência, além de melhorar nos aprendizes, ao mesmo tempo, a compreensão de textos em geral, a aprendizagem da outra língua e a habilidade de traduzir.

²⁸ KERN, R. G. The role of mental translation in second language reading. *SSLA*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 16, 1994, p. 441 – 461.

Eckert-Hoff (2002, p. 37) argumenta que leitura em LE significa produzir sentidos que privilegiem a subjetividade do aluno refletindo a história de vida de cada um e a relação que cada um estabelece com sua língua.

Contudo, para que o aluno possa manifestar essa subjetividade é necessário que sua voz seja ouvida, ao invés de abafada com a posição autoritária do professor que busca ‘a verdade’ dita pelo autor e acredita ser possível compreender exatamente o que o texto/autor quer dizer, como se as palavras tivessem apenas um significado e o texto fosse compreendido por todos da mesma maneira.

Eckert-Hoff (2002, p. 41) conclui seu artigo afirmando que

Leitura em LE, então, significa produzir sentidos e isso só se dá a partir da história de vida de cada um, das vozes que vão constituindo e (trans) formando a (re) significação e a emergência da subjetividade, o que implica o não encobrimento da diferença. Para que o aluno – enquanto sujeito constituído historicamente – possa manifestar sua subjetividade é necessário que sua voz seja ouvida, ao invés de abafada.

Cabral (2000, p. 52) advoga que um dos aspectos importantes no processo de leitura é a maneira como o leitor integra as informações fornecidas pelo texto. Segundo a autora, “a boa compreensão de um texto exige que o leitor encontre na sua memória de longo-prazo os conceitos mencionados neste mesmo texto e os conecte com a informação ativa na sua memória operacional”.

A autora (2000, p. 66) continua sua argumentação declarando que os textos refletem maneiras de pensar, por meio de operações cognitivas que envolvem estabelecer semelhanças e contrastes, classificar e categorizar. Adverte que se o autor sinaliza os caminhos para a interpretação de seu texto, cabe ao professor de leitura desenvolver em seus alunos a consciência de buscar as pistas lingüísticas para os conceitos que às vezes são mais obscuros (p. 69).

Partindo da noção de que a tradução opera entre as semelhanças e diferenças entre as línguas, Ottoni (1998, p. 11-12) explica que não é possível desvincular tradução e desconstrução. Para o autor, esses processos se (con)fundem em alguns momentos para revelar o mistério da significação. Ademais, esclarece que

Entre as línguas envolvidas na tradução o que ocorre é uma espécie de tradução recíproca. [...] há não só diferenças e semelhanças entre as línguas, mas há, numa só língua, diferentes sistemas lingüísticos. Não há uma língua que deva ser privilegiada – a estrangeira ou a materna – há língua; elas não mais se constituem pólos opostos e antagônicos, mas sim complementares. Só há tradução porque há língua (p. 16).

Johnson (1998, p. 32) afirma que “é no momento da tradução que a batalha textual se impõe. A tradução é uma ponte que estabelece por si própria os dois campos de batalha que separa”. A autora, citando Heidegger²⁹ (1971), faz uma analogia entre tradução e a ponte, que encerra essas considerações:

Ela [a tradução] não liga simplesmente duas margens que já estão lá. As margens emergem como margens apenas no momento em que a ponte atravessa o rio. A ponte intencionalmente faz com que elas permaneçam opostas uma à outra. A ponte destaca um lado do outro. Nem as margens se esticam ao longo do rio como tiras indiferentes de fronteira de terra seca. Com as margens, a ponte traz até o rio as duas extensões da paisagem que ficam atrás de si. Tornam mutuamente vizinhos o rio, a margem e a terra.

1.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LE

Os princípios postulados pela Abordagem Comunicativa (AC) sugerem novas maneiras de interpretar o processo de aquisição de uma nova língua no contexto de ensino-aprendizagem. Refletir sobre o que significa ensinar comunicativamente prioriza o foco no sentido e na interação propositada entre sujeitos na aula de LE, conforme orienta Almeida Filho (1993, p. 36).

Almeida Filho (1993) sugere outros pontos de reflexão da AC a partir das definições de ensino comunicativo, do que é ser comunicativo e não ser comunicativo na aula de línguas. O autor (1993) define o ensino comunicativo como

Aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc.).

Reconhecer assim o ensino comunicativo prevê um redirecionamento do papel do professor que determina *o que é ser comunicativo*. A este respeito, Almeida Filho (1993, p. 42) afirma:

Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

²⁹ HEIDEGGER, M. “Buidling Dwelling thinking”. **Poetry, language, thought**. Trad. Albert Hofstadter, New York, Harper and Row, 1971, p. 152.

Não ser comunicativo significa basear o ensino principalmente nas formas gramaticais³⁰. Há o caso ainda daqueles que acreditam ser comunicativos por serem extrovertidos, e não o são, o que deveria levá-los a repensar “suas convicções sobre o que é língua, o que é aprender e o que é ensinar para ser mesmo comunicativo” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 50).

O professor comunicativo deve oferecer oportunidades para que seus alunos expressem opiniões em um clima de confiança que deve se estabelecer com os alunos e o professor e entre os próprios colegas em um contexto situacional comunicativamente autêntico que ofereça informações de interesse dos aprendizes. No entanto, cabe ressaltar que a sala de aula é uma simulação de ambiente autêntico e, por isso, parece problemático querer estabelecer contextos comunicacionais reais.

Compreender o conceito de *abordagem* determina a condução da nossa prática escolar, por se tratar de uma filosofia de trabalho. A este respeito, Almeida Filho (1998, p. 13) atesta que

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas, e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Almeida Filho, em seu texto “A abordagem orientadora da ação do professor” (1997), afirma que a *abordagem* é a essência de todo o processo de ensino de línguas, pois o professor experiente, em sua prática escolar, em seu planejamento de aula e em seus objetivos, deve ser coerente com as suas crenças, orientando o ‘como’ e o ‘por que’ de suas atitudes.

A AC se insere no contexto de abordagem humanista que considera as diferenças entre os aprendizes e sugere o desenvolvimento de práticas em sala de aula que vislumbre seus anseios, por isso centraliza o ensino no aluno. Ademais, preconiza o uso das chamadas *tarefas comunicativas*. Esse tipo de atividade engaja os alunos no processo comunicativo, fazendo-os compartilhar informações, negociar significados e interagir no relacionamento aluno→aluno e aluno→professor.

³⁰ Cabe esclarecer que a AC não contraria o uso de formas gramaticais, mas cria momentos para ensiná-las, conforme orienta Almeida Filho (1998, p. 36).

Littlewood³¹ (1981, p. 68 *apud* FRECHIANI, 2006, p. 28) declara que

Uma abordagem comunicativa abre uma ampla perspectiva na língua. Em particular, nos faz considerar a língua não somente em termos de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também em termos de funções comunicativas que ela representa. Em outras palavras, começamos a olhar não só as formas da língua, mas também o que as pessoas fazem com estas formas quando elas querem se comunicar.

O conceito de abordagem mostra claramente que existe uma força reguladora que orienta como e por que o professor age e constrói seu ensino de uma determinada maneira. Almeida Filho (1998, p. 14) define essa força como ‘abordagem de ensinar’ de que o professor dispõe e que deve se harmonizar com uma outra força potencial, a ‘abordagem de aprender’ que o aluno traz (PRABHU, 2003, p. 88)³².

Almeida Filho (1998, p. 13) declara que uma abordagem contemporânea de ensinar línguas aponta para a necessidade de se conhecer os filtros afetivos do professor e do aluno. O filtro afetivo (KRASHEN, 1982) caracterizado pelas atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância em relação à cultura alvo, níveis de ansiedade, dentre outros fatores, alia-se à abordagem do material para orientar as decisões e ações do professor para ensinar uma LE e no papel representado pelo aluno no processo de aprender a língua-alvo.

A abordagem de ensinar é derivada de uma combinação de competências (implícita, lingüístico-comunicativa, aplicada, teórica e profissional) que deve propiciar ao aprendiz competência comunicativa no uso da língua-alvo e na interação com outros falantes da LE. Ela se revela no próprio ensinar do professor durante as atividades desenvolvidas por ele nas aulas.

No entanto, não é incomum que o processo de ensino-aprendizagem de LE resulte tão somente em competência lingüística, em que o aluno aprende sobre a língua-alvo, ficando restrito a conhecer regras e generalizações sem fazer uso comunicativo da mesma.

Almeida Filho (1998, p. 23) afirma que “ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro”. Daí a importância de focalizar a primeira competência.

³¹ LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

³² Prabhu (2003) explica que *ensinar* é o que o professor faz e *aprender* é o que acontece com o aprendiz. O autor distingue os processos de ensinar e de aprender e afirma que a aprendizagem é essencialmente um acidente que acontece ao se ensinar, tornando-se, por isso, imprevisível e intangível.

Outro aspecto significativo da AC é o ensino da cultura da língua-alvo que contribui para uma compreensão intercultural de crenças, valores e atitudes da LE. No entanto, centrar o foco exclusivamente na cultura alheia pode provocar uma alienação ou supervalorização cultural, conforme esclarecem Almeida (2003), Canagarajah (1999), Phillipson (1992), Revuz (1998), Ridd (2005), dentre tantos outros.

Fernández (2002, p. 40-42) adverte que os aspectos culturais são de grande importância no novo contexto do aprendiz.

Por isso, segundo o autor,

É necessário que os estudantes sejam capazes de distinguir o que é aceitável daquilo que não o é em determinado contexto; saber quais comportamentos são adequados e quais não são admitidos em dada situação; em suma: é preciso conhecer os valores, crenças, formas de agir, atitudes a assumir, tom de voz a usar e gestos a fazer em diferentes contextos a fim de tornar-se um falante competente.

[...]

As aulas de língua estrangeira devem abordar – em todos os níveis do ensino/aprendizagem – os diferentes elementos que integram a competência comunicativa, a saber: componente lingüístico, componente discursivo, componente estratégico e componente sócio-cultural, posto que a competência comunicativa refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade para usar esse conhecimento em situações reais.

O uso de tradução enseja amplas oportunidades para o contraste cultural com equilíbrio ideológico. Serve, portanto, para reequilibrar a relação entre dominante e dominado apontado por Moita Lopes (1996) e frequentemente reforçado pelo ensino de línguas estrangeiras.

Outra idéia subjacente ao aspecto cultural é seu caráter ideológico ligado ao discurso do inglês como língua internacional. Moita Lopes (1996, p. 47) afirma que “o ensino da língua está claramente tomado como instrumento ideológico” e que “transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente seus próprios interesses”.

Concordo com a afirmação de Rivers (1975, p. 256) que “uma língua não pode ser separada completamente da cultura a que está profundamente vinculada”. Nesse sentido, a língua apresenta-se como reflexo de uma realidade cultural impossível de se dissociar do contexto sociocultural de seus falantes.

O resultado da pesquisa de Hargreaves (2004, p. 5) confirma nossa visão. O autor triangulou sua pesquisa nos ângulos língua, cultura e tradução e concluiu que “Língua e cultura são indissociáveis. Estudos na área de aquisição de línguas demonstram a importância dos elementos culturais para a eficácia da comunicação”.

Segundo Rivers (1975, p. 260), à medida que o aprendiz de LE entende a cultura dos falantes da língua-alvo, ele aprenderá, por comparação e contraste, a compreender melhor sua própria cultura. É relevante esclarecer diferenças básicas entre as duas culturas a fim de que atitudes, costumes, comportamentos e pontos de vista sejam corretamente compreendidos ao serem comparados com a sua cultura e sem sugerir a superioridade da cultura da LE ou da cultura materna. A este respeito, Brown³³ (2000, p. 177) explica que

Cultura se torna altamente importante na aprendizagem de uma segunda língua. Uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura faz parte de uma língua, as duas estão intrinsecamente ligadas, com isso, não podemos separá-las sem perder o significado ou da língua ou da cultura.

O contraste das duas culturas implica em um conhecimento razoável por parte do professor que normalmente vincula seu ensino a padrões lingüísticos e lexicais estimulando seus alunos à curiosidade por tais diferenças em situações cotidianas que reflitam o comportamento do falante nativo, que irão expor e justificar atitudes culturais envolvidas nesses pontos de divergência pelo enfoque cultural apresentado nos livros didáticos.

A pesquisa de Pereira (2000) assinala que o principal problema dos livros didáticos não é o conteúdo dos textos, mas a maneira pela qual os conteúdos são interpretados e transmitidos. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa é destacado pelo autor a partir da escolha de palavras e expressões³⁴ que reproduzem o discurso do inglês como língua internacional e a ideologia de grupos dominantes oriundos de uma sociedade capitalista e eurocêntrica.

O autor (p. 7) revela sua preocupação com as atitudes acríticas de professores em relação aos materiais didáticos utilizados em sala, que tendem a aceitá-los como verdades inquestionáveis e conduzem os alunos a falsas concepções sobre a cultura estrangeira e sobre a sua própria cultura.

³³ “Culture becomes highly important in the learning of a second language. A language is a part of a culture and a culture is part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture”.

³⁴ “*International, worldwide, global, spread, expansion, modern world, huge number, over two billion*” são algumas palavras citadas pelo autor que refletem a superioridade e rápido crescimento do inglês como língua internacional, valores considerados melhores e superiores. O autor estudou o texto em questão considerando os domínios político, econômico, social e cultural.

1.2.1 Contextualizando a AC

Entre as décadas de 70 a 90 percebe-se a ênfase na busca do melhor método, das melhores técnicas e de recursos mais eficientes para ensinar uma LE em um ambiente formal (a sala de aula), além da valorização do aprendiz nesse processo.

A discussão dessa tendência propiciou o aparecimento de um movimento comunicativo. Os aspectos sociais da linguagem passam a ser valorizados em detrimento da ênfase dada à forma lingüística e às estruturas da língua pelo método Audiolingual (AL), em voga até então.

Ademais, valoriza-se o conhecimento de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

A este respeito, Rivers (1975, p. 31) esclarece:

O que houve foi um despertar universal quanto à importância da possibilidade de falar e entender uma língua estrangeira quando usada por um falante nativo e uma crescente impaciência em relação a métodos que ensinam os alunos a ler fluentemente e a escrever com perfeição a língua estrangeira, mas deixam o aluno desamparado diante do fluxo verbal do falante e da troca rápida de palavras numa discussão inflamada.

Lingüistas aplicados não tardaram a perceber falhas no método AL e notar que não se aprendia a língua para comunicação efetiva e espontânea. Assim, na tentativa de propiciar a aprendizagem da língua como um todo e para a comunicação, surge a AC, concebida em um período de convergências de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas e etnográficas, preocupada mais com o discurso, com o uso efetivo da língua e menos com as formas gramaticais.

A língua, nessa perspectiva, é vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais, “uma força no aprender em uso e para usos reais” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 24), objetivando alcançar compreensão mútua (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 9).

Silveira (1999, p. 74) informa que a AC surge ainda também objetivando atender as necessidades de aquisição de línguas dos imigrantes que se deslocavam da Europa nos anos 70, visando ao uso efetivo da língua em situações reais (ou plausíveis) de interação social, e contextos da vida cotidiana, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas, etc. e por extensão, a adultos em geral que tivessem a necessidade de aprender línguas estrangeiras para fins específicos.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, a língua é aceita como comunicação abordada cognitivamente. A AC baseia sua abordagem de ensino em teorias de vários estudiosos, dentre os quais destacamos Hymes (1972). O autor propõe o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, detalhado na seção 1.2.2. e discute a dicotomia competência/desempenho de Chomsky (1965).

Wilkins (1976) marca a primeira fase do movimento comunicativo com a publicação do *Notional Syllabus*. O autor enfatiza as categorias nocionais-funcionais que combinam conceitos gramaticais e funções comunicativas centradas no uso da língua, visão contestada por Widdowson (1978).

Paiva (2003, p. 56) distingue o trabalho dos dois autores, afirmando que

Primeiro, [Wilkins] definiu as funções comunicativas da língua e mostrou os sistemas de significados que subjazem aos usos comunicativos (categorias nocionais-tempo-seqüência, quantidade, lugar e freqüência; categorias funcionais – pedir, negar, oferecer ou queixar-se). Widdowson (1991) chama a atenção para o fato de que, nessa concepção, os atos da fala ainda se restringem a listagens de funções, da mesma maneira como nas fases anteriores se listavam elementos gramaticais.

Widdowson (2005, p. 14) acredita que a aprendizagem de uma língua envolve a aquisição tanto da habilidade de se criarem sentenças corretas quanto da percepção de quais sentenças são apropriadas em um contexto em particular, ou seja, aprender uma língua é aprender a se comunicar: “Quando adquirimos uma língua, não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo”.

1.2.2 O conceito de competência comunicativa

Os estudos da Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky fundamentam também os pressupostos da AC. É o campo de estudo da teoria da gramática delineado pelo lingüista americano em 1957 com a publicação da obra *Syntactic Structures*. Chomsky atribui maior importância às propriedades formais da língua e à natureza das regras como parte central da competência lingüística de um falante.

Chomsky afirma que a competência (*competence*) é o conhecimento que o falante tem do seu sistema lingüístico (sistema complexo de regras de sua língua). Postula um falante / ouvinte ideal que deveria ter conhecimento completo de toda a

língua. O desempenho (*performance*) é o comportamento lingüístico, o que indica realizações concretas de uso da língua em situações reais.

Nessa perspectiva, a língua é adquirida ‘de dentro para fora’ se desenvolvendo a partir de uma predisposição biológica inata para adquirir e desenvolver a linguagem. A este respeito, Silveira (1999, p. 48-49) afirma que:

O usuário da língua ‘sabe’ a língua porque ele desenvolve dentro de sua mente uma verdadeira ‘gramática natural’, uma intuição lingüística que o capacita a reconhecer as frases de sua língua, seu sistema fonológico e morfossintático, podendo compreender e elaborar sentenças nessa língua perfeitamente aceitas na sua comunidade lingüística. Da mesma forma, por já possuir o domínio das estruturas básicas de sua língua, o falante é capaz de identificar e rejeitar sentenças que não pertencem ou não estão de acordo com as regras do seu idioma.

O antropólogo e lingüista Hymes (1974, p. 75) criticava a redução da competência de um falante aos seus conhecimentos puramente gramaticais, como preconizada nos estudos gerativistas. Ele defendia a idéia de que a competência comunicativa consistia em uma série de habilidades que o falante precisa dominar para poder participar de uma sociedade como membro que se comunica.

Dessa forma, Hymes direcionou seu modelo ao falante e ouvinte ‘real’ em interação, incluindo no termo competência comunicativa também o desempenho que designa o uso efetivo da língua. Neves (1998) explica o modelo de competência comunicativa de Hymes:

A competência comunicativa compreende a integração de sistemas de competência gramatical (o que é formalmente possível), psicolingüístico (o que é possível em termos do processamento da informação humana), sociocultural (o significado social ou valor dado à fala) e probabilístico (o que realmente ocorre). Portanto, a pessoa é considerada comunicativamente competente se ela é capaz de usar a língua segundo os parâmetros acima citados.

Sumarizamos o pensamento de Hymes (1972) mencionado por Silveira (1999, p. 73) para a conceituação de competência comunicativa. Segundo ele, é “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”.

Consideramos válidas as afirmações de Chomsky, mas consideramos as afirmações de Hymes mais coerentes por associar conhecimentos que servem de base para a conceituação do termo competência comunicativa de que trata este trabalho.

Almeida Filho (2002b, p. 24) afirma que o traço distintivo principal da revisão do conceito de competência lingüística de Chomsky é “a sua extensão para incluir a competência de adequar o discurso ao contexto social sem se limitar a considerações

gramaticais”. Afinal, o autor complementa: “tudo é produzido num contexto específico e faz parte do todo; nada é produzido solto, sem ligação ao que veio antes e ao que segue”.

Canale (1983 *apud* ALMEIDA FILHO, 1986)³⁵ procura especificar o termo *competência comunicativa* e propõe um modelo que integra as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) a quatro componentes de competência no ensino-aprendizagem de línguas, descritos a seguir:

Competência gramatical (lingüística ou formal): domínio do código lingüístico, ou seja, o conhecimento de regras de sintaxe, itens lexicais, fonologia e semântica de uma língua;
Competência sociolingüística: considera o papel dos falantes no contexto da situação e a sua escolha de registro e estilo;
Competência discursiva: considera a questão da coesão e coerência relevantes em determinado contexto;
Competência estratégica: uso de estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas ou problemas causados por variáveis de desempenho ou por competência insuficiente.

Quadro 4 – Competência comunicativa

Outras contribuições foram adicionadas para desenvolver o conceito de competência comunicativa que fundamenta a AC para o ensino de LE. Halliday (1970) adiciona a noção funcional da língua integrando-a em um contexto social (uso pragmático). Isto é, considera-se a língua como um recurso usado para comunicação e não como um conjunto de regras que exige escolhas pelo usuário a cada instante em que é utilizada. A função da língua tem a ver com ‘o que é dito’ em oposição a ‘como é dito’.

A teoria dos *Atos de Fala*³⁶ contribui para mostrar que o falante utiliza-se de uma variedade de formas da língua para desempenhar as funções da linguagem. Silveira (1999, p. 50) afirma que “esses atos de fala realizam intenções e quando falamos estamos sempre “fazendo algo”, como, por exemplo, aceitando, recusando, agradecendo, convencendo, informando, agredindo, convidando, elogiando, reclamando, etc.”.

Widdowson (1979) estabelece a relação entre os sistemas lingüísticos e a comunicação proposta no discurso e faz a distinção entre *use* e *usage*. *Use* se refere à habilidade do falante de mostrar que sabe usar as regras lingüísticas em uma situação de

³⁵ CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. (orgs.) **Language and Communication**, Longman, 1983.

³⁶ SEARLE, J.; KIEFER, F.; BIERWISCH, M. *Speech act theory and pragmatics*. Dordrecht, Holland, 1980.

comunicação efetiva, ou, em termos chomskyanos, à *performance* do falante ao manifestar sua competência comunicativa em diferentes situações e contextos. *Usage*, por sua vez, se refere ao emprego gramaticalmente correto das palavras de uma língua ou, em termos chomskyanos, à competência do falante de dominar as abstratas regras lingüísticas.

Dessa forma, uma AC teria de atender às necessidades comunicativas dos alunos e fornecer-lhes oportunidades de uma interação realística e significativa em sala de aula. O conhecimento e as habilidades lingüísticas que o aprendiz já possui na LM devem ser valorizados e os alunos devem aprender sobre a cultura da língua estrangeira para compor o conhecimento sociocultural.

1.2.3 O dizer e o fazer comunicativo na aula de LE

“Não se deve escapar à consciência de que muito da prática que hoje se diz comunicativa ainda está no fundo calcada em modelos estruturalistas longevos”.

(Barbirato, 1999, p. 130)

Apresentamos duas pesquisas que apontam a grande lacuna existente entre o dizer e o fazer comunicativo dos professores em duas instituições de ensino diferentes propostas por Neves (1998) e Freire (1992). O resultado das pesquisas revela que estar em um ambiente dito comunicativo, adotando uma abordagem e um livro comunicativo não garante a aplicação dos princípios da AC, além de evidenciar o uso de uma abordagem gramaticalista por aqueles que assumem uma postura nos moldes da AC.

Neves (1998, p. 69-80) investigou o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos universitários com a colaboração de três professores e doze alunos. Sua pesquisa é valiosa em termos de resultados por permitir observar contrastes entre a filosofia comunicativa e a filosofia gramatical em um ambiente considerado comunicativo.

Neves (1998, p. 76-79) apresenta como resultados de sua pesquisa que a excessiva concentração na aquisição de competência gramatical continua, apesar da utilização de material didático condizente com a AC, de forma a perpetuar mitos que podem restringir o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Afinal, o material didático por si só não pode ser comunicativo, dependendo, assim, de uma orientação comunicativa do professor para sê-lo.

Comprovou-se que professores e alunos apresentam a visão limitada de que se aprende a LE somente pela aquisição da competência gramatical, desprezando-se as

demais competências. O professor tende a privilegiar as habilidades de leitura e escrita por serem mais fáceis de avaliar. Contudo, professores e alunos concordam, sem discrepâncias, que a aprendizagem ocorre com conversação e interação em sala de aula, feita por meio de tarefas em grupos, jogos, etc.

Dois dos três professores investigados pela autora utilizam material considerado comunicativo de forma estrutural, substituindo vários textos autênticos considerados difíceis por textos mais fáceis. Fornecem exaustivas explicações gramaticais e utilizam textos de leitura e compreensão como exercício para desenvolver a acuidade de pronúncia e entonação através da leitura em voz alta, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem, técnicas baseadas nas abordagens Estrutural e Tradicional, que não condizem com os pressupostos da AC.

O material é considerado inadequado por mais de 70% dos sujeitos entrevistados. Os pressupostos da AC neles contidos não são levados em conta nem pelos professores, nem pelos alunos e o conteúdo passa a ser adaptado ao estilo do professor.

O professor considera-se responsável pela aprendizagem do aluno, tendo uma atitude autoritária face à atitude passiva do aluno, situação que gera insatisfação de ambos os lados e contraria também os pressupostos da AC.

Ainda segundo Neves (1998, p. 79), os testes preparados pelos professores para avaliação refletem sua prática em sala de aula: traços dos velhos mitos misturados com as contribuições da nova abordagem. Os testes trazem muitos itens que cobram o conhecimento de regras gramaticais, itens compartimentalizados em que se observa que o aluno assimilou as partes ensinadas segundo os critérios da Abordagem Estrutural. Itens integrativos em que ‘o saber usar a língua’ é priorizado no lugar da correta utilização de regras – o saber como é a língua – são relegados a segundo plano.

Em vista dos resultados apontados por sua pesquisa, Neves (1998, p. 79) sugere algumas soluções, dentre as quais destacamos:

- ✓ Reavaliação da metodologia dos professores;
- ✓ Ouvir mais a opinião do aluno e compreender suas necessidades e interesses;
- ✓ Promover possibilidades para que o aluno seja mais responsável pelo seu aprendizado.

É bem verdade que, apesar das declarações em contrário, e como a pesquisa de Neves comprovou, muitos ambientes de ensino de LE que se professam comunicativos têm grades curriculares e critérios de avaliação mais centrados nas formas e estruturas que em competência comunicativa, de fato.

Neves (1998, p. 69) afirma que a dificuldade de adaptação para os professores parece originar-se “de um conceito de ensino possivelmente limitado a mitos de abordagens anteriores, refletidas nos métodos e técnicas que os professores vêm utilizando há anos de maneira possivelmente ‘cristalizada’ ”.

Em decorrência, continuam mantendo papéis autoritários e “desconsiderando as diferentes formas de aprender dos alunos” (NEVES, 1998, p. 70). Por isso, Pedreiro (2002, p. 75-76) alerta:

O professor, muitas vezes, acredita estar adotando a abordagem comunicativa mas, na realidade, não o faz. Esse fato explica porque devemos investigar a aula do professor, o seu conceito de aprender, ensinar e o da linguagem, seu filtro afetivo, seus papéis e atitudes, para conhecermos sua verdadeira abordagem de ensino.

A dicotomia **dizer versus fazer** também foi contestada por Freire (1992, p. 757-768). Ela investigou o papel da gramática na visão de competência comunicativa de três professoras e na sua prática em sala de aula e concluiu que duas delas (Paula e Ana) destacam a forma sobre o significado, contrariando a postura de Beth, conforme relatos:

“Competência com iniciativa para mim é levar o aluno a utilizar a língua tanto na forma oral quanto na forma escrita” (Paula).

“Competência com iniciativa para mim é poder se expressar corretamente para ser compreendido” (Ana).

“Competência com iniciativa para mim é ser capaz de compreender o que se perguntou e de expressar suas idéias sobre um assunto” (Beth).

Podemos perceber que a noção de competência comunicativa trouxe consigo uma reavaliação do ensino da gramática nas salas de LE, já que segundo alguns, a gramática não é fator determinante para que o aluno desenvolva a competência comunicativa.

Beth acredita que a gramática não deve ser abolida do ensino de LE, mas entende que ela deve ser integrada à competência comunicativa, envolvendo-a em atividades em que os alunos tenham que usar as estruturas em um contexto situacional, não estrutural. Assim, eles comunicam idéias e exercitam as formas gramaticais considerando-as parte integrante do discurso, usando a língua de uma maneira significativa que privilegia o significado sobre a forma.

A pesquisa de Freire (1992) deixa clara a contradição no comportamento das duas professoras, mais uma vez, entre o discurso e a prática. Traz à tona a reflexão sobre “o que é o ensino da gramática descontextualizado e o ensino da gramática como um instrumento que pode ajudar os alunos a usar a língua de uma maneira significativa” (p. 766-767).

Dos resultados apontados por Elias (2005, p. 46), a respeito dessas falácias que envolvem a AC, a autora destaca:

Outro dado importante sobre o ensino de LE é que os professores, embora tentem aproximar sua prática pedagógica dessa abordagem, encontram-se muito distantes dela. Isto se deve a vários fatores, como: a falta de treinamento do professor para a utilização dessa abordagem, a inadequação do aproveitamento do material didático por parte do professor, o professor sendo a maior autoridade em sala de aula, a cobrança, por parte dos alunos e da instituição, para o cumprimento do conteúdo programático e aulas expositivas de gramática, a crença de que a aprendizagem de LE se dá na aquisição de competência gramatical ou lingüística.

Elias (2005) aponta como outras incoerências, as exigências das instituições de ensino, os tipos de avaliação utilizados, a insistência no uso de livros internacionais com vistas ao uso de L2, além da conseqüente impossibilidade do professor na preparação de seu material de aula.

Todas estas conclusões remetem a uma reavaliação curricular escolar e metodológica por parte dos professores de forma a incluir os pressupostos da AC e também o ensino de fundamentos de LA, para impedir que a AC continue sendo praticada como é hoje: uma abordagem eclética que utiliza princípios da filosofia comunicativa, assim como da filosofia gramatical pela dificuldade de colocar em prática os desafios que apresenta a nova abordagem. Dentre eles, seguir os princípios da abordagem que dizem adotar.

Mesmo em meio a essa confusão metodológica e críticas em relação à AC, Almeida Filho (2001, p. 18-19) afirma estar “cada vez mais convencido de que o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos, em geral, atuado. Há muito a acrescentar e que transformar no paradigma emergente e no concreto da prática”.

Em um outro artigo, Almeida Filho (2003, p. 31) retoma essa discussão dizendo que “o quadro contemporâneo pós-estruturalista pode conter propriedades ainda não plenamente exploradas sistematicamente e que merecem nossa atenção sem (pre) conceitos de tradições e filosofia anteriores”.

Os resultados apresentados até aqui permitem redefinir alguns papéis, segundo os preceitos da AC:

- A AC define o papel do professor como de um facilitador / orientador que negocia programas de ensino e soluções em sala de aula com o aluno;
- O aluno assume responsabilidade no processo de aprendizagem, fazendo-se um usuário ativo e criativo da língua. Deixa de ser visto individualmente para integrar-se e interagir em um grupo social;
- A sala de aula deve se constituir em ambiente que propicie a aprendizagem;
- A aula deve ser um evento social organizado que permita o uso da língua a ser aprendida através de experiências vividas ali, com o fim de que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa. A aula, no contexto comunicativo, tem o propósito de promover interação alcançada por meio de tarefas comunicativas.

Ademais, a aula de LE pode ajudar o aluno a se conscientizar do seu próprio código lingüístico à medida que é exposto à LE, além das informações culturais que viabilizam uma comparação com sua própria cultura e com os insumos desse processo de aprendizagem.

Pina (2004) e Frechiani (2006) também destacam a importância da sala de aula de línguas na AC. Pina (2004, p. 88) afirma que

As salas de aula de línguas precisam ser lugares onde os aprendizes sejam encorajados a usar a nova língua para comunicar-se, experimentar novas formas de expressar significados, negociar, cometer erros sem medo. Emocionalmente, a sala de aula deve ser um ambiente que aumente a confiança, a auto-confiança e auto-estima necessárias para se comunicar.

Segundo Frechiani (2006, p. 40), “a sala de aula comunicativa se torna uma ilha cultural na medida em que respeita e propicia ao aluno momentos de troca e expressão cultural”.

1.2.4 Tendências no ensino comunicativo

O radicalismo na procura do melhor método/abordagem tende a desconsiderar as contribuições advindas de cada uma em seu momento histórico. A anulação de tudo que era tido por correto no método/ abordagem anterior e as novas propostas que surgem e são supostamente aceitas como certas, faz com que professores, a partir de sua abordagem de ensinar, busquem um ecletismo de forma a atender a necessidade de seus alunos em ambientes diferenciados de ensino.

Paiva (2003, p. 57) acertadamente afirma que

Apesar das discussões e críticas em torno do que é a abordagem comunicativa não se pode deixar de ressaltar as contribuições desse enfoque ao ensino de línguas e ligadas a vários fatores, entre eles as mudanças na concepção de língua, ensino e aprendizagem de línguas, papéis desempenhados pelos aprendizes e pelo professor.

A tendência a um uso eclético encontra respaldo nas afirmações de Leffa (1988), Henrici³⁷ (2001 *apud* WELKER, 2003) e Almeida Filho (2002a). Leffa (1988, p. 230) atesta que

[...] a solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu conhecimento prévio.

O autor (1988) defende que a mistura consciente dos métodos/abordagens é prevista e pode trazer benefícios para professores e aprendizes no ensino de uma LE. Henrici (2001, p. 851 *apud* WELKER, 2003) afirma: “Hoje em dia, já há uma tendência a um uso eclético dos métodos [...] utilizando-se do que for mais apropriado e relevante para a necessidade dos alunos em seus ambientes [...]”.

³⁷ HENRICI, G. (2001) Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: HELBIG, G. *et al.* **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch.** Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19), 841-853.

Almeida Filho (2002b, p. 1) defende um ecletismo que utiliza princípios da filosofia comunicativa e da filosofia gramatical, a saber:

A filosofia comunicativa tem como princípios que a língua é construção de sentidos, língua é uso e na aprendizagem a significação manda; a língua propicia interação genuína entre alunos e professores e essa interação é o ambiente básico de aprender; aprender é aprender conteúdos/outras coisas para aprender a língua-alvo.

A filosofia gramatical tem como princípios que a língua é sistema que deve ser aprendido antes de tudo; a forma manda; aprender é aprender regras e aplicá-las ou aprender regras imitando modelos (para automatizá-los). A forma básica de aprender uma língua; aprender a língua pela língua (sempre ou primeiro assim e depois 'situada').

Entender os preceitos da AC e direcionar nossas atitudes para uma aula comunicativa requer disposição e sensibilidade do professor em diagnosticar os anseios dos aprendizes. No entanto, refletindo sobre minha prática, percebo que me incluo junto àqueles que buscam no ecletismo inteligente a possibilidade de sucesso de meus alunos, também por julgar, como muitos, o caráter ilusório da AC em seu sentido amplo.

1.2.5 A tarefa no ambiente comunicativo

Scaramucci (1995, p. 80-82) descreve a operacionalização de uma abordagem comunicativa por meio de uma atividade denominada **tarefa** (*task*). Segundo ela, esse termo é usado em LA para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais.

A tarefa tem um propósito comunicativo, e procura especificar usos de linguagem que se assemelham ou estão mais próximos daqueles existentes na vida real, permitindo o uso de materiais autênticos e sempre dentro de um contexto maior de comunicação que sejam adequados à situação de comunicação prevista.

A autora explica que as tarefas promovem uma integração das habilidades refletindo a maneira como essas habilidades são usadas na vida real³⁸, apresentando uma validade aparentemente maior por apresentar situações de comunicação, sendo, portanto, mais motivadoras para os aprendizes e gerando maior interação.

³⁸ Scaramucci apresenta como exemplos assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações específicas, fazer um telefonema e deixar o recado na secretária eletrônica, ler uma bula de remédio e saber como usar o medicamento.

Pressupõe também uma ampliação da qualidade *comunicativo* que excede apenas o *comunicar-se* (fazer-se entendido) em direção a um *comunicar-se adequadamente dentro de cada situação ou tarefa*. (grifos da autora)

As tarefas na AC têm a função de expor o aluno a experiências ‘com’ e ‘na’ língua-alvo, sendo usadas como procedimento principal em sala de aula com vistas a promover a interação dos aprendizes por meio de atividades relevantes para os alunos.

Entretanto, julgamos relevante conceituar *tarefas* sob uma perspectiva pedagógica veiculada ao sentido e sua relação com o mundo real, apresentadas por diferentes autores, no quadro a seguir:

1. Nunan³⁹ (1989, p. 10 *apud* PEDREIRO, 2002, p. 80) afirma que “a tarefa parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a atenção deles está principalmente focalizada no significado em vez de forma”.
2. Prabhu⁴⁰ (1987, p. 27 *apud* PEDREIRO, 2002, p. 80): “a tarefa é um tipo de atividade que requer que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de uma dada informação, através de algum processo de pensamento controlado e regulado pelo professor”.
3. Breen⁴¹ (1987, p. 23 *apud* BARBIRATO, 1999, p. 56): “[...] qualquer esforço estruturado para aprendizagem de uma língua que tem um objetivo particular, apropriado, um procedimento especificado de trabalho, e uma série de resultados para aqueles que se encarregam da tarefa. “Tarefa” é, assim, considerada como referente a uma série de planos de trabalho os quais têm um objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas desde atividades simples e rápidas às mais complexas e longas, tais como solução de problemas em grupo ou simulação e tomada de decisão.

Quadro 5 – Definição de tarefa

³⁹ NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

⁴⁰ PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

⁴¹ BREEN, M. P; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1, 2. Summer, 1987, p. 89-112.

Barbirato (1999, p. 92) investigou os efeitos que o uso de tarefas pode causar no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. A autora conceitua *tarefa* como sendo

Um tipo de atividade de sala de aula que envolve o aluno em uma situação de interação na língua-alvo e que propicia oportunidades específicas para o aluno criar e usar a língua-alvo na e para a comunicação. Além disso, a tarefa deve sempre exigir do aluno um certo esforço para a compreensão e deve também estar sempre um pouco acima do nível dos alunos, oferecendo assim um desafio possível de ser vencido. Outra característica importante da tarefa é que ela deve sempre ter como finalidade manter a atenção dos alunos voltada para o significado e não para a forma. Além disso, a tarefa deve sempre apresentar objetivos bem definidos.

A autora revela como resultado um esforço e cooperação dos alunos para atingir os objetivos estabelecidos pelas atividades. A realização bem sucedida da tarefa incluiu, entre outras estratégias, a negociação do significado e o uso do dicionário. Relata também que o insumo produzido centralizou-se no sentido, com a preocupação com a mensagem e menos com a forma.

Ademais, a autora (1999, p. 169-170) aponta algumas vantagens do uso das tarefas no ensino de LE:

Ensino mais centrado no aluno, atenção voltada para o significado, maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos alunos. [...] o uso destas tarefas pode oferecer uma situação de aprendizagem significativa para os alunos, onde eles desempenham atividades que estão mais próximas da realidade na qual vivem fora da sala de aula e onde eles usam a língua (materna) para fazer coisas. Assim, as atividades fazem sentido mais profundo para eles e podem oferecer um ambiente mais efetivo de aquisição da competência de uso da língua-alvo.

Caetano-Rousselot (2005, p. 26-27) apresenta algumas reflexões sobre a prática de tarefas e sua complexidade no ensino-aprendizagem de LEs. A autora argumenta que

A resolução de certas dificuldades exigidas pela tarefa, força os aprendizes a mobilizarem determinados processos cognitivos e lingüísticos tanto no que toca a tomada de decisões como no desempenho de certas funções comunicativas. Neste sentido, a tarefa deve obrigatoriamente apresentar um desafio a ser resolvido, que não seja tão evidente e nem extremamente complexo. Este desafio deve ser elaborado de maneira que os aprendizes possam engajar-se dentro de determinados espaços discursivos, favorecendo a colaboração e o desenvolvimento da competência de comunicação entre eles.

[...]

Entendemos que as tarefas comunicativas são aquelas que incitam os aprendizes a produzirem e compreenderem textos orais e/ou escritos na língua alvo. Nesta etapa da aprendizagem, os aprendizes devem mobilizar seus recursos lingüísticos, combinando a forma e o sentido, a fim de estabelecer contatos com seu interlocutor, dentro dos quais a intersubjetividade⁴² é veiculada.

⁴² A autora usa o termo *intersubjetividade* como sendo um encontro social e comunicativo, no qual os interlocutores partilham experiências vividas.

Mediante as reflexões da autora, apresentamos duas vantagens da prática de tarefas apontadas por ela (2005, p. 20): “aumentar o potencial lingüístico e oferecer meios de tornar-se sujeito da sua própria produção lingüística, ao invés de repetir frases destituídas de sentido e completamente isoladas do contexto de comunicação”.

Percebemos e chamamos a atenção dessas características citadas por Barbirato (1999) e Caetano-Rousselot (2005) como pontos de convergência das teorias da AC e da Tradução que discutiremos na próxima seção. A pesquisa de Barbirato (1999, p. 171) prioriza o aluno como comunicador que utiliza a língua materna e a estrangeira dentro e fora da sala de aula visando à construção de sentidos com foco na mensagem.

Encerramos essa seção com suas considerações: “Em suas vidas cotidianas, as pessoas não usam a língua para desenvolver análises lingüísticas ou para repetir estruturas, mas sim para criarem sentidos” (BARBIRATO, 1999, p. 171).

1.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA E TRADUÇÃO

Uma caracterização de tarefas comunicativas pressupõe o envolvimento dos aprendizes na resolução de problemas a partir da tomada de decisões, em que se enfatiza o sentido da mensagem, em oposição à forma.

Assim, a tarefa propicia o uso da língua-alvo, a interação da sala como um todo, em grupos e/ou pares, com o compartilhamento de experiências e conhecimentos por meio de algum processo controlado e regulado pelo professor que se apresenta como “gerenciador de atividades a serem desenvolvidas e do insumo a ser oferecido e criado” (BARBIRATO, 1999, p. 92).

Constatamos esse compartilhamento na sala de aula durante a realização das tarefas, além de outros aspectos positivos, quais sejam a negociação do significado, a cooperação dos sujeitos e a motivação para usar a língua-alvo.

Associamos esses aspectos a uma cuidadosa e demorada escolha dos temas a serem trabalhados nas tarefas comunicativas. Inicialmente, buscávamos averiguar o nível de conhecimento lingüístico-comunicativo dos aprendizes e, a partir daí, valorizá-los. As aulas sempre começavam com uma breve discussão do tema proposto, embora muitas vezes essa discussão não tenha sido tão breve.

Agradável surpresa! Pensei, então, como nossa tradição formalista e conseqüente discurso pedagógico do professor nos impede de conhecer melhor nosso aluno. A valorização dos conhecimentos dos aprendizes, associado ao ambiente descontraído na sala incitavam até os alunos mais tímidos à participação.

Gradativamente, aumentávamos o nível de dificuldade das tarefas. Os alunos deviam se sentir desafiados, mas, ao mesmo tempo, ter certeza que poderiam realizar a tarefa. Não podemos deixar de mencionar, portanto, que o insumo foi satisfatório.

1.3.1 Analisando as similaridades entre AC e tradução

“A tradução se constitui numa experiência de uso de linguagem e não simplesmente de formas gramaticais e o seu propósito é o de tornar o aprendiz consciente da força comunicativa que tem a língua-alvo aproveitando-se do exemplo de funcionamento da sua própria língua”.
(Widdowson, 2005, p. 216)

O paradigma comunicativo/comunicacional de ensino-aprendizagem de língua proposto por Almeida Filho (2004, p. 10) centra sua prioridade e ação na interação social com propósitos comunicacionais. O termo *comunicacional* foi defendido por Prabhu⁴³ (2003 *apud* ALMEIDA FILHO, 2004, p. 11) “por indicar as ressignificações contínuas que o trânsito interativo impõe à linguagem em oposição que ainda permanece à comunicação como fato lingüístico unidirecional”.

A este respeito, Almeida Filho (2004, p. 17) esclarece que “a formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticas”.

O Projeto de Tradução objetivou comprovar a compatibilidade dos preceitos da AC e da Tradução Pedagógica contemporânea. Ambos os temas vislumbram interação social propositada, construção de sentidos, negociação de soluções, além de um redirecionamento das posições do professor e do aluno na sala de aula. O desenvolvimento da competência comunicativa, o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas e a interdependência da linguagem e da comunicação (RABELLO *et al*, 2002) são outros fatores característicos dos temas apresentados.

A este respeito, as autoras (2002, p. 36) argumentam que

[...] O professor e os alunos são agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem, constantemente engajados em atividades de **negociação** e **construção de sentidos**, de produção **criativa** e **imprevisível** em razão da natureza singular da situação e das condições de interação. Os **participantes** da interação social se engajam, [...] na construção de **discursos**, numa forma **negociada**, visando uma compreensão mútua, num processo que envolve mais do que uma simples decodificação de signos lingüísticos. (grifos das autoras)

As autoras (2002) citam ainda a comunicação verbal interligada a **conhecimentos prévios** dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem,

⁴³ PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de Língua Aplicada**. Brasília, ano 2, n. 1, p. 83-91, 2003.

componentes psico-socio-culturais inerentes às atividades mentais e intelectuais humanas e a percepção de **situações de uso** da linguagem associadas na interação.

Afinal, sobre qual assunto as autoras estão discorrendo? Não são elementos comuns que fundamentam os dois? Nas palavras de Ridd (2003) “os óbices maiores são os professores e suas crenças, frutos compreensíveis de uma tradição que rotineiramente excluiu a tradução do elenco de recursos no ensino de LE”.

Coracini (1997) *apud* Eckert-Hoff (2002, p. 34), discorrendo sobre a AC, afirma:

A ênfase não está na imitação da forma como se adquire a língua materna, mas na simulação das situações reais de comunicação na língua a ser adquirida e, embora seja preconizado o uso de LE em aula, é recorrente o uso da tradução ou da comparação com a língua materna, quando isso facilitar a compreensão de itens gramaticais ou de aspectos culturais.

Nunan (1989, p. 132 *apud* ELIAS, 2005, p. 49) aponta algumas características de uma boa aula comunicativa que desenvolve a habilidade tradutória:

<ul style="list-style-type: none">➤ Insumo de fontes autênticas➤ Exposição do aprendiz à língua como sistema➤ Situações comunicativas da vida real➤ Atividades de linguagem do mundo real➤ Solução de problemas	<ul style="list-style-type: none">➤ Negociação do sentido➤ Interação professor↔aluno↔aluno➤ Uso criativo da língua➤ Integração das quatro habilidades➤ Capacidade de síntese➤ Escolha <i>do que, quando e como</i> aprender
---	--

Novamente, Almeida Filho (2003, p. 26) argumenta que “o ensino comunicativo trouxe conceitos de ensinar e aprender línguas calcados na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de relevância e interesse dos aprendizes”. Portanto explica que

Por isso, a aprendizagem comunicativa de línguas passa a ser vista como o envolvimento de atores em atividades que constroem sentidos por estarem voltadas para a produção de sentidos na (re) construção de corpos de conhecimentos, na participação em tarefas, jogos e projetos, nos estudos de temáticas e obras ficcionais ou não (p. 28).

Widdowson (2005, p. 214-216) nos permite uma aproximação das teorias a partir de seu relato sobre a tradução. O autor argumenta que o uso de tradução

Possibilita a apresentação da nova língua como uma atividade comunicativa relevante e significativa comparável à da própria língua materna do aprendiz. [...] Permite a produção de exercícios que solicitam a resolução de problemas comunicativos, problemas que exigem recurso a conhecimentos outros que não os meramente lingüísticos, os quais dependem das habilidades lingüísticas [...].

Por isso, Widdowson (2005, p. 214-215) enfatiza que o objetivo é permitir a associação da LE com sua LM para usá-la da mesma maneira como atividade comunicativa, ou seja, associar a língua-alvo àquilo que o aprendiz já sabe, usando a linguagem para exploração e extensão do seu conhecimento.

Vemos a tradução como habilidade comunicativa que exige a negociação de soluções entre professor e aluno, resultante de uma interação significativa em um ambiente artificial de sala de aula. A dificuldade e imprevisibilidade da tradução, enquanto atividade pedagógica, exige o professor como facilitador/orientador.

Para traduzir, o aluno utiliza-se do seu conhecimento e visão de mundo. A valorização do aluno, sua cultura e sua língua contribuem para a melhoria da aprendizagem, tendo uma relação direta com a motivação do aluno, quando pode discutir assuntos que domina, assumindo sua responsabilidade na aprendizagem e permitindo uma simetria maior nos papéis do aluno e do professor.

A tradução aceita como ato de comunicação tem foco na função em oposição à forma, priorizando a transmissão de um conteúdo, uma mensagem, integrando-se às quatro habilidades e contribuindo para uma flexibilização no ensino de forma a executar tarefas que desafiem o aprendiz lingüística e intelectualmente.

Elias (2005, p. 48) declara que uma abordagem que não contemple a tradução como sendo um meio eficaz de aprendizagem pode se tornar improdutivo visto que o aprendizado se dá de forma elaborada, racional e lógica. A informação adquirida no contexto escolar é recebida por diversos meios, seja pela fala do professor, por livros, entre outras formas. Esta informação é filtrada pela experiência anterior, inteligência, cultura, etc. até ser processada e aprendida. Um facilitador do processo é a capacidade tradutória da informação, pois mentalmente processamos o que pensamos em L1 e depois transferimos essa informação em código lingüístico compreensível para a L2.

Dentre os aspectos já relacionados, destacamos que a tradução e a AC:

- São temas cercados por falácias que inviabilizam o potencial neles existente, sendo necessários esclarecimentos que viabilizem e/ou justifiquem seu uso;
- Apresentam uma visão sócio-interacionista;
- São influenciadas por teorias cognitivas de aprendizagem que sugerem o ensino por tarefas comunicativas que valorizam o conhecimento prévio e lingüístico dos alunos;
- Favorecem papéis simétricos em sala de aula, repensando a postura do professor como orientador carismático e do aluno como agente do seu aprendizado;

- Favorecem o uso inteligente e coerente da LM;
- Oferecem ao professor a possibilidade de assumir riscos quanto ao seu conhecimento e de ser questionado sobre sua prática de ensino;
- Favorecem o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas para uso efetivo da língua-alvo;
- Sugerem o uso de material autêntico para tarefas contextualizadas com um propósito comunicativo.

Como se vê, são dois temas que se complementam, mostrando-se compatíveis entre si. O maior empecilho para o uso eficiente da tradução, nos moldes da AC, reside nas crenças distorcidas de professores que, na falta de um estudo das teorias sobre tradução e sobre AC, assumem idéias carentes de embasamento teórico.

Mais uma vez, recorremos a Elias (2005) que conclui:

Com o exposto, prevê-se a diminuição do sucesso alcançado na tentativa de desvencilhar a tradução da AC. No ensino que ativa as quatro habilidades, recomenda-se que a inserção da tradução como a quinta habilidade ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. O resultado final das atividades tradutórias, coerentes com a abordagem aqui tratada, está na condução das mesmas.

Assim como Elias, Silveira (2007, p. 49) acredita que a tradução pode e deve ser usada no ambiente de ensino-aprendizagem de LE, sem prejuízo à AC, propiciando uma gama de situações que justifiquem o seu uso e integrando outras habilidades lingüísticas.

Ridd (2003, p. 98) descreve a tradução como “uma atividade textual de forte apelo cognitivo, que lança um desafio perene à memória, ao raciocínio, à organização mental, ao uso preciso do léxico, à flexibilidade no processamento lingüístico e à criatividade na solução de problemas”.

O uso de materiais autênticos e de dicionários são dois outros temas intrínsecos à AC e à tradução. Veremos sumariamente cada um deles, sem a pretensão de esgotar o assunto, dada à importância dos resultados de um bom uso dessas ferramentas de ensino.

1.3.2 Materiais autênticos

A autenticidade do material deve estar inter-relacionada a um contexto e a uma situação comunicativa determinada para não traduzir em um “vácuo comunicativo” (TUDOR⁴⁴, 1987, p. 367 *apud* BOMFIM, 2006, p. 37).

Richards *et al*⁴⁵ (2002, p. 42) conceituam materiais autênticos como sendo “o uso de materiais que não foram originalmente desenvolvidos para propósitos pedagógicos, como o uso de revistas, jornais, anúncios, notícias, ou músicas. Esses materiais contêm exemplos mais reais e naturais do uso da língua se comparados com materiais preparados e apresentados em livros textos desenvolvidos para o ensino de línguas”.

Leffa (1988) lista outras possibilidades de uso de material autêntico. Ele afirma que os textos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente.

Celani (1997, p. 153) afirma que “os professores e o material devem adaptar-se aos alunos para determinadas situações de ensino”. Destaca ainda que “textos autênticos, motivadores relacionados com os interesses e/ou necessidades dos alunos tornam as aulas mais interessantes. O assunto do texto deve estar em harmonia com o conhecimento e a vivência do aprendiz”.

Bomfim (2006, p. 30) cita como exemplos traduzir um e-mail em LE no ambiente de trabalho, entender a letra de uma música, as regras de um vídeo-game, as instruções do manual da televisão, do rótulo de um cosmético, a leitura de um texto acadêmico ou de interesse geral na Internet.

Csabay (2006, p. 25)⁴⁶ também destaca a importância de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de línguas, destacando as tiras de gibis. Segundo a autora, esses materiais podem motivar e tornar os aprendizes mais confiantes à medida que eles

⁴⁴ TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, v. 15, n. 3, p. 365-371, 1987.

⁴⁵ “The use of materials that were not originally developed for pedagogical purposes, such as the use of magazines, newspapers, advertisements, news reports, or songs. Such materials are often thought to contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials”.

⁴⁶ “[...] if students comprehend a genuine text successfully, that can motivate them and build their confidence. However, it should be noted that the difficulty of the language presented to the class should be matched with the level of the students; otherwise the use of authentic materials will only frustrate them”.

obtêm sucesso na compreensão dos textos apresentados. Adverte, porém, que textos autênticos apresentam dificuldades e por isso o nível dos alunos deve ser considerado para sua escolha. Caso contrário, o uso desses materiais só servirá para frustrar os alunos.

A este respeito, Fracaro (2002, p. 111) adverte que

Ao selecionar um texto para traduzir, o professor deve (ou deveria) perguntar-se se ele faz parte da realidade de seus alunos, é adequado à sua faixa etária e meio social e cultural, se é capaz de despertar seu interesse ou tem potencial para promover o crescimento e/ou interesse de sua clientela. Às vezes, textos mais leves, como gibis, propagandas ou manchetes de jornal, preenchem melhor esses requisitos.

Ridd (2000, p. 143-144) sugere “textos interessantes, autênticos, curtos, acessíveis e não especializados”. Sugere também “expor os alunos a textos que contenham linguagem que não é sempre permitida; qualquer coisa que seja tabu ou proibida é mais divertida”.

Textos jornalísticos são boas sugestões de textos autênticos, por serem atuais, disponíveis diariamente e variados dando aos alunos a oportunidade de desenvolver uma visão global. Tais textos ajudam a melhorar a compreensão de leitura, adquirir uma consciência crítica, expressar suas opiniões, além de promover interação sociocultural.

1.3.3 Uso de dicionários

Dentre os instrumentos usados freqüentemente em salas de aula de LE, podemos destacar o dicionário. O dicionário⁴⁷ deve ser usado como uma ferramenta para desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, o que determina o uso de diferentes tipos de dicionários para diferentes tipos de usuários com interesses específicos (WELKER, 2004, p. 203). Por isso, saber quem usa qual dicionário, quando, com que expectativa, em quais condições e com que resultado, definirá, em boa medida, seu sucesso.

Faremos algumas considerações acerca do uso de *dicionários na aprendizagem de LE*⁴⁸ a partir das reflexões de Tosque (2002), Welker (2004), Ortíz Alvarez (1997,

⁴⁷ Consideramos, em nossa análise, os dicionários impressos, por acreditar que exista uma tendência de uso maior desse tipo entre os aprendizes. O uso de dicionários foi averiguado na entrevista de alunos (questão 2) e professores (questão 23), seções 3.7 e 3.8, respectivamente.

⁴⁸ Para um estudo aprofundado, cf. Welker (2007).

2001), e Faria (2006), a fim de examinar se há contribuição ou prejuízo em seu uso no processo de aprendizagem e na tradução praticada pelos aprendizes da LE⁴⁹.

A alternância de métodos e abordagens em momentos diferenciados pode nos ajudar a exemplificar a preferência por um tipo ou outro de dicionário. Com o Método Gramática Tradução (MGT), as instruções eram transmitidas na língua materna do estudante. Os dicionários eram bilíngües e apresentavam listas de possíveis traduções para determinada palavra. O aprendiz tinha que julgar qual seria a opção correta a ser utilizada naquele contexto. Podia acontecer que a escolha fosse errada e os resultados embaraçosos.

Com o advento do Método Direto, a língua a ser aprendida era usada todo o tempo e a tradução passou a ser evitada tanto quanto possível, criando uma nova situação: o aluno era instado a *pensar na nova língua*. O uso de dicionários bilíngües passou a ser reprovado, mostrando ser de pouca valia no novo contexto. Tornava-se necessário um dicionário monolíngüe, no qual todas as explicações fossem transmitidas na língua a ser aprendida.

Nesses dicionários leva-se em consideração, em primeiro lugar, o fato de que a língua utilizada no dicionário não é a língua do aluno e, por isso, o vocabulário usado para explicar cada verbete deve ser limitado. Em segundo lugar, deve oferecer exemplos que sirvam para ilustrar a utilização mais corrente de cada palavra. Em terceiro lugar, deve destacar erros comuns de gramática e ortografia, além de fornecer informações sobre a gramática e o emprego das palavras que não são comumente encontrados nos dicionários tradicionais.

Um dicionário monolíngüe para estudantes, contudo, apesar de evitar boa parte das ambigüidades do dicionário bilíngüe, pode ainda apresentar arbitrariedades. Em dicionários monolíngües há definições muitas vezes imprecisas e incompreensíveis mesmo com auxílio do contexto em que o lexema foi encontrado. Daí, a importância de elucidar o significado nesses dicionários com “exemplos autênticos ou inventados” (WELKER, 2004, p. 157-159). Procura-se, com isso, evitar que o aprendiz não compreenda o significado ou, ainda, que o compreenda erroneamente.

Atribuir aos dicionários a caracterização de **aliado versus vilão** no ensino de uma LE faz parte das discussões de professores, principalmente referente aos

⁴⁹ Por isso, não abordaremos o uso de dicionários por parte de tradutores profissionais.

dicionários bilíngües (DBs). Summers⁵⁰ (1988, p. 111), citada por Tosque (2002, p. 101-102), relata que

O desapontamento dos professores com esses dicionários acontece porque os alunos os utilizam da pior maneira possível, trabalhando com as palavras individualmente e buscando uma correlação unívoca entre sua língua e a língua inglesa. Sem informações sobre os diferentes usos da palavra, expressões idiomáticas, contextos mais comuns e possibilidades gramaticais, os alunos acabam cometendo muitos erros.

Os dicionários monolíngües (DMs), geralmente oferecem definições na LE, obrigando os alunos a usar a língua para entendê-la. Tosque (2002, p. 104) argumenta que muitos aprendizes preferem não abrir mão do DB mesmo em níveis mais avançados, por não se sentirem competentes ainda na leitura em LE ou por não compreenderem as definições dos vocábulos apresentadas nos DM, o que torna a consulta aos DM muitas vezes difícil e preterida.

Tosque (2002, p. 113) aponta pontos positivos do uso de dicionários como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de LE, mas reconhece falhas no seu uso que, se corrigidas pelos professores, certamente levarão os aprendizes a usá-los produtivamente.

Uma outra dificuldade relativa ao uso de dicionários diz respeito às expressões idiomáticas que “não podem ser decodificadas literalmente, pois deixariam de transmitir uma informação cultural contida na expressão da língua de partida” (ORTÍZ ALVAREZ, 2001, p. 165). Por isso, a autora (1997, p. 207) nos adverte: “Elas são compostas por palavras inteiramente diversas e descrevem as mais diferentes situações da vida diária e por isso devemos estudá-las e conhecê-las, para poder compreender melhor os costumes e cultura dos povos”.

A autora argumenta que é importante definir de maneira bem clara o significado dessas unidades e observar que as equivalências estabelecidas entre duas línguas nem sempre se fundamentam em recortes idênticos da realidade; por esse motivo, as equivalências são, quase sempre, apenas parciais e, quando indevidas, apresentam problemas lingüístico-culturais profundos.

Toda problemática abordada até aqui pode se inserir no contexto da tradução e comprometer seu produto, à medida que palavras apresentadas descontextualizadas, sem uma detalhada indicação do sentido, impossibilitam o aprendiz de optar pela tradução mais adequada e não cria um texto natural em função das necessidades da escrita na LM.

⁵⁰SUMMERS, D. **The role of dictionaries in language learning**. In: CARTER, R. & McCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman, 1988.

Ademais, os alunos têm a tendência de confiar excessivamente neles e produzir, em consequência, traduções literais. Dicionários definem significados para os vocábulos de cada verbete, sem explicá-los ou situá-los quanto ao universo discursivo, enquanto a tradução lida somente com sentidos, isto é, palavras e frases em contexto.

Em decorrência, o aprendiz deve buscar o sentido para um contexto textual específico que, com certa frequência, não combina com os significados do item lexical. Traduzir não é uma atividade mecânica, centrada na palavra, por isso, o dicionário, que não leva em conta o contexto específico, jamais será instrumento ideal para a tradução. O dicionário deve representar tão somente um material de apoio, não uma muleta para o fazer tradutório.

A respeito do uso de dicionários na tradução, Faria (2006, p. 78) afirma que

Muitos aprendizes acreditam que o dicionário é a solução absoluta dos seus problemas e não cogitam da possibilidade de que o que encontram no dicionário pode não caber no contexto que estão trabalhando. Daí porque insistem em forçar a tradução a se adequar àquilo que o dicionário apresenta.

Em decorrência, deixam de aprimorar seus conhecimentos lingüísticos e desenvolver um raciocínio rápido e lógico que a tradução exige. Todos os autores citados atribuem papel de importância aos dicionários na aprendizagem de línguas, principalmente na aquisição lexical.

Apresentaremos, a seguir, os pressupostos metodológicos adotados na pesquisa. Conceituaremos a pesquisa-docência e descreveremos o perfil da instituição pesquisada, a implementação da pesquisa, o Projeto de Tradução, o perfil dos sujeitos de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Encerramos o capítulo explicitando os procedimentos de análise utilizados.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

“Descrever a natureza de um evento significa relatar com detalhes sua origem, a justificativa de sua ocorrência no contexto da aula, como foi introduzido, seus objetivos, os elementos implícitos subjacentes a essa prática, enfim, como os alunos e o professor vivenciaram esse evento, observando-se reações e comentários que possam contextualizá-lo de forma consistente.”

(Santos, 1997, p. 152)

Este capítulo apresenta a orientação metodológica adotada neste estudo, abordando o referencial teórico sobre a pesquisa de cunho etnográfico do tipo qualitativo com apoio de dados quantitativos e explicitando a pesquisa-docência e suas implicações no contexto de sala de aula em que a pesquisa foi desenvolvida.

Ademais, descrevemos os instrumentos utilizados na coleta de dados e o universo em que a pesquisa se desenvolveu. Para um melhor entendimento do funcionamento da instituição pesquisada, relatamos a metodologia de ensino adotada na escola e a implementação da pesquisa neste ambiente (seções 2.2.1 e 2.3, respectivamente).

A seguir, descrevemos o Projeto de Tradução elaborado para a aplicação das tarefas tradutórias e como meio de investigação dos efeitos da habilidade tradutória na sala de inglês como LE em um CIL. Embora este estudo não esteja centrado em *crenças*⁵¹, consideramos relevante e apropriado averiguar as crenças dos alunos, sujeitos de pesquisa, no ambiente sugerido pela Abordagem Comunicativa.

Os estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas vêm avançando nos últimos dez anos no Brasil. Conceituá-las é uma tarefa complexa assumida por muitos autores. Entendemos as crenças como um conceito cognitivo e social, a partir das interações com pessoas de experiências e comportamentos diferenciados.

Trajano (2005, p. 14) afirma que conhecer as crenças dos aprendizes pode contribuir significativamente para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas, “pois o professor ao identificar essas crenças terá uma grande ferramenta em mãos que o ajudará a traçar seus objetivos baseados em fatos do cotidiano do aluno”.

⁵¹ Para um aprofundamento sobre o estudo de crenças, ver Barcelos (1995, 2000, 2004, 2006), Marques (2001), Martins (2001), dentre outros.

As crenças de professores e aprendizes determinam suas decisões dentro e fora da sala de aula, já que se apresentam como resultado de experiências pessoais em determinado contexto (a sala de aula) e a interação entre o professor e seus alunos nesse ambiente. Portanto, as crenças desses agentes podem afetar suas ações em relação ao ensinar e aprender uma LE (BARCELOS, 2000). Afinal, não nos esqueçamos do modelo de aprendizagem a que os professores foram submetidos e que, naturalmente, influenciam as crenças e motivações dos alunos.

Adotamos a conceituação de Barcelos (2006, p. 18) em que as crenças se apresentam “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”.

Uma das propostas de pesquisa sobre crenças está contextualizada na escola pública, que conseqüentemente analisa as crenças de professores e alunos. Neste estudo, respostas do ‘por que’, ‘como’ e ‘para que’ ensinar tradução justificarão uma prática reflexiva dos aprendizes com resultados positivos e/ou negativos.

Retratamos sucintamente as aulas do Projeto, detalhando algumas delas nos anexos, e indicamos o critério de escolha dos sujeitos de pesquisa. Posteriormente, descrevemos os instrumentos de coleta de dados. Para isso, o modelo qualitativo com apoio de dados quantitativos do tipo etnográfico foi escolhido para levantamento de dados, a partir de estudos de Kerlinger (1980), Thiollent (1986), Haguette (1995), Gil (1999), e Marconi e Lakatos (2003).

Esta pesquisa visa a investigar o uso da tradução como ato de comunicação no contexto da AC, integrando seu uso às demais habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) no CIL de atuação da pesquisadora, a partir da pesquisa-docência. O caráter qualitativo se deve à análise dos relatos escritos das aulas, depoimentos orais das aulas, notas de campo, gravação em áudio e transcrições, e entrevistas com seis sujeitos e três professores, registradas no âmbito do Projeto de Tradução, descrito adiante.

O apoio de dados quantitativos resultou da análise de dois questionários aplicados durante a execução do Projeto de Tradução, adotados para as fases inicial e final do Projeto, de forma a analisar as crenças e atitudes dos alunos relativas ao uso de tradução em sala de aula.

A abordagem etnográfica no contexto escolar surge no séc. XX como uma nova proposta metodológica qualitativa de investigação na prática educacional. André (2002) sugere o conceito de pesquisa do tipo etnográfica para a descrição de práticas, hábitos,

crenças e valores de um grupo social, especificamente enfocando o contexto da sala de aula e o processo ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva cultural ampla.

A pesquisa etnográfica é uma forma de descrever, analisar e interpretar o que ‘olhamos’ e ‘perguntamos’ na relação social dos indivíduos. Analisa o contexto de sala de aula a partir de uma visão global, considerando as interações e seus aspectos sócio-culturais, lingüísticos e psicológicos.

Este tipo de pesquisa permite reconstruir os eventos que ocorrem em sala de aula para a descrição e compreensão das relações existentes entre professores e alunos. O objetivo imediato da pesquisa em sala de aula é identificar variáveis na instrução de LE, enfatizando a descrição das complexidades do ambiente instrucional, investigando hipóteses ao invés de testá-las.

Outros aspectos relevantes desse tipo de pesquisa, apontados por André (2002), são a interação constante entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, a ênfase no processo em detrimento do produto final, ou resultado, a consideração da perspectiva do aluno em relação à investigação e não somente aquela do pesquisador. Considerando o curto tempo de duração do Projeto realizado, essa ótica, que frisa o processo em vez dos resultados, nos parece particularmente apropriada.

O caráter flexível deste tipo de pesquisa permite que ela sofra alterações ou adaptações dando um novo rumo à metodologia (podendo modificar seus problemas e hipóteses), ainda durante o processo de investigação. Cançado (1994, p. 66-67) destaca que os métodos utilizados em pesquisa etnográfica encaixam-se perfeitamente no nosso contexto educacional, sendo economicamente viáveis e acessíveis ao pesquisador, podendo-se utilizar anotações de campo, gravações, questionários, entrevistas, diários de aluno/professor e pesquisador, observações de aula, transcrições, dentre outros.

2.1 A pesquisa-docência

“Teacher Research empowers teachers to make a positive difference in terms of classroom practice; it enables us to provide relevant information about teaching and learning in actual classrooms. Teacher Research is not something done TO us; it is something done BY us”.

(Ritchie, 2008)

Optamos pela pesquisa-docência de cunho etnográfico por julgá-la coerente e apropriada aos objetivos da pesquisa, segundo Fusari (2001), Checchia (2002), Ribeiro (2005), Ritchie (2008). Este tipo de pesquisa integra o pesquisador-observador diretamente à situação e ao ambiente a ser investigado, com a possibilidade de perceber fatos sem qualquer intermediação e exigindo do pesquisador manter a objetividade e colocar-se de maneira imparcial para não ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais que comprometeriam os dados.

André (2002) ressalta que o grande desafio neste tipo de pesquisa é trabalhar de forma coerente o envolvimento e a subjetividade do professor-pesquisador que deve manter o distanciamento necessário exigido em um trabalho científico. Nesse sentido, requer a visão dupla de professor, detentor de conhecimentos, e de pesquisador, por meio da análise subjetiva dos dados coletados durante suas aulas.

Checchia (2002, p. 50) sumaria a pesquisa-docência. A autora explica que

Pesquisa-docência é aquela conduzida pelo próprio professor, que tem a sala de aula como laboratório. Os dados são coletados de suas aulas e práticas durante as mesmas. É uma maneira da voz do professor também ser ouvida, trazendo uma diferente visão dos fatos, já que conhece bem o ambiente, os seus alunos, suas atitudes e hábitos, possuindo informações importantes que podem contribuir durante sua análise. Além disso, o fato de já fazer parte do contexto e conhecer os participantes (no caso, os alunos), evita as situações de possíveis alterações de comportamento ao ser inserido um observador participante desconhecido no ambiente.

Ribeiro (2005, p. 41) atribui como outras características da pesquisa-docência a necessidade de utilizar várias técnicas e considerar resultados positivos e negativos na análise, mantendo o necessário distanciamento dos sujeitos e da situação observada.

Acredito que o fato de estar ministrando o Projeto possibilitou observar o ambiente real, perceber crenças, comportamentos e conhecer fatos cotidianos dos alunos, eliminando tentativas por parte deles de criar impressões favoráveis ou desfavoráveis à pesquisadora. Ademais, o pesquisador não muda seu contato com a realidade observada, já que participa dela de antemão.

É relevante relatar que a escolha da pesquisa-docência foi determinada em função da desmotivação de alguns professores com os quais a pesquisadora manteve contato, relativa ao uso de tradução em sala de aula. Não haveria tempo para uma reflexão sobre as teorias e treinamento e, por isso, me acatelei.

Posteriormente, o relato de Checchia (2002, p. 55-56) me surpreendeu. Ela relata vários problemas experimentados durante sua pesquisa que envolveu a falta de colaboradores com as tradicionais desculpas: não poder dar continuidade à pesquisa, temer atrasar a matéria, não receber ‘nada’ em troca, estar sobrecarregados e, por fim, a desculpa da dificuldade metodológica.

Ao ler este relato, pensei que não haveria a possibilidade de fazer com que os professores se sentissem tão motivados como eu e, por isso, resolvi mudar o foco da minha pesquisa para os alunos que passaram cerca de seis anos ouvindo de seus professores que tradução e uso de LM só atrapalham a aquisição de um novo idioma, confirmando a idéia do ‘English only’ nas salas de aula e sendo até mesmo avaliados negativamente por professores mais severos e menos críticos quanto à prática de ensino e ao processo de aprendizagem.

O relato de Taglieber (1988, p. 242) confirmou então minha nova escolha. O autor afirma que “para motivar os alunos, talvez, o fator mais importante seja o professor mostrar seu próprio entusiasmo pela atividade que está propondo. Outro fator importante é a autoconfiança dos alunos. Eles devem sentir que são capazes de realizar a tarefa”.

Foi assim que surgiu a idéia do Projeto de Tradução, em minha opinião, muito mais desafiadora e ‘assustadora’, já que envolvia trabalhar contra essas crenças de modo criativo, dinâmico, com um encontro semanal de 1h20min. e com 20 alunos em sala de aula, conforme descrito no item 2.4.

Como universo para a pesquisa, foi estabelecido que um Centro Interescolar de Línguas (CIL), mantido pela Secretaria de Educação do DF, seria objeto deste trabalho, já que adota metodologias que se coadunam com a AC, vista como apropriada no ensino-aprendizagem de inglês como LE. Outra razão é o fato de esse lugar ser a escola de atuação da professora-pesquisadora há 13 anos, o que permite obter um conhecimento geral do funcionamento da escola e específico concernente à atuação dos professores e comportamentos previstos dos alunos nesse ambiente.

Além disso, sempre houve a preocupação da pesquisadora em investigar as hipóteses relativas à tradução nesse ambiente, de forma que os resultados obtidos nesta

pesquisa comprovem a eficácia da Tradução e propiciem discussões que levem à sua integração como quinta habilidade ao curso regular de inglês como língua estrangeira. Vejo, assim, a possibilidade de cumprir alguns dos objetivos referentes à pesquisa científica, a saber, ser relevante para um determinado grupo, estar presente nas ações corriqueiras e no progresso intelectual de um indivíduo (BAGNO, 2003, p. 21).

Desta feita, dentro de um ambiente naturalmente hostil à tradução devido a idéias errôneas e, muitas vezes carentes de fundamentação teórica, veiculadas por muitos professores e, conseqüentemente absorvidas por muitos alunos, novas teorias ligadas a essa área são estudadas e averiguada a relevância dessa habilidade lingüística sob o ponto de vista dos alunos, sujeitos de pesquisa. A pesquisa tem como contexto a sala de aula de língua inglesa de alunos com, no mínimo, seis anos de estudo efetivo na LE de um CIL, escola de línguas pública do Distrito Federal.

2.2 Perfil da Instituição pesquisada

Centros Interescolares de Línguas são instituições educacionais destinadas a oferecer, exclusivamente, Língua Estrangeira Moderna (LEM) para integrar o currículo de, no mínimo, três ou mais instituições de ensino, atendidas em Regime de Intercomplementaridade. A Intercomplementaridade prevê o cumprimento da carga horária de LEM em um CIL. A escolha das escolas é determinada pelas Diretorias Regionais de Ensino em acordo com os CILs e com as instituições educacionais.

A escola passa a ser chamada de *Tributária*. Os alunos tributários cursam a LEM no CIL em horário oposto ao turno regular de sua escola de origem em um regime de obrigatoriedade, devendo inclusive apresentar as notas obtidas e a frequência no CIL à secretaria de sua escola de origem, a fim de complementar a grade curricular.

Os alunos devem ser atendidos a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Os CILs atendem também alunos de outras escolas da Rede Pública que ocupam as vagas remanescentes dos alunos tributários mediante sorteio e/ou teste de nivelamento. Outros alunos não vinculados com alguma instituição educacional da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, chamados de *Comunidade*, preenchem as vagas finais mediante sorteio e/ou teste de nivelamento. Para essas duas últimas categorias de alunos, a reprovação no nível implica em desligamento do CIL.

Os CILs vinculam-se, respectivamente, às Diretorias Regionais de Ensino e à Secretaria de Estado de Educação e objetivam oferecer ensino de LEM de boa qualidade nas línguas inglesa, francesa e espanhola.

Os CILs estão localizados em diferentes regionais de ensino, totalizando oito unidades com dois Centros de Línguas no Plano Piloto, Guará, Taguatinga, Ceilândia, Brazlândia, Sobradinho e Gama.

O sistema de ensino adotado é semestral e os alunos são agrupados por nível dentro de seus respectivos ciclos: Ciclo Juvenil (J1 e J2), Ciclo Básico (B1, B2, B3, B4, B5), Ciclo Intermediário (I1, I2, I3, I4) e Ciclo Avançado (A1, A2, A3). Oferece também cursos de conversação para alunos dos dois últimos ciclos mencionados.

A carga horária mínima das aulas nos níveis dos Ciclos Juvenil, Básico e Intermediário é de duas aulas semanais. Os níveis do Ciclo Avançado são oferecidos em três aulas semanais. A duração de cada aula no diurno é de 100 minutos (1h40) e no noturno de 80 minutos (1h20). Os cursos são concluídos no período de seis anos, com uma carga horária total de aproximadamente 1.240 horas.

Algumas características diferenciam os CILs das escolas regulares. As características relevantes para esta pesquisa referem-se à importância dada a cada habilidade lingüística e ao uso ou não de tradução durante as aulas.

As escolas regulares objetivam a leitura e a interpretação de textos escritos como preparação para o Vestibular e o PAS (Programa de Avaliação Seriada) da Universidade de Brasília. As aulas são dadas na língua materna e as turmas possuem, em média, 36 alunos. Muitos professores da escola regular usam a tradução nesse ambiente seguindo o esquema “Leia e traduza”, proposto pelo MGT, renegando a tradução como ato comunicativo e desmotivando os alunos.

Os CILs priorizam comunicação efetiva a partir da consonância das habilidades lingüísticas. As aulas são ministradas prioritariamente na língua alvo com, no máximo, 25 alunos em sala de aula. O CIL pesquisado está localizado na periferia de Brasília e conta atualmente com 37 professores de Inglês, 08 de Francês e 05 de Espanhol. Vale acrescentar que os professores que atuam nos CILs são submetidos a um teste de proficiência lingüística, além do concurso público específico para língua estrangeira.

2.2.1 Metodologia de ensino nos CILs

Nas aulas, procura-se desenvolver as habilidades de ler, escrever, entender e falar uma LEM com base nos princípios da AC. Os Parâmetros Curriculares (PCNs, 1996, p. 67) do Ensino Fundamental objetivam orientar os professores para que os alunos possam

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua, no que se refere às novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.

O professor utiliza recursos audiovisuais (CDs, fitas cassetes, TV, vídeos, jogos, gravuras, pôsteres, *realia*, etc.), de forma a desenvolver as habilidades comunicativas e competências propostas para cada nível. A heterogeneidade de idade nas salas de aula integra, na maioria das vezes, adolescentes e adultos no mesmo ambiente, desconsiderando os diferentes estágios de desenvolvimento individual e exigindo do professor uma maior atenção relativa à preparação das aulas e escolha das atividades propostas.

A verificação do rendimento escolar compreende a avaliação da aprendizagem e a apuração da assiduidade. A avaliação da aprendizagem visa identificar em que medida os objetivos de ensino propostos foram alcançados pelos alunos. É realizada pelo professor mediante a aplicação de exercícios (escritos, orais e de compreensão auditiva), provas, testes, pesquisas, trabalhos individuais e em grupos, ditados, redações, dramatizações, entrevistas, e, nos Ciclos Intermediários e Avançado, pequenos seminários com temas sugeridos pelo professor, nos quais se valoriza o aspecto cultural das línguas envolvidas.

Os alunos são submetidos à verificação bimestral de rendimento escolar, sendo considerados aprovados ao final do semestre letivo, quando obtiver média final igual ou superior a 5.0 (cinco). O aluno da Comunidade que trancar a matrícula ou não obtiver a referida nota mínima no semestre, perde o direito à vaga. Quanto à assiduidade, o aluno é aprovado com frequência igual ou superior a 75% das atividades escolares, com o cumprimento de 200 dias letivos.

A escolha do livro didático é definida em conjunto com a Coordenação Pedagógica e os professores. Na ocasião, os sujeitos de pesquisa usavam o livro

*Passages 2*⁵² da editora Cambridge. Todas as particularidades descritas até aqui distinguem, consideravelmente, o ensino de LE nas escolas regulares e nos CILs, e, conseqüentemente seus objetivos.

Recentemente, dois professores da instituição, mestres formados pelo PPGLA, ministraram cursos para docentes do CIL e de outras escolas públicas objetivando a reciclagem dos mesmos, mediante as propostas de estudos de LA. O CIL investigado conta atualmente com dez mestres titulados pela Universidade de Brasília.

2.3 Implementação da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em cinco fases distintas, assim estabelecidas:

FASE 1: Contato com o Diretor do estabelecimento de ensino.

FASE 2: Contato entre a professora-pesquisadora e alunos em suas salas de aula, objetivando explicar aos alunos o teor da pesquisa.

FASE 3: Inscrição e sorteio dos alunos inscritos no Projeto de Tradução.

FASE 4: Ministração de aulas, gravação em áudio e aplicação de dois questionários aos alunos. Aplicação de tarefas comunicativas para o uso de tradução.

FASE 5: Entrevistas com seis alunos (três alunos da Turma A e três alunos da Turma B) selecionados conforme critérios descritos adiante.

2.4 Descrição do Projeto de Tradução

O Projeto teve como objetivo a integração da tradução às quatro habilidades lingüísticas tradicionais (ouvir, falar, ler e escrever). A Tradução no ensino comunicativo de línguas, sob uma ótica atual, é uma atividade que envolve comunicação real e promove a aprendizagem em um ambiente de baixa ansiedade que permite aos alunos mostrarem suas capacidades, conhecimentos, experiências e opiniões de mundo (DUFF, 1989).

O uso apropriado da tradução promove também uma maior conscientização sobre as duas línguas (a língua nativa do aprendiz e a língua estrangeira estudada por ele, além de promover a consciência crítica da linguagem em si), trabalhando suas equivalências e diferenças e despertando o senso crítico dos aprendizes ao estudar a

⁵² RICHARDS, J. C.; SANDY, C. **Passages 2: An Upper Level Multi-skill Course**. New York: Cambridge University Press, 2000.

cultura, os hábitos e os costumes dos que utilizam o inglês como língua para comunicação.

A tradução tem seu uso vinculado às quatro habilidades lingüísticas e à Abordagem Comunicativa, enfatizada pela metodologia adotada pela escola que visa ao uso de comunicação real a partir de situações cotidianas, propósitos diferenciados relacionados à escola, vida social, trabalho e entretenimento, e a integração dos aprendizes participantes no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Acreditamos ser apropriado explicitar as características essenciais de um *projeto*, e para isso, seguiremos a orientação de Abrantes⁵³ (1995) citada por Moura (2005, p. 107-108) e Hernández (1998, p. 80-91). Abrantes (1995, p. 62) afirma que um projeto é uma atividade intencional, com objetivos definidos, processos e produtos variados. Privilegia a responsabilidade e autonomia dos alunos, incitando neles reflexão, participação e cooperação para seu sucesso. Deve sugerir autenticidade, com a relevância de um problema inserido em um contexto sociocultural que reflita as impressões dos alunos. Ademais, percorre várias fases, envolvendo escolha e formulação do problema, planejamento, execução e avaliação dos trabalhos.

Hernández (1998, p. 80-91) complementa as idéias de Abrantes (1995), conforme características identificadas no quadro a seguir:

CARACTERIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA
<ul style="list-style-type: none">➤ Vão além dos limites curriculares.➤ Implicam a realização de atividades práticas.➤ Os temas selecionados são apropriados aos interesses e ao estado de desenvolvimento dos alunos.➤ Implicam atividades individuais, grupais e de classe, em relação com as diferentes habilidades e conceitos que são aprendidos.➤ Um tema-problema favorece a análise, a interpretação e a crítica.➤ Predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista.➤ Questiona a idéia de uma versão única da realidade.➤ Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.

Quadro 6 – Caracterização de Projeto de pesquisa (Hernández, 1998)

Foi interessante perceber que só depois de executar todo o Projeto de Tradução, tivemos acesso aos textos citados e observamos a consonância de nossas idéias e

⁵³ Moura (2005) não citou a referência de Abrantes (1995).

procedimentos segundo as sugestões dos autores. Encerramos essas considerações com o relato de Hernández (1998, p. 90-91):

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores [...]. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.

No Projeto de Tradução, a ênfase na habilidade tradutória recaiu sobre o processo e não no produto final, em um ambiente entendido como comunicativo. Ademais, considera a análise crítica dos aprendizes, sujeitos de pesquisa, sobre a relevância da tradução no ensino de inglês como LE, e as decisões e adequações tomadas no ato tradutório. Espera-se, portanto, alunos autônomos, conscientes, reflexivos e participativos.

A análise de cada texto traduzido por escrito ou oralmente, em função de suas características e seus objetivos comunicativos, foi determinante para a justificativa das decisões dos sujeitos. Cabe esclarecer que as traduções escritas foram corrigidas sem atribuição de nota, apenas destacando ou sublinhando trechos “não adequados” que foram revistos pelos aprendizes. Produtos diferenciados foram aceitos e discutidos, à medida que se mostravam coerentes, respeitando a experiência lingüística de cada aprendiz e os critérios adotados por ele na tomada de decisões.

Embora nossa pesquisa não tenha a intenção de formar tradutores, mas sim de apresentar a tradução como habilidade integradora e enriquecedora no ensino de inglês como LE, nos atenta à transposição dos textos vislumbrando uma mensagem aceitável e/ou adequada na língua de chegada, sem banalizar a tradução.

Reconhecer as limitações e as divergências próprias de cada idioma levou os alunos a exercer sua capacidade crítica em um processo que envolveu a conscientização da pluralidade da linguagem, das convenções da escrita e dos propósitos dos textos. Atividades em pares, em grupos, ou que integrassem toda a classe visavam promover a competência comunicativa dos aprendizes da língua estrangeira.

A elaboração do material de aula tinha a intenção de desafiar os alunos intelectualmente, mas sem intimidá-los por meio de textos que exigissem um alto nível vocabular e complexidade temática. Preferimos trabalhar com conhecimentos já adquiridos, objetivando trabalhar fluência e escrita, valorizando também as experiências

de vida dos alunos, de modo a propiciar uma ampliação de conhecimentos e diversificação de interesses em decorrência da interação proposta durante as aulas.

Selecionamos atividades orais e escritas para o Projeto com o apoio de materiais autênticos que contêm exemplos mais reais do uso da língua, tais como artigos de revistas, e de Internet, fitas VHS, além do apoio do uso de livros didáticos. Foram gastas muitas horas de pesquisa na Internet, visitas ao Laboratório e à Coordenação da escola a fim de encontrar livros, revistas e vídeos que pudessem sugerir alguma atividade.

Alunos do nível A3 (Avançado 3) do curso de inglês de um CIL (correspondendo ao sexto ou sétimo ano de aprendizado na língua estrangeira) foram os sujeitos escolhidos para a pesquisa e tiveram suas atividades iniciadas na *Turma A* (doravante T1), turma composta por 20 alunos do **noturno**, em 12/Abril e término em 28/Junho/2005, totalizando 11 encontros com carga horária de 16 horas. Em virtude do evento denominado Encontro dos Países Árabes, ocorrido em Brasília no dia 10/Maio, não houve aula em grande parte das escolas públicas do DF, o que resultou em apenas 11 encontros do Projeto de Tradução em oposição à programação de 12 encontros.

As aulas na *Turma B* (doravante T2), turma composta por 20 alunos dos turnos **matutino e vespertino**, desenvolveram-se entre 15/Abril e 01/Julho, totalizando apenas 10 encontros em virtude de dois feriados ocorridos na quinta-feira que se estenderam às sextas-feiras. Na opinião da pesquisadora, no entanto, isto não acarretou um prejuízo maior em virtude da boa motivação da turma, que conseguiu desenvolver as mesmas atividades de tradução da T1.

Os encontros aconteciam todas às terças-feiras de 19h10 as 20h30 para T1 e às sextas-feiras de 9h20 as 10h50 para T2, inicialmente com 20 alunos em cada uma delas. A frequência dos alunos foi significativa, o que evidenciou para a pesquisadora interesse e motivação pela proposta do Projeto, havendo apenas duas desistências justificadas pela mudança de horário em locais de trabalho.

A idéia inicial de manter uma única turma para a execução do Projeto foi repensada a partir do número expressivo de 87 inscritos oriundos dos turnos matutino, vespertino e noturno em que o nível A3 era oferecido nesse CIL no primeiro semestre de 2005. Os 40 alunos foram selecionados via sorteio em presença de um membro da Direção da escola.

A opção de não utilizar um livro didático foi intencional, dada a curta duração do Projeto e à tentativa de fugir do esquema rotinizante que este sugere. O desafio então

se limitou à escolha de temas relevantes, interessantes e motivadores para as atividades de tradução que permitissem trabalhar o aspecto comunicativo da língua a partir dos temas propostos pelos textos. Valorizar os conhecimentos e as experiências dos aprendizes falando sobre temas que dominam e que fazem sentido para eles favorece o ajustamento do filtro afetivo descrito por Krashen (1982) ao motivá-los para a interação na língua-alvo, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

O trabalho em grupo desloca o professor do papel centralizador e de fornecedor privilegiado de insumo. Assim, os alunos são levados a tomar iniciativas, assumindo a responsabilidade de negociação de sentidos com os demais membros do grupo, objetivando uma tradução satisfatória e incentivando o seu engajamento nas atividades propostas por meio de trocas interativas, característica que sugere a consonância da Tradução com os preceitos da AC.

A professora-pesquisadora buscou assumir a postura de facilitadora e orientadora em sala de aula, valorizando as contribuições dos alunos para obter uma construção conjunta de conhecimentos a partir de textos selecionados, adequados ao nível lingüístico dos alunos.

Assim, a pesquisadora foi se ‘aventurando’ na escolha dos temas sempre com a expectativa de agradar e conseqüentemente motivar os alunos a participarem mais efetivamente das aulas, sempre com muito receio de não ser bem sucedida. Todo processo de preparação das aulas do Projeto revelou-se angustiante, pelo fato de não conseguir materiais que pudessem integrar todas as habilidades simultaneamente, ou pelo menos duas delas, dependendo dos temas.

2.4.1 Definição dos temas das aulas

Decidimos, então, aproveitar o tema abordado na novela das oito, que começara recentemente, para a primeira aula. Era relatado o drama vivido por uma personagem ao tentar entrar ilegalmente nos EUA. Definia, assim, o primeiro tema: Imigração nos EUA e em Londres, o que surtiu ótimos resultados. A segunda aula tratou de aspectos culturais que abordavam regras e costumes em diferentes países, tema que me fez retomar a primeira aula ao tratar do despreparo dos imigrantes ao se deparar com uma cultura diferente da sua, muitas vezes até mesmo sem o conhecimento do idioma da nova Nação.

A terceira aula direcionou nosso foco ao estudo de provérbios, que permitiu a comparação das duas línguas e a tradução de alguns deles. Checamos a questão de equivalência de alguns provérbios, que ultrapassa o conhecimento gramatical e lexical. É preciso contextualizar a tradução nas situações apropriadas e considerar o fato que alguns sentidos podem ser idênticos, semelhantes, diferentes ou não encontrados na cultura da língua de chegada. De forma descontraída, estudamos setenta e oito provérbios na aula. Lembro-me que quando o sino tocou, os alunos disseram: “Ah, não, a aula já acabou? Passou muito rápido”!

Nas aulas 4 e 5, discutimos sobre personagens de desenhos animados, as respectivas traduções de seus nomes na nossa cultura e suas características, o que proporcionou muitas lembranças da infância e também muitas risadas. Mais uma vez, percebemos equivalências e não equivalências no processo tradutório.

Na aula 5, foi apresentado um desenho dos Simpsons (*Bart gets an F*) com uma atividade de versão a ser desenvolvida como atividade final, que resultou em muito trabalho, mas com bons resultados. Os alunos foram unânimes ao definir essa atividade como sendo a mais difícil, dada à complexidade do uso concomitante de LE e LM na formulação de um texto inteligível.

Nas aulas 6 e 7, trabalhamos com quadrinhos da Turma da Mônica. Além da tradução de nomes e características dos principais integrantes da Turma, sugerimos a tradução de cinco histórias em quadrinhos que culminou em uma engraçada negociação de sentidos com base nos textos em inglês.

As aulas 8 e 9 favoreceram o debate de aspectos relacionados à língua em diferentes níveis de discurso: formal, coloquial, gíria, palavrões, flexibilidade, criatividade e renovação da língua por meio de quatro artigos da revista *Speak Up* que foram apresentados oralmente, na língua alvo, por quatro grupos.

O tema para essa aula foi sugestão de alguns alunos mediante a falta de conhecimento de algumas palavras de baixo calão na língua inglesa e temas correlatos que denunciam o seu uso em determinados grupos sociais e sua cultura. Apresentamos como atividade final uma lista com algumas interjeições, xingamentos, expressões relacionadas com sexo, partes do corpo e excreções, atividade bem aceita e discutida pelos alunos sem nenhum constrangimento.

Um outro aspecto relevante foi identificar a linguagem criativa usada por adolescentes na Internet, que resultou na tradução de palavras e frases dos exemplos apresentados nos artigos, um na LM e outro na LE.

A aula 10 lembrou alguns contos de fadas. Recordar estórias como as de *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *João e o Pé de Feijão* certamente foi muito divertido e favoreceu depoimentos espontâneos durante a aula. Outros aspectos observados foram: investigar até que ponto a estória conhecida pelos alunos se identificava com os textos em inglês e, se o fato de conhecerem a estória facilitava, ou não, o processo de tradução, cuja atividade foi desenvolvida em grupos de quatro componentes.

Na aula 11, trabalhamos relatos de experiências sobrenaturais a partir de cinco depoimentos supostamente verídicos que motivaram a participação dos alunos em um debate de crenças relativas a fenômenos sobrenaturais e religião, o que favoreceu a tradução oral dos textos em inglês. Discutimos a ocorrência de fatos estranhos em nosso país e sua possível origem. Os alunos citaram o E.T. de Varginha e relatos sobrenaturais conhecidos, por exemplo.

Em todas as aulas, houve o uso das habilidades de fala, leitura e escrita. As atividades de compreensão oral ficaram restritas às aulas 1,2,5,8,9,10 e 11. Todas as aulas propostas objetivaram valorizar o conhecimento dos alunos sobre o tema nas línguas materna e estrangeira e demonstrar como a tradução apresenta-se como habilidade integradora e ato de comunicação, não se restringindo à aquisição vocabular.

Na tentativa de facilitar a compreensão dos textos, discutíamos, inicialmente, cada tópico com toda a turma. Todas as aulas foram direcionadas prioritariamente na LE. Operacionalizamos as tarefas de forma oral, escrita, em pares e em grupos a fim de que as negociações de sentido pudessem ser discutidas e escolhidas adequadamente em cada contexto sugerido.

2.5 Perfil dos sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram os alunos inscritos no Projeto de Tradução do curso de Inglês do primeiro semestre de 2005. Esses alunos cursavam, em média, o sexto ano de aprendizado nesse idioma, correspondendo ao último nível de aprendizado na escola, recebendo lá a nomenclatura A3 (Avançado 3).

A opção por alunos deste estágio justifica-se pela curiosidade da pesquisadora em investigar as hipóteses relativas à tradução por intermédio de alunos que receberam um tratamento rigoroso quanto ao não uso de LM e tradução durante todo o programa do curso, sendo às vezes severamente alertados que a prática desses dois usos em sala de aula acarretaria diminuição da nota na parte oral.

Outra razão que justifica a escolha é que muitos processos da língua-alvo já foram automatizados, muitas regras já foram interiorizadas e um mínimo de fluência já foi estabelecida nesse nível.

Todas as turmas do referido nível foram visitadas pela pesquisadora que, em nenhum momento, omitiu nenhum fato relativo à execução do Projeto e ao seu teor experimental. Em cada turma houve duas visitas: a primeira para explicação do Projeto e inscrição dos interessados e a segunda para divulgação do resultado do sorteio.

Dentre os 38 alunos⁵⁴ participantes do Projeto, seis foram entrevistados tendo como critérios a participação, a frequência no Projeto e a competência lingüística. Dessa forma, consideramos dois alunos com um nível muito bom de competência, dois alunos com um nível bom de competência e dois com um nível satisfatório de competência, cada par representado por um aluno da T1 e outro da T2.

Os alunos foram informados a respeito da entrevista⁵⁵, porém, omiti o número de alunos que seriam entrevistados e os critérios de escolha para evitar qualquer tipo de constrangimento⁵⁶. As entrevistas visavam averiguar os efeitos do Projeto e a postura dos alunos acerca da tradução, valorizar conhecimentos adquiridos e avaliar alguns aspectos do curso regular.

⁵⁴ Conforme explicitado na seção 2.4, houve a desistência de dois alunos, justificada em virtude da mudança de horário em seus locais de trabalho.

⁵⁵ Cf. entrevista dos alunos na seção 3.7.

⁵⁶ Entrevistamos no total nove alunos (três da T1 e três da T2) para posterior seleção, conforme critérios mencionados.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Objetivando assegurar confiabilidade e validade à pesquisa, adotamos diferentes instrumentos de coleta de dados para compensar possíveis falhas e permitir a triangulação dos dados obtidos. Alves (2001, p. 71) nos orienta que “investigar um mesmo objeto por meio de dados coletados e interpretados através de métodos diferentes aumenta as chances de sucesso do pesquisador em sua tentativa de observação, compreensão e explicação de um determinado fenômeno”.

Os instrumentos para coleta de dados foram aplicados a todos os alunos das duas turmas, com exceção da entrevista, direcionada aos seis alunos. Diante disso, comentaremos o primeiro instrumento utilizado, o questionário, seguido dos relatos escritos das aulas, depoimentos orais das aulas, notas de campo, relato escrito final das aulas, e as entrevistas com os seis sujeitos de pesquisa e seus professores mediante os critérios da pesquisa-docência, já explicitados na seção 2.1.

2.6.1 O questionário

O questionário permite o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, sendo propostos por escrito aos respondentes, conforme descreve Gil (1999). Acredito que uma vantagem significativa do questionário é a de possibilitar que questões que poderiam gerar algum tipo de constrangimento durante a entrevista possam ser respondidas livremente, garantido o anonimato.

Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999) concordam que construir um questionário requer traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas que irão proporcionar os dados requeridos para investigar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa, definindo-se como um instrumento de coleta de dados utilizado em pesquisa de campo.

Requer do pesquisador um bom conhecimento do tema abordado, atenção e cuidado na elaboração para que as questões tornem-se dados válidos para posterior análise e descrição. Os autores também concordam que seu uso permite economizar tempo por atingir um número maior de pessoas simultaneamente, economiza pessoal para sua aplicação e garante respostas rápidas e precisas.

No início do Projeto de Tradução foi distribuído um questionário aos alunos buscando-se averiguar, inicialmente, aspectos sociais previstos na pesquisa de cunho etnográfico, tais como idade, sexo, local de moradia, vida escolar e profissional dos

alunos. Investigamos, então, questões relativas ao ensino-aprendizagem de inglês como LE, uso de LM e crenças a respeito do uso de tradução. Esse questionário apresentou dezoito questões fechadas e duas perguntas abertas que investigaram a motivação dos alunos para se inscrever no Projeto e a finalidade de saber traduzir.

O segundo questionário foi distribuído ao término do Projeto e investigou o processo tradutório a que os alunos foram submetidos com enfoque nas tarefas de tradução, além de uma reavaliação de suas crenças referentes a este processo. No questionário dois, apresentamos onze questões fechadas e uma questão aberta sobre o tipo de tradução mais apreciada pelos alunos (a oral ou a escrita) e por quê.

Os dois questionários foram preenchidos em sala de aula pelos dois grupos, T1 e T2, para não incorrer no risco de não serem devolvidos devidamente preenchidos, o que implicaria em uma significativa diminuição da representatividade da amostra, inicialmente de 40 alunos selecionados para o Projeto.

Outra preocupação da pesquisadora foi o de controlar o ambiente em que o questionário foi respondido. Ambos foram lidos pela pesquisadora com a finalidade de evitar má interpretação das questões e perguntas sem respostas e esclarecendo os respondentes acerca dos propósitos da pesquisa e dos termos utilizados.

É interessante perceber como teoria e prática às vezes se distanciam. Sabia exatamente ‘o que’ investigar, mas ‘como’ transformar essas idéias em questões bem formuladas para obtenção de informações válidas, levando em consideração sua importância, exigiu um processo de elaboração longo, complexo, cansativo e preocupante, mas com resultados satisfatórios obtidos após suas aplicações.

2.6.2 Relatos escritos das aulas

Um outro ponto de análise dos dados centralizou-se nos depoimentos dos alunos por meio dos Relatos da Aula do Projeto de Tradução (seção 3.2). Para isso, cinco alunos eram escolhidos a cada aula e se incumbiam na tarefa de devolução dos relatos na aula seguinte. Analisaremos o relato escrito final das aulas (seção 3.5) para verificar se as impressões dos sujeitos se confirmariam ou não quando comparados aos relatos da aula.

2.6.3 Depoimentos orais das aulas

Acrescentamos depoimentos espontâneos dos alunos acerca de suas reações e percepções quanto ao estudo proposto. Informamos que os depoimentos foram gravados no último dia de aula prevista para as duas turmas. Ademais, tivemos o apoio de LM nos depoimentos e nas entrevistas.

2.6.4 Notas de campo

As notas de campo resultaram em uma fonte valiosa de dados para análise, com a descrição e o relato das impressões e reflexões de minhas próprias aulas na tentativa de narrar os acontecimentos desenvolvidos durante as aulas do ponto de vista de professora-pesquisadora, conforme orientam André e Lüdke (1986). Contudo, considero que houve falhas no registro das aulas, conforme explicitado na seção 2.6.4. descrito adiante.

2.6.5 Gravação em áudio e transcrições

A gravação das aulas em áudio revelou-se uma desagradável surpresa pela acústica deficiente da sala de aula. Mais intrigante foi o fato que, na literatura estudada pela pesquisadora, nenhum autor advertia para esse fato. Resolvemos fazer mais algumas gravações, mas sem sucesso, o que priorizou a aplicação de outros instrumentos de coleta de dados, como o questionário e a entrevista.

Transcrevemos integralmente as entrevistas dos sujeitos de pesquisa e dos professores dos sujeitos de pesquisa usando parcialmente as convenções de Marcuschi (2006). Mesmo que nosso foco não se centralize nos professores, julgamos relevante conhecer suas crenças relativas à tradução no ensino de inglês (LE) e sua possível aceitação por parte de seus alunos, nossos sujeitos. Informamos, ainda, que características paralingüísticas não foram consideradas.

2.6.6 A entrevista

Gil (1999) e Haguette (1995, p. 86) definem a entrevista como uma forma de interação social em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação acerca de crenças, desejos, conhecimentos, e situações vivenciadas suscetíveis de classificação e quantificação obtidas através de um roteiro de entrevista definido pelo nível de estruturação das entrevistas adotada pelo pesquisador.

Além disso, Gil (1999), Marconi e Lakatos (2003, p. 191) e Kerlinger (1980, p. 350) concordam que a entrevista possibilita a obtenção de um maior número de respostas, oferece flexibilidade muito maior, já que o pesquisador pode esclarecer o significado de perguntas, sondar as respostas dadas determinando razões, motivos e atitudes e possibilita captar a expressão facial do entrevistado, bem como a tonalidade de voz, ênfase nas respostas e gestos.

Preferimos o uso das entrevistas informal e semi-estruturada para a obtenção de dados, conforme a orientação de Gil (1999). A entrevista informal, geralmente desenvolvida de forma mais espontânea, permitiu obter informações de alunos integrantes do Projeto de tradução durante as aulas e até mesmo nos corredores da escola. Esse tipo de entrevista permitiu à pesquisadora obter uma visão geral acerca das crenças desses alunos relativas ao ensino-aprendizagem de inglês na escola e principalmente quanto ao uso ou não de tradução durante esse processo. O objetivo maior durante esse tipo de entrevista foi de permitir aos alunos falar livremente sobre o assunto, expressando suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa e suas motivações.

A entrevista semi-estruturada desenvolveu-se a partir de uma ordem prevista de doze perguntas e foi direcionada ao grupo seletivo de seis alunos representantes das duas turmas do Projeto de Tradução (três alunos da T1 e três da T2) que somavam 40 alunos inicialmente, distribuídos em duas turmas de 20 alunos cada. A participação e a frequência nas aulas do Projeto e a competência lingüística dos sujeitos foram as variáveis determinantes para a escolha de seis deles.

As entrevistas aconteceram nos dias 04 /julho (para T1) e 11/julho de 2005 (para T2) no próprio CIL. Os alunos foram entrevistados individualmente, sem limitação de tempo. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas posteriormente.

Antes do início das entrevistas, os alunos foram instruídos a fornecer respostas completas a fim de não deixá-las implícitas e seu registro ocorreu com o uso de

gravador. Convém relatar que os alunos entrevistados demonstraram disposição e interesse em conversar sobre as questões abordadas, posto que ao término indagavam: “Já?”, “Só isso?”, o que evidenciou uma possível motivação e validade das respostas para a pesquisadora. Visando a preservar suas identidades, os alunos sugeriram nomes fictícios. Assim, temos Lara, ‘Pequena’ e Sofia da T1 e Sócrates, Simon e Patrícia da T2.

O roteiro de entrevista envolveu questões relativas aos conhecimentos lingüísticos dos alunos na LM e na língua alvo, o papel da tradução no ensino de LE e as crenças dos aprendizes a respeito do processo tradutório. Tivemos então a idéia de investigar as crenças dos professores dos alunos sujeitos de pesquisa relativas à tradução no ensino de inglês como LE e elaboramos um roteiro de entrevista para eles.

Dos quatro professores que ministravam aulas no nível A3 do primeiro semestre de 2005, três concordaram em dar seu depoimento. As entrevistas aconteceram em dias e horários diferenciados, considerando a disponibilidade de tempo dos docentes. Analisar esses depoimentos revelou-se uma experiência válida, tendo em vista o grande número de informações que se cruzaram com minhas crenças e as crenças dos alunos sujeitos de pesquisa.

2.6.7 Procedimentos de análise

Iniciamos a análise de dados a partir do primeiro questionário a fim de conhecer as considerações iniciais do tema proposto nesta pesquisa por nossos sujeitos. Analisamos os relatos escritos das aulas e os depoimentos orais das aulas do Projeto. Registramos algumas notas de campo das aulas ministradas, anotando ali algumas percepções e imprevistos ocorridos. Em seguida, analisamos simultaneamente o relato escrito final e o questionário final das aulas e fizemos algumas inferências que seriam confirmadas ou refutadas a partir da triangulação dos dados, conforme orientação de André e Lüdke (1986) e Alves (2001).

Procedemos, então, à análise das entrevistas semi-estruturadas dos seis sujeitos de pesquisa, procurando correlacionar as informações com os instrumentos já averiguados, a fim de conceituar a tradução como componente comunicativo nas aulas de LE. A entrevista com os três professores corroborou a de nossos participantes, ajudando-nos a entender, em parte, suas posturas.

A transcrição das entrevistas permitiu a comparação e o cruzamento das informações, bem como os aspectos coincidentes e contrastantes, visando aos objetivos desta pesquisa. No capítulo seguinte discutiremos os resultados de nossa análise com a finalidade de buscar respostas às perguntas sugeridas no início deste estudo, comprovando ou não o uso da tradução no ensino de LE no contexto da AC, por meio das tarefas comunicativas.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados de pesquisa, sua análise e discussão de modo a analisar as crenças⁵⁷ dos sujeitos participantes nos momentos inicial e final do Projeto de Tradução e os efeitos do mesmo acerca da tradução. Procuramos validar os dados a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados descritos na seção 2.6 do capítulo anterior, de modo que confirmem ou não o uso de tradução no ensino de LE como ato comunicativo e habilidade lingüística nos moldes da AC.

Apresentamos discussões correlacionadas ao tema com outros sujeitos também, procurando estabelecer, por meio de triangulação, possíveis relações entre todos os instrumentos utilizados, considerando todos relevantes e direcionadores às respostas das perguntas de pesquisa sugeridas, quais sejam:

- 1) A tradução pode integrar-se às demais habilidades lingüísticas no ensino-aprendizagem de inglês (LE) como ato comunicativo nos moldes da Abordagem Comunicativa?*
- 2) Nesse sentido, a tradução pode ser caracterizada como habilidade lingüística?*

Analizamos os dados obtidos conforme procedimentos da pesquisa qualitativa com o apoio de dados quantitativos, conforme descritos na seção 2.1. Incluímos alguns dos relatos de aula do Projeto de Tradução, pois os comentários dos alunos relativos às aulas fornecem resultados relevantes.

Averiguamos as informações contidas nos questionários⁵⁸ e nas entrevistas para perceber se existe coerência entre as informações documentais e verbais dos alunos participantes da pesquisa. Ademais, acreditamos que a postura dos professores é um aspecto que interfere diretamente nas crenças dos alunos. Por isso, transcrevemos as entrevistas dos três professores do curso regular de nossos sujeitos na seção 3.8.

O capítulo percorre a seguinte ordem de análise pautada pelos diversos instrumentos: questionário inicial, relatos escritos das aulas, depoimentos orais dos alunos, notas de campo, relato final das aulas do Projeto de Tradução, questionário final, entrevistas com os seis participantes selecionados e entrevistas de três professores.

⁵⁷ Embora utilizemos o termo *crenças* com relativa frequência, lembramos que nosso estudo não se centraliza nelas, mas analisa as atitudes e posturas de nossos aprendizes acerca da tradução.

⁵⁸ Vide apêndices 1 e 2.

Esclarecemos que, mediante a proposta de analisar os dados qualitativamente com o apoio de dados quantitativos, indicaremos o número de respostas que se repetiram dentre os trinta e oito questionários por meio de parênteses, não atribuindo porcentagem.

3.1 Análise do questionário inicial

Iniciaremos nossa análise a partir do primeiro questionário aplicado aos alunos das turmas A (T1) e B (T2), buscando traçar um perfil sócio-profissional que considerou a idade, o sexo, local de moradia, trabalho e escolaridade, conforme a tabela que se segue:

TURMA A (20)				
IDADE	SEXO	MORADIA	TRABALHO	ESCOLARIDADE
17 anos (03)	Masculino (06) Feminino (14)	Ceilândia (14)	Não trabalham	Ensino médio (09)
18 anos (03)		Taguatinga (03)	(15)	Superior incompleto
19 anos (02)		Recanto das Emas	Trabalham 15h	(10)
20 anos (03)		(02)	(01)	Superior completo
21 anos (05)		Vicente Pires (01)	Trabalham 20h	(01)
23 anos (03)			(02)	
24 anos (01)			Trabalham 40h	Cursos: Letras (05)
			(01)	Comunicação (02)
		Trabalham 45h	(01)	Sistemas de Inf. (01)
		(01)		Enfermagem (01)
				Relações Int. (02)
				Fisioterapia (01)

TURMA B (20)				
IDADE	SEXO	MORADIA	TRABALHO	ESCOLARIDADE
17 anos (01)	Masculino (05) Feminino (15)	Ceilândia (14)	Não trabalham	Ensino médio (10)
18 anos (04)		Taguatinga (02)	(12)	Superior incompleto
19 anos (04)		Recanto das Emas	Trabalham 8h (01)	(08)
20 anos (04)		(02)	Trabalham 20h	Superior completo
22 anos (02)		Samambaia (01)	(02)	(02)
31 anos (01)		Águas Lindas (01)	Trabalham 40h	
33 anos (01)			(05)	Cursos: Letras (05)
36 anos (01)				Nutrição (01)
37 anos (01)				História (01)
38 anos (01)				Pedagogia (01)

Tabela 1 – Perfil sócio-profissional dos participantes da pesquisa

Conhecer um pouco de nossos sujeitos pode nos ajudar a perceber o porquê de seus posicionamentos com base em suas experiências de vida e crenças na aprendizagem (questões 1-7). Tínhamos um grupo jovem, variando em média dos dezoito aos vinte e três anos. Podemos inferir desse dado que os alunos, na maioria, terminavam o curso a partir do sétimo ou oitavo ano de aprendizagem, contrastando

com os seis anos previstos para sua conclusão. Averiguamos essa hipótese durante a realização do Projeto com o relato de alguns alunos que afirmaram ter desistido do curso por razões variadas, que incluíam desinteresse, necessidade de concluir o ensino médio, necessidade de trabalhar e incompatibilidade de tempo após o ingresso no ensino superior.

Houve a predominância de mulheres (29) no Projeto, de um número total de quarenta alunos. Tal fato foi realmente uma fortuidade, já que sorteamos os quarenta alunos, conforme explicado na seção 3.4 do capítulo anterior. A maioria de nossos alunos morava em Ceilândia (28) à época do Projeto, cidade satélite reconhecida pelas dificuldades de moradia, emprego e conclusão de estudos na região. Podemos perceber que o número considerável de alunos (19) concluiu o ensino médio e não previa a possibilidade de continuação de seus estudos.

O número de alunos desempregados (27) apresentou-se alto. Mesmo aqueles que trabalhavam, deslocavam-se a outras cidades satélites próximas à Ceilândia, conforme relato dos mesmos. O deslocamento se justifica também para a continuação dos estudos em nível superior. Boa parte dos sujeitos das duas turmas (18) cursava o ensino superior na ocasião do Projeto, com um número maior de graduandos no curso de Letras. Contudo, em todos os cursos mencionados, podemos prever a possibilidade de uso da tradução, tornando-se, assim, uma habilidade facilitadora e/ou necessária.

Inicialmente, perguntamos quais os motivos principais para estudar uma LE (questão 8). As respostas do questionário apontam estudos (35), trabalho (32) e desejo de conhecer outras culturas (25), como motivos principais. Outros incluem o ingresso a um curso superior e a pretensão de lecionar a LE. O interesse pelo aprendizado da LE não inclui a pressão dos pais e a obrigação escolar, podendo se justificar pelas experiências de vida e amadurecimento de nossos participantes, tendo em vista sua faixa etária.

Os alunos apontam que os três itens mais importantes para aprender uma LE (questão 9) incluem ter contato oral (27), ter um bom vocabulário (19) e desenvolver a produção escrita (18), nessa ordem. No entanto, o que temos presenciado na prática é a necessidade da LE para passar em exames vestibulares, ingressar em um curso superior, melhorar o currículo e conseguir um bom emprego. Embora os alunos tenham apontado a importância da oralidade, a grande maioria acaba não tendo onde praticá-la em seus ambientes de estudo e de trabalho. Além disso, pouquíssimos alunos relatam o desejo de estudar e/ou trabalhar em outros países.

A responsabilidade do aprendizado da LE (questão 10) é compartilhada pelo professor e seus alunos (27). Abordamos essa hipótese na fundamentação teórica relativa à tradução (seção 1.1) e à AC (seção 1.2). A tradução favorece a quebra da rigidez e a simetria de poder nas salas de aula. A AC aponta como um de seus princípios a necessidade de se conhecer os filtros afetivos do professor e do aluno, o que facilita o aprendizado da LE.

Os sujeitos acreditam que os três itens mais importantes para uma boa comunicação (questão 11) incluem ter um bom domínio vocabular (25), ter clareza (23) e ter fluência (23), nessa ordem, contemplando o uso de tradução e uma associação sempre positiva.

Os alunos reconhecem a validade do uso de LM em sala (questão 12), para fins específicos (30) (dar uma explicação gramatical, esclarecer vocabulário, dar avisos importantes, etc.), enfatizando que, na ocorrência de um problema lexical/gramatical, o professor deva utilizar a LE e a LM (24). Apresentamos resultados de pesquisas na seção 2.1.1. que confirmaram o uso positivo da LM na aprendizagem de LE nos moldes da AC, por meio de um ‘uso inteligente’ que se manifesta principalmente nos níveis iniciais. A interferência da LM no nível de proficiência de nossos alunos tende a ser bem menor, mas inevitável no enfrentamento de algo novo na LE, conforme o relato de um aluno, de nível adiantado, de Rosane, uma das participantes da pesquisa de Checcia (2002, p. 79) que diz: “[...] mesmo quando não falo português em sala de aula, penso em português. Só não penso em português o que você já me ensinou em inglês [...], o que não sei, vou pensar em português, é natural”.

Quando deparados com um problema de vocabulário/gramática em sala de aula (questão 13), os alunos apontaram que gostariam que o professor utilizasse a LM e a LE (24), o que baixaria o filtro afetivo e geraria menos tensão em sala, conforme a discussão de Krashen na Introdução e na seção 1.2.

Quando perguntados a respeito do uso de tradução na sala de aula de LE (questão 14), os alunos estão de acordo que a tradução pode ajudar no ensino de aspectos relevantes da língua (32), que permite estabelecer comparações entre a língua-alvo e a LM (22) e que ajuda na aquisição lexical (22). Com relação aos outros itens, houve divergência entre as duas turmas: a T1 acredita que a tradução permite conhecer vocabulário técnico (9), engloba conhecimentos gerais que promovem atividades comunicativas (6) e que permite trabalhar aspectos culturais (3). A T2 relaciona

conhecimentos gerais (9), cultura (4) e vocabulário técnico (3), parecendo ser mais coerente com o ambiente de sala de aula.

Contudo, confesso que esperava a indicação de cultura como um dos primeiros itens, o que me fez refletir como esse referencial é entendido por esses alunos no ensino de LE e atrelado à tradução, já que consideramos a língua como reflexo de uma realidade cultural que revela a história de um povo. Discutimos os aspectos culturais na seção 2.2. e a importância desse referencial no novo contexto do aprendiz.

Os alunos reconhecem a tradução na aula de inglês como⁵⁹ LE (questão 15) como uma importante *estratégia de aprendizagem*⁶⁰ (33) e, contrariamente ao que dizem os professores, para os alunos, a tradução não é inviável (0), não atrapalha (T1=2, T2=0), e não é difícil (T1=2, T2=1). Os alunos da T1 apresentaram como outros itens relativos à tradução: a) facilita a associação entre o significado da palavra e a sua pronúncia; b) não promove uma independência de pensamentos e diferenciação das línguas no raciocínio e c) deve ser uma técnica específica.

Os alunos da T2 apontaram como outros itens: a) necessidade; b) deve ser bem dosada para ajudar o aluno a desenvolver a língua para que a mesma não se torne um entrave no aprendizado e c) deve ser regularmente trabalhada. Tais afirmações vão de encontro àquelas que representam a visão obstinada da tradução como entrave lingüístico, reconhecida por nossos alunos como benefícios.

Lembramos que esses resultados ocorreram anteriormente à realização do Projeto, sendo considerado por nós extremamente positivos e com base em intuições e/ou crenças vivenciadas por nossos aprendizes. Ao serem perguntados sobre outras crenças relativas à tradução (questão 16), obtivemos as informações apresentadas no quadro a seguir:

Você acredita que a tradução:	TURMA A (T1)	TURMA B (T2)
1. É tão importante quanto saber falar, ouvir, ler e escrever.	(13)	(18)
2. Deve ser usada somente nos níveis iniciantes.	(02)	(0)
3. Deve ser usada somente nos níveis adiantados.	(02)	(01)
4. Pode ser usada para baixar a ansiedade do aluno.	(04)	(09)
5. É uma atividade chata.	(01)	(0)
6. Consome muito tempo para ser realizada.	(02)	(0)
7. Deve fazer parte regular do curso de línguas.	(10)	(16)
8. Não é uma prioridade para mim.	(03)	(0)

Tabela 2 – Crenças dos alunos relativas à tradução

⁵⁹ Retificamos o termo 'como LE' do questionário inicial por de LE.

⁶⁰ Houve inicialmente o receio de conceituação da tradução como habilidade lingüística, podendo ser revista hoje, tendo em vista um nível satisfatório de compreensão dos aprendizes nessa fase da pesquisa.

Podemos perceber que poucas respostas relacionaram a tradução a uma atividade chata (item 5) que demanda tempo (item 6), contrariamente ao que parece ser crença entre professores. Os itens 1 e 4 demonstram as crenças dos sujeitos apresentadas de uma forma intuitiva, já que nenhuma discussão sobre tradução havia sido realizada em sala até então. Os alunos não priorizaram a marcação dos itens 2 e 3, talvez por considerarem a questão complexa e mais relevante para professores, devendo, portanto, ser reavaliada.

O item 7 mostra que os alunos reconhecem a importância da tradução, sugerindo seu uso no curso regular de línguas. O item 8 mostra que a tradução não é uma prioridade para três alunos da turma A (T1), o que parece evidenciar que visam ao aprimoramento das quatro habilidades tradicionais, sem maiores pretensões.

Quando perguntados sobre a frequência com que traduzem em sala de aula (questão 17), tivemos como resposta:

Turma A (T1)	Regularmente (0)	Às vezes (02)	Raramente (08)	Nunca (07)
Turma B (T2)	Regularmente (01)	Às vezes (04)	Raramente (12)	Nunca (03)

Tabela 3 – Frequência do uso de tradução em sala de aula

O resultado mostra que a grande maioria dos alunos não traduz regularmente em sala de aula (20), o que evidencia seu uso como último recurso durante as aulas, por parte de seus professores. Os argumentos mais comuns, em meio a tantas falácias que envolvem a tradução, incluem insegurança, desconforto, mais trabalho e demanda de tempo. Retomamos nossa discussão na seção 1.1.7. a partir do resultado de pesquisa de Fracaro (2002) que resume essas contradições em uma só palavra: medo, principalmente de ser testado por seus alunos e não corresponder às expectativas deles.

Talvez por isso, a idéia do Projeto tenha motivado os alunos de diversas formas, conforme resposta à primeira pergunta aberta (questão 19): “por ser mais uma forma de aprendizagem”, “a necessidade de saber trabalhar com tradução na sala de aula”, “aprimorar meus conhecimentos na língua inglesa”, “ter maior contato com as habilidades de aprendizagem”, “aprender a traduzir textos e torná-los coerentes”, “será um teste para minha formação”, “possibilidade de abordar a língua por outro ângulo”, “se sobressair na sala de aula”, “ter tempo livre”, dentre outras.

Contudo, gostaria de destacar quatro respostas, descritas nos excertos a seguir:

Excerto 1: “Gosto muito de tradução, acho ótima para aperfeiçoar nosso aprendizado, e até mesmo por ser pouco usada na sala de aula, achei o curso muito interessante”.

Excerto 2: “Eu me interessei por esse curso, pois sempre tive muita dificuldade em traduzir textos do inglês para o português. Sendo assim, vi nesse curso a chance de pelo menos entender mais ou menos como funciona a tradução, já que nunca fui motivada a traduzir, mas sim para pensar, ler e entender em inglês”.

Excerto 3: “[...]. Não temos oportunidade para traduzir e sempre ouvimos dizer que nunca se deve traduzir, e esse projeto (acredito eu) vai mostrar exatamente o contrário”.

Excerto 4: “O interesse pela área de tradução [...] porque não é só traduzir palavra por palavra, mas o sentido geral da frase, do texto”. (grifos meus)

Os excertos acima confirmam a pouca prática da tradução em sala de aula (“por ser pouco usada na sala de aula”, “já que nunca fui motivada a traduzir”, “não temos oportunidade para traduzir e sempre ouvimos dizer que nunca se deve traduzir”), embora pareçam indicar que os alunos reconhecem sua relevância na aprendizagem da LE (“para aperfeiçoar nosso aprendizado”) e a importância de compreensão do sentido da frase ou do texto, conforme discussão na seção 1.1.8., o que favorece o uso da tradução como ato de comunicação.

Podemos ratificar a afirmação do item 7 (questão 16) a partir das respostas da pergunta *Para que serve saber traduzir?* (questão 20) que incluem, “agiliza e facilita a aprendizagem”, “aquisição de vocabulário mais amplo”, “promove e amplia conhecimento sobre a língua e cultura”, “ajuda na vida profissional, neste mercado globalizado”, “na minha vida acadêmica”, “traçar um paralelo entre as duas línguas, a materna e a estudada”, “para entender o texto mais especificamente”, “facilita entender a nossa língua”, “para verificar o real aprendizado da língua”, “é um ótimo meio empregatício”, “em situações do dia-a-dia”, “melhorar a compreensão de textos”, entre outras respostas.

Contudo, gostaria de destacar as seis respostas a seguir:

1. “Acho uma habilidade tão importante em inglês como ler e escrever [...]”.
2. “Desenvolver a habilidade da tradução, assim como é feita na aquisição das outras habilidades”.
3. “Adquirir novos conhecimentos e aprender a lidar com uma habilidade pouco trabalhada durante as aulas normais”.
4. “[...] Gostaria de destacar que acredito que o uso da tradução auxilia no aprendizado, na medida em que permite uma comparação entre as duas línguas, o que, de fato auxilia na identificação dos contrastes, ou seja, das diferenças entre a língua materna e a estudada”.

5. “Para ter uma melhor compreensão da língua-alvo e, conseqüentemente, aperfeiçoar as habilidades de comunicação”.

6. “Ajuda no aprendizado da língua estrangeira. Os alunos se sentem mais à vontade e fica mais fácil aprender”. (grifos meus)

A percepção desses alunos acerca da tradução como resposta a uma questão aberta do questionário inicial me surpreendeu. Relacionar a tradução como habilidade lingüística que auxilia/ajuda no aprendizado da LE e *aperfeiçoa as demais habilidades*⁶¹ viabiliza a tradução como comunicação e sua possibilidade de uso em sala de aula, além de descrever as crenças desses alunos, antecipando uma resposta esperada por mim ao término do Projeto.

Os alunos informaram que os textos mais apreciados para uma tradução incluem artigos de revistas/jornais (31), músicas (30), filmes (22), provérbios (20) e literatura (20).

Concluimos a análise do questionário inicial com a percepção de uma possível reavaliação da tradução no ensino de LE, com uma postura positiva dos alunos. Partiremos, agora, para a análise dos relatos escritos das aulas apresentados pelos alunos ao término de cada aula, conforme explicitado no item 2.6.2 do capítulo anterior.

3.2 Análise dos relatos escritos das aulas

Os relatos escritos das aulas se relacionavam com cinco perguntas:

1. Quais habilidades foram trabalhadas na aula?
2. Destaque pontos positivos e negativos.
3. O que achou difícil?
4. Qual sua opinião sobre o material utilizado?
5. Qual foi sua impressão geral da aula?

Todas as citações, a seguir, derivam desses relatos escritos. Visando à condensação e à objetividade, não apresentaremos os relatos na íntegra, mas em quadros e como excertos. Acreditamos que, dessa forma, poderemos elucidar a postura de nossos alunos e seus posicionamentos acerca das aulas do Projeto. Iniciamos com uma

⁶¹ Indica, portanto, uma percepção da tradução como elemento integrador, o que combina com nossa visão dela como habilidade que agrega e realimenta as demais, conforme discussão no capítulo de fundamentação teórica.

síntese das aulas apresentadas pelas turmas A (T1) e B (T2) e suas respectivas datas, conforme quadro a seguir:

RELATOS ESCRITOS DAS AULAS – TURMAS A e B				
DATA	AULA	HABILIDADES	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
12/04 15/04	01	Cinco habilidades.	Aula prática, integração da tradução às demais habilidades, tema interessante, “sintonia entre professora e alunos”.	Tendência dos alunos à tradução literal, <i>tempo insuficiente para ampliar discussão</i> ⁶² , dificuldade de compreensão auditiva, “francamente nada”.
19/04 29/04	02	Ouvir, falar, escrever e traduzir.	Participação de todos os alunos nas tarefas, clareza e objetividade na execução das tarefas, possibilidade de praticar mais de uma habilidade lingüística, aprender sobre a cultura de outros países, tema interessante, aula descontraída.	Preenchimento do questionário, tempo insuficiente para ampliar discussão, turma cheia, não houve.
26/04 06/05	03	Ler, falar, escrever e traduzir.	Perceber equivalências e diferenças dos provérbios, participação da turma, aula descontraída e dinâmica.	Tempo insuficiente para ampliar discussão, uso de transparências, má qualidade dos equipamentos, barulho proveniente das outras turmas.
24/05 20/05	04	Falar, ouvir, traduzir e escrever.	Relembrar personagens de desenhos, conhecer gírias presentes no desenho, aula descontraída e divertida com participação da turma, discussão em grupos sobre a melhor escolha para a versão.	Tempo insuficiente para explorar outros desenhos e gírias. A versão é mais difícil que a tradução.
31/05 10/06	05	Ler, falar, escrever e traduzir.	Descobrir nomes de personagens de quadrinhos em inglês, expressões usadas nos quadrinhos.	Palavras/expressões específicas de quadrinhos dificultaram a tradução.
07/06 17/06	06	Ler, falar, escrever e traduzir.	Discussão e apresentação de quatro textos em grupos, participação da turma.	Tempo insuficiente para ouvir os áudios referentes aos textos em sala.
14/06 24/06	07	Cinco habilidades.	Material interessante, estórias conhecidas facilitaram a tradução de quatro estórias em grupos, discussão de diferentes versões.	Apresentação de muito vocabulário nas estórias, tempo insuficiente para leitura dos contos na sala, na LE.
21/06 24/06	08	Ouvir, falar, ler.	Discussão do tema pela turma, tradução oral,	Tempo insuficiente para ampliar discussão,

⁶² Novamente temos a confirmação da resposta à questão 16 do questionário inicial, quando os alunos não relacionam a tradução a uma atividade chata que demanda tempo. Os alunos relatam, aqui, falta de tempo para ampliar a discussão dos temas propostos.

			enriquecimento lexical, tema interessante.	dificuldade de compreensão auditiva.
28/06 01/07	11 10	Preenchimento do questionário final	Vide seção 3.6	Vide seção 3.6

Quadro 7 – Descrição dos relatos escritos das aulas do Projeto

Outros três pontos de análise dos relatos escritos das aulas averiguavam *a maior dificuldade na aula, o material utilizado nas aulas e a impressão geral da aula*, conforme elucidaremos a seguir.

Apresentaremos as dificuldades apontadas pelos sujeitos no quadro abaixo. Convém esclarecer que os números entre parênteses no campo *Aulas* representam a quantidade de relatos entregues pelos sujeitos nas turmas T1 e T2, respectivamente, e, nos demais campos, à repetição das respostas.

Convém explicar que nas aulas 4 e 5, 6 e 7, 8 e 9 houve a discussão do mesmo tema em duas aulas com tarefas diferenciadas, por isso, não há relatos individuais dessas aulas.

AULAS	TURMA A (T1)	TURMA B (T2)
AULA 1 (4/5) (Imigração)	a) compreender onde se devia traduzir ou não; b) reconhecer detalhes do <i>listening</i> ; c) encontrar tempo para traduzir os trechos solicitados para casa; d) “francamente nada”.	a) traduzir; b) <i>listening</i> ; c) não houve (3).
AULA 2 (5/4) (Cultura)	a) <i>listening</i> (2); b) traduzir; c) “ainda nada” (2).	a) <i>listening</i> .
AULA 3 (4/2) (Provérbios)	a) assimilar as idéias; b) tradução incompatível de alguns provérbios, c) “ainda nada” (2).	a) não houve.
AULA 4 (5/4) (Desenhos)	a) entender e traduzir algumas gírias e expressões (2); b) <i>listening</i> ; c) “ainda nada” (2).	a) entender e traduzir algumas gírias e expressões.
AULA 5 (5/4) (Simpsons)	a) entender e traduzir algumas gírias e expressões (2); b) <i>listening</i> ; c) “ainda nada” (2).	a) entender e traduzir algumas gírias e expressões.
AULA 6 (0/4) (Quadrinhos)	Não houve entrega do relato.	a) traduzir algumas palavras; b) não houve (3).
AULA 7 (0/4) (Quadrinhos)	Não houve entrega do relato.	a) traduzir algumas palavras; b) não houve (3).
AULA 8 (2/4) (Gírias)	a) versão; b) “o nível de dificuldade das atividades enquadrou-se no esperado”.	a) a) traduzir algumas palavras; b) não houve (3).
AULA 9 (2/4) (Gírias)	Apresentação oral dos grupos na LE.	Apresentação oral dos grupos na LE.
AULA 10 (4/0) (Contos de fadas)	a) traduzir palavras e expressões (3); b) “não tive dificuldades”.	Não houve entrega do relato.
AULA 11(3/4) (Experiências sobrenaturais)	a) <i>listening</i> (2); b) “nada”.	a) compreensão de algumas palavras (2); b) <i>listening</i> (2).

Quadro 8 – Dificuldades apontadas nas aulas do Projeto

Notadamente nas aulas 1 e 2, observamos que os alunos traduziram os textos literalmente, sem a preocupação com a interpretação do texto e com os aspectos semânticos, gramaticais e discursivos, desconsiderando a coesão e a coerência do mesmo. Instruímos os alunos de forma a destacar as idéias principais, perceber detalhes do texto para a contextualização de palavras e expressões idiomáticas, tipo de texto e registro utilizado.

A análise comparativa entre os idiomas permite evidenciar características pertinentes à LM e à LE, ou não, aguçando o senso crítico dos alunos e obrigando-os a trabalhar melhor sua própria língua. Isso ficou bem evidente na aula sobre provérbios (aula 3), principalmente naqueles em que não conseguimos um correspondente na LM. Toda atividade de compreensão auditiva foi considerada difícil pela maioria dos alunos, como citada no quadro. Os exercícios de compreensão auditiva priorizaram o sotaque de americanos e ingleses nos temas selecionados, embora não tivéssemos a intenção de evitar outros tipos. A aquisição lexical, citada também pelos alunos nos demais instrumentos⁶³, torna-se um elemento desafiador e inerente à tradução, já que engloba o reconhecimento de falsos cognatos, de expressões idiomáticas, de registro e de sinônimos em textos com terminologia diferenciada, notadamente nas aulas 4, 5, 6 e 7. Os alunos citaram a dificuldade de traduzir os textos em casa, o que, inicialmente, me deixou um pouco apreensiva e reflexiva, já que muitos mencionaram ‘tempo livre disponível’, na questão 8 do questionário inicial. Advertimos os alunos sobre a importância de desenvolver as traduções e tivemos um *feedback* favorável.

De uma forma geral, percebe-se que os sujeitos gostaram do material selecionado para as tarefas tradutórias, ao mencionar que o mesmo era *adequado, diversificado, interessante, enriquecedor, de boa qualidade, de boa visualização, divertido, prático, claro e possibilitou a discussão de temas atuais*. Podemos citar como excertos alguns desses relatos escritos:

Excerto 1: “O material foi bem didático e acessível [...]. Usa uma linguagem excelente para o nosso nível de conhecimento da língua [...]” (Aula 1 – Turma A).

Excerto 2: “O material utilizado foi um livro sobre provérbios, o qual despertava em todos os colegas de classe o interesse de ler o livro do início ao fim” (Aula 3 – Turma B).

Excerto 3: “Achei o material bastante adequado. A televisão e trechos da estória em quadrinhos que foram usados fizeram os alunos se interessarem mais pelo tema” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 4: “O material foi muito interessante e diversificado” (Aula 4 – Turma B).

⁶³ Vide questionário inicial (questões 9, 11 e 14) e questionário final (questões 4, 6 e 7).

Excerto 5: “O material [...] facilitou a nossa compreensão para podermos fazer uma tradução mais consciente [...]” (Aula 5 – Turma B).

Excerto 6: “Todo material estava bem adequado ao nível da turma e [...] muito bem relacionado ao tema da aula” (Aula 8 – Turma A).

Acreditamos que as aulas agradaram e, de certa forma, corresponderam às expectativas dos alunos. No geral, as aulas foram descritas como *boas, muito boas, dinâmicas, proveitosas, interessantes, ótimas e motivadoras*. Podemos citar como excertos alguns desses relatos escritos, a seguir:

Excerto 7: “Tive ótimas impressões. Percebi que nossa orientadora estava bastante interessada no entendimento dos alunos, pois várias vezes ela nos conduziu perguntas como: ‘*Do you have any doubt?*’ Por fim, saí da classe bastante ansioso para que o próximo encontro chegasse” (Aula 1 – Turma A).

Excerto 8: “Adorei a aula e espero que as próximas sejam tão agradáveis como essa” (Aula 1 – Turma B).

Excerto 9: “Acho a aula bastante ágil, tudo fluiu muito bem (inclusive as conversas) e o tempo é bem aproveitado. Enfim, minha impressão da aula é ótima e vamos aprender muito ao longo das outras” (Aula 2 – Turma B).

Excerto 10: “A aula foi ótima, porque o tempo passou muito rápido devido à descontração e à participação dos alunos. Em geral, as aulas são excelentes, porque há sempre um assunto novo a ser discutido o que não torna a aula monótona” (Aula 3 – Turma A).

Excerto 11: “A aula foi muito dinâmica e o assunto apresentado pela professora muito interessante e gostoso de aprender. É muito bom aprender sobre outra cultura, comparando e traduzindo provérbios, assim, se descobre que outra cultura em muitos aspectos é parecida com a nossa cultura” (Aula 3 – Turma B).

Excerto 12: “A aula foi excelente, descontraída e divertida” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 13: “Estou fascinada com as aulas, são muito criativas, interessantes, porque envolvem toda a turma” (Aula 4 – Turma B).

Excerto 14: “Estou muito animada com as aulas, principalmente porque tenho a nítida impressão que a professora prepara muito bem as aulas” (Aula 5 – Turma A).

Excerto 15: “A impressão que se teve é de que a professora pesquisou sobre o assunto antes, o que dá à turma vontade de aprender mais e mais. E essa dinâmica e o modo da professora trabalhar em sala deveria ser passado para os outros professores, de forma que melhorasse o aprendizado nessa instituição” (Aula 5 – Turma B).

Excerto 16: “A impressão que tenho de todas as aulas é que fica mais claro para mim de que eu ainda tenho muito que aprender com relação à língua inglesa. Por isso, acredito que este projeto deveria durar um pouco mais, ou pelo menos, ter mais horas para que pudéssemos aprender mais sobre a tradução” (Aula 6 – Turma A).

Excerto 17: “Eu gostei muito. Foi uma aula dinâmica, interessante e divertida” (Aula 7 – Turma B).

Excerto 18: “A aula foi muito boa, pois pude aprender um pouco mais e isso é sempre bom” (Aula 8 – Turma A).

Três momentos dos excertos chamaram a nossa atenção, a saber, a dinamicidade da aula, o aproveitamento do tempo e a participação dos alunos, que servirão de base para desmistificar alguns tabus acerca da tradução e justificar uma aula comunicativa,

nos moldes da AC. A caracterização de uma aula ágil, com bom aproveitamento de tempo confronta a crença da tradução como algo chato, que demanda tempo, mas compensa o esforço exigido. Por meio da tradução, os alunos aprendem a desenvolver um raciocínio rápido, a se expressar com clareza, e a escrever com objetividade nas duas línguas, ativando todas as habilidades lingüísticas simultaneamente, dependendo da tarefa proposta. A participação dos alunos foi sempre mencionada nos relatos escritos, em todas as aulas. Atribuímos esse bom resultado às tarefas de tradução que permitiram trabalhar o aspecto comunicativo da língua, em um conjunto que envolveu uma boa escolha dos temas, dos materiais e da abordagem da professora-pesquisadora.

Ao reler os relatos, percebemos que nossos sujeitos mencionam os temas selecionados, sem que isso tenha sido claramente referido como uma das perguntas do relato da aula. Por isso, acreditamos que os temas sugeridos agradaram. Podemos ainda examinar como excertos alguns desses relatos escritos:

Excerto 19: “Temas que estão acontecendo atualmente são mais chamativos, uma vez que fazem parte do cotidiano dos estudantes” (Aula 1 – Turma B).

Excerto 20: “O assunto, provérbios, foi bastante interessante e novo para a maioria dos alunos” (Aula 3 – Turma A).

Excerto 21: “O assunto trabalhado foi muito bom, divertido e interessante” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 22: “A abordagem de temas atuais e divertidos, como desenhos, gírias e palavrões deixou a turma mais participativa” (Aula 4 – Turma B).

Excerto 23: “Aproveitamos muito o assunto tratado sobre gírias e palavrões, que nos ajudou em vários pontos, como por exemplo, com alguns vocabulários novos que devem ser ditos em lugares apropriados e informais” (Aula 7 – Turma B).

Excerto 24: “A primeira coisa que precisa ser dita é que a escolha desse tema foi SHOW! Com um tema interessante é mais fácil prender a atenção dos alunos e, conseqüentemente, a aula rende mais” (Aula 8 – Turma A).

Procuramos selecionar textos acessíveis, curtos e interessantes que possibilitassem a discussão dos temas. Iniciávamos as aulas com um *warm up* do tema para promover falas espontâneas e averiguar conhecimentos prévios. Procedíamos, então, à leitura dos textos na LE pelos alunos com a correção de pronúncia, quando necessário, e discutíamos o texto buscando relação ou não com as primeiras idéias apontadas.

Em seguida, procedíamos à tradução oral e depois à escrita, feita em sala e em casa. Procuramos variar as atividades de tradução de forma que os alunos pudessem desenvolvê-las individualmente, em pares, e em grupos. Preferimos priorizar a tradução

sobre a versão, por considerar essa última mais difícil para os alunos. Procurávamos, inicialmente, desenvolver confiança em nossos alunos para a aplicação das tarefas tradutórias. Por isso, a atividade de versão só foi trabalhada na aula 4, e rendeu muitas discussões.

A versão foi iniciada individualmente em sala, sendo terminada em casa. Lembro-me que todos os alunos queriam conferir o produto de suas versões. Por isso, prolongamos a atividade ouvindo suas variadas sugestões. A motivação dos alunos permitiu discussão, interpretação e revisão de aspectos lexicais, gramaticais e semânticos. No final da aula, eu estava exausta, mas feliz em ver o bom rendimento dos alunos na tarefa.

Na aula sobre gírias e palavrões (aula 7), além do procedimento habitual em sala, os alunos apresentaram um trabalho em grupo referente à leitura de quatro textos distintos sobre o tema, entregues ao término da aula anterior. Durante a apresentação, os alunos não traduziram os textos oralmente com os demais colegas, restringindo-se à explicação do texto na LE, e entregando suas respectivas traduções por escrito.

De forma geral, percebemos que os alunos conseguiram transitar sem embaraços entre as duas línguas, sabendo reprocessar e reescrever os textos. Percebemos disposição para fazer as revisões semânticas, gramaticais e lexicais e um bom domínio cultural. Vimos, então, a possibilidade de satisfazer a motivação básica dos alunos de “aprimorar o meu inglês”, conforme resposta aberta do questionário inicial.

Em outras palavras, isso implica em mais comunicação, o que integra a tradução às demais habilidades e desenvolve a competência comunicativa. Nossa análise permitiu perceber alguns aspectos relacionados à AC, os quais gostaríamos de elucidar. Analisaremos, a seguir, aspectos ligados ao filtro afetivo baixo, apoio no uso de LM, postura do professor, interação professor↔aluno↔aluno, aprendizagem promovida pelas tarefas de tradução, integração das habilidades lingüísticas e ensino de cultura, com base nos excertos.

3.2.1 Aspectos relacionados à AC nos relatos escritos

3.2.1.1 Filtro afetivo baixo

Valorizar os conhecimentos e experiências dos alunos foi condição para mantê-los motivados e participativos:

Excerto 25: “A participação foi algo notável. Todos os alunos se mostram bastante interessados sobre o tema” (Aula 1 – Turma A).

Excerto 26: “Na aula foi discutida uma questão atual em forma de ‘debate’ onde cada estudante poderia expressar sua opinião e acrescentar informações sobre o tema discutido e isso foi bastante positivo” (Aula 1 – Turma B).

Excerto 27: “Toda a turma se mostra interessada o que ajuda o desenvolver das aulas” (Aula 2 – Turma B).

Excerto 28: “[...] discutindo sobre desenhos que gostávamos de assistir quando crianças” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 29: “[...], pois pudemos discutir sobre nossos personagens preferidos da infância” (Aula 5 – Turma B).

Excerto 30: “Foi uma aula que trabalhou um assunto que gosto muito e por ser estórias conhecidas, a tradução foi fácil, com exceção de algumas palavras” (Aula 7 – Turma A).

Excerto 31: “[...], pois os alunos se mantiveram entusiasmados desde o início do projeto” (Aula 7 – Turma B).

Conforme discussão dos estudos de Krashen (1982) sobre fatores afetivos na aprendizagem de uma LE, nas seções 1.1. e 1.2., percebemos que a auto-estima de nossos alunos favoreceu a motivação, a participação e a responsabilidade deles na aprendizagem da LE no decorrer do Projeto. O apoio no uso da LM mostrou-se relevante, mesmo que contraditório, inicialmente, como veremos a seguir.

3.2.1.2 Apoio no uso da LM

Os alunos comentaram sobre a importância da língua materna na aquisição de LE:

Excerto 32: “[...], pois o fato de termos um contato anterior com o tipo de material utilizado (estórias em quadrinhos) fez com que a aula tenha sido atrativa, nos mostrando de uma forma divertida as diferenças entre certas expressões utilizadas nos quadrinhos [...]” (Aula 5 – Turma B).

Excerto 33: “[...] pudemos utilizar um material interessante e que já conhecíamos na nossa língua materna e isso facilitou a produção dos textos. Mas ao mesmo tempo em que o fato de já conhecer a estória dos livros me ajudou, em contrapartida não foi muito difícil traduzi-los” (Aula 7 – Turma A).

Excerto 34: “Foi interessante conhecer outras versões de estorinhas que nós já sabíamos” (Aula 7 – Turma B).

Podemos ratificar o apoio no uso da LM à questão 12 do questionário inicial. Pelo exposto, percebemos os alunos mais seguros, e porque não dizer, mais independentes, tendo em vista a postura pretendida por mim, de um professor facilitador. Pode-se afirmar, portanto, que o apoio no uso de LM propiciou o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem.

3.2.1.3 Postura do professor

A percepção dos sujeitos de minha postura como professor ‘orientador’ foi surpreendente, já que não discutimos nada a esse respeito em sala de aula:

Excerto 35: “É visível o empenho dos alunos e, principalmente, do orientador nas atividades desenvolvidas” (Aula 6 – Turma A).

Excerto 36: “A condução pela orientadora foi excelente e ela nos deixou à vontade para as discussões” (Relato final – Turma A).

A grande maioria de nossos alunos percebe que deve existir uma boa parceria entre o professor e seus aprendizes no aprendizado da LE, como certificamos pela resposta de nossos participantes à questão 10 do questionário inicial. Considero esse um ponto determinante na pesquisa, porque desde que aprofundi meus estudos na AC, tenho procurado compreender os conceitos de aprender e de ensinar uma LE de forma prática, que permita uma reavaliação de papéis e atitudes, assim como a tentativa de ouvir as reais necessidades e interesses de meus alunos. Isso promoverá, certamente, uma melhor interação em sala de aula, como veremos na próxima seção.

3.2.1.4 Interação professor↔aluno↔aluno

À medida que se valoriza e se respeita a opinião do outro, pode-se obter uma interação significativa em sala de aula:

Excerto 37: “A aula fluiu bem, houve sintonia entre professora e alunos” (Aula 1 – Turma A).

Excerto 38: “Um ponto positivo da aula foi a possibilidade de todos os alunos participarem nas atividades propostas, a clareza e objetividade com a qual as atividades foram expostas, a possibilidade de praticar mais de uma habilidade lingüística” (Aula 2 – Turma B).

Excerto 39: “Houve uma grande participação da turma em geral” (Aula 3 – Turma A).

Excerto 40: “[...], pois o assunto tratado na aula ampliou a relação de professor-aluno e aluno-aluno interagir bastante, demonstrando assim uma grande satisfação de todos” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 41: “Essa forma de ensinar envolve os alunos, percebe-se que há interação” (Aula 4 – Turma B).

Excerto 42: “A tradução realizada em grupo nos ajuda a encontrar sinônimos para as palavras” (Aula 7 – Turma A).

Excerto 43: “[...], pois os trabalhos de tradução são sempre em grupo e um ajuda o outro” (Aula 7 – Turma B).

Houve uma boa interação durante todo o Projeto, envolvendo bem os participantes na interação social e fazendo de todos nós agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos, no entanto, que isso foi ensejado pelo uso das tarefas comunicativas, como analisaremos a seguir.

3.2.1.5 Aprendizagem promovida pelas tarefas de tradução

Acreditamos que a boa orientação das tarefas possibilitou resultados positivos durante as aulas, já que valorizam o conhecimento prévio e lingüístico dos alunos, e apresentam um propósito comunicativo:

Excerto 44: “Através de materiais levados pela professora, pudemos saber os nomes de personagens e de desenhos em inglês, o que foi muito interessante [...]” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 45: “Achei a aula super interessante, muito bem conduzida. E me mostrou um novo vocabulário, que eu ainda não conhecia. Despertou meu interesse para ler histórias, ver desenhos em inglês” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 46: “[...] aula com vários recursos didáticos e exemplos claros sobre tradução e adequação de personagens, temas e nomes” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 47: “Uma coisa interessante que eu observei foi que a professora mesclou bem os temas e houve também uma variação em relação ao nível de dificuldade dos textos” (Relato final – Turma A).

Apresentamos a conceituação de tarefa na seção 1.2.5. em que enfatizamos os estudos de Scaramucci (1995) e Barbirato (1999) em direção à integração das habilidades que viabilizem o ensino de tarefas para uma comunicação adequada em uma dada situação. Diferenciamos, portanto, a natureza da tarefa como mero exercício, associando isso à aprendizagem significativa que a AC busca.

3.2.1.6 Integração das habilidades lingüísticas

Integrar a tradução aos temas, aos materiais e às demais habilidades lingüísticas foi um desafio que culminou em bons resultados, como evidenciado nos excertos abaixo:

Excerto 48: “A aula foi extremamente interessante, uma vez que conseguiu misturar tantas habilidades e não se tornar cansativa” (Aula 1 – Turma A).

Excerto 49: “Aula prática que proporciona aos alunos explorar as habilidades relacionadas ao uso da língua inglesa, integrando a tradução a essas habilidades” (Aula 1 – Turma B).

Excerto 50: “Nas aulas tenho a oportunidade de praticar as habilidades [...] e tenho a oportunidade de checar minha compreensão e capacidade de traduzir alguns trechos na língua inglesa” (Aula 3 – Turma A).

Excerto 51: “Além de trabalharmos a tradução, nós também praticamos as outras habilidades o que também me ajuda nas aulas normais na escola” (Aula 3 – Turma B).

Excerto 52: “Trabalhamos todas as habilidades lingüísticas [...]. Trabalhamos sem dúvida todas as habilidades, inclusive e principalmente a tradução” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 53: “Todas as habilidades foram trabalhadas no decorrer da aula” (Aula 4 – Turma B).

Excerto 54: “De uma forma geral, foram trabalhadas todas as habilidades lingüísticas [...]” (Aula 5 – Turma B).

Excerto 55: “o tema *spooky stories* foi muito bem trabalhado em sala de aula, uma vez que todas as habilidades foram trabalhadas [...]” (Aula 8 – Turma A).

Os excertos parecem sugerir que conseguimos integrar, satisfatoriamente, a tradução às demais habilidades⁶⁴. Relembramos que a maioria dos alunos atribuiu importância à tradução como habilidade junto às demais, na questão 16 do questionário inicial. Propusemos a discussão da tradução como quinta habilidade lingüística na seção 1.1.5, tendo em vista que a integração de todas elas visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, discutida na seção 1.2.2.

⁶⁴ Ratificamos a integração da tradução às demais habilidades nas questões 3, 4, e 11 do questionário final.

3.2.1.7 Ensino de cultura

A partir da premissa de que o ensino de LE e de cultura são indissociáveis⁶⁵, procuramos desenvolver os temas de maneira que nossos alunos pudessem reconhecer a relevância do ensino de cultura, podendo comparar a cultura estrangeira à sua:

Excerto 56: “O que mais gostei [...] diz respeito ao vídeo (Imigrantes), pois este engloba pessoas com vários sotaques distintos, o que nos leva a uma maior interação com a língua” (Aula 1 – Turma B).

Excerto 57: “[...], onde foram expostos desenhos representando gestos e os alunos precisavam falar qual o significado de cada gesto de acordo com algumas culturas. Os alunos leram o texto sobre regras e costumes e comentaram cada um, comparando com a sua cultura” (Aula 2 – Turma B).

Excerto 58: “[...] em que as pessoas falavam sobre costumes de outros países que visitaram e como foi se adaptar a esses hábitos” (Aula 2 – Turma B).

Excerto 59: “Gostei muito da aula. Aprendemos coisas que passariam despercebidas se tivéssemos que nos mudar repentinamente para um outro país, enfrentando certos constrangimentos” (Aula 2 – Turma B).

Excerto 60: “Alguns provérbios são similares a provérbios brasileiros, mas outros não. Foi positivo tentar descobrir o que cada um significava” (Aula 3 – Turma A).

Excerto 61: “A única coisa que achei difícil foram alguns provérbios que não possuíam uma tradução compatível para o português” (Aula 3 – Turma A).

Excerto 62: “É muito bom aprender sobre outra cultura, comparando e traduzindo provérbios, assim, se descobre que outra cultura em muitos aspectos é parecida com a nossa cultura brasileira” (Aula 3 – Turma B).

Excerto 63: “Discutimos sobre adequação cultural, além de discutir a questão cultural implícita nos quadrinhos (maioria norte-americana)” (Aula 4 – Turma A).

Excerto 64: “Creio que esse estudo sobre gírias e palavrões tem um aspecto bastante positivo, pois embora não façam parte da linguagem formal, temos que reconhecer que as gírias e os palavrões são parte da linguagem de um país” (Aula 7 – Turma B).

Acreditamos que o ensino de cultura deva ampliar os horizontes de nossos alunos, permitindo que possam comparar a cultura materna e a estrangeira, de modo a evitar constrangimentos sociais e formação de estereótipos. Fica clara a possibilidade de uso da tradução nesse particular para enriquecer o processo de aprendizagem. Continuaremos nossa análise a partir dos depoimentos orais dos alunos, próximo instrumento de pesquisa a ser analisado.

⁶⁵ Vide seção 1.2 que aponta os estudos de Rivers (1975) e Hargreaves (2004).

3.3. Análise dos depoimentos orais dos alunos

Tivemos uma conversa informal com os alunos no último dia de aula (28/06 e 01/07 para T1 e T2, respectivamente). Procuramos ouvir o depoimento espontâneo de alguns alunos, tendo em vista que somente seis deles seriam entrevistados formalmente. A pergunta feita aos sujeitos foi: “Será que o projeto pelo menos serviu para que vocês mudassem a idéia sobre tradução? Porque vocês estão aqui há seis anos e meio, sete anos e sempre escutaram que a tradução não presta, não favorece o ensino de inglês, não pode”. Obtivemos como respostas na T1:

Excerto 65: “Pra mim mudou porque aqui no CIL a gente sempre escutou isso ‘não traduz, não traduz’. Então eu passei um bom tempo achando isso mesmo. Mas querendo ou não, a gente acaba fazendo uma ‘traduçãozinha’, na nossa mente a gente acaba traduzindo. A gente tem que estudar o idioma e a cultura do nosso País e do País da língua original, como nós passaríamos isso pra outra pessoa”.

Excerto 66: “Pra mim foi muito significativa essa mudança, tanto que eu tô procurando trabalhar com tradução nas minhas aulas”.

Excerto 67: “Eu sempre gostei de tradução e me identifiquei muito”.

Excerto 68: “É tão eficiente porque quando você tá trabalhando o texto em inglês, grande parte passa batido. Aí, quando você tá traduzindo, você assimila aquele vocabulário mais facilmente”.

Excerto 69: “Quando eu perguntava: ‘mas *teacher*, o que significa isso?’ Eu sempre gostei de saber todo o significado da palavra pra tentar entender e nenhum professor deixava. Todo mundo falava ‘tem que pensar em inglês’, mas eu não nasci pensando em inglês. Não existe isso. Tradução pra mim é muito mais fácil de aprender. Eu sempre tentei fazer em casa sozinha”.

Excerto 70: “Esse curso fugiu a regra e eu gostei muito. É, seis anos no CIL vendo a mesma coisa, a mesma rotina e o último semestre eu imaginava que seria diferente, uma coisa mais ativa. E aí você veio pra melhorar esse semestre pra gente. Gostei muito”.

Excerto 71: “Muitas vezes quando a gente pergunta: ‘*teacher, what does that mean?*’ ela dá uma palavra similar em inglês. Você, às vezes, não conhece a outra palavra e continua sem saber o significado da palavra. Aqui no projeto, não. Você vai pra casa sem dúvida, e isso pra mim é muito importante”.

As respostas da T2 incluem:

Excerto 72: “Começou de uma forma bem gradual. Foi começando mais fácil, ficando um pouquinho mais difícil, mas a gente foi ficando empolgado, empolgado e a gente nem vê que o texto tá ficando mais difícil. Foi trabalhado coisas do cotidiano da gente. Anima a gente vim pra essa aula”.

Excerto 73: “Eu sempre gostei muito de tradução. Pra mim, fez foi afirmar mais sobre o que eu pensei. Eu tive dificuldade em usar tradução na sala de aula e não poder. Sempre tive dificuldade em querer usar e não poder [...]. Os professores não traduzem porque eles não sabem traduzir também. Professores muito bons que têm dificuldades. Eles dizem ‘ah, isso é muito subjetivo’. Em sala de aula você não vai traduzir, porque foi a maneira que você foi ensinado. Mesmo sentindo a necessidade, surge o medo. Mas, a partir do momento que você começa a fazer, você percebe que não é tão monstro assim, não é tão difícil assim. Claro, exige prática e exige experiência. Você pode perceber quais são os melhores momentos e quais são as atividades que você deve sugerir a tradução. E tudo isso depende de uma mudança lenta”.

Excerto 74: “Sempre gostei de tradução e muitas vezes, pensava ‘isso é assim, porque não é assado?’ e ficava com algumas indagações sem resposta. Então, o que implica na questão do medo da tradução é

você pesquisar o aspecto cultural que vem por trás daqueles textos, daquelas músicas, aqueles livros, porque o aspecto cultural altera o vocabulário. A tradução amplia muito o vocabulário na LE e na LM porque quando você procura o significado da palavra que você não sabe, você procura o melhor, o que se encaixa melhor. Você amplia seus horizontes totalmente”.

Excerto 75: “Eu nunca gostei muito de tradução, mas eu percebi que no curso é importante tradução porque te dá mais segurança. Eu nunca gostei muito, mas eu também nunca aprendi muito, né, por não correr atrás. Com o curso eu percebi que pode sim, ser traduzido algumas coisas pra facilitar nosso entendimento e pra dar mais segurança daquilo que a gente tá aprendendo. Eu acho que tradução deve ser trabalhada em sala de aula, na medida do possível. Cada coisa no seu nível. O projeto ajudou a resolver alguns problemas nesse sentido, assim, que eu posso omitir alguns termos, que eu devo procurar a palavra que mais se encaixa no contexto e a tradução deve ser sugerida de acordo com o nível. [...] A gente tem necessidade enquanto aluno. A gente copia muito o professor. O professor pra gente é um modelo”.

Excerto 76: “Eu tô encarando a tradução de uma maneira totalmente diferente, eu era totalmente contra. A minha concepção no curso mudou, eu abro espaço pra compreensão, pra produção de texto, eu vejo que mudou nesse aspecto, então foi muito bom pra mim”.

Excerto 77: “Eu sempre me interessei por tradução. Ajudou bastante. A gente começa a ler os textos de outra forma, porque eu só lia e tentava, assim, interpretar bem ao pé-da-letra, e fazendo o curso de tradução, a gente expandiu a mente da gente e começou a entender [...]”.

A análise dos excertos parece indicar que a tradução favorece a aprendizagem da LE, com base em relatos que englobam auto-estima, filtro afetivo baixo, segurança, prazer pela habilidade, que a desqualifica da condição de entrave ao aprendizado. Boa parte dos excertos evidencia uma mudança de postura (excertos 65, 66, 68, 75, 76) que pode sugerir quebra de tabus dessa habilidade na aprendizagem de LE.

Percebemos que alguns alunos se identificavam com a tradução anteriormente, e reafirmaram sua importância ao término do Projeto (excertos 67, 73, 74, 77). Outros apresentaram posturas positivas relativas ao seu uso, favorecendo um olhar mais aprofundado da LM e da LE e gerando segurança nos aprendizes (excertos 69, 71). Por isso, acreditamos ser possível a integração da tradução às habilidades tradicionais no esquema de curso rotinizante, mencionado no excerto 70. Ademais, trabalhar aspectos cotidianos por meio da tradução pode motivar consideravelmente o aprendizado dos aprendizes, conforme relatos nos excertos 70 e 72.

Partirmos para a verificação das anotações de campo, instrumento mais falível na pesquisa, do meu ponto de vista, conforme descreveremos a seguir.

3.4 Notas de campo

Muitos problemas envolveram as anotações de campo, dentre os quais destaco a falta de continuidade do relatório diário, em decorrência da péssima acústica da sala de aula que comprometeu a gravação das aulas. Comentei o fato com meu orientador que me sugeriu esquecer o gravador e fazer o relatório de aula imediatamente após seu término. No entanto, acabei por anotar pontos principais de cada aula e fui enganada pelo esquecimento de outros, já que não me lembrava dos detalhes, decorridos alguns dias das aulas. Nesse período já sentia os primeiros sintomas de um quadro doentio que me paralisaria por um longo período.

Contudo, afirmo que mesmo diante das falhas, não inventei informações e nem mascarei situações. O que foi anotado, portanto, merece crédito. Hoje, compreendo claramente a importância da triangulação, com dados captados por instrumentos diversos, que se complementam e se compensam na eventualidade de alguma falha, diante das circunstâncias relatadas.

Por isso, relato na íntegra minhas observações referentes às aulas 1 e 2 do noturno realizadas nos dias 12/04 e 19/04, para exemplificação de registros nas notas de campo:

Comecei hoje o Projeto de tradução com a turma de avançado três do turno noturno. Primeiro houve uma explicação de dez minutos acerca de tudo o que seria trabalhado, como seria trabalhado e aspectos concernentes também à dissertação. Expliquei como os exercícios seriam aplicados, sob qual perspectiva, a questão do questionário e da gravação de aulas. Nenhum aluno se opôs à gravação das aulas. Com isso eu perdi aproximadamente de dez a quinze minutos. Depois iniciei a primeira atividade com um *warm up* em que eu trabalhei algumas perguntas. Depois eles viram um vídeo, um documentário. Logo a seguir foram feitas mais algumas perguntas referentes ao vídeo. Eu preferi trabalhar com o vídeo inicialmente pra que não ficasse algo muito diferente do que é o habitual, então eu trabalhei o vídeo primeiro, depois colocamos algumas perguntas para discussão. Eu obtive uma boa participação dos alunos: alguns ficaram quietos, mas outros participaram ativamente. Conclusão: não consegui aplicar os exercícios de tradução. Após essa discussão a respeito do vídeo, os alunos fizeram a leitura de um artigo retirado da *Speak Up* que trata sobre a imigração e relato de alguns brasileiros em Londres. A leitura e a discussão do artigo foram feitas em sala de aula, porém os exercícios de tradução do segundo e terceiros parágrafos foram pedidos como tarefa de casa. Eu enfatizei que não seria necessária a execução da tarefa individualmente, eles estavam livres para que fizessem a tarefa em pares ou até em grupos, contanto que não chegassem na próxima terça-feira sem a tarefa pronta. Como impressão geral, acho que foi uma aula boa e obtive uma boa participação dos alunos, embora eu tenha tido alguns problemas com relação à TV. No primeiro momento apresentei o vídeo, mas ao rebobinar a fita, eu não consegui retomar a imagem. Tentamos solucionar o problema, mas não conseguimos. Por isso, só ouvimos. Foi assim que terminamos o exercício de vídeo.

Aula 2 (aplicada em 19/04)

Inicialmente fiz a correção da tarefa de casa – todos fizeram a tarefa de casa. Nós, então, lemos o texto e fizemos a correção. No início, senti que os alunos ficaram um pouco tímidos, mas à medida que fazíamos a tradução, eles se soltavam mais e apareceram boas traduções também. De uma forma geral, a participação foi muito boa. A seguir, entrei na aula 2, propriamente dita, sobre diferentes costumes e

comecei a trabalhar com alguns gestos internacionalmente reconhecidos e foi bem interessante, porque essa parte realmente chamou a atenção dos alunos. Eles realmente participaram e sugeriram outros gestos. Por exemplo, eles disseram que o gesto do 'O.K.' americano tem uma conotação negativa no Brasil e fizeram o outro gesto usado aqui. Essa parte foi bem interessante. Foi uma aula muito boa. Com relação à primeira aula, eu senti mais segurança da parte deles. Adorei a aula e acho que os alunos também. Falar sobre alguns gestos internacionalmente reconhecidos e compará-los com os nossos favoreceu muitas risadas. Sem dúvida, este projeto é um desafio pra mim. Primeiro, porque a questão da tradução ainda é um tabu no ensino de línguas e um assunto pouco discutido em um CIL. Segundo, queria oferecer um projeto interessante e conseguir dados que se tornariam válidos posteriormente. Escolhi o último semestre do curso porque precisava da segurança dos alunos com relação ao vocabulário e alguns pontos gramaticais que facilitariam a interpretação dos textos, além do mínimo de fluência para as discussões na LE. Ademais, sabia que os alunos estavam cansados. Nesse nível, é comum se queixarem das revisões e de quase nada novo. Tive muito medo de expor o projeto para os alunos e de propor a inscrição. Lembro que comentei com meu orientador que se conseguisse quinze alunos, me daria por satisfeita. No entanto, fiquei surpresa e feliz com o número de inscritos. Mas, aí, outra coisa me intrigou. Por que eles se interessaram pelo projeto? Será que era algo relativo à tradução, ou eles estavam vendo a oportunidade de praticar a LE de uma forma diferente? Escolhi a segunda opção naquele momento. Depois, outro desafio foi montar as aulas e, justamente os temas mais temidos, foram os preferidos (provérbios, quadrinhos e contos de fadas). Na aula de provérbios, o comentário inicial de um aluno foi: "Hoje a aula vai ser difícil, porque conheço poucos provérbios". No entanto, a aula 'fluiu' na procura das equivalências em dois níveis: entre as duas línguas envolvidas e suas vertentes regionais. Ouvi, então, o relato de uma aluna ao término da aula: "foi tão legal, a gente não tem noção do conhecimento da gente na língua materna". Na aula de contos de fadas, havia um outro comentário: "Quando falamos de nós mesmos, todo mundo fica animado pra falar, todo mundo quer compartilhar".

Apresento, então, uma síntese de minhas impressões sobre as demais aulas descritas após seu término:

Esforcei-me para que todas as atividades de tradução fossem integradas às demais. Uma possível maneira de facilitar a tradução está na disposição do professor em trabalhar o tema anteriormente. Leituras relativas ao tema na LE e na LM são boas sugestões, conforme vivenciadas, porque a discussão em sala certamente é enriquecida com novas informações. Percebi também que temas atuais e presentes na mídia e outros que resgatem boas memórias e que coloca em evidência a bagagem cognitiva dos alunos permitem trocar informações e baixar o filtro afetivo. Assim, considero a auto-estima e o grau de motivação dos alunos e minhas como variáveis positivas provenientes do ambiente menos tenso de aprendizagem favorecido pelo Projeto. À procura de traduções satisfatórias, os alunos se engajavam na procura da melhor palavra e/ou expressão, permitindo o raciocínio nas duas línguas e sempre interagindo com os colegas. Parece ter ficado claro para eles que tradução não se resume a um mero transporte de significados, mas, sobretudo de sentidos. Na verdade, houve uma gradativa dificuldade nos textos. Sabia que os primeiros textos não apresentariam maiores dificuldades, tendo em vista o material selecionado. Inicialmente, precisava identificar e observar a competência lingüística e comunicativa dos alunos. Tínhamos em sala alunos de turmas variadas que, na maioria, não se conheciam. A maioria deles também não me conhecia, com exceção de sete alunos que, em algum momento do curso regular, tive a oportunidade de dividir meus conhecimentos. Naturalmente, a reação inicial do processo tradutório foi de receio e de insegurança. Outra questão levantada por eles estava relacionada ao uso de LM durante a aula. No primeiro texto traduzido, observamos a tendência à tradução literal e a dificuldade de organização lexical. Os aspectos culturais foram discutidos a partir de textos sobre peculiaridades de povos e culturas. Era interessante perceber que todos queriam conferir suas respostas. Normalmente, as aulas decorriam em um clima muito descontraído. Nos divertimos muito. Adorei trabalhar os temas! "Tudo correu bem". Esse era o comentário final da maioria das aulas. Adorei o fato de ter sido surpreendida em algumas traduções: apareceram boas sugestões de tradução, umas que eu nem havia pensado. Na aula 4, os alunos ficaram surpresos como os nomes dos personagens de alguns desenhos animados em inglês. Relataram que a atividade de versão sobre o texto dos Simpsons foi difícil, inclusive enfatizando sobre essa atividade durante a aula e na entrevista (questão 13). O vocabulário usado nos quadrinhos dificultou a compreensão na aula 5. Uma aluna relatou por escrito que alguns nomes dos personagens e algumas palavras não tinham relação com sua tradução na LM. Menciono alguns pontos negativos. Na primeira aula, a fita VHS não funcionou, sendo que havia testado anteriormente. Alguns alunos ainda não haviam entendido a proposta do projeto, por isso tinha, inicialmente, duas realidades na sala: uma de alunos participativos e motivados e outros menos interessados. À medida que avançávamos, percebia esses alunos mais motivados e começaram a participar das aulas. Uma aluna reclamou do uso das transparências. Disse que

as aulas estavam ficando maçantes. “Três aulas e já está maçante? Essa aluna parece estar sempre aborrecida”, pensei. Decidi perguntar sobre o comportamento dela ao seu professor e ele disse: “É uma aluna que tá sempre cansada, não quis formatura, não fez amigos”. Atentei-me mais a ela, valorizando suas opiniões e até consegui tirar dela em bom comentário no relato escrito da aula 4: “Os diálogos na sala têm ficado mais interessantes e intensos sem o uso das transparências, o que na minha opinião tornou nossos encontros mais agradáveis e produtivos”. Ela desistiu do curso justificando que arrumara um emprego. Na aula 9, fiquei chateada porque um grupo não fez a apresentação do texto previsto. Será que esses alunos só são motivados por notas? O mais interessante foi que os membros do grupo eram os mais participativos da sala, sem dúvida. Eles alegaram falta de tempo, em virtude das provas e trabalhos da faculdade. Sempre enfatizava que eles deveriam fazer a tradução prevista como tarefa de casa, ficando livres para fazê-la individualmente, em pares ou em grupos. Muitos professores vêem a tradução como algo negativo por não saber como lidar, já que, de fato, expõe o professor, além de não querer ter outro trabalho. No entanto, encerro afirmando que foi justamente nesse ‘caos’ pedagógico que evidenciei um crescimento individual tão significativo que certamente se repetiria na postura dos alunos.

Ao reler esse depoimento, acredito que consegui manter o mesmo nível de motivação pela proposta da pesquisa durante todo o Projeto. Taglieber (1988) nos orienta a mostrar entusiasmo para motivar os alunos. Sentia-me muito motivada, desejosa de quebrar tantos tabus que envolvem a tradução e observar seus benefícios com os resultados de minha pesquisa, a fim de corroborar outros já comprovados e descritos na seção 1.1.2.

Acredito que obtivemos êxito nessa tarefa, a começar pela discussão e resgate dos fatores afetivos, à medida que alguns mostravam-se desanimados e inseguros referente aos conhecimentos e competências ensinadas na formação de aprendizes de LE. Considero que todos os instrumentos analisados até aqui apresentam-se coerentes, no que tange à tradução como ato comunicativo, com posturas claramente positivas. Partiremos para o relato final das aulas em busca de novas confirmações.

3.5 Relato escrito final das aulas do Projeto de Tradução

Apresentaremos alguns excertos referentes ao relato escrito final das aulas do Projeto na T1 e na T2 produzido pelos alunos, a fim de correlacioná-los com os outros instrumentos de pesquisa já comentados.

3.5.1 Turma A (T1)

Excerto 78: “Também trabalhamos como devemos fazer uma tradução corretamente (não precisamos traduzir ao pé-da-letra, podemos acrescentar ou excluir palavras, dependendo do que o texto tenta passar)”.

Excerto 79: “[...] queria ressaltar que estou aprendendo muitas coisas que não tive a oportunidade de aprender no curso normal de línguas do CIL”.

Excerto 80: “Seria proveitoso que outros alunos tivessem em seu curso a oportunidade de traduzir, pensar em dois idiomas distintos, em um só, alterná-los... é um ótimo exercício para trabalhar sua língua materna e o outro idioma”.

Excerto 81: “Esta foi uma grande experiência para mim e ajudou-me muito no desenvolvimento da língua alvo”.

Excerto 82: “Nas aulas eu pude praticar meu inglês de várias formas e pude ampliar minha concepção acerca da tradução, ou seja, eu não tinha nem idéia de como seria trabalhada a tradução em uma aula de língua estrangeira [...], mas ignorar a tradução em sala só acarreta no desespero do aluno, principalmente nos níveis iniciais”.

Excerto 83: “Este projeto de tradução atendeu todas as minhas expectativas. Melhorei meu vocabulário, aprendi a voltar meu olhar para o texto como um todo, ou seja, sem apenas traduzir as palavras ao ‘pé da letra’. Me senti bastante à vontade, pois a professora nunca obrigava os alunos a fazer as atividades, apenas orientava e nos deixava bastante livres para buscarmos as soluções para todas as nossas dúvidas. Me sentia mais à vontade de falar em inglês e tirar dúvidas do que em minha aula normal”.

Excerto 84: “O que dificultou para nós talvez tenha sido a nossa “obrigação” de falar, escrever e até pensar em inglês pelo método da escola”.

Excerto 85: “O curso foi ótimo. Teria sido ainda melhor se não tivesse sido tão rápido. Além disso, foi importante para mim para perceber o quanto a tradução pode ser útil para enriquecer o vocabulário, além do curso ter me ajudado a perder a ansiedade em traduzir sem pensar”.

Excerto 86: “Para mim ficou claro que a tradução deve ser integrada às demais habilidades lingüísticas até porque ela ajuda, e muito, o desenvolver das demais. Os temas propostos fluíram bem, e me deram maior nível de conhecimento em assuntos pouco tratados em meu curso regular”.

Excerto 87: “Aprendi muitas coisas novas, discutindo temas diferentes daqueles que vi no curso regular”.

Excerto 88: “Este projeto foi muito importante para mim, pois eu fui capaz de compreender que para aprendermos uma língua estrangeira, o processo de tradução tem uma função estratégica no aprendizado, uma vez que com a tradução é possível compreendermos claramente as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira [...]. Acredito que este projeto contribuiu bastante na minha formação no CIL, pois eu tive uma visão diferenciada e bastante válida do curso”.

Excerto 89: “O projeto foi uma excelente iniciativa! Muitas pessoas (e nisso eu me incluo) acreditavam que a prática da tradução em sala de aula acarretaria danos para o processo de aprendizagem dos alunos. Uma das conseqüências seria a tradução literal de frases, o que distorceria o significado da sentença em alguns casos. Outra conseqüência seria habituar os alunos a não tentarem deduzir as palavras a partir do texto, e sim, estimulá-los a perguntar sobre a tradução ou ir direto ao dicionário. Entretanto, ao término deste curso, muitas concepções mudaram. Hoje eu acredito que em diversos momentos a tradução não só é válida, como também interessantíssima, principalmente com níveis iniciantes”.

3.5.2 Turma B (T2)

Excerto 90: “Participar das aulas de tradução me proporcionou uma visão mais crítica sobre o processo de como ocorre a tradução de uma língua. Não basta conhecer o vocabulário da língua a ser traduzida, pois não se trata apenas de uma substituição de palavras. Entender o contexto e conhecer a cultura da língua são fatores imprescindíveis para uma boa tradução, e ainda devemos considerar o envolvimento do tradutor com o texto. [...] Em uma aula de tradução, o melhor de tudo é que você não vai para casa sem saber o que significa aquela ‘palavrinha’ ou expressão que apareceu no texto, durante a aula tudo vai se esclarecendo com a opinião dos colegas e é claro da professora, o que não acontece nas aulas normais. Considero a tradução benéfica no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Excerto 91: “Creio que a maioria das pessoas quando ouve falar em tradução pensa apenas em passar as palavras escritas em outra língua para sua língua nativa. No decorrer dessas aulas, podemos perceber que a tradução requer bem mais que simplesmente conhecer um outro idioma; é necessário conhecer também

a cultura e as diversidades tanto do país a que o trabalho original pertence como daquele para o qual será feita a tradução. Achei bastante interessante o modo como esse projeto nos foi apresentado, pois as aulas foram elevando seu grau de dificuldade em relação aos textos de uma forma delicada, porém muito dinâmica, principalmente pela escolha do tema de cada aula que foi atual e despertou a curiosidade e a vontade de falar sobre aqueles temas, fazendo com que em todas as aulas houvesse a participação de toda a turma”.

Excerto 92: “O resultado final dessas aulas não podia ser melhor, o sucesso deve-se a vários fatores que conjugados tornaram as aulas de tradução uma experiência de aprendizado inesquecível. Temas interessantes, pertinentes e porque não divertidíssimos [...] envolvendo-nos num verdadeiro resgate de lembranças e emoções sem, é claro, deixar de desenvolver todas as habilidades lingüísticas sempre reconhecendo a tradução como uma delas. [...] todos sairão do curso com uma habilidade de tradução infinitamente maior do que o adquirido com todo o curso regular, habilidade essa muitas vezes reprimida e impedida de ser desenvolvida durante anos desde o início do estudo da língua inglesa”.

Excerto 93: “Houve uma interação ótima entre professores/alunos e aluno/aluno. Todos participaram e se mostraram interessados. Vimos que fazer uma tradução não é um bicho de sete cabeças e sim uma coisa simples, mas que necessita de estudo, atenção e dedicação. Infelizmente, o curso para nós terminou, mas espero que outros alunos tenham esta oportunidade de aprendizagem”.

Excerto 94: “Penso que o bom professor deve agir com entusiasmo, usar dinâmicas e trabalhos que envolvam os alunos, pois assim haverá o interesse em aprender. Quero enfatizar, pois acredito ser possível, o aluno motivado terá maior rendimento e cabe ao professor disposição para proporcionar esses momentos em sala de aula, saindo do modelo tradicional. Se houver espaço no horário, esse projeto deverá fazer parte do curso a partir do básico, professores e alunos sairão ganhando”.

Excerto 95: “As aulas foram dadas de maneira divertida e diferente das outras aulas fazendo-se uso de temas atuais e do cotidiano. Posso dizer que o nível de aproveitamento foi de 100%”.

Excerto 96: “Aprendi muitas coisas interessantes que até o final do curso de inglês do CIL não havia sido citado ou ensinado”.

Excerto 97: “Esse projeto de tradução foi muito produtivo e acabou beneficiando todos os participantes, pois os alunos aprenderam muito”.

Os relatos das turmas T1 e T2 parecem indicar uma coerência nos benefícios da tradução sugeridos mediante o uso de tarefas, e como um fim em si para comunicação. Portanto, desenvolve a competência comunicativa dos aprendizes, produzindo resultados positivos que englobam o pensar nas duas línguas, e expondo os aprendizes a formas diferenciadas de ensino, com uma proposta de aula que prevê discussões, troca de conhecimentos e interação. A escolha dos temas e do material para as aulas merece crédito nesse sentido para baixar o filtro afetivo dos alunos e promover participação e motivação. Nossa análise parece indicar que todos os instrumentos de pesquisa se completam até agora, cabendo proceder à análise do questionário final e das entrevistas dos alunos e professores para fecharmos nossa triangulação.

3.6 Análise do questionário final

Analisaremos o questionário final⁶⁶ aplicado ao término do Projeto de Tradução que investigou os efeitos das aulas do projeto relativos aos temas apresentados, textos selecionados, tarefas de tradução, uso de LM e aspectos da tradução. Informamos que catorze alunos da T1 e vinte alunos da T2 responderam ao questionário, totalizando 34 respondentes.

Em resposta à questão 1, os alunos da T1 classificaram os temas como interessantes (13), motivadores (11) e relevantes (6), enquanto os alunos da T2 apresentaram a seguinte ordem: motivadores (18), interessantes (17) e relevantes (10). Todos concordaram que os temas não foram irrelevantes (0), nem entediantes (0).

Os textos selecionados (questão 2) foram classificados como adequados ao nível lingüístico dos alunos (28). Dentre os seis itens relacionados às tarefas de tradução (questão 3), os alunos perceberam que elas: a) foram integradas às demais habilidades lingüísticas (31), b) permitiram perceber semelhanças e diferenças entre a LM e a LE (31), c) permitiram trabalhar o aspecto comunicativo da língua (22), e, d) permitiram negociar diferentes soluções em sala de aula (20). Os dois itens menos significativos apontados pelos alunos corresponderam a minha expectativa, de atrelar a tradução à correção gramatical (5) e de gastar um tempo significativo em detrimento de outras habilidades (0).

Quando perguntados a respeito dos benefícios da tradução (questão 4), os alunos reconheceram que ela: a) ajudou a adquirir novos conhecimentos (29), b) ajudou a melhorar o vocabulário (29), c) ajudou a perceber diferenças e semelhanças entre a LM e a LE (27), d) ajudou a perceber diferenças culturais (25), e) promoveu atividades comunicativas em sala de aula (24), f) ajudou a aperfeiçoar a competência lingüística na LE (23), g) ajudou a melhorar a redação (12), e, h) ajudou a aperfeiçoar a competência lingüística na LM (5).

Os alunos reconheceram também o uso de LM (questão 5) como benéfico (18), enquanto outros afirmaram que seu uso não alterou sua motivação para utilizar a LE (14), argumento frequentemente utilizado por quem se posicionou contra o uso de tradução em aulas de LE. Somente um aluno da T1 considerou seu uso indesejado.

Dentre algumas dificuldades da tradução (questão 6), os alunos identificaram três como principais: a) a existência de expressões idiomáticas, falsos cognatos e gírias

⁶⁶ Vide apêndice 2.

que dificultam a compreensão dos textos (31), b) entender o texto, mas não conseguir uma expressão adequada na LM⁶⁷ (28), e, c) adequar o vocabulário ao tipo de texto (15).

Quando detectaram problemas na tradução (questão 7), os alunos identificaram três soluções principais: a) pensar em substituir a palavra ou expressão por não ter conseguido encontrar uma boa opção na língua de chegada (28), b) recorrer a dicionários para encontrar uma possível sugestão (27) e, c) consultar a professora-pesquisadora (21).

Os alunos indicaram que o processo usado para interpretar e traduzir os textos (questão 8) incluiu na T1 ler por partes e traduzi-lo literalmente (8), e na T2 ler antes todo o texto para saber de que se trata para depois traduzi-lo (13). O resultado da T1 me surpreendeu, pois discutíamos muito essa questão de fragmentação do texto e literalidade em nossas aulas. Talvez, por isso, os produtos das traduções da T2 apresentavam-se melhor elaborados.

As crenças dos alunos, ao término do projeto, indicaram que traduzir (questão 9):

01. ajuda a resolver bloqueios	(26)	06. dá medo	(1)
02. é divertido	(23)	07. é chato	(1)
03. compensa o esforço exigido	(22)	08. é perda de tempo	(0)
04. gera segurança	(18)	09. gera bloqueios	(0)
05. ameniza a ansiedade	(12)	10. outros: amplia vocabulário, melhora a LE e a LM e auxilia no dia-a-dia	(3)

Tabela 4 – Crenças acerca da tradução

O resultado acima confronta claramente muitas crenças errôneas e arraigadas de muitos professores difundidas como empecilho à aprendizagem da LE e discutidas em todo o trabalho até então. Vejamos a opinião dos alunos sobre o Projeto de Tradução (questão 11), conforme tabela a seguir:

01. foi um curso diferente que atendeu minhas expectativas	(29)	06. ajudou a sanar a deficiência do curso regular	(16)
02. foi um meio interessante de praticar meu inglês	(28)	07. esclareceu as dificuldades em traduzir textos	(15)
03. mostrou-se uma <i>ferramenta</i> ⁶⁸ importante no ensino-aprendizagem de LE (inglês)	(27)	08. valorizou meus conhecimentos e experiências na LM	(10)
04. ajudou a compreender um pouco o processo tradutório	(20)	09. ajudou a compreender bem o processo tradutório	(09)
05. valorizou meus conhecimentos e experiências na LE	(19)	10. foi um curso que não atendeu minhas expectativas	(0)
		11. outros: gostei demais!	(1)

Tabela 5 – Resultado das opiniões acerca do Projeto de Tradução

⁶⁷ Retificamos a expressão ‘língua-alvo’ por língua materna no primeiro item da questão 06 do questionário final.

⁶⁸ Retificamos o termo ‘ferramenta’ por habilidade no item 3 do questionário final.

Minha grande expectativa ao término do Projeto era o de poder averiguar sua relevância na aprendizagem de LE, determinada pelos comportamentos e práticas reais que indicariam uma modificação nas crenças dos alunos acerca da tradução, principalmente aquela aplicada como forma de punição. Podemos reconhecer ganhos decorrentes de seu uso nos níveis afetivo e lingüístico, o que sugere seu uso como ato de comunicação, quebradas as barreiras psicológicas, com o aprimoramento dos conhecimentos dos aprendizes.

Perguntados sobre que tipo de tradução os alunos gostaram mais, oral ou escrita, (questão 12), obtivemos como resposta:

T1	Oral Escrita Os motivos para a tradução oral incluem: rapidez, possibilita discussão, favorece participação e interação. Os motivos para a tradução escrita incluem: favorece o aprendizado, aprimora a compreensão de textos, favorece a assimilação do conhecimento, gera segurança, maior identificação, maior dificuldade, mais tempo.	(04) (10)	T2	Oral Escrita Os motivos para a tradução oral incluem: favorece participação e interação, mais dinâmica, aprimora o vocabulário, oportunidade de trocas de experiências e conhecimentos, rapidez, maior identificação. Os motivos para tradução escrita incluem: gera segurança, facilita a compreensão, favorece escolhas, mais tempo, é um desafio.	(10) (10)
-----------	---	--------------	-----------	---	--------------

Tabela 6 – Tipo de tradução mais apreciada no Projeto

Os resultados apresentados confirmaram minhas expectativas a partir das preferências relatadas pelos alunos durante as aulas e pelo desempenho diferenciado das duas turmas. A T1 afirmava que a tradução oral era mais difícil, por exigir mais rapidez e melhor fluência na LE. A T2 declarava achar a tradução oral um desafio que exigia maior rapidez, mas era mais informal que a escrita, mais complexa. A T2 também se destacava pela participação, melhor escolha na condução das traduções.

O domínio da professora-pesquisadora na aplicação das tarefas de tradução (questão 10) foi considerado muito bom (31) e bom (03), sendo, portanto, satisfatório do ponto de vista dos aprendizes. Passaremos agora à análise das entrevistas em que procuramos corroborar as idéias, impressões e crenças discutidas até aqui.

3.7 Entrevista dos alunos

Apresentaremos as perguntas e a variedade de respostas decorrentes de seis entrevistas realizadas em 04/07/05 (T1) e 11/07/05 (T2), com a participação de três alunos de cada turma, a seguir:

01. Conhecer bem sua língua materna ajudou ou atrapalhou a tradução?

‘Lara’: “Com certeza ajudou. Quanto mais conhecimento na língua portuguesa, melhor vai ser o seu texto, porque quando você vai fazer uma tradução, se você não souber adaptar aquilo que tá na sua língua mesmo, aí o texto vai perder muito da riqueza que pode ter”.

‘Pequena’: “Ajuda, ajuda em certos pontos, principalmente gramática que eu acho muito parecido, mas atrapalha pelo fato de se traduzir ao pé-da-letra”.

‘Sofia’: De certa forma ajudou, de certa forma atrapalhou (risos). Ajudou porque muitas vezes a gente conseguiu fazer um paralelo entre a língua materna e o inglês, no caso, o que facilitou, né, porque quando a gente faz esse paralelo, você consegue enxergar coisas que talvez você não conseguisse se fosse direto pro inglês. Mas atrapalhou também pelo mesmo motivo, que às vezes você não tinha como fazer o paralelo e você queria fazer de qualquer forma, então você acabava, de certa forma, pegando uma estrutura que era do inglês tentando traduzir pro português e não dava certo [...]”.

‘Sócrates’: “Ajudou, ajudou. Porque tem casos que se você não soubesse, não tivesse idéia do que significaria na sua língua, você ficaria meio perdido, entende? Acho que seria mais ou menos assim”.

‘Simon’: “Ajudou, eu acho que ajudou, sim. Na verdade, a gente não tava acostumado com esse negócio de tradução, né? Eu gostei do curso por isso, porque a gente tava acostumado com aquilo: ‘não traduza, nunca traduza, né? Eu acho que saber o português facilitou muito na tradução”.

‘Patrícia’: “Ajudou, porque às vezes você quer saber os contrastes né, porque em português tem coisas que você diz de um jeito, não tem como dizer exatamente do jeito como no inglês, você tem que saber o que significa, o que tá querendo dizer, se você não tá certo do que você quer dizer, como você vai entender?”

Os alunos foram unânimes em afirmar que a LM ajudou (bastante) na tradução, corroborando os resultados dos outros instrumentos de pesquisa já analisados.

02. Seu conhecimento na língua-alvo foi suficiente para a tradução dos textos? Você teve que utilizar algum tipo de recurso (dicionários, internet, etc.)?

‘Lara’: “Não. Igual esse último trabalho mesmo, eu tive que recorrer a quatro dicionários. E eu não queria recorrer ao dicionário inglês/inglês, eu falei assim: ‘não, ele vai me complicar mais [...]’, só que tinha algumas expressões e eu não entendia o que era aquilo [...] e eu só fui entender mesmo o que era aquilo num dicionário inglês/inglês. Então, assim, muitas palavras que a gente até vê em textos que a gente estuda, mas não grava, e se não fosse recorrer a dicionários, a tradução não iria sair”.

‘Pequena’: “Dicionário, sempre dicionário”.

‘Sofia’: “Não totalmente. Tive que recorrer a dicionários, a profa. Ana Paula (risos)”.

‘Sócrates’: “No começo eu fui pesquisar dicionários, a internet”.

‘Simon’: “Não, deu pra fazer a tradução. Uma palavra ou outra a gente não conhecia né, mas acho que o inglês é muito pelo contexto, às vezes uma palavra que você não sabe, você lê e pelo contexto deduz o que significa, mas raramente eu usei o dicionário”.

‘Patrícia’: “Não, eu tive que dá uma corridinha no dicionário. Confesso que o meu conhecimento não foi suficiente, assim, principalmente no último texto, eu senti uma certa dificuldade, foi o mais puxado. Durante o curso até que nem tanto, só mais em falar certas palavras, mas não foi tão difícil, não”.

Os alunos informaram que usaram dicionários (DM e DB)⁶⁹, internet, perguntaram à pesquisadora. Os DBs eram os preferidos, mas as melhores soluções foram encontradas nos DMs. Poucos alunos informaram que procuraram entender melhor o texto e depreender o significado de palavras desconhecidas pelo contexto. Apresentamos algumas considerações a respeito do uso de dicionários na seção 1.3.3. Na ocasião, percebemos que os alunos ainda preferem os DBs e justificam seu uso por acharem mais fácil consultá-los e por serem mais baratos. Mesmo os alunos em níveis mais adiantados priorizam seu uso, alegando não entender os conceitos nos DMs. Nesse sentido, os estudos de Summers (1988), Tosque (2002) e Welker (2004), dentre outros, revelaram pontos contraditórios que atribuem ao dicionário a caracterização de aliado ou vilão.

03. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades para se obter uma boa tradução? Que aspectos você priorizou em suas traduções?

‘Lara’: “Acho que primeiro, o tradutor tem que entender bem o texto que ele vai traduzir. A partir do momento que ele entende bem o texto, já cria uma base pra tradução e (+) é necessário também conhecer a língua que ele vai traduzir, no caso a nossa língua portuguesa e saber adaptar os conectivos, porque conectivo em inglês é um problema. E adaptar esses conectivos pro português e tomar cuidado se não tá mudando o sentido da frase. Eu traduzi uma coisa que quando eu voltei eu falei ‘Opa! Ele não disse isso’, aí tive que voltar, reescrever, que a gente tem essa tendência do ‘achismo’ e na verdade, pro autor que escreveu o texto, não era aquilo que ele queria passar. Ah (risos), bem, eu tentei valorizar o português, mas, como eu te falei, não fugi da idéia do texto. Às vezes, eu queria mudar totalmente, mas fiquei insegura”.

P: Chegou a omitir?

‘Lara’: “Cheguei (risos). O engraçado é que eu ia até deixar um recadinho ‘ó, cortei um pedaço!’” (risos).

P: Em algum momento você trabalhou tradução literal ou não?

‘Lara’: “Assim, eu não sei te dizer se eu trabalhei com isso, porque primeiramente, o que é que eu faço: eu leio o texto; segundo, eu já pego uma folha com o texto do lado e vou escrevendo; terceiro, vou comparar as frases nos textos pra ver se é aquilo mesmo, então eu faço assim. Eu acho que não é literal”.

‘Pequena’: “Uma boa tradução? Primeiro entender o texto como um todo. (+) Segundo, ter um vocabulário bem (+) rico, ler revistas, não ler só livros porque eu acho assim, que em livros é tudo técnico e em revistas, você vê, assim, outros jargões”.

‘Sofia’: “Vocabulário, sabe, é muito, muito difícil mesmo [...], aquelas expressões idiomáticas que a gente aprendeu, então pra mim, a base mesmo pra você conseguir traduzir uma coisa legal é o vocabulário. Priorizei o *meaning*, assim, a questão de você tentar, mesmo se você não for extremamente fiel ali à estrutura da sentença, mas você passar o que tá querendo dizer”.

‘Sócrates’: “É assim, a gente sabe o que tá escrito, a gente entende, mas não sabe buscar as palavras corretas na nossa língua, a língua materna. Justamente esse encaixe das palavras corretas, (+), adequação, sabe, a palavra mais adequada. Eu preferi que a tradução fosse fiel, mas que se tornasse claro de ser

⁶⁹ Dicionários monolíngües e bilíngües, respectivamente.

entendido, não tradução literal, que se tornasse mais fácil de ser compreendida. Acho que esse é o objetivo da tradução”.

‘Simon’: “Na escrita, eu não vejo assim, nenhuma dificuldade, não, né. Em português, a gente segue muito à risca, uma palavra atrás da outra, e no inglês, a gente tem que deixar palavras pra entrar no contexto. Agora, na parte oral, eu acho mais difícil, porque você tem que pensar muito rápido e fazer uma tradução muito rápida, né, e como a gente pensa em português, né, fica mais difícil, eu acho”. Eu acho que fui mais, primeiro quando a gente tá fazendo a escrita, a gente vai mais pelo sentido, né. Depois que a gente faz o contexto, aí sim, a gente vai ver o que tem de errado na gramática, pelo menos foi assim comigo, o que a gente colocou errado, às vezes um adjetivo a gente coloca depois, igual ao português, depois que a gente faz, vê pelo contexto é que a gente vai fazer a parte de gramática, eu acho”.

‘Patrícia’: “Às vezes eu acho no dicionário, por exemplo, tem lá a palavra, aí tem o sinônimo, não são todos exatamente que se encaixam, aí você tem que ter muita atenção, às vezes, a gente só pega o primeiro e joga, aí depois que você lê, você não sabe se exatamente era isso, aí é melhor pegar os outros sinônimos. Porque se você joga direto o primeiro, não pode dar muito certo. Depois que você joga, você tem que dar uma lida geral para ver qual faz mais sentido. Eu priorizei mais o sentido, porque tinha algumas coisas, assim, que traduzindo ficava estranho, aí eu pensei também como a gente fala isso no português. No começo não, aí depois que você falou pra gente adaptar, aí colocava do jeito que a gente fala”.

Os alunos citaram que o tradutor deve entender bem o texto e conhecer a cultura da língua de chegada. Os aspectos priorizados englobam a valorização da LM, ter um bom vocabulário, não fugir da idéia do texto, omitir palavras, se necessário.

04. A forma escolhida para trabalhar a tradução (oral e/ou escrita em grupos) foi satisfatória?

‘Lara’: Foi, e uma atividade que eu gostei foi aquela que a gente lia e o aluno ouvia o inglês e passava pro português. Achei interessante porque a gente tinha que trabalhar muito rápido [...]. Foi interessante porque a gente tinha que concentrar e escrever aquilo que achava, sendo uma coisa rápida”.

‘Pequena’: “É, eu acho legal, porque assim, você começa a interagir, igual eu escrevi nos meus relatórios, você começa a achar sinônimos que você sozinha, às vezes, não acharia, então é legal pra interagir, troca conhecimentos, acho bem legal”.

‘Sofia’: Eu acho que individualmente é melhor, porque quando você trabalha em grupo, [...], às vezes você tem um entendimento da sentença e a pessoa tem outro e você fica na dúvida, você acredita que a sua tá ‘melhorzinha’ ali e as pessoas não aceitam. As pessoas não, geralmente uma pessoa do grupo não aceita e fica assim meio chato, sabe. Eu acredito que trabalhar individual, se você tem um bom material pra consultar, é melhor. Claro que é legal, assim, você pegar idéias, né, mas quando você vai sentar e escrever a tradução, acho que individual é melhor.

P: Mas você não acha que no caso da tradução em si, o fato de você estar no grupo não favorece uma maior negociação?

‘Sofia’: De idéias? Eu acho que surgem, é, diferentes expressões pra mesma coisa e você pode escolher entre a melhor. Mas eu acho que a idéia, a essência ali tem que ser uma só e é exatamente nisso que às vezes dá problema, que a interpretação às vezes varia.

‘Sócrates’: “Foi, eu acho que a gente trabalhou pouco oral, mas a escrita a gente trabalhou bastante, até porque a oral é mais difícil, eu acho mais difícil trabalhar a tradução oral, talvez a gente não tenha, assim, embasamento suficiente ainda pra trabalhar com a tradução oral, mas eu acho que a gente trabalhou de maneira satisfatória”.

‘Simon’: “Ah, foi, eu acho que foi. Assim, a gente não tá muito acostumado com isso. Eu acho que foi tudo muito dinâmico, muito participativo, a turma foi muito ativa, né, deu pra gente trabalhar o visual, o auditivo, a parte escrita, eu acho que foi tudo um conjunto”.

‘Patrícia’: “Foi, foi. Eu só, duas coisas que eu queria que tivesse era música, porque eles pegam muita música que tem a versão, às vezes a gente acha que a versão é a tradução, aí se a gente for pegar mesmo, a gente vê que não tem quase nada a ver, né? [...] Outra coisa que eu tô fazendo e é bem legal, é [...] escolher algumas cenas de filmes. Eu coloco a legenda em inglês e o áudio em português pra ver como eles traduziram. Aí tem umas coisas que eu penso ‘nossa, não tem nada a ver, eu nunca ia pensar isso’, então seria bem interessante fazer isso assim, assistindo filme é interessante, porque às vezes, você vai deixando o áudio em inglês e não percebe certas palavras, né, então deixando o áudio em português e a legenda em inglês é bem legal”.

Todos os alunos afirmaram ser satisfatória a forma para uso da tradução, mencionando interação, troca de conhecimentos, embora Sofia prefira fazê-la individualmente.

05. Você percebeu alguma diferença na execução das primeiras traduções e das últimas?
Sentiu-se mais seguro, mais confiante, por exemplo?

‘Lara’: “Sim. Nas primeiras eu tava meio ‘perdidona’. Eu não sabia se eu escrevia, se eu não escrevia, se tava certo, se não tava e eu lembro que a primeira correção foi oral. Eu olhando a tradução das pessoas, eu falava ‘nossa, esse povo é interessante, porque eles tiveram idéias, assim, que eu não tive’. Aí depois desse primeiro texto, eu comecei a me policiar e tentar fazer um texto melhor. Eu encarei esse curso de uma maneira diferente de muitos aqui porque eu queria mesmo aprender a traduzir e eu fui a fundo mesmo. Eu lia mesmo o texto e queria que o texto ficasse melhor. Esse último (texto) mesmo, quando eu olhei, ‘mesmo, esse ficou legal, esse parágrafo aqui não ficou muito não, esse aqui tá ótimo!’ (risos)”.

‘Pequena’: “Uh-uh (risos). As primeiras, assim, quando os textos eram mais simples, ia bem, agora, assim, foi evoluindo, no final já tava bem legal, já tava dando pra cortar alguma coisa, tirar, dar mais sinônimos, mas, assim, esse último texto foi bem complicado, mais difícil”.

P: Então com relação às primeiras traduções, você se sentiu mais segura?

‘Pequena’: “Sim, me senti”.

‘Sofia’: “Ah, com certeza. Primeiro que a questão do nosso vocabulário ao longo das aulas, pelo menos o meu aumentou, né, com os textos que você trouxe e tal, então chegou no final das aulas, tinha uma carga de vocabulário melhor, eu não sei explicar bem porque, mas eu acho que no final, também pelas dicas que você foi dando no decorrer do curso e no final, a gente se sentia mais livre, mais à vontade pra traduzir. A gente via que não precisava traduzir a ‘frasezinha’ exatamente do jeitinho que tava ali, que era pegar a idéia [...]”.

‘Sócrates’: “Ah, deu pra perceber sim. No último trabalho, eu já tava assim, com mais noção do que você tem que fazer na tradução, porque você justamente tem que procurar ser mais claro, procurar fazer o leitor entender aquilo com mais facilidade e não, digamos assim, usar os mesmos recursos que tem na outra língua [...], que vai deixar mais claro de ser entendido”.

‘Simon’: “Ah, claro (risos). As primeiras é, eu lembro que você disse que é tudo ao pé-da-letra, a gente faz palavra-por-palavra, e no final do curso não, já tava uma coisa mais natural. Pena, assim, foi pouco tempo, né, se tivesse o resto do ano pra fazer, seria melhor. Mas do meio pro final do curso me senti mais confiante”.

‘Patrícia’: “Ah, nas últimas a gente já tava usando isso de traduzir do jeito que você fala. No começo, eu lembro que na primeira aula, a gente traduziu tudo ao pé-da-letra e no final eu percebi que a gente tava mais atento para isso, mais do jeito que a gente fala, eu já tava mais confiante”.

Todos os alunos afirmaram que se sentiram inseguros e perdidos no início do projeto, mas ficaram confiantes, à medida que conseguiam traduzir os textos.

06. Você percebeu uma integração entre as atividades de tradução e as habilidades lingüísticas?

‘Lara’: “Sim. As primeiras aulas mesmo eu ficava pensando ‘mas como será essa aula?’ E aí eu vi que não foi assim ‘você pega esse texto e traduz’. Teve toda uma coisa por trás, assim, um *Warm Up* pra entrar no tópico, eu mesma percebi que as aulas eram bem pensadas, como é que deveria ser, então você jogava as coisas no quadro e a gente discutia, a gente ouvia uma coisa, a gente assistia um vídeo, então quando a gente pegava o texto, a gente já tinha uma base do que ia acontecer. Eu achei isso ótimo, porque eu pensei que ia ser toma-lá-dá-cá, e não, então eu comecei a me soltar, a me interessar pelo que a gente ia aprender. Como o desenho do Bart, a gente assistiu, foi muito legal. Depois quando a gente foi traduzir, já tinha uma idéia, achei legal”.

‘Pequena’: “Ah, eu acho que sim. Melhorou vocabulário, me desinibiu mais pra poder falar, eu me senti mais à vontade pra falar do que na própria aula”.

‘Sofia’: “Com certeza, eu tava até comentando sobre isso no relatório, que você conseguiu integrar, assim, ao mesmo tempo que a gente trabalhava com leitura, a gente trabalhava com aspectos visuais, a gente via o texto e aquilo ali já puxava pra tradução, as expressões que a gente não conhecia, vendo uma coisa, vendo uma imagem já puxava pro lado da tradução, a gente queria saber o que era, a gente escutava, então eu acho que você conseguiu integrar bem, assim, todos os aspectos que você citou no início do curso foram integrados e trabalhados bem”.

‘Sócrates’: “Bastante, bastante. (+) Acho que não tem como fazer a tradução sem usar essas quatro habilidades”.

‘Simon’: “Sim, sim, eu acho que houve integração sim, uma complementa a outra, né? Mais falando em sala, eu tenho muita facilidade de entender, eu tenho muita facilidade na escrita, a pessoa tá falando e eu tô entendendo tudo o que ela tá dizendo. Agora, se eu tiver que falar aquilo que ela tá dizendo, ou se ela tiver conversando comigo é mais difícil. Eu tenho que processar aquilo em inglês, passar pro português pra poder entender. Eu acho que o curso de tradução facilitou muito isso”.

‘Patrícia’: “Ah, percebi bastante. Bastante mesmo. Esta atividade do Bart mostra bem isso, é bem legal. Você assistiu a cena toda em inglês→inglês e depois põe a parte português→inglês para você ver a tradução, depois vê que a gente entende direitinho né, porque é bem diferente, né?”

Todos os alunos reconheceram a integração da tradução às demais habilidades lingüísticas. Averiguamos essa hipótese na questão 16 do questionário inicial e na questão 03 do questionário final, que também se confirmaram nesses instrumentos.

07. Você acha que a tradução faz com que o aluno se sinta menos ansioso?

‘Lara’: “Sim, de certa forma, igual essa expressão mesmo que tava no texto, né, *heart*, se você for pensar ‘Uai, mas isso aqui tá falando de coração, não é isso que o texto queria’. Eu acho que gera, realmente, uma angústia no aluno, querer saber aquilo e não conseguir. Eu acho que aí sim a tradução é importante, eu encaro dessa forma [...]”.

‘Pequena’: “Acho que sim. Pra mim funcionou (risos). Foi um jeito legal, diferente de trabalhar, a gente sempre foi regrado a não traduzir. Então, de repente, trabalhar traduzindo, pensar em outras formas, fica bem mais legal”.

‘Sofia’: “Ah, eu acho, porque quando você tem a pressão de ‘ah, você tem que falar em inglês’, se você não falar em inglês, você vai ser taxado disso, daquilo, daquilo outro, você vai ser o burrinho da sala, tem muito

disso, fica uma coisa pesada e às vezes o aluno fica constrangido mesmo. Quando você dá liberdade ‘oh, se você não conseguir falar inglês, pode falar em português’ é mais fácil pro aluno, sabe, ele tem uma liberdade muito maior [...]”.

‘Sócrates’: “(+). Com tradução eu acho que o aluno tem mais confiança e fica menos ansioso também, porque se ele tá sendo mais confiante, ele tem mais segurança do que ele tá fazendo e fica menos ansioso”.

P: Até porque a tradução favorece uma resposta imediata ao aluno.

‘Sócrates’: “É, e o aluno precisa disso, ele precisa, é, tem algumas coisas no inglês que são muito abstratas pra nós, que a gente tá acostumado na língua, é, e quando é traduzido, facilita, porque procura uma conexão mais direta entre as duas línguas”.

P: Você poderia me citar outro benefício do uso da tradução?

‘Sócrates’: “Acho que o maior benefício é possibilitar comunicação entre diferentes culturas, né, línguas, principalmente na situação do mundo hoje, requer muito isso, comunicação entre pessoas de diferentes idiomas”.

‘Simon’: “Ah sim, faz sim. Há professores assim, eu estudei com o [...], porque ele planta bananeira, mas ele não fala em português a palavra que você tá querendo. No final das contas, a gente se diverte um bocadinho, você aprende aquilo que ele tava querendo dizer, mas ele não faz a tradução. Então, assim, dá um desespero, principalmente quando você tem que fazer uma prova, a prova é pior ainda. [...] Mas é desesperador, aquela palavra que você não conhece ou aquela expressão que você não conhece, e o professor não te diz, e eu acho que no curso de tradução não teve isso não, igual você falou, a gente conseguia resolver ali na hora [...]”.

‘Patrícia’: “Ah, ajudou. Ajudou muito, porque igual eu comentei no último dia de aula, eu sempre tive isso de querer traduzir, mas o professor geralmente não deixava, né. Às vezes eu nem perguntava muito na sala, às vezes alguém perguntava a palavra e o professor explicava, aí você entende, mas fica aquela coisa vaga. Se uma hora que eu tiver conversando, eu pensar usar aquela palavra, eu não vou usar, porque ficou vaga, eu não tenho certeza se dá mais pra aquele contexto, então você traduzindo, sabendo direitinho qual é a palavra, você vai ter segurança de usar ou não de usar, em certo momento, porque o professor fala pensando em inglês, mas eu não nasci falando em inglês, como eu vou pensar em inglês? Eu sempre achei esse conceito tão estranho. Aí eu falo ‘meu Deus, será que só eu não consigo pensar em inglês?’. Eu não consigo [...]”.

Todos os alunos confirmaram que o aluno se sente menos ansioso por sanar sua dúvida no momento, sem o uso de um sinônimo. Nesse sentido, negamos a fala de muitos professores que afirmam que o aluno tem de entender a palavra ou expressão pelo contexto.

08. Você percebeu que o uso de tradução favoreceu *mais* alguma habilidade lingüística?

‘Lara’: “Eu acho que de certa forma a leitura, porque você tinha que ler, reler, voltar a ler pra ter certeza que era aquilo que o autor tava querendo falar. Então, a partir do momento que você tá lendo, tá gerando mais entendimento, você tá ganhando mais conhecimento”.

‘Pequena’: “Acho que a leitura e a parte oral, pra mim, foi legal. Porque lendo, assim, tem uma palavra que você tem dúvida, às vezes eu tenho muita dúvida na pronúncia, então quando vai lendo, você vai lembrando, igual no dia da estória em quadrinhos, das estorinhas dos contos de fadas, você também vai lembrando de palavras simples, mas que você esquece. Então vai lembrando a pronúncia, foi bem legal”.

‘Sofia’: “Acho que ler e escrever, porque primeiro a gente trabalhou muito com textos, a gente lia muito e segundo porque a tradução, pelo menos que a gente trabalhou em sala se baseou na escrita mesmo. A gente traduziu muita coisa oralmente, mas a maioria foi baseado em escrita mesmo”.

‘Sócrates’: “Favoreceu. No meu caso, eu percebi que a leitura foi mais desenvolvida, porque você acaba tendo que se esforçar mais pra não correr o risco de tá entendendo o texto errado, e não passar pra aquele que tá lendo a tradução, é, uma idéia falsa, então às vezes, além de o verbo que eles usam é o *scan*, escanear o texto só por cima, você vai mais adentro, vai buscando mais os detalhes do texto”.

‘Simon’: “A escrita, eu acho que sim. Facilitou muita a escrita, a gente tem muito medo de escrever em inglês, porque falar, você fala na hora, uma palavra substitui a outra, mas na escrita eu acho que facilitou muito, escrever em inglês não é fácil”.

‘Patrícia’: “A escrita. Quando você vai escrever se esforça pra escrever certo, né, você não vai escrever do jeito que fala [...]”.

Os alunos mencionaram a leitura, a escrita e a parte oral mais diretamente relacionada à tradução.

09. Você acha que o curso de inglês oferecido por essa instituição de ensino enfatiza alguma habilidade em especial?

‘Lara’: “Eu acho que o *writing* e também *oral*. Depende do nível. No avançado, falar, e eu senti falta da escrita, da gramática”.

‘Pequena’: “Acho que nenhuma especial, assim. Acho que depende muito do professor. Já estudei com professores que valorizam mais a parte oral, outros a parte escrita. Depende do nível também. No avançado, acho que foi a escrita e a oral [...]”.

‘Sofia’: “Sim, ler e escrever. É (+) a gente tinha aqui o curso de conversação, acho que pra suprir isso, porque aqui no CIL isso não é reforçado em sala de aula [...]”.

‘Sócrates’: “(+) Olha, eu acho que depende bem de professor pra professor, tem uns que preferem trabalhar mais com a escrita, outros quase não passam *composition* pra gente, mas o curso em geral, assim, talvez é pra escrever, porque eles reforçam bastante a idéia da gramática, talvez pra isso”.

‘Simon’: “Eu acho que a parte oral, é. Em sala, você é obrigado a falar. Pelo menos, desde o intermediário, você é obrigado mais a falar do que a escrever, a gente tem que usar o livro que é o método, não tem jeito, mas eu acho que a gente enfatizou mais a oralidade”.

‘Patrícia’: “Não, acho que, só a paciência (risos). Porque afinal de contas são seis anos, né. Com exceção de um professor ou outro, que tentou modificar, que trouxe coisas diferentes, não citamos nomes, claro, mas no geral o curso é muito longo e eu acho que não é bem aproveitado. Por exemplo, no Avançado, conversando com o pessoal, foi o período que nós menos aprendemos a nível de informação, [...] não teve aquela coisa de conversação assim forte, sabe, acho que poucos de nós saímos fluentes, a gente sai conversando, não é aquela coisa fluente, natural, que se a gente viajar amanhã para os Estados Unidos, a gente vai estar super seguro, não é, eu acho que foi muito longo e a gente aprendeu pouco, sabe. Outra coisa que eu sinto muita deficiência, aqui que é assim, no livro, o exercício tá de um jeito (a gramática) aí, tem o exemplo, aí o exercício é igual o exemplo, é super fácil, só que quando joga na prova é completamente diferente. A última prova do Avançado todo mundo saiu assim, chocado, nós não passamos. Se a gente ao tivesse nota antes, porque é completamente diferente do esquema do livro. No livro é todo repetitivo, chega na prova é diferente. Por exemplo, no livro, tinha assim, passe da passiva para a ativa ou vice-versa, e já na prova não, misturou tudo e você tinha que saber quando que era a voz ativa e a voz passiva, e saber o que usar, a gente não fez esse tipo de atividade em sala, de identificar primeiro para saber qual o tempo usa, sabe, não tinha o tempo; já tendo o tempo já era um pouco difícil, não tendo tempo então, todo mundo se confundiu, foi tudo na sorte. A maioria das pessoas me fala isso, então eu sinto assim, essa diferença no método e na hora da avaliação”.

Nenhum aluno reconheceu o uso simultâneo das quatro habilidades. O relato de Patrícia revelou-se preocupante, devendo ser proposta, no mínimo, uma avaliação do curso regular e seus objetivos.

10. Em sua opinião, qual processo foi mais difícil: verter (português→inglês) ou traduzir (inglês→ português)?

‘Lara’: “Português→inglês, com certeza (risos). Porque eu achava que as traduções ficaram muito pobres. Tinha dificuldades de adaptar conectivos, medo de mudar a idéia, saber falar em português, mas não saber falar isso em inglês”.

‘Pequena’: “Português→inglês com certeza (risos). Aquele texto do Bart (+). Aquelas versões ajudaram, mas foi difícil pra mim”.

‘Sofia’: “Eu acho que os dois. Depende do nível do texto, mas se você pegar textos do mesmo nível, acho que os dois são difíceis, porque as mesmas expressões que você tem no inglês e não consegue traduzir em português, tem no português que você não consegue traduzir pro inglês”.

P: Vou te perguntar sobre o texto que foi mais mencionado, aquele do Bart. Como foi traduzir aquele texto?

‘Sofia’: “Eu não achei difícil, não. Só que a gente vê que quando a gente traduz, fica muito diferente da tradução das outras pessoas, então com aqueles dois textos que você deu pra gente se basear ficou bem mais simples, mais fácil mesmo, mas eu não achei o texto em si difícil, não”.

‘Sócrates’: “Traduzir do português para o inglês. Porque a gente tem maior domínio da língua nativa, é, a gente ainda tá caminhando pra dominar o inglês, então, é, como a gente tem mais conhecimento na nossa língua, fica mais fácil da gente, é, fazer um paralelo entre as duas”.

‘Simon’: “Português→inglês. Porque quando você faz a tradução, por esse mesmo problema do inglês você tem que usar todas as palavras. Você lê uma frase, você tira o contexto daquilo ali, e depois você passa para o português. Mas passar do português pro inglês é muito mais difícil, porque às vezes, uma palavra que tá no português e você olha no dicionário, tem um monte de significado, às vezes tem significados parecidos e você não sabe qual você vai usar. Aquelas versões, facilitou, uma complementava a outra”.

P: Vocês usaram o dicionário?

‘Simon’: “Não, no nosso grupo não. Porque o bom de trabalhar em grupo, assim, é porque um sabe uma coisa que o outro não sabe, então a gente não usou o dicionário. Nem naquele, nem na tradução da estorinha, né, a gente não usou, porque às vezes uma palavra que você sabe e o outro não sabe, um complementava o outro”.

‘Patrícia’: “Português→inglês. Justamente por isso, por a gente não saber como que eles falam tal coisa, então traduz, e depois que traduziu, que coisa esquisita, ‘será que é assim mesmo que fala?’ Porque a gente faz as construções feias no português, a gente sabe que não é, e fala do mesmo jeito, mas no inglês fica uma coisa feia. Será que eles falam isso mesmo?”

Os alunos foram unânimes em afirmar que a versão (LM→LE) é mais difícil.

Todos citaram a tarefa relativa à versão, no caso de um trecho do episódio dos *Simpsons*.

11. Os temas dos textos trabalhados eram conhecidos? Isso ajudou ou atrapalhou a tradução?

‘Lara’: “Às vezes sim, às vezes não. Olha, pra mim, eu gostei mais daqueles textos da revista *Speak Up*, eu achava eles mais difíceis, então eu ficava mais atenta, preocupada. Agora, quando os outros eram mais conhecidos, ah (+) não vou dizer que eles eram fáceis de traduzir, então não era tão desafiador igual os artigos da revista”.

‘Pequena’: “Alguns. Ah, foi legal, achei legal porque foi coisa nova, assim, foi uma maneira nova de trabalhar a língua e foi o que despertou interesse, eu acho. Porque se você viesse com a mesmice de sempre não seria interessante”.

‘Sofia’: Eram. Ajudou, ajudou muito, porque quando você trás uma coisa que é conhecida, que é interessante, não adianta ser só conhecida, tem que ser interessante, prende mais a atenção, porque a gente sempre quer saber mais”.

‘Sócrates’: (+) “Eram. (+) Bem, o tema a gente conhece, mas, é, o texto em si, na verdade, aquele texto próprio, acho que ajudou sim, porque você acaba sendo mais claro quando conhece o tema, procura a linguagem sobre aquele tema que as pessoas utilizam mais, entende? Por exemplo, é, você vai procurar usar menos gírias, uma tradução menos literal [...]”.

‘Simon’: “Eram, só teve um que eu não conhecia que era um do desenho da vovozinha, que tinha um cachorro.

P: Ah, do Cão Coragem.

‘Simon’: “Eu não conhecia o desenho, né, mas o resto foi maravilhoso.

P: Conhecer o tema ajudou ou atrapalhou a tradução?

‘Simon’: “Ah, ajudou. Eu acho que faz com que o aluno se interesse, né. Não que ele não vai se interessar pelo desenho, mas quando é alguma coisa que faz parte do cotidiano dele, que ele já viu, fica mais fácil”.

‘Patrícia’: “Eram. Ajudou bastante, a gente já tava meio familiarizado com a coisa e eram textos na maioria que a gente gostava do assunto, né. Então isso ajudou [...]”.

A maioria dos alunos conhecia os temas propostos e gostava do assunto, o que favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa nos dois idiomas e deixando-os motivados à participação nas aulas.

12. O projeto de tradução ajudou você a modificar suas idéias a respeito da tradução?

‘Lara’: “Sim, eu realmente vi que é importante, tem que ser usada com cautela, mas é importante. Ajuda, ajuda muito”.

‘Pequena’: “Uh-uh. Ajudou a ver que, assim, não é traduzir ali como tá, tem que ter alguns conhecimentos a mais pra traduzir. Tem que conhecer um pouquinho da cultura, do que tá mudando, das expressões que eles usam lá, como a gente usa aqui”.

‘Sofia’: “Ah, com certeza, principalmente, essa questão de ‘Ah, não pode traduzir nunca, tem que falar só em inglês, tem que escrever só em inglês’. Dúvida, você tira pelo contexto, sabe, mas existem momentos que a tradução se faz necessária mesmo, que ela é importante”.

‘Sócrates’: “Ajudou, porque assim, é, o nosso curso regular na maioria das vezes crucificou a tradução. Você não pode usar tradução dentro de sala porque não é bom quando você tá aprendendo inglês. O professor passa, tem uma palavra que você não entende, o professor tenta de todas as maneiras te explicar, é, aquela palavra em inglês, e não no português, mas, eu acho que é isso mesmo que acontece”.

‘Simon’: “Ah sim, como eu pretendo trabalhar na língua, que eu gosto, eu acho que não vai ser daqui pra frente, mas no futuro, pra aqueles que tão começando agora, se houver uma mudança mesmo, vai ser pra melhor. Você poder colocar na cabeça do seu aluno que ele vai poder traduzir, vai poder pensar no idioma dele. Que naquele momento ele vai precisar do idioma dele pra fazer a tradução. E não aquele negócio, assim, ‘você não vai poder traduzir, você tem que entender’, eu acho que vai ficar mais fácil”.

‘Patrícia’: “Ah modificou até demais, eu sempre tive vontade de traduzir, né. Para entender melhor as coisas, às vezes quando eu ia estudar sozinha em casa pra a prova, eu traduzia tudinho do livro, até a explicação de gramática. Eu traduzia tudo, não assim fazendo um texto, mas palavras que eu entendia, eu traduzia tudo, tentava entender o significado na minha cabeça, né, mas depois do processo de tradução mudou tanto que eu quero fazer Administração na Faculdade, mas acabei ficando tentada a fazer o curso de Letras/Tradução na UnB. Ai meu Deus será que isso é só empolgação, depois eu mudo e não dá certo, porque eu já quis fazer inglês só que eu não queria dar aula, e assim, já tive vontade de dar aula, mas hoje em dia não sei se encaixa muito comigo. Fazer Letras/Tradução é tão legal, minha irmã disse que eu gosto

tanto de traduzir, que tudo eu traduzo agora. A gente fala isso assim, ou não usa essa palavra em português. Aí fiquei com vontade, mas não sei ainda, tenho que decidir”.

Todos reconheceram a importância da tradução, mencionando ser necessário ter conhecimentos, conhecer a cultura das línguas envolvidas, e alguns tabus que envolvem a tradução. As entrevistas com os sujeitos certamente geraram muitas expectativas. Primeiro, por saber se havia feito as perguntas certas, e depois, o que os dados advindos delas diriam sobre a importância da tradução no ensino de LE junto aos demais instrumentos de pesquisa. As entrevistas duraram, em média, trinta minutos e foram muito produtivas. Alguns alunos proporcionaram uma discussão muito boa e demonstraram uma boa percepção da tradução; o desenvolvimento de todos foi perceptível e comemorado!

Todos os alunos apontaram a integração lingüística da tradução e benefícios em relatos diferenciados, porém enriquecedores para qualquer docente. Saber que o resultado de um projeto pôde até confrontar idéias e planos, como no caso de Patrícia, deve merecer atenção e uma análise mais detalhada dos docentes que viabilize o uso da tradução como habilidade comunicativa em nossas salas de aula. Propomos essa discussão já, com a análise das entrevistas dos três professores do curso regular de nossos sujeitos, na próxima seção.

3.8 Entrevista dos professores

A entrevista dos professores favoreceu nossa pesquisa no sentido de traçarmos um perfil da escola segundo a visão deles e suas crenças relativas à tradução. Esclareço que nosso objetivo ao analisar as crenças dos professores não é de forma alguma desqualificá-las, tendo em vista que cada um tem vivenciado experiências distintas no ensino. Considero os três professores experientes e comprometidos ao longo de dez, dezesseis e vinte anos como educadores (Carol, Lucas e Isa, respectivamente). Procuramos suscitar discussões e desmistificar alguns vieses ideológicos que relegam o ensino da tradução em seu sentido mais amplo.

Entrevistamos os professores em dias e horários diferentes, previamente marcados. A professora Carol foi entrevistada no dia 30/06/05. O professor Lucas foi entrevistado em 01/07/05. Os dois professores foram entrevistados no próprio CIL. Entrevistamos a professora Isa em 26/08/05, fora do CIL. Em virtude do pouco tempo disponível de Isa, resumimos a entrevista, fazendo perguntas que julgamos mais

pertinentes. Analisaremos as crenças desses três professores de nossos sujeitos de pesquisa, conforme descritas a seguir:

01. Você conhece o método/abordagem adotado (a) pela escola?

Carol: “Aborda mais o método comunicativo, fazer os alunos se comunicarem, mas muito levado à gramática também. Tem muito mais gramática do que comunicação dentro da abordagem da escola”.

Lucas: “Imagino que sim. É difícil dizer que conhece o método da escola, né, mas a escola tem algumas características se você observa com todos os professores, na prática de quase todos os professores. Ainda parece, (+) em que predomina o uso de técnicas, bastante tecnicista no sentido de que as técnicas dominam muito na prática dos professores. Eu acho que essa é a talvez uma das características mais proeminentes, ou seja, mais facilmente perceptíveis da escola, ou talvez, trabalha um pouco à margem dessa”.

Isa: “É (+) eu acredito que não existe uma abordagem específica. Cada professor adota sua própria abordagem”.

P: Qual é a abordagem que você adota? Quais as características dela?

Isa: “Tem muitas características do Áudio-lingual e algumas características da Abordagem Comunicativa”.

Os três professores foram unânimes em afirmar que não existe uma abordagem específica, mas um ecletismo que combina o método Áudio-lingual e a AC. Como mencionamos na seção 2.2.3, os princípios teóricos delineados por Leffa (1988) prevêem uma mistura dos métodos/abordagens que beneficie professores e alunos em cada ambiente a partir de um ecletismo inteligente.

02. Você reconhece uma coerência entre o livro adotado e o método/abordagem adotado (a)?

Carol: “Não. Algumas partes. Livro é o seguinte: tem exercício bom e exercício ruim,(+) né? Eu nunca vi um livro que seja cem por cento perfeito pra Abordagem Comunicativa. É complicado falar se é realmente. Mas o livro Alfa, por exemplo, os *listenings* são muito bons, são bem comunicativos, mas os diálogos são muito maçantes, muito repetitivos, é, (+) fazem os alunos apenas decorarem, né? A gramática também não é bem explicada. No livro do avançado então nem se fala. O *listening* é ruim, não gosto do *listening* porque não tem muito a ver com o vocabulário que os alunos tão estudando, né, tanto que nas aulas eu trazia outros *listenings* [...]”.

Lucas: “A primeira pergunta que eu acho que eu me faria, seria qual é a abordagem da escola, abordagem no sentido de Almeida Filho, qual o conjunto de crenças, qual o conjunto de teorias que embassam, que direcionam, que orientam a escola pedagogicamente. Porque se a gente fosse fazer uma leitura da escola, seria uma leitura ainda maior, é, a questão política ou administrativa . Isso seria uma discussão que ainda interfere nas atividades pedagógicas também, na própria sala de aula”.

Isa: “No meu caso, eu reconheço porque apesar dos livros se dizerem comunicativos, na verdade eles trazem muitas características, trazem muitas técnicas ainda do Áudio-lingual e como eu uso técnicas do Áudio-lingual, eu reconheço nos livros”.

Os três professores percebem incoerências entre o livro adotado e o método/abordagem adotado (a) pela escola. Embora os livros se caracterizem como de base comunicativa, os professores mencionam falhas nas atividades e características do método áudio-lingual. Ademais, devemos considerar que a maioria dos livros adotados

em cursos de LEs não condizem com a realidade de nossos alunos, conforme discussão abordada na seção 2.2.3.

03. Os testes e os exercícios avaliativos também condizem com os princípios metodológicos?

Carol: “Da Abordagem Comunicativa, (+), não. Porque a prova escrita é de acordo realmente com o livro. E o livro não tem uma Abordagem Comunicativa. A prova ainda é baseada no livro, baseada na gramática, então os alunos são avaliados pela gramática que eles têm, não pelo conhecimento da língua que eles têm”.

Lucas: “A abordagem da escola, tentando fazer assim uma simplificação, a abordagem da escola é bastante estruturalista, o funcionalismo tem uma matriz teórico conceitual, é estruturalista”.

Isa: “Acredito que não. Acredito que os testes são muito mais gramaticalistas do que as aulas”.

Novamente, os professores afirmaram não haver coerência entre os elementos avaliativos e os princípios metodológicos declarados. Embora haja a pretensão da adoção da AC, as provas e os exercícios são basicamente estruturalistas, orientados para o uso formal da língua.

04. Você segue fielmente o calendário/livro didático conforme orientação da escola?

Carol: “Bom, eu sigo. A gente segue o livro, porque, enfim, eles vão ter que fazer prova de acordo com o livro, então não tem como a gente fugir muito do que tá proposto, né, então é uma armadilha, se você sair demais, os alunos não, talvez, deixam de ver certo conteúdo, certo vocabulário que vai cair na prova e depois eles podem se prejudicar. Por outro lado, você pode querer trazer algo diferente e eles podem aprender mais. Mas, como é que a gente fica, né? Então eu tento dosar”.

Lucas: “Eu acho que eu não sigo, não consigo, não só pelo tempo, pelo prazo determinado, mas é muito difícil seguir o que o livro determina. Eu não acho o livro [...] muito adequado pra o nosso contexto aqui. Há uma série de dificuldades que eu vejo que não ajudam muito, não facilitam muito, digamos assim, uma implementação desse livro tal como eles são, então a gente tem que mudar às vezes, uma ordem, a gente tem que trocar algumas atividades, alguns exercícios, deixar de fazer alguma coisa e trazer material mais apropriado, tanto pra idade, ainda mais agora, nós estamos começando a trabalhar com alunos de nove, dez, onze anos, então ainda a gente tá apanhando muito. Nesse primeiro semestre eu acho é um semestre de experiência, então a gente vai aprender a trabalhar com isso, com esses alunos, e eu acho que esses livros não ajudam muito.

Isa: “Não. Eu acho que cada sala é uma realidade diferente, cada semestre você tem uma vivência diferente, senão nós não seríamos nem úteis, porque só repetir, repetir. Acho que isso não é bom”.

Encontramos nos excertos três situações: a) a professora Carol afirma que segue o calendário em virtude da cobrança na prova dos elementos formais da língua, evitando, assim, prejudicar seus alunos; b) o professor Lucas questiona a adequação do livro adotado pela escola para determinada faixa etária e c) a professora Isa prioriza a relação humana em sala de aula e a especificidade de cada turma, o que não favorece ao cumprimento fiel do calendário proposto pela coordenação da escola. A proposta de um calendário ‘apertado’ inviabilizaria o uso de tradução, à medida que propõe discussões

05. Você permite o uso de LM em sala de aula? Para quais propósitos?

Carol: “Permito. De vez em quando, acho que não tem nenhum problema, fazer algum comentário, dar uma parada, fazer uma comparação com a língua, é, gramática mesmo, eu gosto muito de comparar. Se tem que dar gramática, então vamos dar gramática. Aí eu falo de vez em quando em português, ‘mas como é em português, professora?’ Aí, vamos lá, vamos explicar em português, agora vocês entendem em inglês. E algumas vezes, aluno falando piadinha, algum recadinho, não tem tanta importância, não.

Lucas: “Ahã. Permito.[...] A língua materna é usada pra certificar o aprendizado ou a compreensão de um determinado conteúdo, no caso dos níveis iniciais pra direcionar, dar direcionamento, comandos, pra explicação de algumas questões, como por exemplo pontos gramaticais, alguns vocabulários, é basicamente isso, (+) talvez tem outros pontos, mas eu já observei que uso a língua materna é pra dar comando, assegurar a compreensão, e para o ensino de alguns vocabulários.

Isa: “Permito. [...] Não quero coibir, proibir, traumatizar o aluno sendo que ele não sabe falar uma palavra em inglês e você não pode falar português, então ele vai falar o quê? Então eu permito, acho que é saudável. Até no avançado às vezes eu falo expressões e explico pontos gramaticais em português. Acho que não prejudica a aprendizagem”.

Os professores usam a LM para fazer comentários, explicar gramática, vocabulário e expressões, certificar compreensão, dar recados, e direcionar os alunos em estágios iniciais. Vista dessa maneira, inferimos que os professores encontram na LM uma aliada no ensino de LE, que estabelece um ambiente favorável ao uso de tradução. Afinal, quem não admite o uso de LM dificilmente aceita trabalhar a tradução.

Considero o relato de Isa interessante, posto que durante a entrevista, ela perguntou se podia falar de uma experiência vivenciada por ela aos 12 anos de idade. Isa começou a estudar inglês em uma escola de renome em Brasília em 1979, período que a AC chegava ao Brasil. Ela lembra que era proibido falar em português na sala de aula e menciona a professora gritando ‘*Only English is spoken here*’, o que acarretou um trauma e uma dificuldade enorme de fazer tradução. Isa assume um bloqueio na LM, conforme relato:

Isa: “Eu queria resolver meu problema com tradução [...]. Quando alguma pessoa pede pra fazer a tradução, eu esqueço totalmente a estrutura da minha língua materna, fico totalmente bloqueada. Não lembro a palavra em português [...], depois fico com tanta raiva, ‘gente, como é que eu não sei essa palavra, é lógico que eu sei’, mas se você falar assim ‘como é a tradução, falou essa palavra’, ah, eu não sei. Eu apresento problemas com coisas básicas, ridículas, entendeu? Eu sinto claramente que existe um bloqueio mesmo, na minha língua”.

Salienta-se que a postura da professora de Isa em 1979 ainda é a mesma para muitos docentes – falar só em inglês para incentivar o aluno a pensar em inglês e ter mais facilidade, teoricamente, para expressar-se oralmente. No entanto, como é possível exigir que uma criança de 12 anos esqueça sua LM, levando-se em conta o curto tempo de exposição à LE, a prática da nova língua a partir de *role plays* artificiais, em um ambiente

artificial de sala de aula? Parece-nos, no mínimo, incoerente, e o trauma de Isa, justificável.

06. Você acredita que o uso de LM em sala de aula prejudica a aprendizagem de LE?

Carol: “Não, necessariamente. Isso depende de como você encara isso, de como você dosa, (+) né? Português em sala de aula o tempo todo atrapalha, é claro. Mas de vez em quando, acho que não tem problema, não. Os alunos também têm que tá consciente disso, né?”

Lucas: “Não, (risos) de jeito nenhum, eu acho que inclusive a língua materna foi banida até de forma preconceituosa. Existem questões políticas inclusive que eu acredito relacionadas ao banimento por parte de muitas escolas, de muitos professores, questões ideológicas da língua materna é uma forma de talvez, mas aí, a gente tem que fazer um estudo, teria que fazer um estudo mais seguro disso, mas é um forma de inferiorização, né?”

Isa: “De jeito nenhum”.

Os três professores consideram que o uso de LM não prejudica a aprendizagem de LE, contrariando a idéia que seu uso favoreceria uma dependência excessiva. A postura dos professores corrobora a comprovação de resultados de pesquisa da LM como instrumento de apoio e de papel facilitador mencionados na seção 2.1. e na resposta da questão 12 do questionário inicial aplicado aos alunos, em que 30 deles previram seu uso aceitável para fins específicos (vê p. 116 acima).

07. Em sua opinião, por que o professor ensina como ensina?

Carol: “A gente vê, é, teorias lindas na faculdade, mas os professores que passam essas teorias lindas, eles usam métodos tradicionais, né? É tudo muito incoerente, [...] a gente quer uma coisa melhor, mas não tem preparação pra isso. Nem mesmo quando nós éramos alunos, então é como se, a gente não sabe fazer exatamente, certo, né?”

Lucas: “Por causa da abordagem dele”.

P: Você acredita que isso já vem desde a formação dele?

Lucas: “A abordagem tem princípios que são implícitos e principalmente que podem ser explicitados. Os princípios implícitos, de acordo com Bandeira (2003) são aqueles que a gente traz desde o início da nossa vida, são as crenças, as memórias, as intuições, essas coisas participam da ação do professor em sala de aula, né, e o professor ensina porque, por várias razões, né, porque lembra que o professor faz daquela maneira e faz igual, é, porque ele acredita que trabalhando daquela maneira o aluno vai adquirir a língua ou aprender a língua, [...] ele pode recorrer, por exemplo, a teorias formais também, muitas vezes acreditando nessas teorias [...], é, basicamente o professor ensina como ensina por causa da abordagem que ele tem.

Isa: “A princípio, nós ensinamos como nos ensinaram. Nós usamos todas as técnicas que nós recebemos como alunos. E esse processo de fazer o ensinar consciente só vem com muito tempo, depois de muita maturidade na profissão é que você começa a entender ‘isso não dá certo, isso é melhor assim ou de outra forma’, só com o mestrado e a experiência em sala”.

Podemos inferir que os professores, a princípio, são influenciados por seus mestres e pelas crenças manifestas por eles. A partir de suas experiências de vida, sua formação e seu ambiente de trabalho, passam a construir sua própria abordagem que direcionará suas ações⁷⁰.

08. Você acredita que a tradução pode integrar-se às demais habilidades lingüísticas?

Carol: “É, a tradução, assim, eu não gosto muito de usar tradução em sala porque acho muito complexo, ainda mais pra níveis mais básicos, né? Mas pra níveis mais avançados, eu acho muito bom, né, porque os alunos analisam a própria língua com o conhecimento de outra língua e eles acabam vendo que não é uma coisa tão distante, não é uma coisa tão difícil assim. Acho possível sim”.

Lucas: “Eu já tenho falado com os meus alunos [...] de um ano, dois anos pra cá, que a tradução pode ser uma quinta habilidade, aliás tradução segundo alguns autores é uma quinta habilidade. Inclusive em um curso que eu dou aula, uma aluna colocou, né, no trabalho que ela fez de Literatura falando que naquele semestre, numa avaliação que ela fez do semestre, eh, ela pôde desenvolver um pouco mais as suas quatro habilidades e aí eu coloquei uma interrogação, ‘e a tradução?’, querendo dizer com isso ‘não seria uma habilidade?’. A tradução pode ser um quinta habilidade sim.

Isa: “Completamente, completamente. Acho até que nós não usamos porque ficou tão rotulado como uma coisa negativa, mas se nós usássemos, acho que nós ficaríamos abismados com os resultados”.

Os três professores mostraram-se adeptos ao uso de tradução no ensino de LE, o que contraria minha expectativa inicial. Na verdade, esperava ouvir as repetidas falácias acerca da tradução. O professor Lucas reconhece, declaradamente, a tradução como quinta habilidade lingüística, o que sugere uma nova percepção e avaliação da tradução no ensino de uma LE. A postura dos professores parece indicar a viabilidade de discussão no ambiente do CIL em questão. Nesse sentido, a afirmação inicial do CIL como um ambiente naturalmente hostil à tradução, deve ser repensada, tendo em vista o convite da direção da escola para favorecer essa discussão após minha defesa, deixando-me surpresa e feliz. Alguns professores demonstram interesse na habilidade tradutória, embora não saibam como utilizá-la.

09. Você trabalha com algum tipo de atividade de tradução em sala ou para casa?

Carol: “Eu trabalhei com intermediário esse semestre. Com o avançado não chegamos a trabalhar com isso, não. Mas com o intermediário, eu pedi pra eles traduzirem uma música pra mim, né, pra eu comparar, é, pra poder eles também estudarem, porque eu via que eles tavam muito preguiçosos, não olhavam dicionário. ‘Vocês vão traduzir, é, e vão me entregar. Também pra saber, mais ou menos, como eles tavam. Aí eles fizeram e, interessante, é, por mais que eles fizessem individualmente, assim, o resultado final ficou muito parecido, as traduções, né, ficaram muito boas, eu me surpreendi, ficou melhor que eu imaginava”.

P: Você percebeu se eles gostaram de fazer a tradução?

Carol: “Ai, (risos) eles amam fazer tradução. Gente, eu achei que eles não iam gostar muito, não. Mas eles gostaram muito. Também tem outra turma [...] que eu pedi pra eles fazerem tradução e os meninos vibraram ‘ah, (risos) professora, a gente vai fazer tradução’, e eles pegavam, pegaram textos de, é, de revistas, de jornal, queriam traduzir, não sabiam, iam atrás. Eu achei muito interessante, que eles

⁷⁰ A respeito da abordagem de ensinar do professor, cf. Bandeira (2003).

disseram que realmente eles queriam fazer tradução, mas o curso não permitia. Foi meio que às escondidas, sabe (risos)? Mas eles gostaram muito”.

Lucas: “[...] Eu acho que o trabalho que eu fiz mais próximo, talvez pode ser considerado “tradução” foi o trabalho de Literatura que eu fiz com a turma de Avançado esse semestre. Em outros semestres eu experimentei isso, mas ainda não trabalho de forma consistente, acho que é importante anotar isso, eu não trabalho de forma consistente a tradução sistemática, eu não trabalho sistematicamente a tradução, não sei se trabalho as outras habilidades, sistematicamente também né, pode ser uma outra coisa para a gente poder estudar, mas o trabalho mais próximo que eu fiz, foi um texto que eu dei aos alunos, eh alguns trechos a gente experimentou, como seria dito aquilo, ou aquele texto ser dito em língua materna, né, em português, como eles poderiam trabalhar aquilo, como eles poderiam fazer aquele texto em português, inclusive pra ajudar a fazer uma versão de um texto eh, de um texto em prosa pra um texto dramático, formar uma peça né não sei se isso também pode ser considerado uma tradução, essa versão de um tipo de texto para outro tipo de texto, e eles fizeram isso, nós fizemos a apresentação aqui.

P: Quais foram os resultados?

Lucas: “Olha, eu acho que os alunos perceberam que uma das coisas que inclusive eles escreveram numa avaliação que eu pedi, é, eles falaram que a língua é muito entendida por eles como estudo da gramática, da gramática formal né, enquanto que as coisas que eles observaram agora é que a língua tem outras dimensões, tem outras possibilidades, por exemplo, a literatura era vista pra poder confirmar o conteúdo estudado em sala. Desta vez eles viram a Literatura como um tipo de arte, um forma de expressão, de denúncia, de exposição de idéias, de sentimentos, então houve essa isso, eu acho que isso foi o resultado disso, você amplia o horizonte de observações, de compreensões que o aluno tem, talvez essa tradução que é um exercício mental, complexo eu acho porque você trabalha com formas, você trabalha com sentidos, você trabalha com vocabulários, você trabalha com expressões, aspectos culturais quanto você traduz, o texto de uma *short story*, de uma prosa, pra uma peça, pra um drama, você tem adaptações que você tem que fazer, né, pra que se mantenha, ou que se aproxima o sentido original se esse for o objetivo do grupo, por exemplo, e eles perceberam que através dessa tradução, a língua tem muito mais dimensões do que eles têm visualizado, estavam visualizando até então, e eu estou falando de um grupo de Avançado, quer dizer, um grupo que está na escola há cinco, seis anos.

Isa: “Trabalho. No B1, por exemplo, eu dito pequenos diálogos que eles têm que escrever em português e depois passam para o inglês. Isso é uma coisa que eu faço com J1 também e foi muito legal. Intermediário, já fiz também, fiquei impressionada, eles mesmos ficaram impressionados. Nos avançados, eu usava mais ou menos as expressões que eles estavam usando, estavam estudando, já conheciam, montava um diálogo com aquelas expressões em português, ditava o diálogo e depois eles tinham que ir lá na frente, em pares, e fazer o diálogo em inglês”.

P: Então você sempre trabalhava LM→LE? Ou nas duas vias LE→LM?

Isa: “Eu sempre trabalhava do português para o inglês”.

Os três professores já sugeriram atividades de tradução e obtiveram resultados interessantes decorrentes da postura muito positiva dos alunos e dos produtos das atividades. Convém salientar que os professores se surpreenderam com os bons resultados da tradução. Os alunos se empolgaram na preparação da tarefa e se impressionaram com os resultados, conforme relato de Isa, mesmo com a versão, reconhecidamente mais difícil que a tradução, já que demanda a ativação de vários elementos, simultaneamente.

10. Em sua opinião, o que é necessário para aprender uma LE de forma eficaz⁷¹?

Carol: “(+ Ah, boa pergunta. Eu me faço essa pergunta todo dia (risos), tanto que eu estudo também uma língua estrangeira. Depois que a gente termina de fazer um curso de inglês, no caso, a gente fica meio que dist-, a gente se distancia dos alunos. Eu comecei a fazer francês e eu sei exatamente o que os meus alunos tão passando. Então eu me acabo de estudar, eu copio, tento, é, ouvir música, repetir, mas não consigo falar de jeito nenhum, então é muito complicado, você vê de pessoa pra pessoa, um método perfeito acho que nunca vai existir, porque cada indivíduo tem suas facilidades e suas dificuldades. Como é que a gente vai fazer um método pra todo mundo?”

Lucas: “Bom a primeira coisa que eu vou discutir é eficaz, o que é ser eficiente. Essa é uma definição bastante comportamentalista, né, (+) é, eu já, a gente já fez um estudo dizendo que o eficaz, não é necessariamente o que é bom, não é necessariamente um conceito positivo, então, por exemplo, o conceito de competência de Teresinha Rios é saber fazer bem. O conceito de competência de Perrenoud é mobilizar recursos para resolver uma situação de forma eficaz ou eficiente, e nós estamos dizendo que o resultado é parte do processo, não é o fim do processo, logo se ele é eficaz ou não é outra coisa. Você vai trabalhar sobre o resultado pra tentar fazer o melhor, né, então o que é necessário pra um aluno aprender a língua eficazmente eu tiraria o eficazmente, para responder a pergunta. Pra o aluno aprender a língua, é uma pergunta muito complexa, difícil de responder, (+) talvez, (+) eficazmente, né? Aprender uma língua às vezes é ter contato com absurdos, contato com medos, com insegurança né, é ser desafiado, né? (+) Isso depende muito, não sei se eu teria uma resposta boa agora.

Isa: “Eu acho que você tem que conhecer bem a estrutura da sua língua materna, porque vai ser sempre a base que você vai recorrer quando ficar inseguro [...]”.

Considero as respostas dos professores Carol e Lucas evasivas. A professora Isa afirmou que aprender uma LE implica em conhecer bem a estrutura da LM. Percebo que a palavra ‘eficaz’ suscita discussões, por isso concordo com Lucas em seu argumento. O uso de tradução no ensino não aparece cotejada pelos professores, contrariando suas respostas à questão anterior.

11. Como você vê seu papel no processo de ensino-aprendizagem de LE (controlador, orientador, negociador)?

Carol: “É, acho que, às vezes, sou um pouco de tudo: negociadora, controladora. Porque, por mais que a gente tenta apenas controlar, de vez em quando, a gente acaba sendo aquela professora tradicional, né?”

Lucas: “Ah esse semestre eu me vi em situações tão diferentes, né? Nas turmas do J1 eu acho que eu fiquei um bocado controlador, porque foi difícil lidar com o comportamento que os alunos apresentaram em sala né, a turma do J1, são alunos de 11 anos, eles conversam muito, dispersam muito, você fica sem saber se o que você tá fazendo ali, tá atingindo o aluno, o interesse dele, se ele tá aprendendo de fato alguma coisa relacionada à língua, então fica meio sem saber. A aprendizagem é um processo oculto, né, eh difícil você saber se ele tá aprendendo ou não, então eu fui um pouco controlador eu acho, mas eu acho que de uma maneira geral, predominantemente, principalmente nas turmas de Intermediário/Avançado, eu tenho mais o papel de desafiador, de orientador tá, não sei se os meus alunos diriam da mesma forma que eu compreendo, mas às vezes, assumo um papel de ensinador, aquele que tem respostas pra algumas perguntas, às vezes de desafiador, demonstrar que os alunos podem estar incoerentes em alguns pontos de vista, eu acho que ensinar a língua é isso também, é você não ensinar a estrutura lingüística propriamente. A estrutura da língua como sujeito, verbos, estruturas, nomenclaturas, mas ensinar outros aspectos

⁷¹ Retificamos o termo “eficaz” na pergunta por suscitar questionamentos, como o de Lucas. Acreditamos que a expressão de forma satisfatória completa, coerentemente, a pergunta.

também, como eh valores, discutir valores com esses alunos, desafiar modelos, quebrar, (+) entender certas ideologias, né, nesse sentido eu procuro ser um pouco desafiador, pouco orientador [...]”.

Isa: “Eu vejo como um negociador, como um facilitador, como uma pessoa que suscita dúvidas, curiosidades, vontade de conhecer mais”.

Embora os professores Carol e Lucas tenham assumido uma postura controladora em alguns momentos, eles se identificam como negociadores, assim como a professora Isa, que também entende seu papel como facilitadora no ensino de LE, papéis comentados na seção 2.2. Conforme discutido, a tradução, bem encaminhada, suscita a mudança nas relações em sala, gerando interação mútua de professores e alunos.

Nas questões 12 – 25 do roteiro de entrevista, perguntamos aos professores se eles concordavam, ou não, com os tópicos acerca da tradução, comentando os itens, se possível.

12. O uso da tradução em sala de aula ajuda na aquisição de vocabulário (léxico).

Carol: “Concordo, é bom eles usarem a tradução de vez em quando porque ajuda realmente no vocabulário. Eu aprendi vocabulário, muito com tradução, eu estudando sozinha, né? E eu vejo que alguns alunos tem facilidade com tradução, outros não. Mas de forma geral ajuda”.

Lucas: “Sim, eu acho que pode ajudar sim”.

Isa: “Concordo. Algumas expressões são difíceis de serem entendidas só no contexto. Quando você associa uma expressão que você usa na sua língua materna diariamente, aquilo fixa totalmente”.

A aquisição de vocabulário é reconhecidamente um benefício resultante do uso da tradução. Checchia (2002, p. 94) indicou em sua pesquisa que 83% dos alunos acreditam que a tradução ajudou na aquisição de vocabulário. Nossos sujeitos reconhecem a importância da aquisição lexical na aprendizagem da LE, destacando esse item nas questões 9, 11 e 14 do questionário inicial, questão 4 do questionário final e questões 3 e 5 da entrevista dos participantes da pesquisa. No entanto, convém salientar que o diferencial da tradução a este respeito reside na correta interpretação da palavra veiculada a um contexto e não entendida isoladamente.

13. Permite estabelecer comparações entre a língua-alvo e a LM.

Carol: “Concordo. Você pode aprender uma segunda língua por comparação, sim. Estrutura gramatical por mais que seja outra língua, às vezes é diferente, mas tem muita coisa que é igual, que é semelhante. Você pode comparar pra você entender melhor”.

Lucas: “Permite, é, alguns aspectos sim”.

Isa: “Concordo”.

Todos dizem que ‘sim’ e corroboram as percepções dos alunos na questão 14 do questionário inicial, e questões 3, 4 e 11 do questionário final.

14. Permite trabalhar *mais* os aspectos culturais.

Carol: Culturais, com tradução? Isso vai depender de como você vai trabalhar os textos [...], né? Que tradução, é, porque uma língua, ela é uma forma de pensar, né, é uma forma cultural realmente, mas pra trabalhar cultura, o professor tem que tá muito preparado pra isso.

Lucas: “Eh, o livro didático não sei se, (+) é, (+) traz, né, umas das coisas que eu já tenho falado com os professores [...]”.

Isa: “Totalmente, porque a pessoa se sente mais à vontade pra falar, porque se você coloca ‘vamos só falar em inglês’, a pessoa vai ficar inibida e vai falar o mínimo, só o que ela consegue: palavras, fragmentos, frases pequenas, né, e quando você fala, ‘se não conseguir, você pode falar em português’, a pessoa se abre, se vê livre pra expressar sua opinião”.

Parece haver uma lacuna na resposta dos professores e dos alunos. Incitamos a discussão quanto ao aspecto cultural nas questões 11 e 14 do questionário inicial, e questão 4 do questionário final. Em todos os instrumentos, percebemos um distanciamento inesperado por mim relativo à aquisição cultural⁷².

15. O ensino de LE e o ensino de cultura são indissociáveis.

Carol: “Acho que um realmente ajuda o outro, um complementa bastante o outro. Você começa a entender melhor como aquela língua é organizada, a forma de pensar daquela língua, porque as estruturas são daquela forma, né, as origens, as histórias por trás, como, é, esse semestre a gente tava estudando, é, (+), estruturas (*), *proverbs*, e, por trás de cada um deles tem uma história que é cultural, e a gente tava vendo isso, é muito interessante, né?”

Lucas: “Não sei, talvez”.

Isa: “(+), Eu acho complicado falar de língua sem falar de cultura”.

As professoras Carol e Isa reconhecem que ‘sim’. Para o professor Lucas, a questão parece ser duvidosa.

16. Engloba conhecimentos gerais que promovem atividades comunicativas e a formação educacional do aluno.

Carol: “Pode, no sentido que eles vão pedir ajuda um do outro pra tentar chegar a um consenso como traduzir, é, um texto, né?”

Lucas: “Pode sim ter esse papel, mas não só a tradução. É, as atividades comunicativas não sei se elas tão muito claras, né, mas eu acho pode sim estabelecer atividades comunicativas, não sei se é o fato de a tradução facilitar isso, mas eu acho que ela pode ser uma grande aliada nisso aí, sem dúvida”.

Isa: “Ah, totalmente, totalmente”.

⁷² Cf. comentário da questão 14 do questionário inicial.

Acredito haver uma resistência dos professores Carol e Lucas em reconhecer que a tradução pode promover atividades comunicativas, ao contrário de Isa, que se mostra consciente desse fato. Confirmamos que a tradução promoveu atividades comunicativas em sala de aula na questão 14 do questionário inicial, questões 3 e 4 do questionário final.

17. O uso da tradução pode ajudar no ensino de aspectos relevantes da língua, como expressões idiomáticas, gírias, falsos cognatos, preposições, tempos verbais, etc.

Carol: “Ah, pode, né? Como é que você explica os provérbios, como você tava falando em inglês, é melhor comparar com o português pra saber como é diferente, (+) né?”

Lucas: “Pode, é, até no sentido comparativo, que é uma questão que você colocou, construtivo, né? Pode”.

Isa: “Acho que é o melhor exemplo, o mais usado. Acho que a tradução tem mil utilidades que nós não conhecemos ainda porque fomos coibidos, então, acabou que a gente não conhece todo o poder da tradução [...]”.

Todos concordam que ‘sim’. Ratificamos esse uso da tradução na questão 14 do questionário inicial e questão 7 do questionário final.

18. Só deve ser usada em níveis adiantados.

Carol: “É (+), às vezes. Eu gosto de usar tradução de vez em quando com níveis básicos, mas eu acho mais complicado, né, não é nem tanto pelo inglês, mas pelo português, que eles têm muita dificuldade. Os meus alunos, né, estruturas mesmo em português, eles têm mais dificuldade em português que inglês. Então, é complicado, eu coloco algumas frases em português no quadro, ‘ah, gente já que vocês gostam tanto, vocês pensam em português, não tem pra onde fugir, como é que seria essa frase em inglês? Aí a questão é que eles traduzem tudo muito ao pé da letra, palavra por palavra, aí atrapalha, porque eles ainda não conseguiram ainda se desgarrar mesmo da língua materna deles. Acho que nos níveis mais avançados é mais fácil, bem mais fácil. Eles já têm um nível de abstração maior da língua, então eles compreendem, eles conseguem, é, traduzir com muito mais facilidade. Níveis básicos, uma palavra ou outra, assim, agora estrutura gramatical, frases completas, é mais complicado”.

Lucas: “Não, por quê? A tradução é uma quinta habilidade? Por que que você desenvolve quatro habilidades em uma, e uma não?”

Essa afirmação não foi submetida à Isa devido à falta de tempo. Os professores Carol e Lucas acreditam ser possível trabalhar e adequar a tradução nos níveis básico, intermediário e avançado. Perguntamos aos nossos participantes a este respeito na questão 16 do questionário inicial. Na ocasião, os alunos não priorizaram a marcação desse item na pergunta sugerida para os níveis iniciantes e adiantados, respectivamente (T1=2 e 2, T2= 0 e 1), talvez por não conseguirem argumentar o item.

19. Pode ser usada para baixar a ansiedade do aluno e melhorar sua auto-estima.

Carol: “Baixar a ansiedade? Deixar eles mais tranqüilos?(+).

P: “É. Porque já que eles têm acesso ao processo de tradução, quer dizer, eles não têm que ficar imaginando o que seria aquela palavra que às vezes o professor tá ali tentando explicar de maneiras diferenciadas, ou ele não precisaria perguntar ao colega do lado”.

Carol: “Nesse caso, eu prefiro usar tradução como última ferramenta, eu prefiro tentar mostrar pra eles, é, gosto de trazer *realia* pros níveis mais básicos, faço desenho, pulo, dou cambalhota, ah, mas eu prefiro que dá tradução, a palavra direto, ‘é isso, pronto, acabou’. Fazer eles pensarem também”.

Lucas: “Sem dúvida, a gente volta na questão do banimento da língua, lembra, que a gente mencionou, o banimento da língua tem questões, é, inclusive que podem ter significados, tais como a inferiorização da cultura materna, né, ‘menino não fala essa língua aqui porque essa língua é feia’, pode ter esse sentido também, né?”

Essa afirmação não foi submetida à Isa pela razão indicada. A professora Carol parece não concordar, enquanto o professor Lucas afirma que ‘sim’. Verificamos essa hipótese na questão 16 do questionário inicial. Quatro alunos da T1 e nove alunos da T2 acreditam que a tradução pode ser usada para baixar a ansiedade do aluno. Na questão 9 do questionário final, três alunos da T1 e nove alunos da T2 priorizaram a marcação desse item.

20. É uma atividade chata que consome muito tempo e gera poucos resultados satisfatórios.

Carol: “As vezes que eu trabalhei com tradução, essa frase não seria real, porque foi muito bom, mas não pra básico. Pra básico algumas vezes eu já tentei e não dá muito certo, é palavras soltas, frases não deu certo. Mas pra níveis mais intermediários e avançados das vezes que eu trabalhei foi muito bom, eles gostaram bastante.

P: “A experiência que você tá relatando do intermediário, algum aluno chegou a falar que era uma atividade chata?”

Carol: “Não, nenhum. Nenhum aluno falou que era chato não. Todos gostaram”.

Lucas: “Eu não posso falar de resultados, porque eu nunca fiz nenhuma espécie de levantamento de dados, de resultados, nenhum questionamento a respeito do uso de tradução, eu não sei, agora eu imagino que a tradução pode trazer resultados bons, né, se nós estamos trabalhando nessa dimensão de habilidades, então você considera falar uma habilidade, escrever uma habilidade, ler outra habilidade, compreensão oral mais uma habilidade, a tradução mais uma habilidade será que nesse nível ela não teria um uso ou resultado mais ou menos da mesma natureza, né não sei se isso seria um outro questionamento pra um estudo. Então as cinco habilidades se equivalem, eu não sei, eu não fiz, mas é uma boa pergunta ‘a tradução equivale à leitura como habilidade, a tradução equivale à fala como habilidade?’ ”.

Essa afirmação não foi submetida à Isa. A professora Carol discorda da afirmação e o professor Lucas alega que não pode falar de resultados, já que nunca desenvolveu nenhuma discussão relativa ao uso de tradução no ensino de LE. Os alunos discordam da afirmação, conforme análise e discussão da questão 16 do questionário inicial e questão 9, do questionário final.

21. Atrapalha a aprendizagem e desestimula o uso de LE.

Carol: “Depende do nível. Depende realmente do nível. Pra níveis mais básicos é melhor evitar, na minha opinião, né? Acredito que em níveis básicos a tradução o tempo todo não seria bom, não. Mas pra avançados, sendo bem controlada, não sendo sempre só tradução, acredito que não prejudicaria os alunos não.

Lucas: “É, a tradução enquanto habilidade? A leitura desestimula a fala? A fala desestimula a escrita? Eu não sei se seria a mesma equivalência, né? A tradução desestimula o uso de língua alvo, será que desestimula? Olha, me parece que não. Agora eu não sei se seria tradução aí ou seriam outros aspectos, aí porque quando você tem uma ação em sala de aula aí é muito complexo, é muitas coisas juntas acontecendo ao mesmo tempo, né, então seria a tradução, ou seria a atitude em frente à LE ou frente a LM do professor ou do aluno, né, seria atitude, seria o tipo de trabalho que se desenvolve, seria o interesse, no conteúdo, e não na tradução, por exemplo, não sei, eu não culparia a tradução assim de imediato não”.

Essa afirmação não foi submetida à Isa. Os professores Carol e Lucas discordam da afirmação, assim como nossos alunos, conforme análise e discussão da questão 15 do questionário inicial e questão 9, do questionário final.

22. Tradução é para tradutores.

Carol: “Não. Todo mundo pode traduzir, pelo menos alguma coisa. Todo mundo traduz, né. Queira ou não queira quando eu tô na minha aula de francês eu ‘como é que é isso?’ Na verdade é interessante porque eu penso em inglês, na mesma hora [...]”.

Lucas: “Eu fico tentado a dizer que sim, porque eu acho que a tradução me parece um talento, eu, por exemplo tenho muita dificuldade em traduzir, eu evito ficar traduzindo textos pra alunos, dando a minha tradução, se é uma habilidade, é uma habilidade que eu desenvolvi pouco, né? E, eu conheço pessoas que têm uma facilidade, uma desenvoltura na tradução que eu só sento e admiro, eu acho às vezes, eu fico pensando que é um talento, não sei se seria uma outra pergunta, ‘a tradução é um talento também? Parece’. Eu fico tentado a dizer que sim, né? (+) Tradução é só pra tradutores? (+) Escrever é só pra escritores?”.

Essa afirmação não foi submetida à Isa. A professora Carol discorda da afirmação, enquanto o professor Lucas parece definir a tradução como processo bem mais complexo que demanda o desenvolvimento de uma competência tradutória, contradizendo os resultados de nosso Projeto e o desenvolvimento evidenciado em nossos aprendizes.

23. Você incentiva seus alunos a usar o dicionário?

Carol: “De vez em quando, não sempre. Eu tento fazer que eles entendam a palavra pelo contexto. Incentivo pra fazer composições. [...] Eles têm muitas dificuldades de usar o dicionário, às vezes. Então no começo do intermediário, pra básico também, eu gosto de dar algumas instruções como utilizar o dicionário. [...] Dicionário é bom de vez em quando, não sempre”.

P: “O principal dicionário usado por eles é o bilíngüe, né, Carol?”

Carol: “É, mas a partir do intermediário e avançado, a gente incentiva muito os alunos a usar dicionário só inglês/inglês. Aqui é complicado porque não é todo mundo que tem como comprar um dicionário inglês/inglês que é bem mais caro, né?”

Lucas: “Acho que eu tenho um trabalho bastante irregular no que diz a respeito ao dicionário. Teve semestre que eu trouxe dicionário pra sala, levei diferentes dicionários, ensinei algumas características que o dicionário tem, a palavra chave, a chave de pronúncia, a definição, ou a tradução, não sei se isso é tradução, né? E aí a gente fez um trabalho bastante sistemático, né com o dicionário.

P: Monolíngüe ou bilíngüe?

Lucas: “Fizemos as duas coisas, nós trabalhamos com dicionários monolíngües e com dicionários bilíngües, eh, mas eu não faço um trabalho sistemático com o uso do dicionário não.

Isa: “Já, não nos níveis avançados, porque eles levavam dicionários inglês→inglês, mas nos níveis B1 e B2 eu já usei”.

P: “Em algum momento você chegou a orientar os alunos com relação ao uso do dicionário?”

Isa: “Ao entendimento de todos aqueles símbolos fonéticos [...] explicando cada entrada, né. Mas, assim, eu supunha que eles já soubessem usar dicionário, só explicava os detalhes em inglês, né. ‘A pronúncia é essa, isso aqui significa isso’ ”.

Os três professores afirmaram usar o dicionário em sala, inclusive esclarecendo sobre seu manuseio. As respostas corroboram nossas reflexões acerca do uso de dicionários discutida na seção 1.3.3, relativas à preferência pelo dicionário bilíngüe, mesmo nos níveis avançados, em virtude da facilidade na consulta do verbete e do preço, se comparados com os monolíngües.

24. Em sua opinião, a tradução ainda continua sendo tabu no ensino-aprendizagem de LE?

Carol: “Com certeza (risos). As pessoas da área parecem que olha pra gente meio que desconfiado quando a gente tá falando em português na sala. Quando a gente vai traduzir alguma coisa, parece que é uma coisa ainda proibida dentro de sala de aula”.

P: “Eu já percebi que alguns relacionam a tradução como falta de competência lingüística do professor”.

Carol: “É, o professor não sabe, não sabe dá aula, não tem paciência, não tem didática, é muita coisa que aparece.

P: “Você acha que também pelo fato de nunca termos sido orientados como fazer tradução, mesmo nas universidades, você acha que isso atrapalha um pouco? O fato de, na sua formação, você não ter sido orientada?”

Carol: “Atrapalha sim, mas, é, eu tive algumas aulas de tradução na faculdade e foram muito boas. Eu tenho experiências muito boas com tradução na faculdade. Então a gente participava muito, tinha uns textos, a gente traduzia na sala, às vezes gerava polêmicas incríveis, mas era muito gostoso trabalhar com tradução. E a professora incentivava às vezes usar a tradução em sala de aula, não haveria problema, mas sempre muito bem dosada, com mais cuidado, técnica, né?”

Lucas: “Não sei se a tradução, mas o ensino de língua pra muitos professores continua sendo, mas isso tem sido quebrado. Aqui no CIL, por exemplo, a gente tem visto mais professores usando um pouco mais a língua materna em sala de aula”.

Essa afirmação não foi submetida à Isa. Os dois professores concordam que a tradução ainda é um tabu no ensino de LE. Entendemos que a tradução ainda é vista com ceticismo por alguns professores, em meio a tantas falácias que comprometem seu uso como componente comunicativo e habilidade lingüística no ensino-aprendizagem de LE. O Projeto de Tradução visa a desconstrução desse paradigma, vinculando seu uso a práticas significativas na aprendizagem dos idiomas materno e estrangeiro por parte de

nossos aprendizes e na condução diferenciada que a tradução promove, por seus professores.

25. Você percebeu algum efeito positivo e/ou negativo do projeto de tradução na sua sala de aula?

Carol: “Positivo. Fizeram eles entender principalmente *present perfect* que isso eles não entendem de jeito nenhum [...]. Algumas estruturas eles entenderam melhor. Eles gostaram. Eles sempre falaram que era muito interessante”.

Lucas: “Eles mencionaram bastante o seu trabalho, né, em sala de aula. Eles mencionaram alguns conceitos que eles mudaram a respeito do que seja, por exemplo, a tradução, do uso da língua materna, quebraram alguns preconceitos pelo que me pareceu, né, por algumas falas de alguns alunos, o Wal, por exemplo, ele falou bastante da questão do uso da língua materna, que agora me parece que ele tem uma visão um pouco diferente do que ele tinha antes, né? Quem mais apresentou essa diferença foi o Wal, né. Mas assim, eles apresentaram muito em termos de satisfação, né? Mas elas comentaram pouco, e eu não sei como que elas eram antes de eu chegar, antes de eu pegar esta turma, até porque eu entrei no meio do semestre quase, antes quem tava na turma era a Mona, então eu não posso precisar exatamente o que aconteceu com eles, mas quem mais coloca, porque é característica dele, foi o Wal, né? Foi o que mais apresentou, mas falou, ‘ah, nós vimos isso aqui’. Eles falaram sobre a gíria, que vocês fizeram alguma coisa sobre gíria, né? Eles falaram sobre alguns aspectos culturais também se eu não me engano, eh, eu acho que isso foi sim uma evolução, não sei, (+) eu acho que foi sim, uma evolução.

Essa afirmação não foi submetida à Isa. Foi muito bom ouvir esse relato dos professores Carol e Lucas, viabilizando o uso da tradução no ensino de LE.

Antes de finalizar esta análise, apresento mais algumas observações a respeito dos professores entrevistados. Em muitas respostas, parece haver consenso entre os professores acerca da abordagem adotada pela escola, da incoerência apresentada nos livros didáticos e na perturbada tarefa de adequar as avaliações aos princípios da AC, abordagem de mais forte tendência reconhecida pelos professores.

Considero que Lucas e Isa apresentam seus pontos de vista com mais profundidade que Carol, o que não surpreende, já que os dois tiveram a oportunidade de finalizar uma pós-graduação, sendo expostos a leituras e práticas educacionais diferenciadas. No entanto, Isa me parece mais coerente e prática em seus argumentos que Lucas. Podemos perceber que os três professores apresentam um bom nível de competência lingüística, competência profissional e competência teórico-aplicada, recorrendo muito pouco à competência implícita, na terminologia sugerida por Almeida Filho (2002b, 2004).

Fica evidente a preocupação dos professores com relação aos aspectos afetivos preconizados por Krashen (1982). Os professores parecem diferenciar o uso de LM e de tradução, quando afirmam utilizar a língua para dar esclarecimentos, explicar pontos

gramaticais e direcionar os alunos, notadamente os de nível básico. Ademais, reconhecem que o uso comedido de LM não prejudica a aprendizagem de LE.

As respostas apresentam indicações claras da possibilidade de uso da tradução e suas implicações no ensino de LE. Os professores reconhecem que a tradução pode ser uma quinta habilidade. Isa e Lucas reconhecem seu uso nos três níveis; já Carol vislumbra seu uso apenas nos níveis intermediário e avançado. Lucas se *sente tentado* a limitar a tradução a especialistas, sendo requerido deles competência tradutória. O contexto de nossos aprendizes, no entanto, prevê o desenvolvimento de habilidade tradutória, domínio menos complexo.

Acredito que Carol também apresente uma contradição em seu discurso sobre tradução: embora lembre com entusiasmo de experiências vivenciadas como aprendiz, da empolgação de seus alunos ao sugerir a tradução e dos resultados satisfatórios, sempre limita esse uso (*de vez em quando, às vezes, nem sempre, acho muito complexo*). Talvez, pela falta de preparo descrita por ela na faculdade. Se orientada, poderia fazer um uso mais consciente, já que demonstra interesse (*mas a gente quer coisa melhor*).

Carol e Lucas, ao contrário de Isa, parecem não reconhecer a tradução como habilidade comunicativa, mesmo com um *pode*, inócuo. Os três professores ensinam e estimulam os aprendizes a usar o dicionário. Reconhecem que o uso de tradução favorece a aquisição lexical, permite estabelecer comparações entre as duas línguas, e, bem trabalhada, não atrapalha a aquisição de LE.

Dos três professores, somente Carol teve a oportunidade de trabalhar a tradução na faculdade⁷³, o que não favoreceu o desenvolvimento de competência teórica na área, conforme ela mesma relatou na resposta à pergunta 24 do roteiro de entrevista. Os professores reconhecem que, ao falar de tradução, acabamos entrando em um campo minado, envolvido por tabus e falácias que sugerem, inclusive, “incompetência didática” do professor ao fazer uso da tradução e, por consequência, comprometendo, principalmente, as competências lingüística e profissional de professores (*você não sabe dar aula, não tem didática*).

Para Isa, a tradução parece ser vista como facilitadora da compreensão, favorecendo o ensino da tradução na integração com as demais habilidades lingüísticas em ambientes de cursos de LEs. De forma geral, considero positivo o relato dos professores entrevistados no que tange a sua postura de negociadores e facilitadores do

⁷³ Atualmente constatamos a inclusão da Tradução na grade curricular de alguns cursos de formação de professores, cabendo a muitos outros, como Isa, Lucas e eu, nos ressentirmos de uma formação que englobasse a prática e o ensino de tradução.

ensino, o que desenvolve autonomia dos alunos e responsabilidade na aprendizagem, além do entendimento da tradução desvinculado do seu uso equivocado no MGT⁷⁴.

Com relação às perguntas elaboradas para a entrevista, questiono se não poderia ter sintetizado boa parte delas e, no caso específico de Isa, se realmente fiz as perguntas certas. Tenho a impressão que poderia ter obtido mais dados da experiente professora, como por exemplo, se a tradução continua sendo um tabu no ensino, se atrapalha a aquisição de LE e se seus alunos, meus sujeitos de pesquisa, relataram efeitos do projeto de tradução durante suas aulas.

Resta agradecer a estes colegas por sua coragem em expor suas idéias de modo a favorecer um diálogo e uma interação saudável que influencie a prática de outros colegas ainda equivocados a respeito de uma habilidade que se comprova satisfatória e viável no ensino de uma LE.

⁷⁴ Vide capítulo 1, seção 1.1.3.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos descrever procedimentos teóricos e práticos da habilidade tradutória no contexto da AC, por meio de conceituações e exemplos de pesquisas já realizadas. Reiteramos que ainda existem divergências quanto à aceitação desse casamento por parte de alguns professores. Não se trata apenas de conceituar a tradução⁷⁵. Além dos dados apresentados nesta pesquisa, outras pesquisas já mencionadas viabilizam o uso de tradução no processo de aprendizagem de LE, permitindo, assim, condições de prever seu uso no planejamento curricular.

Isso contribuiria para dirimir dúvidas de nossos discentes acerca das discrepâncias e semelhanças das culturas envolvidas, o uso ‘racional’ e ‘inteligente’ da LM como apoio, e aquisição de vocabulário por meio de interações comunicativas no ensino de línguas com vistas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades lingüísticas.

Entendemos que a tradução (tradicional) aplicada na forma de exercício de tradução, por meio de listas de palavras descontextualizadas e textos diversos, promove memorização de vocabulário e reprodução de frases ou estruturas, sendo usada como avaliação de aprendizagem de elementos formais da língua, sem qualquer pretensão de desenvolver a oralidade ou sequer a comunicação escrita.

Cervo (2003, p. 207-208) explica que a conceituação atual de tradução ultrapassa o nível de manipulação de estruturas; ela viabiliza a confrontação de dois códigos lingüísticos e seus sistemas socioculturais, permitindo capturar a experiência de leitura, interpretação e escrita textual em sua essência, podendo ser usada como meio de alcançar os objetivos atuais do ensino de línguas e os objetivos de formação humanista do indivíduo.

A tradução e a LM carregaram por muito tempo o estigma de vilã e fator de possível interferência na competência comunicativa dos aprendizes de LE. Muitos anos se passaram até que esses papéis foram reavaliados. De vilã, passaram a ser consideradas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Deller e Rinvoluceri (2002) reconhecem o uso da LM como recurso vital de que os aprendizes dispõem e defendem seu uso propositado e inteligente. Sendo assim, porque não usá-la para encorajar e aprofundar o entendimento e a aprendizagem?

⁷⁵ Vide capítulo 1, seção 1.1.

Aprender algo que faça sentido ou que tenha alguma utilidade prática condicionará em boa medida o grau de motivação do aluno. Não receio em afirmar que a conduta do professor interfere diretamente na motivação, na dedicação e no esforço do aluno ao aprendizado, como pude constatar no Projeto de Tradução.

Passemos, então, a responder às perguntas de pesquisa propostas:

1. A Tradução pode integrar-se às demais habilidades lingüísticas no ensino-aprendizagem de inglês (LE) como ato comunicativo nos moldes da Abordagem Comunicativa?

2. Nesse sentido, a Tradução pode ser caracterizada como habilidade lingüística?

Em resposta à primeira pergunta, a análise dos dados indica a aceitação da tradução integrada e integradora das demais no ensino de LE por parte dos alunos e seus professores. Com relação aos alunos, podemos perceber uma mudança de postura nos aspectos relacionados ao uso de LM em sala, a interação promovida pelas tarefas de tradução, e aos aspectos afetivos, reconhecendo os benefícios decorrentes de seu uso, a fim de desvencilhar a tradução como tarefa de casa, castigo, memorização e verificação de aprendizagem para ato comunicativo.

Nesse sentido, fui surpreendida pelo discurso dos alunos, inicialmente de pouca flexibilidade, para a constatação que seu uso aperfeiçoa a expressão oral e escrita, permite interpretar os textos para depois traduzi-los, evitando traduções literais e favorecendo o desenvolvimento de um ensino crítico e reflexivo, porque faz parte da vida real do aprendiz.

Ademais, os alunos relataram o ganho lingüístico e cultural advindo do seu uso, a possibilidade de interação, de desenvolver um raciocínio rápido, de aulas dinâmicas com negociação de soluções, sem uma resposta definida pelo professor e com aulas motivadoras de um assunto que faz parte da vida deles. Parece ter ficado claro para eles que, para traduzir, deve-se estar atento às especificidades das duas línguas e suas culturas.

Os alunos julgaram os textos adequados ao seu nível lingüístico e perceberam que a tradução não se resume somente à leitura e à escrita, mas também por meio das traduções orais realizadas em sala que favorecem discussões, limitam o uso de dicionários e desenvolvem autonomia. Todas essas constatações foram relevantes, sem

dúvida, mas três me chamaram muito a atenção: a confiança e segurança que a tradução proporcionou aos aprendizes, o transitar nas duas vias (LE→LM / LM→LE) satisfatoriamente, além da intuição e maturidade dos aprendizes em discutir os temas propostos nos diversos instrumentos utilizados.

Os professores mostraram-se adeptos ao uso de tradução como habilidade lingüística no ensino de LE, embora tenham reconhecido que a utilizam com pouca freqüência. Ademais, reconhecem que o método de ensino observado no CIL investigado parte de uma combinação eclética do método Audiolingual e da AC. Em decorrência, temos provas estruturais que não atendem às exigências de avaliação preconizada pela AC. Com isso, os professores percebem a necessidade de harmonizar suas aulas com os princípios da abordagem, inclusive substituindo exercícios, como relatou a professora Carol no caso dos *listenings*.

Leffa (1988, p.230) esclarece que cada nova abordagem aparece como reação à anterior, asseverando erros e caracterizando-se como a correta. Segundo o autor (p.230), perde-se muito tempo debatendo qual a melhor abordagem/método, desconsiderando aspectos positivos que cada uma oferece para o ensino de LE. Por isso, o autor esclarece:

[...] A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência de sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto que se encontra o professor, de sua experiência e de seu conhecimento prévio.

Percebemos que as crenças dos professores relativas à sua prática de ensino advêm de suas experiências como aprendizes, experiências pessoais e experiências profissionais que se moldam na instituição de ensino, em sua filosofia e no material didático adotado. No que tange à tradução, os três professores entrevistados rejeitam o uso descontextualizado e equivocado de tradução tradicional, produto do MGT, inclusive aceitando-a como habilidade lingüística no caso de Lucas e Isa, mas ao mesmo tempo, tratando-a com certa desconfiança, no caso de Carol.

Afinal, nunca aprendemos a fazê-la; não sabemos como fazê-la; não nos sentimos preparados para fazê-la, além de expor diretamente o professor a situações que ele pode *não* dominar. Contudo, a postura dos professores já se configura um marco inicial de reflexão e discussão, quando, na verdade, esperava encontrar posturas claramente resistentes à tradução.

Por isso, em resposta à segunda pergunta, temos a boa perspectiva da parte dos alunos e seus professores que a tradução se configura uma habilidade lingüística no ambiente eclético de ensino de LE no CIL em questão. Defendemos, portanto, a tradução como *um fim em si*, não somente como um recurso pedagógico. Favorecer esse uso nas salas de aula de LE implicará, dentre tantos benefícios já apontados, na comunicação dos alunos em um ambiente de baixa ansiedade e na postura do professor como facilitador do conhecimento.

Urge o desafio de viabilizar mais discussões que promovam um bom entendimento acerca da tradução contemporânea e dispersem as “vozes babélicas” que ecoam na cabeça e na voz do professor, segundo Bomfim (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tradução tem suscitado questionamentos sobre sua praticidade e viabilidade no processo de ensino-aprendizagem de LE. Abordar a Tradução como disciplina da LA implica reconhecer seu status na área do conhecimento com base na interação sugerida e na busca de equivalências culturais, contextuais e lingüísticas mais expressivas nas duas línguas e seus respectivos sistemas por meio de retextualização. Definir sua própria identidade no ensino de LE, dada à relevância da habilidade tradutória, implicaria na desvinculação da atividade no grande ‘guarda-chuva’ que a LA contempla.

É bem verdade que a prática da tradução foi por muito tempo vista com certo descrédito por vários educadores até em função do seu mau uso. O conceito contemporâneo de tradução desperta interesse pela área que pode transformar práticas de sala de aula. O processo dinâmico que envolve essa quinta habilidade lingüística exige novas formas de atuação dos professores e conhecimentos das novas teorias sobre tradução e sobre os materiais de apoio que irão definir as tarefas de tradução.

As práticas comunicativas expandem e alteram antigas possibilidades e saber explorar essas inovações de forma pedagogicamente produtiva é, de certo, o grande desafio que se coloca para o professor a partir de uma reflexão crítica da sua atuação.

A tradução é uma prática que confronta línguas, culturas e conhecimentos e quebra resistências, pois exige negociações que deslocam o papel do professor de autoridade em sala para negociador, facilitador, além de ativar processos cognitivos estritamente vinculados a contextos sociais.

Priorizar o sentido (mensagem do texto) exige uma boa compreensão e interpretação que permitirá decodificar e codificar a informação do texto, fazer uso da LM e da LE, comparar os dois sistemas lingüísticos, reconhecendo e distinguindo aspectos positivos e negativos, prever aquisição lexical e, como resultado, alcançar uma mensagem satisfatória que implicará no uso das demais habilidades lingüísticas e na constante tomada de decisões.

O redirecionamento que a AC propõe no ensino de línguas desloca o foco da estrutura gramatical, a forma, para o sentido e a comunicação intencional e significativa. É nesse ponto que a AC e a tradução se coadunam, possibilitando ao aprendiz transmitir uma mensagem e ser capaz de se comunicar dentro de um contexto interacional.

As orientações da AC apresentam ao aluno a língua em uso, situada em seu contexto cultural, promovendo a interação entre os aprendizes e o professor e entre os próprios aprendizes, diminuindo o filtro afetivo e facilitando a aprendizagem da LE.

O insumo relevante favorece a posição do aprendiz como sujeito participante no processo de aprendizagem do novo idioma. Valorizar o conhecimento e a visão de mundo dos aprendizes são também princípios da AC que sugerem uma reação positiva relativa ao país da língua-alvo e sua cultura, seu povo e sua língua.

Adequar os princípios da AC aos interesses pedagógicos das instituições de ensino já representa por si só um grande desafio. Na AC, a ênfase na aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa.

Almeida Filho (1998, p. 36) afirma que o melhor momento da inclusão da forma é quando se faz necessário para os alunos (necessidade sinalizada por eles) durante o decorrer de suas vivências comunicativas, o que é diferente de abolir a gramática como alguns profissionais da área de ensino equivocadamente entendem.

A AC não prevê ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas e o uso de LM é permitido, principalmente em estágios iniciais do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da língua.

A aprendizagem na AC é centrada no aluno em termos de conteúdo e a partir de tarefas comunicativas usadas em sala de aula que sugerem o trabalho individual, em pares e em grupos como meio de promover interação entre professor↔aluno e aluno↔aluno.

Aceitar a LM como componente de apoio nas salas de LE é quase tão difícil quanto aceitar os benefícios que a tradução pode oferecer ao aprendizado da nova língua. Discussões pedagógicas retomam tabus e sinalizam a importância e a contribuição positiva do uso de LM.

O funcionamento cerebral e os conhecimentos do aprendiz não podem ser desligados e desvinculados da LM. O aprendiz neles se apóia para tentar compreender os processos lingüísticos da língua mãe e compará-los à LE.

O aspecto afetivo é visto como uma variável importante; por isso, o professor deve assumir o papel de orientador/facilitador e estar sensível aos interesses dos alunos, incentivando participação, acatando sugestões, etc.

Acredito que um estudo atencioso por parte do professor para entender as particularidades dessa abordagem e adequar seu uso ao material didático adotado pela

escola é outro grande dilema. Nesse sentido, podemos prever a pressão de cumprimento de um calendário escolar, o desvínculo entre teoria e prática na sala de aula e nas provas quase sempre estruturais, mesmo com a adoção de livros com bases comunicativistas.

Programas de ensino de línguas serão mais eficazes se oferecerem ambientes autênticos que estimulem a motivação. Devem levar em consideração diferenças individuais, permitindo que cada aprendiz construa seu desenvolvimento de acordo com seu talento, motivação e disponibilidade.

Leffa (1988, p. 229) afirma que uma avaliação da AC é de difícil realização. Segundo ele, a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores, reagindo de forma radical aos preceitos do audiolingualismo em uma “constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese”.

No entanto, devemos considerar algumas contribuições dessa abordagem, quais sejam a mudança na concepção de língua, papéis desempenhados por aprendizes e professores no ensino-aprendizagem de línguas, resolução de problemas com tomada de decisões e uso de tarefas comunicativas para o ensino de línguas.

Assim como a AC, a tradução vive cercada por algumas falácias. A falta de conhecimento teórico acerca dela confunde e impede seu uso e o potencial pedagógico comunicacional oferecido por ela. A tradução pode apresentar contribuições significativas para o ensino de línguas. A tradução deve ser um fim em si e não um meio para a prática de regras gramaticais ou um instrumento de avaliação.

Aliás, este é um dos motivos por ser considerada uma atividade pouco atraente entre alunos, principalmente os de ensino médio, em que alguns professores utilizando-se do “Leia e traduza”, produto do MGT, exigem de seus alunos traduções descontextualizadas e muitas vezes sem negociações de significados, considerando somente aquela apresentada no livro do professor.

O enfoque atual prevê tradução sob uma ótica comunicativa que privilegia os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências de vida. Por isso, aceita e negocia diferentes significados, e descentraliza o professor do processo de ensino-aprendizagem passando ele a atuar como agente reflexivo e crítico de suas crenças na prática escolar, concedendo-lhe menor poder de decisão e aceitando-o como facilitador.

Desta feita, prevê a possibilidade de perceber no aluno um nível de *schemata* mais desenvolvido que possibilitará maiores debates em determinados assuntos sem que o professor se sinta intimidado, mas que exigirá dele dinamismo, flexibilidade e criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

O processo tradutório exige do aluno responsabilidade sobre o próprio aprendizado, tornando-o mais independente e consciente das culturas envolvidas e da comparação e contraste que o levará a compreender melhor sua própria língua e cultura, desenvolvendo prioritariamente as competências lingüísticas e comunicativas ao interagir na língua-alvo.

Relegar estes pressupostos da tradução seria invalidar os preceitos da Abordagem Comunicativa. Ridd (2003, p. 102) afirma que “a tradução empregada de forma consciente e criativa pode enriquecer o ensino nos moldes da AC sem, de maneira nenhuma, contrariar os postulados e a filosofia que a caracterizam”.

Após a experiência do Projeto, estou convicta que o uso da tradução, como ato de comunicação, enquadra-se nos preceitos da AC, além de integrar-se às quatro habilidades. A incorporação de atividades de tradução orientadas ao ensino de LE beneficia concomitantemente professores e alunos.

Assim, assumir a tradução como quinta habilidade no ensino de LE é viável, sendo que esse novo conceito deve nortear um trabalho mais dinâmico e de conscientização junto àqueles que tendem a dissociá-la e bani-la das salas de aula.

Por meio do uso consciente de uma abordagem humanista que respeite a língua mãe e sua cultura pode-se introduzir a tradução com sucesso. A procura de textos apropriados objetivando as necessidades e intenções dos alunos revela-se elemento fundamental para a motivação e aprimoramento dos conhecimentos de LE, podendo-se observar, como consequência:

- ✓ Um aumento significativo de vocabulário por meio da aprendizagem da LE;
- ✓ Aquisição de informação cultural, pelo aprendizado da gramática e fixação de vocabulário;
- ✓ Aumento na capacidade de raciocínio e análise ao se buscar a melhor tradução;
- ✓ Desenvolvimento da precisão e da clareza;
- ✓ Oportunidade de trocar informações e experiências com interação professor↔aluno↔aluno;
- ✓ Possibilidade de aliviar a tensão do aluno com relação a palavras que ele tem dúvida, tornando o ambiente mais descontraído.

A língua simboliza uma realidade cultural que se revela no uso que o falante faz e reflete dela hábitos, costumes, crenças, etc., já que não existe de maneira separada do contexto sociocultural de seus falantes. Nessa perspectiva, temas culturais são certamente relevantes para qualquer aprendiz de uma LE, na medida em que desenvolve a capacidade crítica de análise e comparação das culturas envolvidas no processo de aprendizagem.

Além disso, o emprego simultâneo das quatro habilidades, o aproveitamento do conhecimento do aluno no aprendizado de LE e o duplo ganho lingüístico e cultural de professores e alunos apresentam-se como elementos positivos do uso da tradução que pode ser desenvolvida de forma oral e escrita por meio de tarefas que exponham os alunos a experiências ‘com’ e ‘na’ língua alvo.

Limitar a tradução à idéia de *identidade* significa contradizer a individualidade humana, pelo fato de não existir dois indivíduos totalmente iguais entre si. Podemos criar *sósias* e esperar que a tradução se pareça tão natural quanto o texto original. Considerar a tradução como habilidade lingüística sinaliza a necessidade de compreender o valor expressivo do texto da língua de origem e retextualizá-lo na língua-meta, levando em conta o aspecto pragmático, o que se pretende com a tradução e seu destinatário.

O uso de tradução nas salas de LE promove a ativação de processos mentais e cognitivos durante o processo tradutório que contempla uma integração de vivências, conhecimentos, contextos históricos e sociais, familiaridade com assuntos, além de informações acerca do autor da língua de partida.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir para futuras discussões acerca do potencial e importância da tradução como ato de comunicação nas salas de aula de LE, a partir do uso inteligente e coerente da habilidade, quebrando resistências por parte de professores e alunos.

A proposta aqui discutida é uma tentativa de repensar nosso fazer pedagógico em diferentes aspectos a fim de propor uma nova perspectiva sobre a habilidade de tradução, compatível com os princípios da AC, no processo de ensino-aprendizagem de LE que favoreça a formação de aprendizes críticos e autônomos e professores reflexivos sobre sua prática de ensino.

LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Embora o Projeto tenha nos oferecido um grande volume de dados, reconhecemos algumas limitações. A curta duração do Projeto foi a mais significativa e impossibilitou o desenvolvimento de maior variedade de atividades de tradução. A expressão “ir com sede ao pote” refletiu bem meu procedimento no planejamento do Projeto.

Prevíamos a possibilidade de trabalhar com publicidade, receitas, bulas médicas, manuais de instrução, músicas, textos técnicos, com maior apoio de material autêntico. Hoje, repensando todo o processo, percebo que fizemos o possível, e até acho que conseguimos trabalhar bem com os alunos, considerando a falta de experiência com tradução, a não ser por traduções de músicas, como alguns relataram.

Reconhecemos que o número reduzido de 40 alunos, com nível avançado de proficiência em um mesmo contexto pedagógico, não configura um número expressivo na pesquisa de base etnográfica. Contudo, o interesse dos alunos na proposta do estudo favoreceu um ambiente descontraído e motivador que em apenas 16h/aula permitiu desmistificar a idéia de que a tradução pode ser uma habilidade integradora e de interação comunicacional.

Quanto à parte teórica, esperamos que os vários temas abordados na pesquisa tenham sido satisfatoriamente descritos e co-relacionados ao tema central, sem a pretensão de esgotar as discussões decorrentes deles. Reconhecemos que, em alguns deles, mencionamos poucos trabalhos de autores estrangeiros. Acredito que um aprofundamento da polêmica questão da tradução usada nos moldes comunicativos possa ser desenvolvido a partir da visão desses autores.

A escolha e direcionamento dos instrumentos de pesquisa exigiram uma postura neutra de minha parte como pesquisadora e professora do Projeto. Dentre as dificuldades, ressalto a má qualidade das gravações que atrasaram e, em alguns casos, impediram a transcrição das entrevistas. Em ambas as entrevistas realizadas, percebo que poderia sintetizar as perguntas tornando-as mais objetivas.

Considerei evasivas muitas respostas dos alunos e algumas dos professores. No caso específico da professora Isa, acredito que a lacuna entre as perguntas feitas e as suprimidas em virtude do pouco tempo da professora me deixaram de muletas, também pela escolha errada de algumas perguntas.

No entanto, assevero que a maior limitação enfrentada foi a ocorrência de um problema de saúde que me afastou do serviço por quase um ano e me manteve em tratamento por mais de dois. Ainda hoje, sinto-me debilitada e, por isso, considero a finalização deste trabalho uma vitória, pois em vários momentos pensei que não conseguiria concluí-lo.

Apesar das limitações descritas acima, esperamos que os resultados deste estudo possibilitem um melhor entendimento e reflexão quanto à viabilidade do uso de tradução no ensino-aprendizagem de inglês (LE) nos moldes da AC. A título de delimitação do estudo foram suprimidos dados e discussões mais aprofundadas para evitar um trabalho demasiadamente longo.

Vislumbramos investigações futuras que possam comprovar e corroborar os efeitos positivos do uso de tradução em diferentes contextos e níveis de proficiência dos aprendizes. Uma outra sugestão é analisar o produto das traduções de nossos aprendizes em uma tese, talvez. Ou, ainda, investigar a tradução como parte do curso regular de LE, conforme sugerido por alguns alunos. Tentar ignorar os benefícios decorrentes do uso de tradução em nossas salas de aula significa desconsiderar o potencial comunicativo dessa habilidade lingüística, integrada e integradora às demais.

Destarte, a tradução desempenha sua função ‘pedagógica’ e ‘mediadora’ a partir de uma abordagem comunicativa e textual que contradiz e restringe seu uso para aquisição gramatical e lexical, descontextualizada e carente de uma consciência crítica da linguagem por parte dos aprendizes.

Os resultados provenientes deste estudo e de outras pesquisas citadas parecem indicar que a tradução pode definitivamente “encontrar seu lugar ao sol” no ensino de LE. O empenho e esforço dos sujeitos de pesquisa sugerem sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, provenientes de mudanças de crenças e atitudes pertinentes ao ato tradutório na construção de sentidos do texto original a fim de torná-lo legível e que expresse seu valor comunicativo na língua de chegada.

Compreender e (re)escrever o que foi dito depende da subjetividade do sujeito tradutor em um momento sócio-histórico determinado que explica suas atitudes e sua tradução. Ademais, devemos considerar que esse sujeito tradutor não compartilhou das mesmas condições de produção do texto, o que impossibilita reproduzir emoções e intenções do autor em sua essência.

Embora nosso Projeto não intente a formação de tradutores, como esclarecido no início deste trabalho, percebemos que algumas noções perpassaram as traduções de

nossos sujeitos de pesquisa. De traduções literais (palavra-por-palavra) de fidelidade ao texto, observamos uso de tradução consciente que se revelou pela preocupação na interpretação textual por meio de leituras mais cuidadosas.

Inadequações de ordem lexical e sintática foram discutidas, assim como a transferência da língua de partida à língua-meta na qual a linguagem realiza sua função comunicativa. Alguns alunos perceberam que o ato de traduzir, enquanto ato criativo de interpretação textual, faz deles produtores de sentidos com traduções indiscutivelmente satisfatórias.

Sumarizando, o resultado do estudo parece indicar mudanças de crenças e atitudes relativas à tradução, o reconhecimento do seu potencial comunicativo e sua importância na integração das quatro habilidades lingüísticas. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a interação na direção aluno→aluno e professor→aluno, e sobretudo a possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos a partir das tarefas tradutórias indicam a consonância da tradução com os preceitos da AC.

A desmistificação das falácias que nortearam por muito tempo os dois temas possibilitará aos professores perceber todo potencial intrínseco e usá-lo de forma adequada e coerente em nossas salas de ensino de LE. A mudança de crenças e a percepção de um discurso que vislumbre teoria e prática produzirão, dentre tantos fatores, uma maior simetria nos papéis de professores e alunos, favorecendo interações e uma aprendizagem realmente significativa para ambos, com o fim do silêncio dos aprendizes nas salas de aulas.

Encerro meu relato com uma citação de Ridd (2003, p. 102) que sintetiza toda a razão deste estudo: “A incompatibilidade entre tradução e AC que se vislumbra não passa de miragem. Urge promover o casamento de nubentes naturais, feitos um para o outro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. S. Imperialismo, complexo de inferioridade e uma idéia. **Revista Desempenho**. Brasília, n. 2, p. 21-29, nov. 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, v. 8, p. 85-91, 1986.

_____. Maneiras de compreender lingüística aplicada. **Revista Letras**. Santa Maria, p. 7-14, jul./dez. 1991.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993, 1998.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 15-30, 2001.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.; SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: EDUNB, 2002a, p. 209-215.

_____. **Filosofia comunicativa e filosofia gramatical**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002b.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. (orgs.) **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 19-34.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 3, p. 7-18, 2004.

ALVES, F. A triangulação como opção metodológica em pesquisas empírico-experimentais em tradução. In: PAGANO, A. S. **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

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

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**. Oxford, v. 41/4, p. 241-247, out. 1987.

AUADA, A. T.; FONSECA, M. R. A alternância entre língua materna e a língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. In: PRADO, C; CUNHA, J. C. (orgs.) **Língua materna e língua estrangeira na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p. 71-88.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BAKER, M. Lingüística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da tradução? Tradução: Márcia Martins e Patrícia Broers-Lehmann. In: MARTINS, M.A.P. (org.) **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BANDEIRA, G. **Por que ensino como ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Brasília, 2003. 135 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. Campinas, 1999. 208 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNICAMP, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, USA, 2000.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA, M. H. (orgs.) Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BELL, R. T. **Translation and translating**. Harlow: Longman, 1991.

BESSA, C. R. O ensino da tradução: há uma metodologia eficaz? **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 2, n. 1, p. 117-128, jul. 2003.

BOHN, H. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de língua estrangeira**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. Brasília, 2006. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. New York: Longman, 2000.

CABRAL, L. G. Metáforas e leitura. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

CAETANO-ROUSSELOT, F. Interação aluno-aluno: aprendizagem de PLE em colaboração. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 4, n. 1, p. 19-36, jun. 2005.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

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

CAVALCANTI, M. C. A propósito de lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: ZANOTTO PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. (orgs.) **Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1991, p. 15-23.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ, 1997, p.147-161.

_____. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

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.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Ed. Nacional, 3. ed., 1979.

CHAVES DA CUNHA, J.C. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro. In: PRADO, C; CUNHA, J.C. (orgs.) **Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 55-70.

CHECCHIA, R. L. **O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2002. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

CORACINI, M. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. **Letras & Letras**. Uberlândia: v. 14, n. 1, p. 153-169, jun./dez. 1997.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

COSTA, W. C. Tradução e Ensino de Línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

CSABAY, N. Using comic strips in language classes. **ELT Forum**, v. 44, n. 1, p. 24-27, 2006.

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

DIAS, L. H. **Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa**. Brasília, 2006. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

- DUFF, A. **Translation**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- ECKERT-HOFF, B. M. A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, v. 40, p. 29-43, jul./dez. 2002.
- ELIAS, R. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: uma nova proposta**. Brasília, 2005. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- FARIA, R. M. **Chave mediadora da compreensão: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira**. Brasília, 2006. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- FERNÁNDEZ, I. G. Língua e cultura: integração na aula de língua estrangeira. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 1, n. 1, p. 39-44, dez.2002.
- FERREIRA, S. M. G. Following the paths of translation in language teaching: from disregard in the past to revival towards the 21st century. **Cadernos de Tradução**, v. 4, p. 355-371, 1999.
- FILGUEIRAS, L. V. **Sobre tradução e sua utilização no ensino de língua estrangeira**. São Paulo, 1996, 195 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade de São Paulo.
- FRACARO, C. L. Quem tem medo de tradução? **Revista Desempenho**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-115, nov. 2002.
- _____. **A pequena notável: tradução no ensino de inglês para adultos**. Brasília, 2005. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- FRECHIANI, M. P. **O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal**. Brasília, 2006. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- FREIRE, A. M. da F. Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL. In: **Ensino da gramática como parte do ensino de língua: a palavra e a prática do professor de língua estrangeira**. Porto Alegre: v. 2, 1992, p. 757-768.
- FUSARI, M. F. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOROVITZ, S. **Os labirintos da tradução: a legendagem cinematográfica e a construção do imaginário**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 4. ed., 1995.
- HALLIDAY, M. A. Language structure and language function. In: J. LYONS, **New Horizons in Linguistics**. Penguin, 1970.
- HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**. Oxford, v. 46/4, p. 350-355, out. 1992.

HARGREAVES, L. E. Os limites da traduzibilidade. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 1, n. 1, p. 63-78, dez. 2002.

_____. **Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras**. Brasília, 2004. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

HATIM, B.; MASON, I. **Discourse and the translator**. London: Longman, 1990.

_____. **The translator as communicator**. London: Routledge, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOPKINS, S. Use of mother tongue in teaching of English as a second language to adults. **Languages Issues**, n. 2, p. 18-24, 1988.

HOWATT, A.P.R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir: metodología em la formación de traductores e intérpretes**. Madri: Edelsa, 1999.

_____. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Tradução: Fábio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.) **Competência em tradução**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005, p. 19-58.

HYMES. D. **Functions of language in the classroom**. Prospect Heights: Waveland, 1972.

_____. **Reinventing Anthropology**. New York: Vintage, 1974.

JANULEVIČIENĖ V.; KAVALIAUSKIENĖ K. Promoting the fifth skill in teaching *ESP*. In: **English for specific purpose world: web-based journal**. (online). Disponível em http://www.espworld.info/Articles_2/Promoting%20the%20Fifth%20Skill%20in%20Teaching%20ESP.html>. Acesso em 14 out. 2004.

JOHNSON, B. A fidelidade considerada filosoficamente. In: OTTONI, P. (org.) **Tradução: a prática da diferença**. Tradução: Lenita Esteves. Campinas: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998.

KERLINGER, F. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LADO, R. **Language teaching: a scientific approach**. New York: McGraw-Hill, Inc., 1964.

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

- LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BONH, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 211-236.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) e um curso de licenciatura**. São José do Rio Preto, 2001. 132 fls. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista.
- MARTINS, C. M. **A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos**. Brasília, 2001. 118 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- MASON, I. Discourse, ideology and translation. In: BEAUGRANDE, R.; SHUNNAQ, A.; HELIEL, M. (orgs.) **Language, discourse and translation in the west and middle east**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994, p. 23-34.
- MENDONÇA, C. A. **Reavaliação do uso da tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982.
- MENEZES, V. L. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. (orgs.) **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 53-84.
- MELLO, H. A. B. de. L1: madrinha ou madrastra? – o papel da L1 na aquisição de L2. **Signótica**, v. 16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MOORE, D. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: PRADO, C; CUNHA, J. C. (orgs.) **Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 89-100.
- MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. 2005. 218 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- NEVES, M. de S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. de O. (org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 2. ed. Campinas: Pontes/ UFMG, 1998, p. 69-80.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NIDA, E.; REYBURN, W. D. **Meaning across cultures**. New York: Orbis Books, 1981.
- OLIVEIRA, L. A. Releitura de conceitos básicos da tradução sob a ótica pós-estruturalista. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 6, n. 1, p. 70-85, jul. 2007.
- OTTONI, P. (org.) **Tradução: a prática da diferença**. Campinas: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998, p. 11-18.

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA. Centros Interescolares de Línguas, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. As expressões idiomáticas dentro da obra lexicográfica. **Revista Brasileira de Lingüística**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 181-212, 1997.

_____. Traduzir uma expressão idiomática constitui uma mistura de alhos e bugalhos ou um fazer aos trancos e barrancos? **Revista Brasileira de Lingüística**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 163-184, 2001.

PAGURA, R. et al. **Cursos de formação de intérprete: onde está o fiel da balança? II Congresso Ibero – Americano de Tradução e Interpretação (II CIATI) 14 a 17/maio de 2001**. São Paulo, Brasil.

PAIVA, N. S. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF**. Brasília, 2003. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

PEDREIRO, S. **O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil**. Brasília, 2002. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 35, p. 7-19, jan./jun. 2000.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINA, S. L. **A utilização da língua materna no ensino de inglês/LE em níveis iniciais no contexto de uma escola pública de línguas**. Brasília, 2004. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 2, n. 1, p. 83-91, jul.2003.

PRODROMOU, L. **From mother tongue to other tongue**. Disponível em http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/mother_tongue.shtml. Acesso em 13 out. 2004.

RABELLO, E. C. et al. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho**. Brasília, n. 1, p. 31-46, nov. 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, C. A. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua (gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/ Fapesp, 1998, p. 213-230.

RIBEIRO, A. C. **Uma via de mão dupla: a tradução e o ensino contrastivo de língua estrangeira**. Brasília, 2005. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

RICHARDS, J. C et al. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 3rd. ed. Malaysia: Pearson Education, 2002.

RIDD, M. D. Out of Exile: a new role for translation in the teaching /learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J. (org.) **Tópicos em Lingüística Aplicada 1 / Issues in Applied Linguistics 1**. Brasília: Editora Plano, 2000, p. 121-148.

_____. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 2, n. 1, p. 92-104, jul. 2003.

_____. Tradução em ambiente de lingüística aplicada. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília: ano 3, n. 2, p. 88-90, dez. 2004.

_____. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D.E.G. (org.) **Atas do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal; I Simpósio Internacional de Análise do Discurso Crítica**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.

RINGBOM, H. **The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

RITCHIE, G. **The importance of teacher research to the classroom teacher**. Disponível em http://gse.gmu.edu/research/tr/tr_definition/. Acesso em 7 out. 2008.

RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

RODRIGUES, C. C. Lingüística aplicada e tradução: algumas relações. **Alfa**. São Paulo, v. 37, p. 179-186, 1993.

RÓNAI, P. **A tradução vivida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SANTOS, J. B. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 145-156, jul./dez. 1997.

SCARAMUCCI, M. V. O projeto CELPE-BRÁS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. **Português para estrangeiros – interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, p. 80-82, 1995.

SCHÄFFNER, C. Skopos theory. In: BAKER, M. (org.) **Routledge encyclopedia of translation studies**. London: Routledge, 1998, p. 235-238.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental – 5 a 8 Série. Brasília: SEED, 2000, p. 73-79.

SILVEIRA, C. **Tradução aplicada ao ensino de línguas: habilidade ou competência?** Brasília, 2007. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

SILVEIRA, M. I. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SNELL-HORNBY, M. Linguistic transcoding or cultural transfer? A critique of translation theory in Germany. IN: BASSNETT, S.; LEFEVERE, A. (orgs.) **Translation, History and Culture**. London: Pinter Publishers, 1990, p. 79-86.

- SOARES, M. Prefácio. In: PRADO, C; CUNHA, J. C. (orgs.) **Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-14.
- TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H.; VANDERESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada no ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 237-257.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2. ed., 1986.
- TOSQUE, P. O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, v. 40, jul./dez. 2002, p. 101-114.
- TRAJANO, I. **Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado**. Brasília, 2005. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.
- TRAVAGLIA, N.G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: Edufu, 2003.
- UPTON, T. A.; THOMPSON, L.C. The role of the first language in second language reading. **Studies in Second Language Acquisition**. Estados Unidos, v. 23, pp. 469-495, 2001.
- URGENSE, T. Translation: how, when, and why. **ELT Forum XXVII**, v. 3, p. 38-40, 1989.
- VENUTI, L. (org.). **Rethinking translation**. London/New York: Routledge, 1992.
- _____. A invisibilidade do tradutor. Tradução de C. Alfaro. **PaLavra**, n. 3, 1995, p. 111-134.
- _____. **O escândalo da tradução**. Tradução de S. Tagnin. Tradterm, São Paulo, n. 3, 1996, p.111-122.
- _____. American tradition. In: BAKER, M. (org.) **Encyclopedia of translation studies**. London/New York: Routledge, 1998.
- WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília: ano 2, n. 3, p. 149-162, dez.2003.
- _____. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- _____. O uso de dicionários. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília: ano 6, n. 2, dez.2007.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- _____. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- _____. **Explorations in applied linguistics 2**. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- _____. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. C. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2. ed., 2005.
- WILKINS, D. **Notional syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ALUNOS

Prezado (a) aluno (a):

Este questionário tem por finalidade coletar algumas informações para minha pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada na UnB sobre a viabilidade do uso da Tradução na Abordagem Comunicativa de inglês como língua estrangeira, integrando seu uso às demais habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Todas as informações obtidas serão tratadas de forma sigilosa. Agradeço sua preciosa colaboração na realização deste estudo.

Ana Paula A. T. da Costa

01. Idade _____ anos

02. Sexo M () F ()

03. Onde você mora? () Ceilândia () Taguatinga () Samambaia
() Outros (especificar) _____

04. Tempo que estuda inglês _____ anos

05. Tempo que estuda inglês neste Centro de Línguas _____ anos

06. Você trabalha? () Sim Quantas horas semanais? _____ () Não

07. Qual o seu nível de escolaridade?

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Superior incompleto em _____.

() Superior completo em _____.

() Outros (especificar) _____

08. Por que você estuda inglês como língua estrangeira?

() Porque gosta.

() Por desejo dos pais.

() Por causa do mercado de trabalho.

() Porque gosta de aprender sobre outras culturas.

() Por obrigação escolar.

() Outros (especificar) _____

09. O que é necessário para aprender uma língua estrangeira? Indique os três itens mais importantes em sua opinião.

- Ter contato oral com a língua estrangeira.
- Estudar a gramática.
- Desenvolver a produção escrita (redações, journals, etc.).
- Aprender a ler na língua estrangeira.
- Assistir a programas / filmes na língua estrangeira.
- Corrigir erros de pronúncia.
- Aprender a traduzir adequadamente.
- Ter um bom vocabulário.
- Utilizar a língua-alvo todo o tempo em sala de aula.
- Ouvir outras pessoas conversarem.
- Consultar dicionários.
- Utilizar dinâmica de aula através de jogos.

10. De quem é a maior responsabilidade do aprendizado de inglês na sala de aula?

- Do professor. Ele deve motivar e incentivar os alunos e deve controlar a sala de aula.
- Do aluno. Ele deve ter sua própria motivação ao estudar uma língua estrangeira.
- Do professor e do aluno. As atividades devem ser sugeridas pelo aluno e quando possível negociadas entre os dois. O professor deve ser um orientador.

11. Indique os três itens mais importantes em sua opinião para a questão seguinte. Os fatores mais importantes para uma boa comunicação incluem:

- Ter fluência.
- Ter um bom domínio gramatical.
- Ter um bom domínio vocabular.
- Conhecer a cultura da língua-alvo (inglês).
- Usar linguagem corporal (*body language*).
- Ter um raciocínio rápido.
- Ter clareza.
- Ser extrovertido.

12. Você acha que o uso da língua materna (português) na sala de aula de língua estrangeira:

- Facilita o aprendizado.
- Prejudica a prática oral na língua estrangeira.
- É aceitável para fins específicos (uma explicação gramatical, esclarecer vocabulário, dar avisos importantes, etc.).
- Não deve ser utilizada de forma alguma.

13. Ao se deparar com um problema de vocabulário/gramática em sala de aula, gostaria que o professor:

- Explicasse na língua-alvo (inglês).
- Explicasse na língua materna (português).
- Utilizasse as duas línguas.

14. Indique os três itens mais importantes em sua opinião para a questão seguinte. O uso da tradução em sala de aula:

- Ajuda na aquisição de vocabulário (léxico).
- Permite estabelecer comparações entre a língua-alvo (inglês) e a língua materna (português).
- Permite trabalhar aspectos culturais.
- Permite conhecer vocabulário técnico por meio de textos específicos sobre informática, direito, medicina, etc.
- Engloba conhecimentos gerais que promovem atividades comunicativas.
- Pode ajudar no ensino de aspectos relevantes da língua, como expressões idiomáticas, preposições, tempos verbais, etc.

15. Em sua opinião, a tradução na aula de inglês como língua estrangeira:

- É uma importante estratégia de aprendizagem.
- É difícil.
- É inviável.
- Atrapalha.
- Outros (especificar) _____

16. Você acredita que a tradução:

- É tão importante quanto saber falar, ouvir, ler e escrever.
- Deve ser usada somente nos níveis iniciantes.
- Deve ser usada somente nos níveis adiantados.
- Pode ser usada para baixar a ansiedade do aluno.
- É uma atividade chata.
- Consome muito tempo para ser realizada.
- Deve fazer parte regular do curso de línguas.
- Não é uma prioridade para mim.

17. Com que frequência você tem a oportunidade de traduzir em sala de aula?

- Regularmente Às vezes Raramente Nunca

18. O que você gostaria de traduzir?

- Artigos de revistas / jornais
- Músicas
- Filmes
- Textos técnicos
- Revistas em quadrinhos
- Provérbios
- Literatura
- Manuais de instrução
- Outros (especificar) _____

19. O que motivou você a se inscrever para este projeto?

20. Para que serve saber traduzir?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL PARA ALUNOS

Prezado (a) aluno (a):

Este questionário visa obter mais informações sobre a viabilidade do uso da Tradução na Abordagem Comunicativa de Inglês como língua estrangeira, integrando seu uso às demais habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Todas as informações obtidas serão tratadas de forma sigilosa. Agradeço sua paciência e dedicação ao Projeto que tornou possível a realização deste estudo. Valeu!!!

Ana Paula A. T. da Costa

01. Os temas apresentados para as atividades de tradução foram:

- Relevantes
- Interessantes
- Motivadores
- Irrelevantes
- Entediantes

02. Na média, você classifica os textos selecionados:

- de fácil compreensão.
- adequados ao nível lingüístico dos alunos.
- de difícil compreensão.

03. As atividades de tradução:

- foram integradas às demais habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever).
- permitiram perceber semelhanças e diferenças entre a LM (português) e a LE (inglês).
- visavam a correção gramatical e a clareza da expressão.
- permitiram trabalhar o aspecto comunicativo da língua a partir dos temas propostos pelos textos.
- permitiram negociar diferentes soluções em sala de aula.
- gastaram um tempo significativo que poderia ter sido usado para a prática de outras habilidades.

04. Você percebeu que a tradução:

- ajudou a melhorar seu vocabulário.
- ajudou você a adquirir novos conhecimentos em decorrência dos temas trabalhados.
- promoveu atividades comunicativas em sala de aula.
- ajudou a perceber diferenças culturais.
- ajudou a perceber diferenças e semelhanças entre a LM (português) e a LE (inglês).
- ajudou a aperfeiçoar a competência lingüística do aluno na LM (português).
- ajudou a aperfeiçoar a competência lingüística do aluno na LE (inglês).
- ajudou a melhorar sua redação.

05. O uso da LM (português) durante as atividades de tradução alterou sua motivação para utilizar a língua-alvo (inglês) durante a aula?

- sim, para pior sim, para melhor não

06. Algumas dificuldades da tradução são:

- entender o texto mas não conseguir uma expressão adequada na língua-alvo (inglês).
- não saber interpretar os textos.
- o uso de muitas palavras desconhecidas nos textos trabalhados.
- a existência de expressões idiomáticas, falsos cognatos e gírias que dificultam a compreensão dos dos textos.
- adequar o vocabulário ao tipo de texto (jornalístico, quadrinhos, etc.).

07. Ao detectar problemas na tradução, você:

- pensou em substituir a palavra ou expressão por não ter conseguido encontrar uma boa opção na língua de chegada.
- resolveu omitir a palavra ou expressão.
- recorreu a dicionários para encontrar uma possível sugestão.
- precisou realizar uma rápida pesquisa sobre o assunto consultando livros, internet, etc.
- consultou colegas.
- consultou a professora-pesquisadora.
- consultou outras pessoas fora da sala de aula (por ex. o professor do curso regular).
- Outros _____

08. Qual foi o processo usado para interpretar e traduzir os textos?

- Ler antes todo o texto para saber de que se trata e depois traduzi-lo.
- Ler por partes e traduzi-lo sentença por sentença.
- Marcar primeiro as palavras desconhecidas e depois traduzir por trechos.
- Outros _____

09. Traduzir

- dá medo.
- é chato.
- é divertido.
- gera segurança.
- ameniza a ansiedade.
- compensa o esforço exigido.
- é perda de tempo.
- gera bloqueios.
- ajuda a resolver bloqueios.
- Outros _____

10. Como você avalia o domínio da professora-pesquisadora na aplicação das atividades de tradução?

- Muito bom bom satisfatório ruim

11. O Projeto de Tradução:

- ajudou a sanar a deficiência do curso regular.
- foi um meio interessante de praticar meu inglês.
- ajudou a compreender um pouco o processo tradutório.
- ajudou a compreender bem o processo tradutório.
- esclareceu as dificuldades em traduzir textos.
- valorizou meus conhecimentos e experiências na LM (português).
- valorizou meus conhecimentos e experiências na língua-alvo (inglês).
- mostrou-se uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem de LE (inglês).
- foi um curso diferente que atendeu às minhas expectativas.
- foi um curso que não atendeu às minhas expectativas.
- Outros _____

12. Que tipo de tradução você gostou mais:
() oral () escrita

Por quê? _____

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS

01. Conhecer bem sua língua materna ajudou ou atrapalhou a tradução?
02. Seu conhecimento na língua-alvo foi suficiente para a tradução dos textos? Você teve que utilizar algum tipo de recurso (dicionários, internet, etc.)?
03. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades para se obter uma boa tradução? Que aspectos você priorizou em suas traduções?
04. A forma escolhida para trabalhar a tradução (oral e/ou escrita em grupos) foi satisfatória?
05. Você percebeu alguma diferença na execução das primeiras traduções e das últimas? Sentiu-se mais seguro, mais confiante, por exemplo?
06. Você percebeu uma integração entre as atividades de tradução e as habilidades lingüísticas?
07. Você acha que a tradução faz com que o aluno se sintam menos ansioso?
08. Você percebeu que o uso de tradução favoreceu *mais* alguma habilidade lingüística?
09. Você acha que o curso de inglês oferecido por essa instituição de ensino enfatiza alguma habilidade em especial?
10. Em sua opinião, qual processo foi mais difícil: verter (português→inglês) ou traduzir (inglês→português)?
11. Os temas dos textos trabalhados eram conhecidos? Isso ajudou ou atrapalhou a tradução?
12. O projeto de tradução ajudou você a modificar suas idéias a respeito da tradução?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

01. Você conhece o método/abordagem adotado (a) pela escola?
02. Você reconhece uma coerência entre o livro adotado e o método/abordagem adotado (a)?
03. Os testes e os exercícios avaliativos também condizem com os princípios metodológicos?
04. Você segue fielmente o calendário/livro didático conforme orientação da escola?
05. Você permite o uso de LM em sala de aula? Para quais propósitos?
06. Você acredita que o uso de LM em sala de aula prejudica a aprendizagem de LE?
07. Em sua opinião, por que o professor ensina como ensina?
08. Você acredita que a tradução pode integrar-se às demais habilidades lingüísticas?
09. Você trabalha com algum tipo de atividade de tradução em sala ou para casa?
10. Em sua opinião, o que é necessário para aprender uma LE de forma eficaz?
11. Como você vê seu papel no processo de ensino-aprendizagem de LE (controlador, orientador, negociador)?

COMENTE OS ITENS.

12. O uso da tradução em sala de aula ajuda na aquisição de vocabulário (léxico).
13. Permite estabelecer comparações entre a língua-alvo e a LM.
14. Permite trabalhar *mais* os aspectos culturais.
15. O ensino de LE e o ensino de cultura são indissociáveis.
16. Engloba conhecimentos gerais que promovem atividades comunicativas e a formação educacional do aluno.
17. O uso da tradução pode ajudar no ensino de aspectos relevantes da língua, como expressões idiomáticas, gírias, falsos cognatos, preposições, tempos verbais, etc.
18. Só deve ser usada em níveis adiantados.
19. Pode ser usada para baixar a ansiedade do aluno e melhorar sua auto-estima.
20. É uma atividade chata que consome muito tempo e gera poucos resultados satisfatórios.
21. Atrapalha a aprendizagem e desestimula o uso de LE.
22. Tradução é para tradutores.
23. Você incentiva seus alunos a usar o dicionário?
24. Em sua opinião, a tradução ainda continua sendo tabu no ensino-aprendizagem de LE?
25. Você percebeu algum efeito positivo e/ou negativo do projeto de tradução na sua sala de aula?

APÊNDICE 5 - RELATÓRIO DA AULA 1

AULA	DATA	ATIVIDADES
01	12/04/05	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do projeto• Tema: Imigração nos Estados Unidos e em Londres.• A aula foi iniciada com algumas perguntas relativas à moradia em um outro País e suas implicações.• A seguir, foi mostrado um documentário em vídeo sobre cinco imigrantes de quatro continentes e suas experiências nos Estados Unidos. Foi relatado também o que essas pessoas mais sentem falta em seu País de origem (família, amigos, comida, natureza, arquitetura, datas festivas).• Os alunos responderam a um exercício oral sobre particularidades das pessoas entrevistadas, identificando, também, as coisas mais lembradas por elas.• A seguir, foram indagados sobre a possibilidade de moradia fora do Brasil: os que mais sentiriam falta, quais seriam as maiores preocupações, o que mais gostariam nesse novo País.• Procedemos então à leitura do artigo retirado da revista <i>Speak Up</i>: Brazilians in London. O texto apresenta um vocabulário acessível ao conhecimento dos alunos, facilitando a leitura e permitindo discussões sobre pontos específicos apresentados no texto (o clima de tensão na chegada do aeroporto em Londres, razões de saída do País de origem, as possíveis vantagens e desvantagens de tentar a vida em Londres, por exemplo). O relato de quatro brasileiros, moradores em Londres, também favoreceu outros pontos de discussão.• Traduzimos oralmente o primeiro parágrafo em sala.• A tradução do segundo e terceiro parágrafos foram pedidos como tarefa de casa.

COMENTÁRIOS

Inicialmente, houve a preocupação de integrar as habilidades de modo a preparar o terreno para a prática da tradução. Assim, as quatro habilidades foram integradas da seguinte maneira: o *listening* foi trabalhado através do vídeo sobre o documentário e da fita cassete com o artigo da *Speak Up*, que proporcionou, também, a prática de *reading*. O *speaking* foi desenvolvido através das informações obtidas das duas atividades acima descritas. O *writing* foi obtido através da tradução dos parágrafos. Foram desenvolvidas duas modalidades de tradução: a oral e a escrita.

No entanto, houve uma participação significativa dos alunos que se mostraram interessados quanto à discussão do tema e execução das tarefas. Cabe acrescentar que em todas as atividades de *reading* há a participação de todos os alunos, que se revezam na leitura do texto. Erros de pronúncia são corrigidos e problemas vocabulares são esclarecidos na LM e na LE. Houve um esclarecimento rápido referente à tradução e tivemos que parar aqui. Devo considerar também o tempo dedicado à apresentação do projeto e ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, que foi de aproximadamente 20 minutos.

Ao selecionar o tema e os materiais para esta aula, pensei em trabalhar as primeiras de uma maneira conhecida pelos alunos: discussões a partir de tópicos explorados em vídeos e *listenings*, por exemplo. Pretendo com isso contextualizar o tema a ser traduzido, sem assustá-los, levando em consideração a falta de prática do uso da tradução em suas salas de aula.

Com isso, os textos selecionados para *reading* ainda não são um desafio para eles, já que a intenção é a de trabalhar a compreensão e checar a tradução de certas palavras, expressões idiomáticas e tempos verbais e as modificações necessárias (inversões, omissões, por exemplo) para se conseguir um bom texto, a partir da tradução.

APÊNDICE 6 – RELATÓRIO DA AULA 2

AULA	DATA	ATIVIDADES
02	19/04/05	<p>Correção dos parágrafos do artigo Brazilians in London.</p> <p>Leitura e preenchimento do questionário.</p> <p>Tema: Regras e costumes em diferentes países.</p> <p>Iniciamos a aula com a apresentação de vários gestos que foram automaticamente comparados aos nossos e relacionados a situações em que possam ser utilizados.</p> <p>Em seguida, analisamos diferentes costumes em alguns países: Canadá, Estados Unidos, Indonésia, Coreia, Países Baixos, Samoa, Tailândia, África, Japão, China, Taiwan e América do Sul.</p> <p>Foi introduzido e discutido o conceito ‘Culture Shock’ (choque cultural).</p> <p>Para exemplificar o conceito, os alunos praticaram o <i>listening</i>: Unique customs que descreve costumes únicos, próprios de três países visitados por três pessoas de outras culturas e suas reações.</p> <p>Após a correção do <i>listening</i>, procedemos à leitura do texto sobre alguns costumes americanos referentes ao seu comportamento ao falar com estranhos, linguagem corporal (<i>body language</i>), toques e despedidas.</p> <p>A tradução do primeiro e terceiro parágrafos foi pedida como tarefa de casa.</p>

COMENTÁRIOS

O tema escolhido para a aula objetiva desenvolver a consciência sócio-cultural dos alunos, criando a oportunidade de comparar sua cultura com outras culturas, mais precisamente com a dos Estados Unidos.

A competência sócio-cultural envolve comunicação verbal e não-verbal, adequando-se ao contexto. O fato que uma expressão possa ser traduzida na língua do aprendiz não significa que essa possa ser usada de maneira semelhante em outra cultura.

A competência sócio-cultural envolve aspectos não-verbais que são igualmente importantes durante o ato comunicativo, englobando gestos, postura, contato visual (*eye contact*), expressões faciais, tom de voz e noção de espaço pessoal (*personal space*).

O conceito ‘Culture Shock’ é revelador de sentimentos antagônicos (positivos e/ou negativos) que uma pessoa pode sentir ao morar em país estrangeiro: ansiedade, depressão, vergonha, desconfiança, preocupação exemplificam aspectos negativos. Na outra ponta, podemos citar confiança, entusiasmo, fascinação, segurança, satisfação, entre outros.

O estudo de aspectos culturais, geralmente um tema motivador por permitir comparações imediatas entre a cultura do aprendiz e a da língua-alvo (*culture clash ou cross-cultural comparisons*), propicia a análise do que é comum ou não, aceitável ou não e dita as normas do que deve ser feito ou não, quando, em que situação e dependendo da pessoa envolvida.

O *listening* foi um bom exemplo disso, embora alguns alunos tenham tido dificuldades em compreendê-lo e de terem apontado essa atividade como sendo a mais difícil da aula, conforme o relato de alguns.

A tradução da tarefa de casa foi uma agradável surpresa: os alunos revelaram ter uma boa compreensão do texto e muitas sugestões de tradução foram negociadas, embora exista a tendência de uma tradução literal e de palavras traduzidas diretamente, talvez pela interferência da LM.

Expliquei então que em uma tradução existe a possibilidade de inversão de palavras na frase, de omissão, e de não tradução de algumas expressões, siglas e nomes. Relaciono a seguir algumas

dificuldades apontadas na tradução do artigo **Brazilians in London**, artigo da revista *Speak Up*. Na primeira frase do artigo ‘The atmosphere on the plane to London on arrival at the airport’, os alunos fizeram a tradução literal ‘a atmosfera no avião para Londres com a chegada no aeroporto’ que corrigida resultou em ‘a atmosfera na chegada do avião ao aeroporto de Londres’.

Houve uma discussão mais demorada a respeito de algumas expressões, tais como ‘they are right to feel so’ (eles estão certos de se sentir assim, eles têm porque se sentir assim, eles tem razão de se sentir assim), ‘are made to feel’, ‘because you will not be taken at your word’, immigration officers’ (oficiais da alfândega, agentes da imigração), ‘then searched through his bags’ (search = procurar X search through = revirar, mexer, bagunçar, vasculhar), ‘without further ado’ (sem mais nem menos, prontamente), referentes ao primeiro parágrafo.

‘There are many reasons’ (haver X existir), ‘try living’ (tentar a vida), ‘staying for a while’ (permanecer/ficar/ ficando lá um certo tempo), ‘perhaps you just want to get away’ (sair, dar um tempo, mudar de ares), ‘if you can manage on your own’ (se você consegue se virar sozinho, consegue ser independente, consegue se virar, consegue lidar sozinho com a situação), referentes ao segundo parágrafo.

‘Brazil has for some time been through economic and social upheaval’ (O Brasil tem passado por problemas sócio-econômicos, problemas econômicos e sociais, dificuldades econômicas e sociais), ‘It’s in Europe, **for one** (de cara, para começar, para início de conversa), which has a certain **caché** (status, crédito, respeito, prestígio), **as does** (assim como, pelo fato) the fact that in England you learn British English’, ‘**due to** (devido a, graças a, por causa) some sophisticated advertisements Brazilians are bombarded with’ (bombardeados, influenciados, submetidos, expostos), ‘there are other factors that could compensate for the shock’ (há outros fatores/outras razões que compensariam/ poderiam compensar o choque), referentes ao terceiro parágrafo.

Algumas palavras foram traduzidas diretamente, tais como ‘questioning’ (questionamento X interrogatório), ‘degradation’ (degradação X humilhação, tratamento degradante), ‘a letter of introduction’ (carta de introdução X carta de apresentação).

Os alunos relataram que algumas palavras e expressões foram difíceis de serem traduzidas, mas que no geral, traduzir foi uma boa experiência. Acredito que o tema agradou os alunos, pela maravilhosa participação na aula; demonstraram estar mais seguros e menos tímidos também. Achei muito satisfatória a tradução dos parágrafos, levando-se em conta a inexperiência e falta de estímulo em utilizá-la regularmente em sala de aula.

ANEXOS

TEXTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Traduza o trecho do episódio dos *Simpsons* (exibido nos EUA em 11 de outubro de 1990).

A PROVA FINAL

O desempenho ruim de Bart na escola após um exame de História faz com que sua professora, a Sra. Krabappel, ameace segurá-lo na quarta série por mais um ano. Bart faz um trato com Martin Prince para transformá-lo em um cara legal em troca de lhe dar aulas. Bart consegue transformar Martin em um garoto normal, mas Martin não cumpre sua parte no trato e Bart corre o risco de se dar mal mais uma vez. Depois de tentar estudar toda a noite sem sucesso para a prova de História, Bart pede ajuda a Deus. Nessa noite, uma tremenda nevasca cai sobre Springfield, fazendo com que as escolas permaneçam fechadas no dia seguinte. Bart quer sair para brincar, mas Lisa diz que ele deve ficar em casa e estudar. Bart sai mal na prova, mas consegue impressionar a Sra. Krabappel com sua compreensão de História e ela lhe dá um “D” negativo, exatamente o mínimo necessário para ser aprovado. Homer, orgulhoso de Bart, pendura a nota do filho na porta da geladeira.

THE SIMPSONS (Screened in the U.S. on October 11th, 1990)

VERSION 1 – *Bart gets an F*

After failing a History test, Bart strikes a deal with Martin Prince to make him cool in exchanging for tutoring. Bart successfully transforms Martin into a regular kid, but Martin reneges on his side of the bargain and Bart is once again in danger of failing. After an all-night study session, Bart still fails but he manages to impress Mrs. Krabappel with his grasp of History and she gives him a D- minus, a grade Homer is proud to hang on the fridge.

VERSION 2 – *Bart gets an F*

While Bart Simpson has never been a star student, his grades have been slipping even further than usual, and his teacher Mrs. Krabappel warns him that if his marks don't improve, he might fail History and be left back rather than graduate to the fifth grade. Bart intends to study before his big test, but Homer persuades him to watch some television with him first. By the time Bart finally cracks his books, he's nearly fallen asleep. The next morning, Bart is convinced he can't pass and fakes being sick. Bart gets answers for the test from Millhouse, but Millhouse turns out to be a bad choice, and Bart gets an F. Desperate to pass his class, Bart makes a deal with class brain Martin – if Martin shows Bart how to be smart, Bart will show Martin how to be cool. Martin, however, turns into a party animal and fails to live up to his end of the bargain, and Bart prays to God for a reprieve on his test. To Bart's astonishment, a freak snowstorm causes school to be cancelled the next day, and while all his friends are out having fun, Bart studies like he's never studied before in a last-ditch attempt to pass the fourth grade. “Bar gets an F” was first aired on Oct. 11, 1990.

JACK AND THE BEANSTALK

Once upon a time there was a boy named Jack. He lived with his mother, a young widow that brought him up with difficulty.

One day, she called Jack and said: “My son, we have run out of food and we don’t have any money. Take the cow, that is all we have, and go to the village to sell it.

On the way to the village, he met a man who offered a handful of beans for the cow. “They are magic beans”, said the man. Jack believed him and exchanged the cow for the beans.

When Jack arrived back home, he showed the beans to his mother. She got furious and threw the beans out of the window. After Jack was reprimanded, he went to bed. He was sad and hungry.

On the following day, Jack woke up very early and went out to the backyard. He saw an enormous beanstalk that reached the sky. Curious, Jack climbed up the beanstalk.

When he reached the clouds, he saw a huge castle. The owner of the castle was a mean giant. Jack went into the castle and was astonished with what he saw: there was a beautiful harp that played by itself and a hen that laid golden eggs.

Slowly, Jack approached the harp: “Free me, please”, said the harp “and I’ll play beautiful music for you”. “Let me free”, said the hen “and I’ll make you a rich boy”. The boy took the harp and the hen and was running away with them when the giant woke up.

Jack ran towards the beanstalk and started to climb down as fast as he could. The giant followed him. When Jack arrived on the ground, he took an axe and cut the trunk of the beanstalk. The giant fell, crashed to the ground and died.

Jack’s mother was very proud of her son’s courage. The harp played beautiful music. Thanks to the golden eggs the hen laid, they were not hungry anymore and they lived happily ever after.

SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS

Snow White was the name of a beautiful little princess. Her skin was as white as the snow, her lips were reddish and her hair was as black as the night. She lived in a castle with her stepmother, a mean and vain queen. The Queen had a magic mirror and every morning she asked it: “Mirror, my mirror, is there anybody more beautiful than me in the world?”

And the mirror answered: “No, my queen. You are the most beautiful”.

The time passed by and Snow White grew up and became a young lady of rare beauty and kind heart. One day the queen asked the mirror the same question as ever, but this time the answer was different: “My queen is beautiful, but Snow White is the most beautiful. Furious and full of envy the queen called the hunter and ordered: “Take Snow White to the forest and eliminate her!”

The hunter took pity on Snow White. She was so beautiful and innocent. When they arrived at the forest, he said to Snow White: “Run away, Snow White! The queen wants to kill you. Don’t go back to the castle anymore”. Snow White was scared and ran. With the help of the animals from the forest she arrived at a clearing where she found a house. She knocked at the door but as nobody answered, she decided to get into.

Everything was very small. It seemed a doll’s house. Snow White was very hungry and tired. She found a table with 7 small soup dishes. Then, she sat and ate everything. In the bedroom she found 7 small beds. She put them all together and fell asleep.

It was the seven dwarfs’ house. When they came back from work, they found Snow White sleeping. They were surprised and curious – who was she? Snow White woke up and told them all her sad

story. She asked the dwarfs to live with them and they all agreed. Snow White would do the housework while they worked in the mine.

The queen found out that Snow White was alive. Then she dressed herself like an old woman and went to the dwarfs' house. When she saw Snow White was alone, she offered her a poisoned apple.

Snow White bit the fruit and fainted. When the dwarfs arrived, they saw Snow White on the floor. They cried because they thought she was dead.

They put her body in a crystal coffin and decided to take her to the middle of the forest. They were on their way when they heard a horse gallop. It was a handsome prince that was crossing the forest towards his kingdom.

When he saw Snow White, he fell in love with her. She seemed to be sleeping. He came near her and kissed the beautiful young lady. The spell was broken and she woke up. Snow White and the prince got married and lived happily ever after.