

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MAIARA RAQUEL QUEIROZ PEREIRA

**O ESPAÇO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – SP

2018

MAIARA RAQUEL QUEIROZ PEREIRA

O ESPAÇO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Discente: Maiara Raquel Queiroz Pereira

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SP

2018

Pereira, Maiara Raquel Queiroz
O ESPAÇO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA / Maiara Raquel Queiroz
Pereira – 2018
138 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Dr^a. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Tradução pedagógica. 2. Ensino de línguas estrangeiras. 3. Ensino de Espanhol como língua estrangeira. 4. História do ensino de línguas estrangeiras. 5. Linguística aplicada. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

MAIARA RAQUEL QUEIROZ PEREIRA

O espaço tradução no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa:

Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientadora:

Dr^a. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Bolsa: Capes

Data de defesa: 27/04/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nome e título

Universidade.

Membro Titular:

Nome e título

Universidade.

Membro Titular:

Nome e título

Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico essa conquista a Deus, à minha família e ao meu
namorado pelo apoio nesse período de grande superação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado a coragem de sonhar com esse mestrado e a graça necessária para concluí-lo.

Aos meus pais pelo apoio, paciência e confiança em mim. Sem eles eu não teria condições de concluir esse período de desafios.

Ao Rogério Penna por todo apoio, paciência e incentivo. Sem suas palavras e intercessão tudo isso teria sido muito mais difícil.

Aos meus amigos e co-orientadores extraoficiais que me incentivaram, escutaram e me ajudaram com todas as dúvidas em relação a burocracia acadêmica e a escrita desse trabalho, obrigada Amanda Henrique Pereira, Carol Soares, Jéssica Franceschini, Júlia Batista Alves, Mariana Bertho e grupo de estudo CLG.

À Prof^a Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes por me orientar nessa pesquisa, por acreditar na minha capacidade e por partilhar bons momentos acadêmicos e fora deles. Sou imensamente grata pela confiança e todo auxílio na construção dessa dissertação.

À Prof^a Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista pela ajuda na pesquisa bibliográfica, pela amizade e por sua grande contribuição na minha formação.

A todos os professores da pós-graduação que contribuíram para a minha formação.

A todos os funcionários da UNESP que no seu trabalho são construtores do bom serviço e funcionamento da instituição.

À CAPES pela oportunidade de realizar essa pesquisa com o apoio financeiro.

“Acredite em você por causa de mim.(...) A primeira coisa que você precisa entender aqui é que a tua força só atrapalha. Olhe para Mim. A garantia do seu sucesso é o olhar fixo no Meu. Não é olhando para as suas capacidades ou fraquezas. Mas é olhando para mim.”

Trecho do Espetáculo “Canto das Írias” – Comunidade Shalom

Wilde Fábio (2009, Fortaleza)

RESUMO

Nesta pesquisa propomos uma discussão sobre o uso da tradução como recurso no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) numa perspectiva comunicativa de ensino, com base nas opiniões e crenças de professores de escolas do interior do estado de São Paulo. Na fundamentação teórica apresentamos uma descrição histórica do uso da tradução no ensino de línguas (SOUZA CORRÊA, 2014), e discutimos as diferentes concepções de língua, tradução e formação do conceito de tradução pedagógica (LAVAUULT, 1985; HURTADO ALBIR, 1988; MALMKJAER, 1988; DUFF, 1989; COOK, 2010). A metodologia adotada é de caráter qualitativo e interpretativo (ERICKSON, 1991) e se desenvolve em duas partes. A primeira consiste na aplicação de um questionário aberto a um grupo de 8 professores de espanhol, 4 atuantes no Centro de Línguas (CEL) do estado de São Paulo e 4 em escolas de idiomas (EDIs) autodeclaradas comunicativa, ambos os contextos localizados na cidade de Araraquara/SP. A segunda compõe-se de uma entrevista semiestruturada com os mesmos professores a fim de corroborar as informações obtidas no primeiro instrumento de pesquisa. Após coletar os dados, descrevemos e analisamos as opiniões e crenças a respeito do uso da tradução no ensino. Constatamos que, embora a maioria dos professores de espanhol tenham um posicionamento aberto sobre a tradução, ainda demonstram um certo receio quanto ao seu uso. A tradução é vista, principalmente, como um recurso metalinguístico vinculada à ideia do Método Gramática Tradução.

PALAVRA-CHAVE: Ensino de Línguas Estrangeiras, Tradução Pedagógica, Professor, Ensino Comunicativo, Recurso Didático

RESUMEN

En esta investigación proponemos la discusión del uso de la traducción como recurso en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) desde una perspectiva comunicativa, con base en opiniones y creencias de profesores del interior del estado de São Paulo. En la fundamentación teórica presentamos la descripción histórica del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas (SOUZA CORRÊA, 2014), y discutimos las diferentes concepciones de lengua, traducción y formación del concepto de traducción pedagógica (LAVAUULT, 1985; HURTADO ALBIR, 1988; MALMKJAER, 1988; DUFF, 1989; COOK, 2010). La metodología de investigación es de carácter cualitativo interpretativo (ERICKSON, 1991) y se divide en dos partes. La primera consiste en la aplicación de un cuestionario abierto a un grupo de 8 profesores de español, 4 actuantes en el *Centro de Línguas* (CEL) del estado de São Paulo y 4 actuantes en escuelas de idiomas (EDIs) auto declaradas comunicativa, ambos ubicados en la ciudad de Araraquara / SP. La segunda consiste en una entrevista semiestructurada con los mismos profesores a fin de corroborar los datos recogidos por el primero instrumento de investigación. Después de coleccionar los datos, describimos y analizamos las opiniones y creencias a respecto del uso de la traducción en la enseñanza. Constatamos que, aunque la mayoría de los profesores de español tengan un posicionamiento abierto sobre la traducción, aún demuestran un recelo cuanto al uso. La traducción es vista, principalmente, como un recurso metalingüístico asociada a la idea de Método Gramática Traducción.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Traducción Pedagógica, Enfoque comunicativo, Recurso didáctico.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SEXO	79
GRÁFICO 2 - PROFESSORES COM PÓS GRADUAÇÃO	80
GRÁFICO 3 - TEMPO DE TRABALHO	80
GRÁFICO 4 - TEMPO DE TRABALHO CEL	79
GRÁFICO 5 - TEMPO DE TRABALHO EDIS	81
GRÁFICO 6 - ANOS APÓS A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	81
GRÁFICO 7 - ANOS DE CONCLUSÃO CEL	80
GRÁFICO 8 - ANOS DE CONCLUSÃO EDIS	82
GRÁFICO 9 - QUANTIDADE DE TURMAS (CEL)	81
GRÁFICO 10 - QUANTIDADE DE TURMAS (EDIS)	83
GRÁFICO 11 - TAMANHO DAS TURMAS CEL	82
GRÁFICO 12 - TAMANHO DAS TURMAS EDIS	84
GRÁFICO 13 - NÍVEL	85
GRÁFICO 14 - NÍVEL DE LÍNGUA CEL	83
GRÁFICO 15 - NÍVEL DE LÍNGUA EDIS	85
GRÁFICO 16 - FAIXA ETÁRIA CEL	84
GRÁFICO 17 - FAIXA ETÁRIA EDIS	86
GRÁFICO 18 - ABORDAGEM NO CEL	85
GRÁFICO 19 - ABORDAGEM NAS EDIS	87
GRÁFICO 20 - IDENTIFICAÇÃO CEL	86
GRÁFICO 21 - IDENTIFICAÇÃO EDIS	87
GRÁFICO 22 - RECURSOS	89
GRÁFICO 23 - RECURSOS EM CONTRASTE	90
GRÁFICO 24 - EXERCÍCIO ESPECÍFICO	90
GRÁFICO 25 - ATIVIDADES PARA DIMINUIR A INTERFERÊNCIA	91
GRÁFICO 26 - OPINIÃO A RESPEITO DA TRADUÇÃO	92
GRÁFICO 27 - PERSPECTIVA DA TRADUÇÃO NA SALA DE AULA	93
GRÁFICO 28 - OPINIÃO DO CEL	93
GRÁFICO 29 - OPINIÃO DAS EDIS	96
GRÁFICO 30 - CONCEITO DOS PROFESSORES DO CEL	94
GRÁFICO 31 - CONCEITO DOS PROFESSORES DAS EDIS	96
GRÁFICO 32- USO DA TRADUÇÃO	98
GRÁFICO 33 - USOS DA TRADUÇÃO EM SALA DE AULA	98
GRÁFICO 34 - HÁ NÍVEIS PARA UTILIZAR A TRADUÇÃO?	101
GRÁFICO 35 - MALEFÍCIOS	103
GRÁFICO 36 - BENEFÍCIOS	104
GRÁFICO 37 - A TRADUÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO	106
GRÁFICO 38 - CONHECIMENTO DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA	113
GRÁFICO 39 - HABILIDADES E TRADUÇÃO	114
GRÁFICO 40 - HABILIDADES	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PERGUNTA 1 OPINIÃO.....	95
TABELA 2 - PERGUNTA 2.....	100
TABELA 3 - PERGUNTA 3.....	102
TABELA 4 - PERGUNTA 4.....	104
TABELA 5 - PERGUNTA 4.....	105

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- TRADUÇÃO INTERLINEAR.....	24
FIGURA 2 - ATIVIDADE DE TRADUÇÃO EM LIVRO DIDÁTICO	36
FIGURA 3 - DUOLINGO A	43
FIGURA 4 - DUOLINGO B	43
FIGURA 5 - DUOLINGO C.....	43
FIGURA 6 - EXEMPLO DE TRADUÇÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	107
FIGURA 7 - EXEMPLO DE TRADUÇÃO DE FALSOS COGNATOS	108
FIGURA 8 - QUADRO COMPARATIVO DE ESTRUTURAS	109

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIFERENÇAS DE USO DA TRADUÇÃO	46
QUADRO 2 - CONCEPÇÃO DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	47
QUADRO 3 - NATUREZA DAS CRENÇAS	67
QUADRO 4 - PERFIL DOS PROFESSORES.....	76
QUADRO 5 - PROCESSO DE APRENDIZAGEM VERSUS OPINIÃO	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACom	Abordagem Comunicativa
BAK/CPC	<i>Beliefs Assumption Knowledge</i> (Crenças Pressupostos Conhecimento)
CEL	Centro de Estudo de Línguas
EDIs	Escolas De Idiomas
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MGT	Método Gramática Tradução
TP	Tradução Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivos	18
Organização da dissertação	19
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 uma breve história da tradução no ensino de línguas	20
1.1.1 <i>ANTIGUIDADE CLÁSSICA E GRÉCIA ANTIGA</i>	20
1.1.2 <i>IDADE DA RAZÃO</i>	26
1.1.3 <i>MOVIMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS SÉCULO XIX E XX</i>	29
1.1.3.1 <i>O ensino monolíngue</i>	30
1.1.3.2 <i>O foco na forma e o foco no significado</i>	33
1.1.3.3 <i>O ensino com foco no significado</i>	33
1.2 A Tradução e o ensino de línguas	38
1.2.1 <i>DEFINIÇÕES E INDEFINIÇÕES DE TRADUÇÃO</i>	38
1.2.2 <i>A TRADUÇÃO NA PERSPECTIVA DO MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO (MGT)</i>	40
1.2.3 <i>A TRADUÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA (TP)</i>	43
1.2.4 <i>CONVERSAS E CONTROVÉRSIAS A RESPEITO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS</i>	48
1.2.5 <i>A TRADUÇÃO COMO ATIVIDADE, ESTRATÉGIA E HABILIDADE</i>	57
1.3 O estudo das crenças	65
1.3.1 <i>DEFINIÇÃO DO TERMO</i>	65
1.3.2 <i>A NATUREZA DAS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUAS</i>	66
2. METODOLOGIA	70
2.1 Natureza da pesquisa	70
2.2 Partes da pesquisa	71
2.3 Instrumentos de coleta de dados	73
2.3.1 <i>QUESTIONÁRIO</i>	73
2.3.2 <i>ENTREVISTA</i>	74
2.4 A coleta de dados	75
2.5 Sujeitos de pesquisa	76
2.6 cenário de pesquisa	77
3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	79
3.1 QUESTIONÁRIO	79
3.1.1 <i>PERFIL DOS PROFESSORES</i>	79
3.1.2 <i>SOBRE O PROFESSOR E AS TURMAS</i>	82
3.1.3 <i>A TRADUÇÃO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</i>	92
3.2 ENTREVISTAS	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	129
<i>Anexo A - Questionário</i>	130
<i>Anexo B - Roteiro de Entrevista</i>	134
<i>Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i>	135

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de espanhol no Brasil vem ganhando destaque nos últimos anos, principalmente por exigências do mercado e o aumento de intercâmbios no país. Sua importância é reconhecida não apenas aqui, mas no mundo inteiro. O espanhol ou castelhano é a segunda língua mais falada no mundo, além de ser a língua oficial em 21 países, com cerca de 450 milhões de falantes. O espanhol é amplamente utilizado na área de negócios, turismo, ciências, sendo língua oficial de vários órgãos internacionais, entre eles a ONU (Organização das Nações Unidas), a CEE (Comunidade Econômica Europeia) o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), e a UNASUL (União dos países do Sul) etc. Devido ao Mercosul, criado em 1991, e a Unasul, criada em 2004, as relações entre o Brasil e seus vizinhos hispano-americanos cresceram, e o espanhol passou a ganhar maior reconhecimento em terras brasileiras.

Em 2005, por meio da Lei nº 11.161/2005, o espanhol passou a ser língua de oferta obrigatória nas escolas brasileiras, com o prazo de 5 anos para o cumprimento da lei. Em 2016, essa lei foi revogada pela medida provisória 746/2016, no entanto, isso não mudou o interesse e a importância do idioma para o mercado de trabalho e para a academia.

Em vista disso, a procura por cursos de espanhol tem aumentado a cada dia e a prática da sala de aula tem mostrado a necessidade de estudos a respeito das dificuldades específicas dos brasileiros que estudam espanhol. Em virtude do grau de parentesco entre esses dois idiomas, seu estudo é paradoxal, pois em certos momentos é considerado fácil e em outros, difícil. Segundo Ulsh (1971, apud CALVO CAPILLA; RIDD, 2009, p. 152) 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol, e a semelhança se estende para a fonologia, a morfologia e, em menor grau, a sintaxe. Essa semelhança, muitas vezes, provoca confusões e dificuldades para avançar no conhecimento da LE

Quando um aluno brasileiro começa a aprender espanhol ele imagina que é uma língua fácil, uma vez que há grande compreensão do conteúdo desde a primeira aula, dada a proximidade com sua língua materna, o português (SANDES, 2010). As semelhanças fonéticas e estruturais são vistas como uma característica facilitadora da aprendizagem dessa língua. No entanto, em níveis intermediários, essa semelhança deixa de ser um elemento facilitador para ser um obstáculo difícil de ser transposto. Os aprendizes, nesse

momento, parecem entrar em um nível *plateau* (período de estancamento) no qual a aprendizagem é devagar e a dificuldade de diferenciar o português do espanhol é um problema recorrente no uso da língua (CALVO CAPILLA; RIDD, 2009). Esta interferência é tão frequente e comum, que popularmente recebe o nome de *portunhol*¹, compreendida como a mescla desses dois idiomas.

Em vista disso, faz-se necessário estudar recursos e estratégias de ensino-aprendizagem que logrem conscientizar os alunos do campo movediço que separa essas duas línguas irmãs. É sabido que a interferência da língua materna na língua estrangeira é algo natural no processo de aprendizagem de uma LE, pois é a partir do conhecimento prévio da LM que o sujeito se relaciona com o mundo e, por consequência, com o novo conhecimento (BUTZKAMM, 2003). No entanto, a problemática aqui não é a interferência em si, mas a dificuldade de superação da interferência ao longo do caminho de aprendizagem, que ocorre devido à não percepção de diferenças entre uma língua e outra.

Calvo Capilla e Ridd (2009) ao estudarem o ensino de espanhol para brasileiros, afirmam que o que dificulta a aprendizagem do espanhol por falantes de português é a demasiada confiança na sua aprendizagem e a falta de percepção das diferenças linguísticas. Segundo os autores, para resolver esse impasse é necessário um enfoque metodológico de ensino que desenvolva a conscientização linguística e o contraste entre as línguas. A partir desse raciocínio, defendem a reintrodução da tradução como um elemento de conscientização e contraste de línguas.

Além deles, outros autores como Lavault (1985), Hurtado Albir (1988, 1994), Duff (1989), Casado e Guerrero (1993), Malmkjaer (1998), Almeida Filho (2001, 2009), Cook (2010), Nogueira (2013), Laviosa (2014), Souza Corrêa (2014), entre muitos outros, defendem a utilização da tradução como atividade de ensino na sala de aula. Esses autores afirmam que a tradução pode auxiliar na apreensão de estruturas, aumentar o vocabulário, despertar o aluno para questões culturais e melhorar o conhecimento, tanto em LE como em LM.

Apesar de ainda amplamente criticada no cenário atual de ensino de línguas, o uso da LM e da tradução em sala de aula pode trazer contribuições positivas se aliado a

¹ Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa online, “portunhol” é uma maneira de falar ou escrever que mistura elementos vocabulares, fonéticos e sintáticos do português e do espanhol.

estratégias comunicativas de ensino. No entanto, a falta de discussão do tema faz com que a tradução na sala de aula ainda esteja intimamente ligada ao Método Gramática Tradução (MGT), ou seja, um método antiquado de ensino baseado na prática da língua escrita, por meio de exercícios gramaticais e tradução de frases isoladas de contexto. Devida as limitações comunicativas desse método, ele foi amplamente criticado e com ele a tradução também passou a ser alvo de críticas, levando os professores a rejeitá-la ou usá-la de qualquer maneira, como um exercício para “passar o tempo”, como apontado no estudo de Torres (2014)

Para os autores mencionados, as atividades de tradução em sala de aula, quando bem planejadas, são ótimas ferramentas de ensino que ajudam a melhorar a expressão textual, a apreensão de léxico, a reflexão sobre a própria cultura e a desmistificação de estereótipos da cultura de LE. Não se limitando à língua escrita, alguns autores propõem o uso da tradução também na oralidade com o intuito de desenvolver a habilidade de fala e audição em LE em uma situação comunicativa (PEGENAUTE, 1996 apud LUCINDO, 2005, p. 6).

O *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER)*², publicado em 2001, também aponta a importância da tradução como parte da competência comunicativa de mediação³, já que ela possibilita a comunicação para além das barreiras linguísticas e expande horizontes.

Dessa forma, observamos que a tradução é um recurso complexo de se compreender, pois há diversas formas de conceber o termo tradução e diversas formas de trabalhar a tradução em sala de aula. A par dessas questões, este trabalho busca desvendar “qual o espaço da tradução dado pelos professores no ensino de ELE?”. Essa reflexão é de grande importância para entender qual o uso da tradução na sala de aula, e se de alguma forma, ele já está sendo reincorporado ou continua sendo evitado pelos professores.

² O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) é um estudo realizado por especialistas em Linguística que durou mais de dez anos. O resultado dessa investigação pretende ser um ponto de referência para a padronização do ensino-aprendizagem de línguas vivas da Europa. O estudo é base para produções de livros didáticos e escolas no mundo todo.

³ A competência de mediação, segundo o MCER, é caracterizada por atividades linguísticas de mediação como a tradução ou a interpretação, a paráfrase, e o resumo. Essas atividades ao (re)processarem um texto existente, facilitam a compreensão de um texto para pessoas que não conseguem compreender um dado idioma.

A metodologia deste trabalho está baseada numa perspectiva qualitativa-interpretativa de investigação (ERICKSON, 1991). A realização dessa pesquisa se divide em dois momentos; no primeiro, aplicamos um questionário a dois grupos de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) na cidade de Araraquara, 4 atuantes nos Centros de Línguas da cidade (CEL) e 4 atuantes em diferentes escolas de idiomas (EDIs) autodeclaradas comunicativas; e no segundo, realizamos uma entrevista com os mesmos professores a fim de reforçar os dados obtidos pelo primeiro instrumento de pesquisa.

Ao concluir essa pesquisa, podemos conhecer a opinião dos professores de espanhol a respeito do espaço destinado a tradução, as formas de tradução citadas pelos professores e as experiências positivas e negativas referentes ao seu uso. Por fim, concluímos esse trabalho trazendo à reflexão o papel da tradução na sala de aula e propiciando uma base para futuros trabalhos sobre ensino de LE e tradução pedagógica.

OBJETIVOS

O uso da tradução no ensino de línguas não é uma novidade, pois passou por momentos de grande popularidade e momentos de crítica e rejeição. Atualmente, o uso tradução começa a ser repensado e dissociado das sombras do MGT. Dessa forma, vários pesquisadores começam a defender a sua volta as salas de aulas como um recurso reflexivo e comunicativo, porém não sabemos em que momento, de aceitação ou rejeição, os professores estão. Devido a isso, nosso objetivo central é responder a seguinte questão:

- ✓ Qual o espaço dado à tradução na aula de ELE pelos professores?

Devida a complexidade dessa questão, buscamos aprofundar nossa compreensão nos seguintes itens que compõe o objetivo principal:

- ✓ Compreender o percurso histórico da tradução no ensino de línguas.
- ✓ Descrever a opinião dos professores sobre tradução e ensino de língua espanhola.
- ✓ Conhecer os tipos de usos da tradução por meio do relato do professor.
- ✓ Verificar a presença ou ausência da tradução no livro didático.
- ✓ Refletir sobre os pontos positivos e negativos desse recurso.

Em suma, nosso intuito é promover a reflexão e a desmitificação da tradução no ensino de línguas estrangeiras, possibilitando novos caminhos para a área de ensino aprendizagem de línguas.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação é organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a fundamentação teórica. Nesta seção, fazemos uma breve descrição histórica do uso da tradução no ensino de línguas partindo da Grécia antiga aos movimentos de ensino atuais. Discutimos o conceito de tradução e tradução pedagógica, elencamos as formas de uso da tradução em sala de aula (tradução como estratégia comunicativa e de compreensão, tradução como atividade e quinta habilidade) e refletimos os pontos positivos e negativos apontados pela literatura da área. Além disso, no final do capítulo apresentamos brevemente a importância das crenças na compreensão da fala do professor.

O segundo capítulo é dedicado à explanação da metodologia de pesquisa, à descrição do contexto de aplicação da pesquisa, e ao perfil dos professores. Dissertamos ainda, sobre a elaboração e aplicação do questionário aplicado, bem como os procedimentos de preparação e execução da entrevista.

O terceiro capítulo é dedicado a descrição e a análise dos resultados obtidos por meio do questionário e da entrevista. Em seguida, constam as conclusões sobre o estudo e possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas. Por fim, apresentamos a bibliografia e os anexos do questionário e do modelo da entrevista.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está dividida em três partes: a primeira está dedicada a uma revisão histórica sobre o uso da tradução no ensino, partindo da antiguidade clássica até o início do século XXI; na segunda definimos brevemente os conceitos de tradução e discorremos sobre o uso da tradução como método de ensino, a tradução como recurso pedagógico, os tipos de tradução e os pontos positivos e negativos dessa; e na terceira explanamos o conceito e a importância do estudo das crenças na área do ensino.

1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

A comunicação entre povos de diferentes línguas sempre foi um fato recorrente na história, motivado principalmente pela necessidade de troca de mercadorias, troca de informações, sobrevivência etc. Para que ocorresse a comunicação entre povos de diferentes línguas, era necessário que alguém na comunidade falasse a língua do outro. Essa pessoa que intermediava as relações, em algum momento precisou passar pela aprendizagem/aquisição⁴ da nova língua, fosse por um processo formal de estudo ou pela imersão natural do meio. De toda forma, o esforço de aprender línguas sempre esteve presente na história. A tradução vinculada ao ensino de línguas está presente em vários momentos, ora sendo prestigiada, ora rejeitada, passando por momentos de popularidade e de exclusão. Nesta seção descrevemos resumidamente as metodologias de ensino de línguas e o papel da tradução nessas vertentes.

1.1.1 ANTIGUIDADE CLÁSSICA E GRÉCIA ANTIGA

Ninguém sabe ao certo o que é novo e o que é velho nos procedimentos de ensino de língua hoje. Há um vago sentimento de que os experts hodiernos têm gastado seu tempo descobrindo o que outros homens

⁴ Neste trabalho, como nos dedicamos a avaliar o uso da tradução no ensino, priorizamos o termo “aprendizagem”. No entanto, embora reconheçamos as diferenças entre os termos aprendizagem e aquisição (KRASHEN, 1987), vemos ambos como processos indissociáveis, logo, em alguns momentos os citamos juntos e, em outros, referimo-nos somente ao processo da sala de aula, portanto, à “aprendizagem”.

esqueceram (...)De toda forma, muito do que se tem chamado de revolucionário neste século é apenas um redescobrir e renomear de ideias e procedimentos anteriores. (KELLY, 1976, p. ix)

A área de ensino de línguas parece estar sempre redescobrendo formas de ensinar. A tradução é um desses procedimentos, que por algum tempo foi visto como protagonista no ensino de línguas, passando a vilã e voltando à cena como coadjuvante da sala de aula.

É difícil descrever exatamente como era o ensino de línguas na antiguidade, devido à escassez de documentos deixados. Souza Corrêa (2014) relata que os documentos mais antigos foram encontrados na antiga Suméria (atual Iraque) e datam de aproximadamente 3000 e 2350 a.C. Acredita-se que os acadianos, conquistadores da Suméria, estudavam a língua Suméria de forma direta, sem o auxílio da tradução.

Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria. (GERMAIN, 1993 apud SOUZA CORRÊA, 2014, p. 47).

Na Grécia Antiga, aproximadamente I a.C., o ensino de língua consistia no uso da tradução intralingual, ou seja, a tradução de palavras dentro da mesma língua. Nesse período, os gregos estudavam sua língua materna, porém a linguagem dos clássicos já estava bem distante da linguagem comum. A educação grega baseava-se principalmente na explicação dos textos clássicos, uma vez que compreender o texto não era uma tarefa fácil. O método de ensino era basicamente escrever listas de palavras desconhecidas e dar a tradução numa linguagem mais compreensível, memorizar e, posteriormente, ler os textos sem dificuldades. O intuito dessa educação era tornar os alunos capazes de ler as obras clássicas e também aprender sobre de diversas áreas de conhecimento, em especial a religião, a filosofia e a retórica.

Souza Corrêa (2014) relata também que os romanos antigos tinham o mesmo hábito dos acádios no tocante a aprender da cultura dos seus colonizados. Sabe-se que a partir do século III os romanos estudavam frequentemente a língua e a cultura grega. Segunda a autora, esse estudo se dava de duas maneiras: por meio de escravos e libertos

gregos (provavelmente sem o auxílio da Língua Materna), ou nas escolas, por meio da tradução dos clássicos gregos. A cultura grega tinha grande prestígio entre os romanos e, por isso, havia um grande interesse em aprender a língua grega, pois estava associada a uma possível ascensão cultural.

O primeiro poeta romano Lúcio Lívio Andrônico era na verdade um ex escravo grego. Lívio Andrônico foi professor de latim e grego. Suas traduções foram por três séculos material didático para ensino de línguas em Roma (SOUZA CORRÊA, 2014).

Antes do interesse pela cultura grega, a formação romana resumia-se a exercícios físicos e à memorização de leis. O aprendizado da cultura helênica mudou a forma de ser do romano, que passou a estudar a língua grega e suas obras literárias, filosóficas e religiosas. A autora acrescenta que “o fato desse intercâmbio cultural ter sido tão profícuo é prova inegável da existência de toda uma didática em ensino-aprendizagem de LNM⁵ na época do Império Romano” (SOUZA CORRÊA, 2014, p. 52). No entanto, apesar dos documentos e anotações deixados, ainda é difícil dizer com exatidão como era a metodologia empregada.

No século I, aparecem as primeiras evidências de uma forma de tradução com fim pedagógico, a famosa “*imitatio*”. Este exercício tinha como intuito ensinar estilística e, por consequência, ensinar a escrever bem. Douglas Robinson (2001 apud SOUZA CORRÊA, 2014, p. 53) diz que:

Pedagogicamente, ela [*imitatio*] era usada para exercícios de revisão, nos quais os estudantes eram ensinados a escrever ou discursar através da reescrita ou do reoferimento de textos clássicos – alterando-os de modo significativo, escolhendo novas palavras para dizer o mesmo.

Kelly (1976) explica que a *imitatio* era utilizada junto à tradução para ensinar latim em partes do Império Romano a fim de tornar o aluno capaz de participar do contexto de vida do cidadão romano. Souza Corrêa (2014, p.55), citando Kelly, diz que:

⁵ LNM é a sigla para Língua Não Materna. Apesar de usarmos preferencialmente LE nesse trabalho, o termo LNM aparece neste texto sempre que se trata de uma fala da autora Souza Corrêa (2014). Não diferenciamos os termos LE e LNM.

Edições anotadas em grego e acompanhadas por tradução paralela eram frequentemente usadas para ensinar latim nessas comunidades. Tradução e interpretação de texto eram encorajadas pelos professores, pois tais métodos não eram penosos para eles e sentia-se que o estilo latino apenas ganhava com a interferência do grego. No tempo de Prisciano, a tradução já se tornara um procedimento comum nas salas de aula de latim do Oriente, onde o latim reteve algo do seu velho prestígio imperial.

Além da *imitatio*, acredita-se que o ensino romano estava baseado na memorização de listas de palavras, tradução e interpretação. A interpretação, segundo a autora, era uma tradução feita pela leitura silenciosa na língua do texto e a tradução em voz alta na outra língua, atividade conhecida como “tradução à vista”. Por muito tempo acreditou-se que apenas por meio da tradução os professores poderiam detectar se o aluno havia entendido a lição. O uso da língua materna e da tradução não era exatamente uma metodologia, pois em alguns contextos estava presente, em outros não. O uso da tradução dependia muito mais do professor: se este era falante nativo de grego, não se praticava a tradução ao latim, mas se era falante nativo do latim, podia utilizar a tradução para ensinar o grego clássico.

Na Idade Média, o estudo do latim manteve-se forte, porém já não era um estudo de língua materna, e sim de língua não materna. Segundo Martins-Cestaro (1999), o latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado. (MARTINS-CEZARO, 1999 apud SOUZA CORRÊA, 2014, p. 74)

A metodologia utilizada nessa época estava intimamente relacionada aos objetivos do estudo. Estudava-se Latim para realizar leitura e tradução dos textos clássicos. Dessa forma, o foco do ensino era estritamente no texto escrito, enquanto a oralidade era posta de lado.

Segundo Souza Corrêa (2014), os exercícios mais utilizados nesse período foram a memorização de lista de palavras, a tradução oral, a *praelectio* e a dupla tradução:

- a) A memorização de lista de palavras era essencial para que o aluno conseguisse compreender as leituras dos clássicos.
- b) Nos exercícios de tradução oral, o professor ditava uma frase na língua materna do aluno e ele tinha que a traduzir para o latim.

- c) A *praelectio* era um exercício de tradução baseado no exercício romano de análise sintática. Este exercício unia a análise sintática à tradução. O exercício consistia em realizar a análise sintática, depois organizar a frase na língua vernácula e, em seguida, traduzir cada palavra.
- d) Na dupla tradução, o aluno traduzia o texto latino para sua língua materna; algumas horas ou dias depois, ele devia traduzir o mesmo texto da sua LM para o Latim. O intuito dessa atividade era poder comparar as versões do texto de partida e da tradução, para compreender melhor as estruturas e o funcionamento linguístico, além de possibilitar o estudo estilístico dos textos clássicos.

A tradução também era utilizada para auxiliar a leitura e o estudo dos clássicos. Utilizavam-se assim textos paralelos ou traduções interlineares. Os textos paralelos consistiam em um texto em LM e outro em LE postos lado a lado para comparar e estudar diferentes aspectos das duas línguas. A tradução interlinear, por sua vez, consistia em colocar a tradução palavra por palavra de um texto entre as linhas do texto em LE para comparação e estudo.

A seguir apresentamos um exemplo da tradução interlinear de um trecho da Bíblia grego-inglês utilizado atualmente para o estudo religioso.

FIGURA 1- TRADUÇÃO INTERLINEAR

αὐτῶν ὅτε ἦλθεν Ἰησοῦς. 25 ἔλεγον them when came Jesus. 25 Were saying	when Jesus came. 25 Consequently the
οὖν αὐτῷ οἱ ἄλλοι μαθηταὶ Ἐώρακαμεν therefore to him the other disciples We have seen	other disciples would say to him: "We have
τὸν κύριον. ὁ δὲ εἶπεν αὐτοῖς Ἐὰν the Lord. The (one) but said to them If ever	seen the Lord!" But he said to them: "Unless
μὴ ἴδω ἐν ταῖς χερσὶν αὐτοῦ τὸν τύπον not I should see in the hands of him the type	I see in his hands the print of the nails and
τῶν ἥλων καὶ βάλω τὸν δάκτυλόν μου of the nails and I should thrust the finger of me	stick my finger into the print of the nails
εἰς τὸν τύπον τῶν ἥλων καὶ βάλω into the type of the nails and I should thrust	and stick my hand into his side, I will
μου τὴν χεῖρα εἰς τὴν πλευρὰν αὐτοῦ, οὐ μὴ of me the hand into the side of him, not not	certainly not believe."
πιστεύσω. I would believe.	26 Well, eight days

A figura mostra a tradução da Bíblia partindo do texto grego para o inglês. À esquerda tem-se a tradução palavra por palavra e à direita, uma tradução direta do mesmo texto. A tradução interlinear foi muito comum na Europa durante os séculos X e XI. Ainda hoje auxilia o estudo e a maior compreensão do texto bíblico, no qual cada palavra tem um peso importante para a compreensão fiel à palavra de Deus.

Pesquisadores também encontraram anotações em textos de Santo Agostinho, escritas em espanhol e basco, que apontam o uso didático da tradução interlinear. Nessa época também era comum haver versões multilíngues da Bíblia, como a *Hexapla* (usada para fins de estudo e comparação).

No século XVII, a importância da tradução no ensino-aprendizagem de latim pode ser atestada pelo enorme afluxo de livros didáticos no assunto, como livros de frases idiomáticas na LM e na LNM para serem estudadas, além do surgimento de dicionários bilíngues e dos primeiros livros sobre a tradução do latim propriamente. (SOUZA CORRÊA, 2014, p.61)

Apesar do estudo majoritário de Latim, as línguas vernáculas ganham a atenção de dois teóricos que ficaram famosos na renascença: o educador alemão Wolfgang Ratke (1571-1635) e o tcheco João Amós Comênio (1592-1670).

Ratke e Comênio defendiam que se deveria estudar a LM, para posteriormente seguir o estudo de Latim (tido como LE). Os autores acreditavam ainda que existia uma ordem natural para aprender e que o ensino deveria ser intuitivo, a partir dos exemplos de uso, para posteriormente fazer-se o estudo da gramática:

[cap. 16, § 19] III. Não aprender nenhuma língua a partir da gramática, mas a partir de autores apropriados. IV. Colocar as disciplinas positivas (*reales disciplinas*) antes das disciplinas linguísticas e lógicas (*organicas*). V. Dar exemplos antes de ensinar as regras. (COMENIUS, 2006 apud SOUZA CORRÊA, 2014, p. 65)

A proposta de Ratke era de um ensino comparativo entre alemão-LM e a LE por meio de textos traduzidos, baseando-se na capacidade de leitura e compreensão de textos.

Ratke também defendia a importância de saber falar a LE, entendendo que isso era uma habilidade básica a ser aprendida (SOUZA CORRÊA, 2014, p. 63).

1.1.2 IDADE DA RAZÃO⁶

No fim do século XVIII, época conhecida como Idade da Razão, o Método Gramática Tradução surge na região da Prússia (atual Alemanha) e se espalha por toda Europa. A princípio, o método estava pensado para o ensino das línguas clássicas, porém com o tempo foi aplicado ao ensino de línguas vernáculas também. Nesse período, a língua recebe um tratamento mais lógico-matemático e vemos a criação da gramática de Port-Royal⁷. O ensino de línguas é influenciado pelos estudos gramaticais, que apoiados nessa lógica adotam uma abordagem fundamentada na estrutura da língua.

Em relação ao estudo de LE, o Método Gramática Tradução (MGT) surge também influenciado por essa forma de ver a língua e o seu aprendizado. O MGT consistia em ensinar uma língua por meio da memorização de vocabulário, compreensão das regras gramaticais seguida por exercícios de tradução de frases curtas. A língua era vista como um processamento lógico de elementos, sendo necessário apenas saber o vocabulário e as regras de organização desses elementos para saber essa língua. Para Leffa (1988, p. 213) essa abordagem consiste em:

[...] ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Wilkins (1976) frisa a noção de que o acúmulo de partes do conhecimento levaria ao conhecimento estruturado do todo. Em suas palavras, o MGT é caracterizado por:

⁶ Kelly (1976) denomina como “Idade da Razão” o período que abarca os séculos XVII a XIX.

⁷ Publicado em 1660 por Antoine Arnauld e Claude Lancelot, a Gramática de Port-Royal era um estudo lógico científico que buscava descrever o funcionamento da linguagem (CHOMSKY, 1997),

Diferentes partes da língua são ensinadas separadamente e passo a passo. A aquisição é um processo gradual de acumulação das partes até que toda estrutura da língua tenha sido construída... A cada momento o aprendiz é exposto a uma amostra deliberadamente limitada da língua... a divisão da língua em inúmeras peças pequenas tem como objetivo facilitar a aprendizagem.⁸ (WILKINS, 1976, p. 2 apud COOK, 2010, p. 10 - tradução nossa)

Macht (1994) chama a atenção para o fato de que no MGT não se lia textos em língua estrangeira: o aluno apenas formava frases artificiais unindo palavras com auxílio das regras aprendidas. Cook (2010) afirma que nesse método se construíam frases absurdas apenas com o intuito de ensinar um ponto gramatical, já que o estudo da forma era mais importante que o do significado. O autor cita alguns exemplos de frases desse método: “O gato da minha tia é mais traiçoeiro que o cachorro do meu tio” e “Nós falamos sobre seu primo, e sua prima Amélia é amada pelo tio e tia dela”. Devido a falta de contexto e criações de frases absurdas, Sweet (1899, 1964) critica o MGT, argumentando que tais frases absurdas não demonstram o uso real da língua e por isso são facilmente esquecidas. Curiosamente, o autor cita uma dessas frases absurdas que permaneceram na sua memória mesmo muitos anos após as aulas de grego da faculdade: “O filósofo puxou a mandíbula inferior da galinha” (COOK, 2010; p.15-16). Apesar da artificialidade das frases e a banalização do sentido em prol da estrutura, as frases absurdas talvez sejam mais fáceis de memorizar pelo fato de despertarem o humor no aprendiz; no entanto, é perceptível que esse tipo de frase reduz o grande potencial de uso da língua, pois não explora a construção de sentidos.

Howatt (1997 apud SOUZA CORRÊA, 2014) diz que o MGT foi elaborado para ser uma simplificação do método anterior de ensino, a fim de ensinar os jovens no seu período escolar e não a autodidatas eruditos que, anteriormente, precisavam de muitos anos de leituras e práticas de tradução para aprender. Neste método, o intuito era facilitar o aprendizado com regras lógicas e tradução de frases.

⁸ Different parts of languages are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up... At any one time the learner is being exposed to a deliberately limited sample of language... The into a large number of small pieces with aim of making his learning task easier.

Os métodos escolásticos [...] não eram adequados para as capacidades de jovens pupilos em escolas e, ademais, eram métodos de autoinstrução, sendo inapropriados para o ensino coletivo nas salas de aula. O método da gramática e tradução foi uma tentativa de adaptar essas tradições às circunstâncias e aos requisitos das escolas. Ele conservava o esquema básico de gramática e tradução [...]. Seu principal objetivo, ironicamente, em vista do que aconteceria mais tarde, era fazer o aprendizado de línguas mais fácil. Sua característica principal era a substituição dos tradicionais textos por frases exemplificativas. Foi o status especial atribuído à frase às custas do texto que atraiu as críticas mais eloquentes dos reformistas, mais tarde naquele século, e não o uso da gramática em si. (HOWATT, 1997, p. 131. apud SOUZA CORRÊA, 2014, p. 71)

A partir disso, surgem os primeiros manuais de ensino de línguas. O primeiro de que se tem notícia é um manual de francês publicado em 1783, por Johann Valentin Meidinger (1756-1822). O manual apresentava uma abordagem puramente gramatical:

Apresentar, primeiro, a cada lição, um detalhado conjunto de regras sobre um item gramatical em particular (e.g. os pronomes) seguido por porções de frases a serem traduzidas para a língua-alvo [i.e. a língua estrangeira] e por uma lista de palavras-equações. Exceto por algumas narrativas breves e poemas no apêndice do livro, os aprendizes nunca liam uma única frase na língua estrangeira; eles tinham de formar a língua-alvo sinteticamente a partir das regras e das listas de palavras do livro (MACHT, 1994, apud SOUZA CORRÊA, 2014, p. 69-70)

O foco do ensino era a língua escrita e o desenvolvimento da mente. Acreditava-se que estudar uma língua desenvolveria melhor o raciocínio, enriqueceria o conhecimento da própria língua, além de estar relacionado ao prestígio social e a erudição. A língua oral quase não estava presente nas aulas, a não ser pela leitura das frases em voz alta.

Humboldt projetou e executou, naquele ano, uma reforma do currículo escolar ginásial cujo maior objetivo era o desenvolvimento da mente, da consciência estética e da ética nos jovens alunos – tudo de acordo com os antigos ideais greco-romanos. Como se sabe, Humboldt acreditava na possibilidade de enriquecer a língua (e, conseqüentemente, a nação) através de empréstimos linguísticos e culturais (...). Suas crenças evolucionistas, porém, deixavam claro que isso só poderia ocorrer ao se beber nas fontes certas, i.e. na cultura

clássica, de modo que as demais línguas modernas teriam pouco a acrescentar. (SOUZA CORRÊA, 2014, p. 73)

Em 1834, Franz Ahn⁹ publica um manual que alcança um grande sucesso editorial. Seu manual era semelhante ao método de Meidinger, apenas sem as longas explicações gramaticais e com a apresentação de “sentenças modelares” seguidas de sua tradução. O livro era orientado ao ensino de um ponto gramatical por vez, e por meio de frases modelos pretendia despertar a consciência linguística do aluno. O livro apresentava primeiro os exemplos das frases modelos, para só depois trazer as explicações gramaticais. O método de Ahn foi reeditado e impresso mais de duzentas vezes em 50 anos, o que demonstra um grande sucesso de vendas e um grande interesse por aprender línguas estrangeiras (MACHT, 1994 apud SOUZA CORRÊA, 2014).

1.1.3 MOVIMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS SÉCULO XIX E XX

Neste subitem fazemos um recorte histórico a partir de duas grandes revoluções no ensino de línguas: a revolução do ensino *cross-lingual*¹⁰ para o intralingual, ou seja, a mudança de paradigma do ensino por meio da LM para o ensino monolíngue em LE e, em seguida, a revolução do ensino com foco na forma para o ensino com foco no significado. O propósito desta seção não é descrever todas as abordagens ao longo da história, mas entender o movimento filosófico por trás das principais abordagens que surgiram desde a Idade da Razão¹¹. (COOK, 2010, p. 22)

⁹ Ahn era alemão e professor de francês e holandês (SOUZA CORRÊA, 2014, p.75).

¹⁰ *Cross-lingual* ou *bilingual teaching* é um termo utilizado por Cook (2010) para designar o uso de ambas línguas, materna e estrangeira, na sala de aula.

¹¹ Compreendida aqui o período que abarca os séculos XVII a XIX

1.1.3.1 O ensino monolíngue

Durante o movimento de Reforma¹², houve também uma reação ao Método Gramática e Tradução (caracterizada pelo foco na escrita, exercícios de tradução e criação de frases descontextualizadas). Os avanços dos estudos da Linguística e da Psicologia trouxeram um novo olhar para o ensino de línguas. Com a fonética, nota-se a importância e a necessidade de ensinar a fala em LE, e com a psicologia associacionista, compreende-se que a memória funciona por associação de conhecimentos, ou seja, apreende-se muito mais por associação de significado do que por memorização descontextualizada de palavras e frases. (COOK, 2010, p. 26-29)

Nesse momento, a tradução não era vista como um problema, porém como estava intimamente associada à habilidade da escrita, seu uso foi abandonado. O que interessava então era a habilidade oral para se expressar em situações do cotidiano. Além dos avanços na área de Linguística e Psicologia, mudaram também os objetivos pelos quais se procurava estudar uma língua estrangeira. Se antes o ensino de língua era um treinamento da mente ou um meio para garantir a leitura de textos no original, a partir desse momento, o conhecimento em LE devia ser um instrumento de comunicação para pessoas ao redor do mundo.

O Método Direto (MD) surge na segunda metade do século XIX, sob influência do movimento de Reforma, mas não é necessariamente uma consequência desse. O MD nasceu com as escolas Berlitz nos EUA com o intuito de ensinar inglês para o uso em situações reais do dia a dia. A primeira escola fundada com essa metodologia surgiu em 1878. Com o aumento da imigração, das viagens e dos negócios internacionais, percebeu-se a necessidade de aprender a falar outro idioma e não apenas ler ou escrever (como acontecia no MGT). O ensino de língua torna-se um negócio. As escolas Berlitz ganham o mundo com sua metodologia que prometia ensinar uma língua diretamente na língua estrangeira, sustentando a ideia de que se deveria adquirir uma língua estrangeira tal qual a criança adquire a LM. É a partir do MD que surge a noção de prática das quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever.

¹² Criado por um grupo de foneticistas e linguistas europeus com experiência no ensino de línguas. As ideias do movimento de reforma estavam baseadas nos avanços da fonética e da psicologia. Inicia-se no fim do século XIX. (COOK, 2010, p. 4)

O MD é constituído por quatro grandes pilares: o monolinguismo, o professor nativo, o naturalismo e o absolutismo. O monolinguismo, como o próprio nome dá a entender, é o uso exclusivo da língua estudada: não há abertura para a tradução ou uso da LM. O professor nativo refere-se à ideia de que o professor nativo é melhor professor que o não nativo; não importa a formação do professor estrangeiro, ele sempre estará em desvantagem. O naturalismo relaciona-se à ideia de que seria possível reproduzir um contexto de imersão na sala de aula e, assim, o aprendizado aconteceria naturalmente como na aquisição da LM, semelhante a experiência infantil. Por último, o absolutismo vincula-se à ideia de que há apenas uma forma de aprender verdadeiramente uma língua, ou seja, por meio do MD. (COOK, 2010, p.7-9)

A partir desses princípios que sustentam o MD, a tradução passa a ser evitada e vista como uma vilã da aprendizagem. Acredita-se que a única forma de aprender um idioma é utilizando apenas a língua alvo na sala de aula, ideia que prevalece ainda hoje em algumas escolas de idiomas. Observamos nisso, uma transição do ensino *cross-lingual* (uso da LM e da LE) ao intralingual (uso apenas da LE). Para Cook (2010), o termo Método Direto pode se referir a dois conceitos:

(...) todo ensino que exclui de sala de aula o uso da língua do estudante, seja para tradução ou para explicações. Entendo o Método Direto como um termo sinônimo a “ensino intralingual”.(...) O termo abrange muito mais que os novos métodos desenvolvidos entre o fim do século XIX e início do século XX, ele inclui quase todos os métodos e abordagens iniciados desde então, entre eles as vertentes estruturalistas, a abordagem situacional, a abordagem audiolingual, a abordagem comunicativa, o enfoque por tarefas, a abordagem lexical, e assim por diante, muito embora nem todos façam parte das ‘propostas’ alternativas dos anos 70 (STEVIC, 1981) que originaram o Método Silencioso e a Resposta Física Total. (COOK, 2010, p.7 - tradução nossa)¹³

¹³ (...) all teaching which excludes use of students’ own language from the classroom, whether for translation or for explanation commentary. I shall Direct Method as synonymus with such terms as ‘intralingual teaching’. (...) The term embraces much more than these early methods developed just before and just after the turn of the 19th and 20th centuries, but extends to includes almost all major methods and approaches initiated since, including major approaches such as graded structures, situational teaching, audiolingualism, communicative language teaching, task-based instruction, lexical syllabuses, and so forth, as well some though not all - alternatives ‘ways’ of the 1970s (Stevic 1981) such as the Silent Way and Total Physical Response.

Segundo o autor, o termo Método Direto pode significar, em um sentido específico, a metodologia empregada inicialmente nas escolas Berlitz, mas também pode significar o ensino monolíngue, no qual englobam-se as abordagens posteriores como a audiolingual, a comunicativa entre outras. Para desfazer essa confusão, utilizaremos MD para o método que se iniciou nas escolas Berlitz e “ensino monolíngue” para uso exclusivo da LE em sala de aula. Dessa forma, o ensino monolíngue amplamente propagado como forma natural e garantida de aprendizado leva à exclusão da LM e da tradução nas abordagens posteriores ao MD.

A tradução passa a ser altamente criticada por estar intimamente relacionada ao MGT, cuja característica principal é o foco estritamente gramatical, por meio do qual o aluno aprende mais sobre a língua do que usar a língua, além do completo abandono da oralidade e da supervalorização da escrita. O uso da tradução na sala de aula é visto como sinônimo do MGT, por isso, é considerado por muitos como uma metodologia monótona, autoritária e não-natural.

Apesar das críticas, a literatura da área não tem nenhum argumento sólido contra o uso da tradução em si, mas apenas contra o MGT. Isso significa que a tradução como atividade foi tomada como sinônimo do MGT. Banir a tradução com base no MGT, seria como banir os estudos de língua escrita olhando apenas os exercícios de ditados (COOK, 2010).

Cook (2010) afirma ainda que a academia ignorou por muito tempo a investigação do uso da tradução por considerá-la um assunto definitivamente superado. Essa falta de informação levou a tradução para a marginalidade. Na tentativa de se extinguir a tradução, o que se conseguiu foi a permanência de seu uso, porém um uso atóxico e com sentimento de culpa por parte de muitos professores que sentem que “falham” por usar a LM. A respeito do uso da tradução, o autor declara que “Isso tem sido feito no melhor uso atóxico e no pior uso com culpabilidade, levando a uma situação na qual muitos que acreditam [na tradução] estão desmotivados ou são incapazes de defender seu ponto de vista quando questionado”¹⁴ (COOK, 2010, p. 4 - tradução nossa).

¹⁴ (...)it has often done so at best a-theoretically and at worst guiltily, leading to a situation where many who believe in it are unwilling or unable to defend their views when challenged.

1.1.3.2 O foco na forma e o foco no significado

Apesar das rupturas que aconteceram durante a transição do MGT ao MD, um aspecto não mudou: ambos tiveram como foco o ensino da estrutura e da gramática. Apesar da crítica feita à visão estritamente gramatical do MGT, a língua continuou a ser vista como um conjunto de regras e não como um elemento da comunicação. Nos métodos de ensino monolíngue, como o MD e Método Audiolingual¹⁵, a língua era concebida com um hábito e, por isso, bastaria que se repetisse várias vezes algumas frases oralmente para que elas fossem automatizadas. O aprendizado deveria ocorrer por meio de repetição e imitação do professor.

Sobre o foco no ensino da forma é importante lembrar também os estudos contrastivos de Lado (1957). Segundo este autor, a comparação entre línguas deveria ser feita pelos professores, para que se pudesse prever os possíveis erros advindos da transferência negativa (LADO, 1957) ou interferência da LM (SELINKER, 1972) e, conseqüentemente, a partir da comparação, ensinar melhor. Nesse momento, a LM ganha um pouco de atenção. Os estudos contrastivos, apesar de realçarem a importância de trabalhar a LM em conjunto com a LE, não são considerados como uso de tradução propriamente dito. O foco da comparação nos estudos contrastivos é de que o professor perceba as diferenças e preveja os erros dos alunos, enquanto na tradução, a comparação da língua e sua reflexão, compete ao aluno.

1.1.3.3 O ensino com foco no significado

No decorrer da década de 70, os estudos contrastivos são deixados de lado, e vertentes de ensino monolíngues ganham espaço mais uma vez. Agora os movimentos monolíngues são voltados ao ensino do significado. Duas abordagens se destacam nessa revolução: a Abordagem Natural e a Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Natural (doravante AN) nasce como tentativa de aplicação da teoria de Krashen (1987), autor muito conhecido pelas cinco hipóteses do ensino-aprendizagem

¹⁵ Conhecido também como “metodologia do exército”, se propagou no período da Segunda Guerra Mundial, entre 1939-1945. Este método é caracterizado pela ideia de imersão total na LE com foco na oralidade. Utiliza-se muito de exercícios de repetição e simulação de diálogos.

de línguas. Uma das hipóteses de Krashen diz que o aprendizado devia dar-se de forma natural, ou seja, de forma inconsciente. O aluno deveria ser exposto a uma quantidade de língua oral/escrita compreensível para seu nível de conhecimento. O autor faz a diferenciação entre os termos *aprendizagem* e *aquisição*, sendo, resumidamente, a primeira relacionada ao aprendizado consciente de regras, enquanto a segunda, relacionada à aquisição inconsciente, natural e sem sistematizações. Mais uma vez, a tradução não é bem-vinda e é vista como fonte de interferência.

Já a Abordagem Comunicativa (doravante ACom) está intimamente ligada aos estudos da Semântica e Pragmática, pois compreende a língua em função da comunicação. Nessa abordagem, as aulas não estão focadas no ensino de um ponto gramatical, mas sim, na função dos atos comunicativos, como por exemplo saudar, perguntar, recusar, pedir etc. Muitos materiais didáticos foram produzidos fundamentados nessa abordagem. A diferença desses manuais para os anteriores já aparece nos nomes das lições que demonstram a função comunicativa, como por exemplo: “*habla del pasado*” e “*expresa su opinión*”. Além disso, há uma preocupação por mostrar o uso da língua através de materiais autênticos como propagandas, jornais, revistas e todo tipo de produção linguística que não foi criado originalmente para fins didáticos. A ACom em sua primeira fase não permitia o ensino formal da gramática, pois o aluno deveria aprender a se comunicar independente da exatidão gramatical. Frases como “*me go sleep now*” eram tão aceitas quanto “*I am going to sleep now*”, pois o essencial havia sido alcançado: transmitir uma mensagem. O aperfeiçoamento devia acontecer com o tempo e de forma natural. Posteriormente surge uma ACom moderada, na qual o estudo de gramática é admitido, porém de forma cautelosa, não constituindo o centro da aula. Por fim, outro ponto importante dessa abordagem é a atenção especial que se dá as necessidades e objetivos do aluno. Com base nisso, chega-se à conclusão de que não existe uma abordagem ideal para todo mundo, pois a aula ideal é aquela que consegue atingir os objetivos dos alunos. Dessa visão nasce a noção de ensino de línguas para fins específicos como, por exemplo, espanhol para os negócios, espanhol para viagens, espanhol para concurso etc.

Cook (2010) resume os objetivos centrais desses dois movimentos:

Esses dois movimentos têm em comum uma crença bastante significativa: o aprendiz de língua estrangeira bem-sucedido deveria

focar mais no significado que na forma - (...) No caso da abordagem natural, (...) a ideia era de que o foco no significado ativaria o processo cognitivo subconsciente de aquisição da linguagem quando estimulado por um “*input* compreensível” (KRASHEN, 1985, p. 2). No caso da Abordagem comunicativa, a ideia era de que o objetivo final da aprendizagem de línguas seria comunicar, a atividade mais importante para os alunos é saber o que fazer com as palavras e entender o que os outros estão tentando fazer com as suas. (COOK, 2010, p. 26, tradução nossa)¹⁶

Em nenhuma das abordagens, a tradução é citada como um recurso de ensino. O primeiro motivo talvez seja porque a tradução envolve o uso da LM, o que não era bem-vindo nas abordagens estritamente monolíngues; o segundo, porque a tradução desperta a consciência linguística, e de acordo a essas abordagens, o que importa é o aluno comunicar o sentido e não pensar na construção linguística do discurso.

Posterior a esses dois movimentos, nasce também o ensino de línguas por tarefas (SKEHAN, 1998; BYGATE, SKEHAN, SWAIN, 2001; ELLIS, 2003) a partir da década de 80. Esta abordagem defende um ensino baseado na realização de “tarefas” do dia a dia, como por exemplo: completar um formulário, fazer um pedido no restaurante, criar um blog etc. Assim como nas abordagens anteriores, o importante é comunicar. O estudo das formas ganha um pouco de atenção.

Há agora uma ênfase em promover a “percepção” do aluno dos traços formais da linguagem que eles encontram e usam. Acredita-se nos benefícios do “foco na forma”, definido como um direcionamento da atenção dos estudantes para elementos linguísticos aos quais emergem casualmente nas lições, cujo grande foco está no significado e na comunicação (LONG, 1991), embora ainda haja uma rejeição ao “foco nas formas” equiparada com o ensino explícito de pontos gramaticais. Existe também o “foco em tarefas” ou “armadilhas estruturais” que “forçam o uso de estruturas específicas” (...) (COOK, 2010, p. 29 - tradução nossa).¹⁷

¹⁶ These two movements had one very significant item of belief in common: that the successful language learner should focus more upon meaning than form. (...) In the case of Natural Approach, (...) the idea was that a focus on meaning would activate subconscious cognitive language-acquisition process when stimulated by “comprehensible input” (Krashen 1985:2). In the case of CLT, the belief was that, as the ultimate aim of language learning is to communicate, the most important activity to learners is to do things with the words, and understand what others are trying to do with theirs. (COOK, 2010, p.26)

¹⁷ There is now an emphasis on promoting student ‘noticing’ the formal features of the language they encounter and use. There is belief in the benefits of ‘focus on form’, defined as drawing ‘students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons, whose overriding focus is on meaning and communication’ (Long 1991), although there is still a rejection of a ‘focus on formS’ equated with the

Baseada na realização de tarefas do mundo real e permitindo a atenção também para a forma, a tradução passa a ser possível como atividade comunicativa, uma vez que está presente no mundo real e exige atenção à forma e ao significado ao mesmo tempo. Não há um direcionamento teórico sobre o uso na tradução nessa abordagem, no entanto, é possível encontrá-la em materiais didáticos. Abaixo, trazemos uma ilustração de um exercício de tradução que aparece num livro de espanhol organizado por tarefas. A tarefa apresentada na unidade é fazer uma ligação telefônica e propor uma reunião. Para isso, o aluno realiza diversos exercícios orais e escritos de fala e leitura. Curiosamente, nessa unidade, aparece também um exercício de tradução, a fim de comparar a forma e os aspectos culturais abordados numa conversa telefônica em espanhol.

FIGURA 2 - ATIVIDADE DE TRADUÇÃO EM LIVRO DIDÁTICO

No se puede traducir

C. Imagina una pequeña conversación telefónica en tu idioma y escríbela. Después adáptala a la manera española teniendo en cuenta las pautas culturales. ¿Qué cambios tienes que hacer?

Fonte: PASAPORTE ELE A1 (2007, p. 153)

Neste exercício de tradução, promove-se o *noticing*¹⁸(SCHMIDT, 1990) à forma e ao conteúdo, a fim de que o aluno aprenda as regras sem deixar de levar em conta o significado dentro de um contexto comunicativo. É interessante notar que o título do exercício é “Não se pode traduzir”, no entanto, o exercício pede ao aluno que traduza um

explicit teaching of discrete points of grammar. There are now also ‘focused tasks’ or ‘structure trapping’ tasks ‘which force the use of particular structures’.

¹⁸ Segundo Kawachi-Furlan (2014, p.51) o conceito de noticing foi introduzido por Schmidt (1990) quando o autor investigou seu próprio aprendizado de Português (L2). Segundo Schmidt, o noticing é um processamento consciente, uma condição necessária para o primeiro passo no processo de aprendizagem.

diálogo escrito em LM para a LE, levando em consideração as estruturas fixas e elementos culturais de uma ligação telefônica em espanhol. Podemos entender que o autor do livro quer chamar a atenção para a tradução como algo inexato ou “que não se traduz”, mas se adapta.

Cook (2010) afirma que a readmissão da tradução aparece principalmente em contextos particulares do ensino, como nos estudos de avaliações (MATTHEWS-BRESKÝ, 1972), alfabetização (BAYNHAM, 1983), Inglês para fins específicos (TUDOR, 1987) e leitura (COHEN; HAWRAS, 1996). Em relação ao ensino geral de línguas, há poucos estudos, aparece algumas menções à tradução no ensino no livro *Teaching Language as Communicative* de Widdowson (1978), nas últimas páginas do livro, de forma breve:

O nosso objetivo é permitir que o aprendiz venha a conhecer a língua estrangeira da mesma maneira que concebe a sua própria língua materna e a usá-la da mesma maneira como atividade comunicativa. Isso posto, seria razoável fazer um apelo ao conhecimento do aprendiz sobre como ele usa a sua primeira língua para se comunicar. Em outras palavras, seria razoável recorrer ao uso da tradução. (WIDDOSWON, 1978, p. 215)

Stern (1992) aponta que o ensino *cross-lingual* e o monolíngue (intra-lingual) não são opostos e não devem ser vistos como tal, mas sim como complementares. O autor diz haver vantagens em ambas perspectivas e a escolha por uma perspectiva ou outra depende dos objetivos do professor. Entre diversas possibilidades do ensino *cross-lingual*, ele cita a tradução como uma delas, estando presente também a comparação entre LM e LE, o uso do dicionário bilíngue e a interpretação de texto (lido em LE e comentado em LM). Segundo o autor, “Não precisamos negar o fato do aluno usar a L1¹⁹ como referência, com base nisso, podemos ajudar os alunos desenvolverem gradualmente um sistema de referência na LE, mostrando onde as duas línguas são semelhantes e onde são diferentes”.²⁰ (STERN, 1992, p. 284 apud COOK, 2010, p. 35 - tradução nossa)

¹⁹ Apesar de usarmos preferencialmente o termo LM, o termo L1 aparece quando o autor do texto original usou tal termo. No entanto, neste trabalho não fazemos distinção entre os termos.

²⁰ “We need not deny the fact the learner uses the L1 for a reference; on this basis we can help learners gradually develop a new L2 reference system, pointing out where the two languages are alike and where they are different.”

1.2 A TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta seção apresentamos concepções de língua e tradução e como essas ideias influenciam a forma de pensar a tradução na prática da aula de LEs. A partir dessa discussão, fazemos uma descrição e reflexão sobre o uso da tradução através das visões do Método Gramática Tradução e da Tradução Pedagógica.

1.2.1 DEFINIÇÕES E INDEFINIÇÕES DE TRADUÇÃO

A raiz da palavra “tradução” vem do latim *translatum* ou *transfere* que significa transferir e transportar, respectivamente. Como a origem da palavra indica, inicialmente, entendia-se que traduzir era transpor um significado de uma língua para outra, assim como se transporta uma carga de um vagão de trem para outro. Essa visão de transporte ou transferência moldou a forma de pensar e praticar a tradução durante muito tempo. Através de tal concepção entende-se que a língua possui uma essência imutável, impressa na palavra, portanto, traduzir é um procedimento lógico-matemático de verter uma palavra em outra língua a partir de regras gramaticais diferentes. Essa visão moldou a prática do Método Gramática Tradução, na qual se aprendia por meio da memorização de glossários bilíngues e da tradução palavra por palavra.

O conceito de tradução palavra por palavra foi questionado por muitos estudiosos. Entre os primeiros a refletir e escrever sobre o tema, podemos citar São Jerônimo, tradutor da Bíblia *a vulgata*. No trecho abaixo, o autor mostra sua visão da tradução palavra por palavra e tradução por sentido.

São Jerônimo escreve em *De optimo genere interpretandi* (395): “Sim, quanto a mim, não apenas confesso, mas eu o professo sem nenhum incômodo em alta voz: quando traduzo os gregos – exceto nas Sagradas Escrituras, onde a ordem das palavras também é um mistério –, não é palavra por palavra, mas uma ideia por outra ideia que eu exprimo”. (OUSTINOFF, 2011, p. 31)

A tradução literal e a tradução por sentido tornaram-se o foco dos estudos da tradução por muito tempo. A literalidade era defendida especialmente quando se tratava de tradução bíblica, pois a palavra de Deus, sendo sagrada, não poderia sofrer alterações humanas.

Com as reflexões de Saussure no *Curso de Linguística Geral* (1916), a língua deixa de ser vista como uma etiqueta com equivalentes em vários idiomas e passa a ser compreendida como um sistema complexo. O sentido de uma palavra só existe em oposição/relação com outras palavras. A palavra só adquire significado dentro de um sistema linguístico. Wilhelm von Humboldt (OUSTINOFF, 2011) diz que cada palavra encerra uma “visão própria do mundo” (do termo alemão *Weltansicht*), e por isso não seria possível transferir todo significado de uma língua para outra comunidade linguística. O autor apresenta como exemplo de sua teoria os nomes das cores em diversos idiomas. O termo “azul” em português equivale a dois termos em russo *guloboj* (azul-claro) e *sinij* (azul-escuro), que por sua vez, nas línguas célticas, o “verde” e “azul” correspondem a um único termo: *glas*. Assim, é impossível transferir exatamente o mesmo significado ao trocar uma palavra por outra, uma vez que o sentido é construído nas relações e na visão de mundo de cada cultura. É impossível dissociar a história de um povo de sua língua. A noção de equivalência e fidelidade ao texto de partida se torna um tema amplamente discutido.

Jakobson, importante linguista russo, discute em seu livro *Linguagem e comunicação* (1977) três formas de tradução: a tradução intralingual (dentro da mesma língua), a tradução interlingual (entre diferentes línguas) e a tradução intersemiótica (entre diferentes tipos de linguagem). Para ele, traduzir significa interpretar e comunicar uma mensagem em outro formato. Sendo assim, a tradução requer um trabalho cognitivo, subjetivo e criativo, pois dependerá da leitura e do conhecimento de mundo do tradutor/falante para acontecer.

Outro aspecto importante discutido nos Estudos da Tradução foi a questão da função do texto traduzido (NORD, 1988/1991). O processo tradutório consiste em compreender uma mensagem e reexpressá-la, adequando-a ao público e à função adquirida desse texto. Assim como a fala é adequada aos seus falantes e seu destinatário, a tradução também precisa ser.

A realidade é sempre lida e traduzida em signos, sonoros ou visuais. Toda realidade passa pelo filtro da compreensão do ser humano, que é sempre uma

interpretação parcial das coisas. É pela língua que compreendemos o mundo; e pela tradução comunicamos o mundo. Podemos dizer que a tradução, entendida de forma ampla, é uma interpretação dos signos linguísticos, mas também uma interpretação da leitura que fazemos do mundo. Como define Rancière (2005), “Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão” (RANCIERE, 2005 apud ROMANELLI, 2009, p. 41-50).

Traduzir é transformar. Traduzir e falar são dois processos naturais e complexos, no qual estão envolvidos a subjetividade e o contexto de inserção do falante. Não apenas falar uma língua estrangeira é importante, mas também saber traduzi-la (profissionalmente ou não). Cook (2010) considera que a habilidade de traduzir é um elemento necessário na aprendizagem de uma LE.

Aprender a traduzir não é um objetivo especial ou um acréscimo no aprendizado geral, mas deveria ser parte integrante do objetivo central da aprendizagem de língua estrangeira, que é saber operar tão bem em contextos bilíngues quanto monolíngues. (COOK, 2010, p. 55 - tradução nossa)²¹

Por fim, Hurtado Albir (1999, p.30) apresenta uma definição adequada da nossa compreensão da tradução. Nas palavras da autora: “a tradução é um processo interpretativo e comunicativo de reformulação de um texto que se desenvolve em um contexto social”²². Dessa definição ressaltamos três pontos essenciais para a compreensão da tradução, ela é um processo interpretativo, comunicativo e contextual.

1.2.2 A TRADUÇÃO NA PERSPECTIVA DO MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO (MGT)

O Método Gramática Tradução ou Abordagem Gramática-Tradução segundo Leffa (1988, p. 211-236) é um método de ensino de LE através da LM. O ensino da LE está ancorado no conhecimento gramatical e na prática da tradução/versão. O autor afirma

²¹ Learning to translate is not a special purpose or an add-on to general learning, but should be an integral part of a major aim of language learning - to operate bilingually as well as monolingually. (COOK, 2010, p. 55)

²² La traducción es un proceso interpretativo y comunicativo de reformulación de un texto, que se desarrolla en un contexto social.

que o MGT está baseado em três passos essenciais: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento de regras gramaticais para juntar palavras e formar frases e (c) exercícios de tradução e versão (LEFFA, 1988, p. 211-236).

Para Santos Gargallo (2010, p. 59), o MGT se define como uma metodologia fundamentada na língua escrita. Segundo a autora, o método estrutura-se em seis princípios: (a) memorização de regras gramaticais; (b) exercícios gramaticais nos quais prevalecem a forma sobre o conteúdo; (c) memorização de listas de vocabulário descontextualizado e agrupado por temas; (d) tradução direta e inversa²³; (e) uso da língua materna do aluno; (f) reflexões de caráter contrastivo entre língua meta e língua materna.

O conceito de língua vinculado a essa prática de tradução pressupõe que aprender línguas é aprender um conjunto de regras que se manifestam de maneira lógica e previsível. O modelo de língua a ser seguido é sempre o dos autores de textos clássicos e as habilidades de leitura e escrita são o foco de ensino dessa metodologia. O ensino se dá de forma dedutiva, partindo sempre da regra para o modelo e o aprendizado é entendido como um processo inteiramente consciente. Para essa concepção, aprender as regras é imprescindível e anterior a prática da língua. (SANTOS GARGALLO, 2010, p.59-61)

Para o MGT, a tradução é um procedimento simétrico, ou seja, cada palavra possui um correspondente exato. Esse fato fica evidente no tipo de tradução realizada, os alunos participantes dessa metodologia realizam traduções ancorados em listas de palavras previamente definidas. O professor é o detentor da tradução correta e por isso, não há espaço para discussão sobre diferentes interpretações e variedades linguísticas. Essa metodologia está fundamentada no desenvolvimento do raciocínio lógico, sendo a utilidade comunicativa algo menor. River (1975) diz que as origens do método apontam para o desenvolvimento de uma metodologia que vê o ensino de línguas como um treinamento da mente.

Justificava-se então o estudo do grego e do latim em termos de disciplina intelectual: afirmava-se que a mente poderia ser treinada através de análise lógica da língua, de muita memorização de regras e paradigmas complicados e sua aplicação em exercícios de tradução. O latim e o grego eram ainda justificados como sendo a chave que abria as portas para o pensamento e literatura de uma grande civilização. [...] A aceitação das línguas modernas como áreas de estudos de estudo

²³ Tradução direta é a tradução de uma língua estrangeira para a língua materna. A tradução inversa é o procedimento contrário, é a tradução da LM para a LE.

conceituadas só ocorreu depois de muita controvérsia e oposição por parte dos defensores dos estudos clássicos. Urgia comprovar seu valor tanto para o treinamento da mente como para a compreensão de uma grande literatura e civilização. (RIVERS, 1975, p. 13)

É uma metodologia que está profundamente vinculada a teorias linguísticas opostas ao pensamento moderno sobre a linguagem. Porém, apesar desse distanciamento teórico, essa concepção de língua e tradução ainda aparecem em determinados materiais didáticos e escolas de idiomas na atualidade.

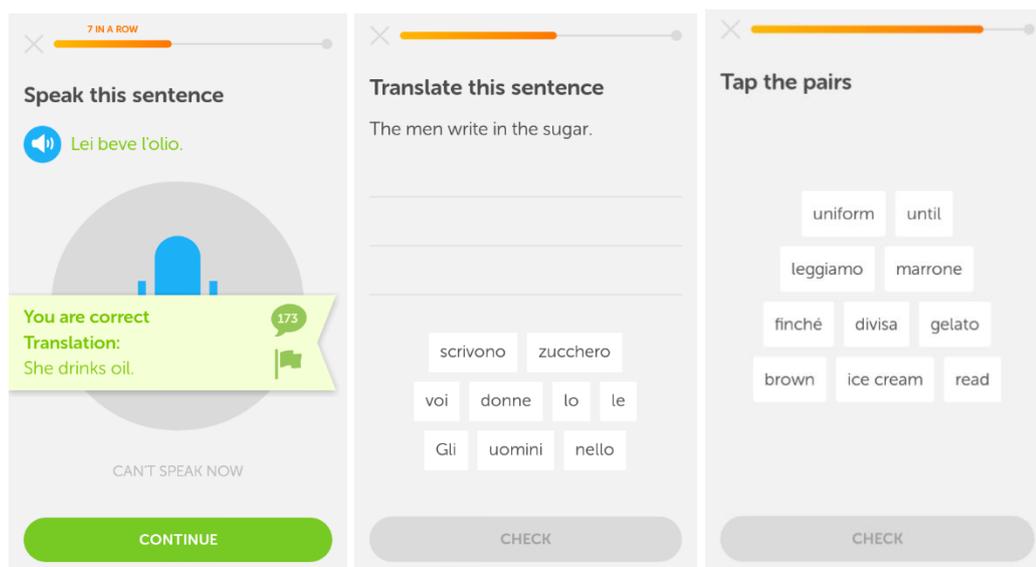
Torres (2014) relata a utilização da tradução na aula de espanhol em três escolas de Brasília. A tradução aparece nesses contextos como uma atividade “quebra galho”, usada de forma descontextualizada e mecânica, apresentando grandes semelhanças ao MGT. Segundo a autora a tradução “[...] continua sendo mal aproveitada, desempenhando funções similares àquelas típicas do MGT. Assim, ao invés de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de LE, pode gerar confusões e desinteresse.” (TORRES, 2014, p. 101).

Além disso, essa concepção de tradução também aparece em aplicativos para aprendizagem de idiomas, como por exemplo o Duolingo. Este aplicativo pode ser utilizado pelo aluno sozinho ou com acompanhamento do professor. O aplicativo disponibiliza várias línguas para aprender e o aluno precisa escolher uma língua materna ou língua de referência e a língua alvo, pois todas as atividades associam as duas línguas escolhidas. O curso é composto por vários temas que são divididos em pequenas lições. Cada lição é composta por exercícios de tradução, transcrição e análise de produção oral. A tradução é o elemento central desse aplicativo, ora as atividades pedem tradução no sentido LM a LE, ora no sentido LE a LM. As atividades normalmente pedem tradução de frases ou seleção de pares de palavras correspondentes. As frases são apresentadas sem contexto, apenas relacionadas pelo campo semântico da lição. Muitas vezes, as frases construídas carecem de significado real, o que prejudica o aprendizado da língua. Para exemplificar isso, selecionamos alguns exemplos de atividades no aplicativo no ensino de italiano utilizando o inglês como língua de referência.

FIGURA 3 - DUOLINGO A

FIGURA 4 - DUOLINGO B

FIGURA 5 - DUOLINGO C



Fonte: Aplicativo Duolingo

Na primeira e na segunda figura temos duas frases de significado pouco real: “A menina bebe óleo” e “O homem escreve no açúcar”. Na terceira figura temos a ligação de palavras fora de qualquer contexto, deixando confusa a relação entre *leggiamo* e *read*. Em inglês a conjugação de verbo se dá pela explicitação do sujeito, logo, utilizar apenas *read*, como mostra o aplicativo, não significa muito, seria necessário dizer *I read* ou *we read*, para relacionar com os verbos em italiano *leggo* e *leggiamo* (em português – leio e lemos respectivamente). Na forma como foi apresentada, o aluno pode ficar confuso quanto a essa relação.

Observamos nessas atividades que a língua é vista como uma estrutura e que o contexto ou significado pouco importam para a construção das frases. A tradução é vista aqui como etiquetas que possuem outras etiquetas equivalentes em outro idioma, havendo alterações apenas na ordem dos elementos. Apesar de ser um recurso atual para a aprendizagem de línguas, a concepção de tradução na qual foi construído o curso mantém o conceito de tradução palavra por palavra e de significado estático independente do contexto.

1.2.3 A TRADUÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA (TP)

O termo “tradução pedagógica” foi utilizado pela primeira vez pela professora francesa Elizabeth Lavault, em 1985, em sua obra intitulada “*Fonctions de la traduction en didactique des langues - Apprendre une langue en apprenant à traduire*”. Para a autora, o termo “tradução pedagógica” aparece em oposição à “tradução profissional”. A tradução pedagógica seria a tradução voltada ao ensino, enquanto a segunda seria o exercício profissional da tradução. A autora faz ainda a diferença entre “tradução pedagógica” e “didática da tradução”, sendo a primeira, a tradução aplicada ao ensino de língua estrangeira e a segunda destinada ao ensino da tradução para tradutores em formação. A autora divide a tradução pedagógica em dois tipos: **tradução explicativa** e **exercícios de tradução**.

A **tradução explicativa** refere-se àquela feita pelo professor para explicar enunciados (com fins metalinguísticos). Já os **exercícios de tradução** estão relacionados à tradução realizada pelos alunos com o objetivo de exercitar e/ou testar conhecimentos perante o professor (com fins de ensino ou avaliação).

No final da década de 80, o professor inglês Alan Duff também defende a volta da tradução como recurso pedagógico. Em 1989, ele publica um *resource book* para professores intitulado *Translation*, no qual apresenta propostas de exercícios de tradução para o ensino de inglês. Na primeira parte do livro, o autor cita cinco motivos pelos quais a língua materna e a tradução deveriam ser utilizadas na sala de aula.

O primeiro motivo apontado pelo autor é a (1) influência da língua materna. A LM faz parte da identidade do aluno, não há como apagá-la, nem motivos para fazê-lo. Aprender a traduzir ajuda o aluno a entender essa influência, e possivelmente diminuir a interferência. Em seguida, ele nos alerta sobre a (2) naturalidade dessa atividade e a necessidade que temos de traduzir. Segundo ele, não há razões para evitar a tradução, uma vez que está presente em toda parte. Encontramos a tradução em manuais de fábricas, em produtos nas lojas, em aeroportos entre outros lugares, logo, por que não utilizar a tradução na sala de aula? Outro aspecto importante é a (3) habilidade de transitar de uma língua a outra. Uma vez que se aprende uma segunda língua, certamente em algum momento alguém lhe pedirá para traduzir ou explicar algo em outra língua, e por isso o estudante de LE deve estar preparado para encarar essa realidade. O autor cita também a questão da (4) autenticidade de se trabalhar com tradução, uma vez que a tradução permite o uso de diversos gêneros textuais, de textos reais que circulam no dia a dia do aluno, além de ser um uso real da língua. E por último, o autor cita a questão da (5) versatilidade

da tradução. Ela desperta especulações, promove reflexões e dá voz ao aluno. A tradução desenvolve três qualidades essenciais no aluno de LE: acuidade, clareza e flexibilidade. (DUFF, 1989, p. 6-7)

Hurtado Albir, professora e tradutora espanhola, também advoga o uso da tradução, não apenas na formação de tradutores, mas também no ensino de línguas, pois vê a tradução como grande recurso comunicativo. Hurtado Albir (1998a) define dois tipos de tradução pedagógica: a **tradução interiorizada** e a **tradução explícita**. A primeira é realizada naturalmente pelo aluno, principalmente em níveis iniciais para compreender os enunciados e sua tendência é diminuir com o tempo. Já a segunda é subdividida em duas: a **tradução explicativa** e os **exercícios de tradução**.

Para a autora, a tradução é um recurso a mais no ensino comunicativo e não uma abordagem única. É uma atividade que auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa, pois, ao traduzir, o aluno precisa pensar no interlocutor, na intenção da mensagem e na forma de dizê-la: elementos essenciais tanto na tradução quanto na comunicação propriamente dita.

Cook (2010), em seu livro *Translation in Language Teaching*, traz algumas discussões pertinentes à questão da tradução no ensino de línguas. O autor afirma que alguns autores fazem a distinção entre tradução como *meio de ensino* (foco no processo) e como *finalidade* (foco na habilidade de traduzir). Para ele, essa distinção é infrutífera, pois a tradução é pertinente em ambos os enfoques, uma vez que é o processo da tradução que molda a habilidade tradutória. Segundo o autor, todo aprendiz de língua estrangeira deveria ser capaz de atuar de forma monolíngue e bilingue sem dificuldades. Mesmo ao aprendiz de LE que não pretende ser tradutor, a tradução se fará necessária em algum momento na vida, seja para traduções de informações de viagens para amigos, ou traduções/interpretações em contexto de trabalho.

O autor cita algumas diferenças de enfoque da tradução na Tradução Pedagógica e no Método Gramática-Tradução ou Ensino Tradicional. Abaixo expomos as características apontadas pelo autor:²⁴

²⁴ Na obra original o termo Tradução Pedagógica é mencionado como *Translation in Language Teaching* (TILT) e MGT, como *Traditional*.

QUADRO 1 - DIFERENÇAS DE USO DA TRADUÇÃO

MGT ou Ensino Tradicional	TP ou TILT
Foco na forma	Foco no significado
Acuidade linguística	Fluência
Artificialidade	Autenticidade
Conhecimento declarado	Conhecimento procedimental
Ensino autoritário	Aprendizado colaborativo

Fonte: adaptação de Cook (2010, p. 135).

Apesar de descrever tais diferenças, Cook (2010) não concorda com essa polarização, pois diz que o Ensino Tradicional também apresenta elementos comunicativos e a Tradução Pedagógica também pode apresentar elementos não comunicativos. O ideal seria conciliar as duas perspectivas, já que ambas podem ser positivas dependendo dos objetivos e contextos do ensino-aprendizagem.

Cook (2010) explica ainda a diferença entre usar tradução e usar a língua materna. Para o autor, usar a língua materna significa usar a língua do aluno para explicar conteúdos, gerenciar a sala de aula e manter uma relação interpessoal na sala de aula. A tradução é uma forma de uso da língua materna que se destaca das demais, já que nem todo adepto de um ensino *cross-lingual* é adepto da tradução e vice-versa.

Retomando as definições de tradução pedagógica apresentadas acima, Welker (2003) reformula sua compreensão do termo. Para esse autor, a tradução pedagógica se restringe aos chamados *exercícios de tradução*, pois considera que a *tradução explicativa* é na realidade apenas o uso da língua materna e não a tradução de fato. Souza Corrêa (2014) concorda com essa visão e complementa essa definição acrescentando à *tradução explicativa* não apenas o uso da LM, mas também o uso da L3 ou “língua comum”, já que nem sempre a língua materna é a língua comum, portanto, a L3 também pode ser utilizada com fins metalinguísticos.

Por fim, muitos outros autores poderiam ser citados aqui como Widdowson (1978, 1979) Bohn; Vandresen (1988), Malmkjaer (1998), Sánchez Iglesias (2009), Sara Laviosa (2014), Carvalho e Pontes (2014) entre tantos outros pesquisadores da área. Sabendo

dessa limitação, fizemos um recorte com alguns autores que se destacaram em nosso ponto de vista, e elaboramos uma tabela por ordem cronológica com as definições de tradução pedagógica para esses autores.

QUADRO 2 - CONCEPÇÃO DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO DECORRER DA HISTÓRIA

Autor	Termos	
Lavault (1985)	Tradução Pedagógica / <i>Traduction en didactique des langues</i>	Exercícios de tradução
		Tradução explicativa (uso metalinguístico da LM)
Alan Duff (1989)	<i>Translation in Language Teaching (TILT)</i>	Exercícios de tradução
		Uso da LM
Hurtado Albir (1988a, 1988b, 1994, 2001)	Tradução pedagógica/ <i>Traducción pedagógica</i> (Tradução explícita)	Exercícios de tradução
	Tradução interiorizada	Tradução explicativa (uso metalinguístico da LM)
		(Tradução realizada internamente pelo aluno como estratégia de compreensão)
Welker (2003)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução
	Uso da LM (uso metalinguística)	
Cook (2010)	Uso da Língua Materna	<i>Translation in Language Teaching (TILT)</i> (Exercícios de tradução)
		Demais usos da língua materna

		(explicação, relacionamentos etc)
Souza Corrêa (2014)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução
	Uso da LM, L3 ou “língua comum” (uso metalinguístico)	

Fonte: a autora (Araraquara, 2018)

Sabendo das diferentes concepções do termo, neste trabalho entendemos a “tradução pedagógica” como um recurso pedagógico na didática de línguas que se utiliza de atividades de tradução oral e/ou escrita, partindo da tradução de ambas as línguas (LM>LE ou LE>LM). É uma atividade comunicativa e interpretativista que está intimamente ligada a uma comunidade linguística possuidora de uma história e cultura.

Nesta pesquisa, chamamos de “tradução como estratégia comunicativa” os termos “tradução explicativa” e “uso da LM/L3” por entendermos que esse uso da tradução é uma estratégia utilizada pelo professor para comunicar.

1.2.4 CONVERSAS E CONTROVÉRSIAS A RESPEITO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

O uso da tradução em sala de aula ainda é um tabu para muitos professores. A ausência de discussões, o silêncio mantido pela academia e o senso comum tomaram por verdade que a tradução é um recurso ultrapassado desde o método direto. Na década de 80 aparecem os primeiros movimentos a favor da tradução iniciados por Lavault (1984), Hurtado Albir (1988) e Duff (1989) entre tantos outros pesquisadores que investigam a tradução pedagógica, porém ainda de forma pouco expressiva.

Como entender essa questão? Quais os argumentos favoráveis e as controvérsias a respeito desse recurso? Quais os pontos positivos e os negativos do uso da tradução em sala de aula? Para responder a essas perguntas, buscamos definir as principais questões a respeito da controvérsia do uso da tradução em sala de aula, conforme apresentamos nesta seção.

Duff (1989, p. 5-6), em seu livro *Translation*, aponta os cinco principais argumentos usados pelos professores contra a tradução no ensino e na aprendizagem de línguas.

- A tradução é uma atividade textual que **desenvolve apenas duas habilidades, a escrita e a leitora**. Não é uma atividade comunicativa porque não envolve a oralidade.
- Não é apropriada para a sala de aula porque o aluno gasta muito tempo **trabalhando de forma individual**.
- Está associada a **textos literários e científicos**, e não com os objetivos principais dos aprendizes de língua estrangeira.
- **Usa-se a língua materna**, e ela deve ser evitada a todo custo.
- **É uma atividade chata e entediante**, tanto para os alunos quanto para os professores. (DUFF, 1989, p. 5-6 adaptado)

Ridd (2000), professor de tradução e ensino de línguas na Universidade de Brasília, também investiga a opinião dos professores brasileiros. Maranhão Nogueira (2013, p.33), na sua tese, apresenta os resultados da investigação de Ridd. Esses são muito semelhantes aos encontrados por Duff. Segundo os professores entrevistados pelo professor brasileiros, temos que:

- **Usar tradução significa usar a LM, por isso ambas** precisam ser evitadas;
- Tradução é uma atividade textual e, portanto, apenas **duas habilidades estão envolvidas: escrita e leitura**. Sendo assim, é uma **atividade não comunicativa, enfadonha e frustrante**;
- Tradução é uma **atividade escrita e individual** e não se enquadra na dinâmica de sala de aula;
- Tradução é uma **atividade muito demorada**, portanto consome grande parte da aula;
- Tradução só lida com **textos literários ou científicos**;
- **A correção das traduções é cansativa**, pois leva muito tempo e é difícil de ser feita;
- **A imagem da tradução entre professores é ruim**, pois os próprios professores não são treinados para lidar com ela.

Nessas colocações a respeito da tradução em sala de aula, observamos que ela é vista como uma atividade entediante, provavelmente associada às listas de memorização usadas no MGT, inapropriada, por ser vista como uma atividade individual. Além disso, é considerada uma atividade limitada à escrita e a frases fora de contexto. No entanto, essa posição difere entre os autores modernos que defendem outro uso da tradução em sala de aula. Atualmente, ela está associada a uma atividade cotidiana, potencialmente motivadora para o aluno de LE, recurso versátil e adaptável para várias idades e habilidades (escrita, leitura, fala e escuta.)

Para que possamos ter uma ideia crítica a respeito das questões apresentadas, vamos refletir sobre os argumentos apresentados pelos autores. Abaixo resumimos as críticas em 6 tópicos:

I. A tradução desenvolve apenas a habilidade escrita e leitora. Não é uma atividade comunicativa.

O termo “tradução” segundo o dicionário Caldas Aulete digital significa: “1. Versão de texto oral ou escrito de uma língua para outra”²⁵. Dessa forma, o termo tradução não está restrito à língua escrita como afirmam os professores. A tradução oral como área de trabalho é chamada de Interpretação, possui teoria e técnicas, e é realizada pelo profissional intérprete. Como não tratamos aqui da área específica da interpretação e suas técnicas, optamos por nos referir a essa modalidade de tradução através do termo “tradução oral”.

Se pensarmos na vida real dos falantes bilíngues²⁶, que se comunicam com pessoas de ambas as línguas, podemos afirmar que a tradução oral é ainda mais usada que a tradução escrita. Em situações reais de viagem ou trabalho, pessoas que falam uma segunda língua são, muitas vezes, requisitadas para ajudar na compreensão do que está sendo dito em uma língua não compreensível para alguns. Não raras vezes, essas pessoas são contratadas justamente por suas habilidades linguísticas. Sendo essa uma atividade tão comum, por que a tradução oral não pode ser praticada em sala de aula? Ou por que é tão evitada?

²⁵ Pesquisa no dicionário Caldas Aulete online: <<http://www.aulete.com.br/tradu%C3%A7%C3%A3o>> Disponível em: 28 dez 2017

²⁶ Utilizamos o termo bilíngue como sinônimo de quem fala duas línguas, seja LM, L2 ou LE.

A falta de reflexão e o grande medo de usar a tradução em sala de aula impedem que esse recurso seja frequente nas atividades escolares, embora sua prática seja desejável e útil para a competência comunicativa de um falante bilíngue. Atkinson (1993, p. 65), Liberatti (2012, p. 185-6) e Duff (1994) defendem o uso da tradução oral como atividade em sala de aula, pois acreditam que tal atividade prepara o aluno para situações reais. É certo que propor uma tradução oral demanda mais trabalho por parte do professor, mas a prática e a criatividade podem ser aliadas nessa atividade. A literatura consultada apresenta vários exemplos de atividades orais que podem ser realizadas em sala de aula como as apresentadas na tese de Souza Corrêa (2014, p. 210-211). Os alunos podem traduzir áudios ou vídeos curtos e fáceis no início, até desenvolverem melhor essa habilidade para uma situação mais complexa, e assim, serem capazes de atuar em situações comunicativas reais.

Outro ponto completamente questionável da afirmação feita pelos professores é quanto a tradução não ser uma atividade comunicativa. Almeida Filho (1998, p.42) afirma que ser comunicativo não é usar certas técnicas, mas é abrir o aluno “a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida”, ou seja, é ajudar a construir sentido e comunica-lo em LE.

Como dito anteriormente, a tradução é uma atividade comunicativa real. A tradução não existe senão como tentativa e reconstrução de sentidos expressos em uma língua e construídos em outra. A tradução é comunicação por essência. Não há como traduzir propriamente sem pensar o significado e sem querer comunicar uma mensagem. Sendo assim, a tradução é comunicação e pode ser usada como um recurso comunicativo no ensino.

II. A tradução só trabalha com textos literários e científicos.

Esta segunda afirmação limita o alcance da tradução. É um pensamento antiquado no qual se acreditava que a única língua a ser ensinada era a linguagem dos escritores e estudiosos. Hoje em dia, não podemos defender esse pensamento, ao contrário disso, a literatura, o cinema, e todas as artes buscam se inspirar e retratar o ser humano real, no qual incluímos os “erros”, as gírias e as palavras inventadas. O ensino de língua tem por fim ajudar um estudante a entender e se comunicar numa língua e cultura, logo, aprender a linguagem informal e traduzir tal linguagem não deve ser um problema, ao contrário, é desejável e rico culturalmente.

A respeito disso, Duff (1989, p.6) afirma que “O material apropriado para tradução é o material autêntico, não a língua “inventada” (ou seja, a língua facilitada para o aprendiz). Toda língua é relevante para traduzir – todos os estilos e registros de ambas as formas, falada ou escrita. A tradução não precisa ser limitada à literatura!”²⁷

Laiño (2014), em sua tese, propõe uma atividade de tradução com duas publicidades brasileiras de diferentes épocas para seus alunos do curso de graduação em língua espanhola da UFFS traduzirem. A autora afirma que ao comunicarmos, fazemos isso por meio de diferentes gêneros, e a publicidade é um gênero criativo de grande conteúdo cultural, e por isso é interessante e desejável para se trabalhar em sala de aula. Sendo assim, é um material potencialmente rico para traduzir, para discutir questões culturais e para fazer o aluno refletir sobre a construção do sentido, levando a prestar mais atenção ao público alvo.

Todo material escrito/oral pode ser traduzido dependendo do nível e da faixa etária dos alunos. Não é necessário ficar restrito a um gênero, mas ao contrário disso, é aconselhável que o aluno tenha contato com diversos tipos de textos.

III. A tradução é entediante, chata e cansativa.

A tradução não precisa ser uma atividade entediante ou cansativa, pois ao traduzir uma música, uma propaganda ou um pequeno conto, o aluno pode se interessar e desafiar-se com a tradução. Assim como qualquer atividade, a atividade de tradução precisa ter um objetivo e ser um desafio em nível adequado para o aluno. A temática também é importante, pois por exemplo, alunos de Ensino Médio podem não se interessar por traduzir a história da Chapeuzinho vermelho²⁸, mas podem se interessar por traduzir uma música ou citações de pessoas famosas feitas das redes sociais.

Aquilo que geralmente não tem sentido é visto normalmente como chato. Dar razões aos alunos e contextualizar os porquês das atividades realizadas podem reduzir a

²⁷ “The proper material to translation is authentic, not ‘made up’ language. And all language is relevant to translation – all styles and registers of both speech and writing. Translation need not to be confined to literature!”

²⁸ Em 2014, no estágio de observação presenciei uma professora que trabalhava a tradução da *chapeuzinho vermelho* com alunos de ensino médio. O tema e a forma com que trabalhava não prendia a atenção dos alunos. Uma pequena parcela dos alunos anotava a correção ditada pela professora. Entendemos que o tema, mas não unicamente ele, precisa estar adequado ao público ao qual se dirige. Caso contrário, conseguir o engajamento da turma se torna mais difícil.

sensação de aula monótona e chata. O engajamento dos alunos é essencial para tornar a aula dinâmica. Trabalhar com legendagem, redes sociais, músicas, por exemplo, pode ser uma forma de motivar determinados tipos alunos a querer traduzir.

IV. A tradução é uma atividade individual.

A tradução pode ser uma atividade individual, mas também pode ser uma atividade em grupo. Discutir e traduzir em grupo é uma ótima forma de desenvolver em sala um projeto de tradução. Dessa forma, o conhecimento de vários alunos é somado em prol da realização de uma atividade. Mesmo no trabalho profissional com tradução, existem equipes de tradutores que atuam juntos em grandes projetos. Tradução não é sinônimo de atividade individual. Duff (1989, p. 14-15) afirma que: “(...) a tradução abrange naturalmente a discussão. Questões que os tradutores normalmente solucionam sozinhos, são questões que mereciam ser discutidas em grupo.”²⁹

V. Corrigir a tradução é demorado.

Corrigir a tradução pode ser uma atividade demorada, porém proveitosa se houver a participação dos alunos e se o professor conseguir promover a discussão e reflexão das várias possibilidades de interpretação.

Caso não queira atuar assim, o professor pode corrigir fora do horário de aula e apenas comentar a correção com os alunos, assim como provavelmente faz com qualquer outro exercício de sala de aula. Ter que despender um tempo para a correção não é algo específico da atividade de tradução. Duff (1989, p. 7) afirma que na tradução não há uma resposta certa e incontestável, pois, traduzir é sempre um convite à especulação e discussão. Dessa forma, o autor recomenda que sejam feitas discussões em classe para aumentar a compreensão do texto, e romper com a ideia de uma única tradução correta.

VI. Usar a LM é ruim.

²⁹ “(...) translation is naturally suited to discussion. The questions the translator usually solves alone are questions worth discussing with others.”

A noção de que usar a LM é prejudicial à aprendizagem de LE advém das críticas do Método Direto e Método Audiolingual feitas a respeito do MGT. A ideia motriz desses métodos é de que o aluno deve aprender uma língua estrangeira pela automatização de estruturas da língua, o que deveria ser feito de forma direta e sem o auxílio da LM, pois esta atrapalharia a relação com a LE. A abordagem Natural, baseada nas hipóteses de ensino e aprendizado de Krashen, dizia que a aprendizagem da LE devia acontecer de forma natural sem o auxílio da LM, pois era dessa forma que sucedia a aquisição da LM pelas crianças.

No entanto, segundo Souza Corrêa (2014, p. 156-162), alguns pesquisadores como Tang (2002), Willis (1981) e Auerbach (1993) afirmam que a tradução é um recurso positivo, pois diminui o tempo de explicação de palavras abstratas. Para eles, a LM é adequada para dar instruções, diminuir a ansiedade e tensão do aluno falar apenas na LE e ajudar a verificação da compreensão dos alunos.

Tentar banir a LM da sala de aula não seria uma tarefa fácil, pois o aluno não pode esquecer sua língua para aprender uma nova. O movimento deveria ser ao contrário, ou seja, em vez de eliminar a LM, o ideal seria ensinar o aluno a usar seus conhecimentos linguísticos a favor da sua aprendizagem. Quando a tradução é evitada na sala de aula, isso não significa que o aluno deixe de traduzir, mas ao contrário, ele pode estar traduzindo sem perceber, palavra por palavra, apenas para compreender a língua, e assim, gerando mais confusão. A tradução inconsciente ou sem monitoração pode atrapalhar a aprendizagem, já aprender a traduzir conscientemente e saber que as línguas não são equivalentes, ajuda o aluno a evitar erros que uma tradução inconsciente causaria. A respeito disso, Duff (1989, p. 6) afirma que:

Todos nós temos uma LM ou primeira língua. Isso modela nosso modo de pensar, e até certo ponto, nosso uso de LE (pronúncia, escolha de palavras, tom, ordem de palavras etc.). A tradução nos ajuda a compreender melhor a influência de uma língua na outra e a corrigir erros de hábito que se arrastam de forma despercebida (tal como o mau uso de certas palavras ou estruturas). E, visto que tradução envolve contraste, nos permite explorar o potencial de ambas as línguas – suas limitações e potencialidades.³⁰

³⁰ We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking, and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word, order, etc.). Translation help us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in

Como já comentado, muitas são as críticas feitas à tradução na sala de aula, porém a reflexão sobre essas críticas nos aponta outros caminhos que não levam à exclusão total desse recurso. E quais seriam os pontos positivos apontados pelos defensores da tradução?

Romanelli (2009), em seu artigo “*O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*”, reúne a argumentação de alguns autores a respeito dos benefícios da tradução. Apresentaremos aqui os pontos positivos apontados por alguns pesquisadores da tradução pedagógica.

Para Atkinson (1993) a tradução é um **fenômeno natural e inevitável** no processo de aprendizagem de uma LE. O autor elenca alguns pontos que considera positivos na tradução:

- A tradução faz o aluno refletir o **significado das palavras dentro de um contexto**.
- A tradução permite ao aluno **pensar “comparativamente”**. Essa comparação leva os alunos a ter maior consciência acerca das diferenças, evitando assim os erros mais comuns de interferência da LM.
- O seu uso **estimula o aluno** a assumir riscos e não evitar as formas desconhecidas.
- A atividade tradutória contribui para dar **um novo ritmo à aula**.
- A tradução é uma **atividade da vida real** e praticá-la irá ajudar os alunos a desenvolver essa habilidade.

Harbord (1992) destaca que a tradução é um elemento de **reflexão e especulação**.

[...] a tradução deve ser usada para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e para nos ajudar a aumentar a nossa própria consciência e aquela dos nossos alunos acerca da interação inevitável entre a língua materna e a língua-alvo, que ocorre durante qualquer tipo de aquisição de língua. (HARBORD, 1992, p. 355)

unnoticed (such as the misuse of particular words or structures). And, because translation involves contrast, it enables us to explore the potential of both languages – their strengths and weakness.

Para Costa (1988), a tradução é um elemento que ressalta as diferenças linguísticas e culturais ajudando a diminuir as dificuldades na aprendizagem de LE. É um elemento que **umenta a consciência linguística** do aprendiz.

[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira. Contrariamente ao que se supõe, este procedimento pode ser muito mais eficaz porque revela, de maneira mais clara, as dificuldades e pode facilitar a sua superação. (1988, p. 283)

Romanelli (2003, 2009) defende que a tradução é adequada a todos os níveis, porém com usos diferentes. No nível básico, a *tradução explicativa* é mais necessária para auxiliar na compreensão da aula, enquanto que em níveis avançados, a *tradução como atividade* é mais pertinente para aprofundar as estruturas lexicais e gramaticais e estimular a autonomia. O autor diz ainda que a tradução na modalidade escrita é uma técnica útil para verificar a compreensão de vocabulário, sintaxe, expressões idiomáticas e o uso de diferentes registros.

Costa (1988) sugere que o uso da tradução também está relacionado ao grau de parentesco entre as LM e a LE. Para este autor, quanto mais próximas as línguas, mais pontual deve ser o uso da tradução e menos necessário em níveis iniciais; já entre línguas distantes, mais necessário será o uso da tradução.

Além disso, como foi apontado anteriormente, Duff (1989) considera que a tradução também desenvolve três importantes características no aluno, a acuidade, a clareza e a flexibilidade.

Em suma, podemos resumir os pontos positivos sobre a tradução no ensino de línguas apontados pelos autores em:

- É um fenômeno natural e útil para a vida real;
- Aumenta a consciência linguística sobre as diferenças estruturais e culturais;
- Traz reflexão e especulação;
- Permite a verificação da compreensão do aluno;
- Aprofunda a compreensão do aluno;
- Ensina vocabulário em contexto de uso;

- Aprofunda conhecimentos de gramática;
- É um recurso versátil a todos os níveis de língua;
- É adequado a línguas próximas e distantes da LM;
- Estimula a autonomia;
- Desenvolve a habilidade de traduzir;
- Desenvolve a acuidade, clareza e flexibilidade na expressão em LE.

A tradução é um recurso muito abrangente, podendo ser compreendido e utilizado de muitas formas. Devido a isso, encontramos opiniões estritamente contrárias e também a favor. A percepção desse recurso pode mudar, dependendo da forma como é utilizada, por isso é compreensível que tenha sido interpretada ora como a solução, ora como a vilã, ora como ator coadjuvante em diversos papéis. Não queremos fazer uma apologia ao uso da tradução, mas apenas desvendar as críticas e conhecer os possíveis benefícios desse recurso, pois acreditamos que a tradução é um recurso neutro, que não é previamente ruim ou bom, mas depende da forma como é utilizada, podendo ser muito eficaz no ensino-aprendizagem de línguas, em especial para o ensino de espanhol a brasileiros.

1.2.5 A TRADUÇÃO COMO ATIVIDADE, ESTRATÉGIA E HABILIDADE

A tradução no ensino de línguas pode ser concebida de diferentes formas, o que provoca diferentes ênfases em seu uso na sala de aula. A literatura consultada apresentou quatro formas de conceber a tradução, sendo elas: a *tradução como estratégia comunicativa*³¹ (também cunhada de “tradução explicativa” ou “uso da LM”), *tradução como estratégia de aprendizado*³² (tradução interiorizada ou tradução inconsciente é a tradução realizada pelo aluno para compreender ou associar o conhecimento novo ao conhecimento já estabelecido), *tradução como atividade* (ou seja, exercícios de tradução que promovam a reflexão linguística e cultural) e *tradução como quinta habilidade* (foco

³¹ Nosso termo para designar a função da tradução explicativa ou uso da LM para fins metalinguísticos.

³² Nosso termo para designar a função da tradução interiorizada, tradução inconsciente e tradução subliminar.

na habilidade tradutora). Nesta seção, explicamos brevemente as diferenças de uso e funções da tradução.

Sobre a “tradução como estratégia comunicativa”, a literatura consultada denomina seu uso como “tradução explicativa” (LAVAUULT, 1985; HURTADO ALBIR, 1988) e, às vezes, simplesmente como “uso da LM” com fins metalinguísticos (DUFF, 1989; COOK, 2010; WELKER, 2003; SOUZA CORRÊA, 2014). Os autores Welker (2003) e Souza Corrêa (2014) não consideram esse uso como tradução, mas como uso da LM, devido ao fato de que o aluno não traduz, senão o professor. Por este motivo, distingue-se a tradução pedagógica (exercícios de tradução para o aluno realizar) e o uso da LM (todo uso que inclua a LM utilizada pelo professor). Para desfazer possíveis ambiguidades às quais os termos podem nos levar, propomos aqui os termos “tradução como estratégia comunicativa” e “uso estrito da LM”. Definimos assim que a tradução como estratégia comunicativa é o momento no qual o professor traduz um enunciado ou uma palavra para o aluno, ajudando-o a compreender uma mensagem, e o “uso estrito da LM”, como o próprio nome diz, é o uso da LM ou L3 como meio de comunicação na sala de aula, para explicar e gerenciar a aula sem uso de qualquer tipo de tradução.

O uso da tradução como estratégia comunicativa acontece principalmente em níveis iniciais, quando os alunos conhecem pouco ou nada da LE estudada, e para facilitar a compreensão ou reduzir o tempo de uma longa explicação em LE, utiliza-se a tradução como estratégia comunicativa. Um grande fator positivo associado a esse uso é a diminuição do filtro afetivo ³³(KRASHEN, 1987) do aprendiz.

Atkinson (1987) valoriza a questão afetiva no processo da aprendizagem, afirmando que quando o aluno não consegue expressar algo em LE, isso gera insegurança e estresse no aluno. Esse fator poderia ser reduzido se fosse permitido ao aluno usar a LM quando ele não sabe usar a LE. Esta abertura à LM poderia incentivar a interação do professor-aluno, dando ao aluno voz para expressar dúvidas, curiosidades e interesses sobre a aprendizagem.

Além disso, permitir a língua do aluno é uma forma de valorizar seu conhecimento e sua cultura. A LM é a *língua de referência* (DABÈNE apud DA CUNHA e

³³ Para Krashen (1987), o filtro afetivo é uma carga emocional ou barreira emocional que impede o aluno de processar bem o input recebido. Quando o filtro afetivo está alto, ou seja, quando o aluno está ansioso, nervoso, estressado, essa carga emocional atrapalha a capacidade de aprender qualquer coisa.

MANESCHY, 2011, p. 3) na qual se baseará toda a aprendizagem da nova língua. Bialystok (1994) diz que a aprendizagem da LM e de uma LE são diferentes, pois na primeira, a LM é construída junto ao conceito de sujeito, predicado, tempo entre outros, enquanto na outra língua o aluno usa os conceitos interiorizados pela primeira língua como referência para construir o novo conhecimento (FARIA, 2006, p. 42).

No entanto, não podemos deixar de apontar as críticas feitas ao uso da tradução e da LM como estratégia, principalmente porque alguns autores afirmam que o uso da LM pode causar interferências na aprendizagem. Sobre o tema, Brown (2000) distingue dois tipos de “interferências” da LM na aprendizagem da nova língua: a “interferência” e a “transferência”. A interferência acontece quando o conhecimento prévio é incorretamente associado à LE e perturba a aprendizagem, fazendo com que o aluno estruture frases em LE, seguindo o padrão da LM, criando assim, novas expressões e palavras por meio de associações inapropriadas. A transferência, ao contrário, é quando o aluno aproveita conhecimentos linguísticos da LM para aprender a LE, e essa associação facilita a aprendizagem da LE.

Da Cunha e Maneschy (2011) realizaram uma pesquisa com professores e alunos de inglês e francês, na qual observaram o uso da LM em sala de aula. Os autores constataram que os alunos utilizam a língua materna principalmente para tirar dúvidas e confirmar a compreensão. Segundo os autores, os alunos utilizavam a LM mais do que o necessário, acomodando-se no uso da LM, mesmo quando sabiam falar em LE. Os autores concluem que se a LM não for utilizada com moderação, ela pode facilitar a comunicação em sala de aula e diminuir o esforço para praticar a LE. O uso da língua materna não é bom ou ruim em si mesmo, mas o uso que se faz dela pode gerar resultados positivos ou negativos, portanto, cabe ao professor saber dosar a medida necessária para facilitar a aprendizagem, e não a prejudicar.

A tradução como “estratégia de aprendizado” conhecida como *tradução interiorizada* (HURTADO ALBIR, 2001), *tradução mental* (KERN, 1994) ou ainda *tradução subliminar* (FARIA, 2006) é definida por Kern como “reprocessamento mental das palavras, frases ou sentenças da língua estrangeira em formas da língua materna durante a leitura na língua estrangeira”³⁴. Esse tipo de tradução é uma estratégia cognitiva

³⁴ “...a mental reprocessing of L2 words, phrases or sentences in L1 forms while reading L2 texts” (FARIA, 2006, p. 37)

natural entre os aprendizes de línguas estrangeiras. Segundo pesquisadores do assunto, essa tradução está relacionada ao que Vygotsky (1986) chama de “discurso interior” ou linguagem interior.

Sobre o tema, Danchev (1982 apud FARIA, 2006, p. 38) faz a distinção entre a “tradução inconsciente” e a “tradução consciente”. O autor define *tradução inconsciente* como aquela que é usada involuntariamente pelo aprendiz, sem que ele perceba propriamente ou reflita sobre o processo, ou seja, traduz de forma inconsciente para compreender melhor. O autor diz ainda que quando traduzimos no nível léxico, percebemos que o fazemos, mas no nível sintático é mais difícil ter essa mesma percepção, e nesses momentos ocorre a interferência.

Sendo assim, podemos inferir que a tradução inconsciente é a responsável pela interferência da LM na LE e traduzir conscientemente, ao contrário, é uma forma de diminuir a interferência pelo conhecimento das regras e usos.

Se a compreensão em língua estrangeira passa pelo crivo da tradução, para não correr os riscos que a tradução subliminar³⁵ pode oferecer à compreensão, ou seja, para neutralizar a interferência, a solução seria trabalhar a tradução deliberadamente, procurando, desta feita, evitar que o inconsciente arme armadilhas para o interpretante. Não trabalhar a tradução consciente significa deixar atuar livremente os mecanismos de tradução subliminar que prejudicam a aprendizagem da língua. (FARIA, 2006, p.40)

Em seguida, temos o uso da *tradução como atividade*, que se caracteriza pelo uso da tradução em atividades previamente planejadas para praticar algum ponto gramatical e/ou cultural. Atkinson (1987) aponta quatro propostas de exercícios de tradução:

- (a) *Correção de tradução equivocada* – o professor apresenta textos com traduções equivocadas para que o aluno corrija.
- (b) *Consolidação de estruturas gramaticais mediante traduções* – o professor pode pedir a tradução de um texto que apresente estruturas que podem gerar dificuldades.

³⁵ Segundo Ridd (2007) a tradução subliminar é “uma tradução inconsciente, não controlada e não sujeita ao monitor do aprendiz.”

- (c) *Comparação de versões diferentes* – o professor pede ao aluno que compare duas versões de traduções, feitas pelos próprios alunos ou não.
- (d) *Interpretação* – o professor pede ao aluno que traduza oralmente um diálogo oral, alternando a direção da tradução LM e LE.

Estamos de acordo com os tipos de exercícios apontados pelo autor, porém acrescentamos a essa lista duas outras propostas diferentes:

- (e) *Tradução com enfoque cultural* – o professor pede ao aluno que traduza textos escritos ou orais que apresentem alguma diferença cultural, e a partir do desafio dessa tradução, o professor pode discutir questões de identidade e cultura com seus alunos.
- (f) *Dupla tradução* – o professor pede ao aluno que traduza um pequeno trecho ou texto da LE à LM. Após um tempo, o professor pede ao aluno que traduza seu texto em LM para a LE. Essa atividade chama a atenção do aluno para as dificuldades de se traduzir, tanto estruturais quanto de vocabulário. (SOUZA CORRÊA, 2014, p.61)

Na literatura consultada, alguns autores também apresentam resultados da aplicação de atividades de tradução em sala de aula. Apresentaremos três propostas de atividades realizadas para exemplificar seu uso. A primeira atividade é uma proposta de tradução de livros paradidáticos com alunos adolescentes de um curso de inglês. Silva (2007) propôs aos seus alunos que traduzissem um livro paradidático nos 30 minutos finais de suas aulas por um período de tempo, e durante essa tarefa os alunos deviam citar cinco palavras ou expressões novas, citar duas semelhanças e duas diferenças percebidas entre as línguas e citar uma característica da LE observada através da tradução. Após a conclusão dessa atividade, Silva percebeu uma crescente motivação dos alunos. Algumas questões interessantes foram levantadas como “Quais palavras são nome próprio e quais não são?”, “É preciso traduzir nomes próprios?”, “Qual a relação do título com a história?”, e, por fim, o comentário de uma aluna sobre o que aprendeu com esse projeto de tradução: “percebi que a gente não pode traduzir palavra por palavra”. As discussões e os comentários dos alunos mostram que a tradução pode ser um recurso válido de reflexão linguística, pois é na prática dessa atividade que eles se deparam com dilemas nos quais nunca haviam pensado antes (SILVA, 2007, p. 166 apud SOUZA CORRÊA, 2014, p.196).

A segunda proposta é uma tradução com grande função social. Uma das atividades propostas por Santos Jr. (2009) é traduzir verbetes do Wikipédia. Segundo o professor, essa atividade motiva os alunos a traduzir pensando no seu leitor e na finalidade do texto. Além da tradução de verbetes do Wikipédia, o autor trabalha com traduções de mangás e legendagem de animes. Como professor de japonês no Rio de Janeiro, ele diz que 80% a 90% dos seus alunos se interessam pela língua japonesa por causa de animes e mangás e, segundo ele, a tradução desse tipo de material é o que mais motiva a aprendizagem da língua. Esse tipo de tradução além de treinar os conhecimentos dos alunos, é uma devolução de conhecimento à sociedade. É uma atividade que ultrapassa as barreiras da sala de aula, gerando impacto real na sociedade (SANTOS JR, 2009, apud SOUZA CORRÊA, 2014, p.212).

A terceira proposta de tradução foi realizada por Kobayashi e Rinnert (1992; 2009; 2012) no ensino de inglês como língua estrangeira para falantes nativos de japonês. A proposta de ensino era a proposição de duas redações aos alunos: uma em inglês e outra em japonês (sua língua materna). Após a escrita dos dois textos, o professor pedia aos alunos que traduzissem o texto de LM para o inglês. Após essa atividade, os professores analisavam as duas redações, a “redação direta” e a “redação traduzida”, levando em consideração a “qualidade do conteúdo”, “organização do texto”, “estilo”, “vocabulário” e “adequação de estruturas”. Os alunos participantes foram divididos em nível básico e avançado. Os alunos de nível básico foram 80% melhor na tradução da redação do que na redação direta em termos de “qualidade do conteúdo”, “organização do texto” e “estilo”. Os alunos avançados apresentaram uma diferença menor entre as redações, e mesmo assim, a redação traduzida se mostrou melhor que a redação direta no quesito vocabulário e estruturas. No final da pesquisa, os investigadores entrevistaram os alunos de nível básico e avançado, entregaram as redações sem marcas de correções e perguntaram a eles em qual das redações eles achavam que tinham se saído melhor. Os alunos de nível básico, em sua maioria, disseram que tinham se saído melhor na tradução, enquanto os alunos avançados responderam que tinham se saído melhor no texto direto, porque o texto era mais “natural” e “mais inglês” que o outro. Essas afirmações mostram quanto a crença da aula monolíngue está enraizada nos estudantes e quanto a relação LM e LE não é bem vista pelos alunos (KOBAYASHI; RINNERT, 1992; 2009; 2012 apud SOUZA CORRÊA, 2014, p.205).

Nesses três relatos, observamos que a tradução é um recurso flexível e adaptável para adolescentes e adultos, na língua escrita e também oral, para benefício da sala de aula e da sociedade. A tradução pode ser um projeto ou uma atividade simples e, através dela, pode-se pensar questões de língua, cultura, gênero textual e de tradução propriamente dita entre outras possibilidades. Esses exemplos mostram que a tradução não precisa ser uma atividade chata, solitária e infrutífera. Ao contrário, ela pode ser motivadora, se definida uma função ela pode ser partilhada e discutida em grupo, e pode ir além das barreiras da sala de aula e gerar um produto real para a sociedade.

Por fim, citamos também a visão da tradução como quinta habilidade. Naimushin (2002) defende o uso da tradução como quinta habilidade, pois afirma que a tradução é uma habilidade necessária à comunicação assim como as demais: a leitura, a escrita, a compreensão auditiva e a fala. Segundo o autor, uma pessoa que sabe uma outra língua, não apenas a usará para compreender e falar nessa língua, mas em algum momento será requisitada para traduzir algo em seu trabalho, numa viagem com amigos ou em diversos contextos em que as duas línguas apareçam. Dessa forma, o autor afirma que é necessário praticar essa habilidade, tão recorrente na vida comum, já que saber uma LE não é sinônimo de saber traduzi-la. Em suas palavras, "a tradução e a interpretação são habilidades sociais essenciais e uma ferramenta de aprendizagem útil, na qual se prepara o aluno para situações da vida real tanto no contexto laboral quanto acadêmico" (NAIMUSHIN, 2002, p. 46 - tradução nossa)³⁶.

Cook (2007, 2010) também defende o reconhecimento dessa quinta habilidade no ensino de LE. Segundo ele, saber traduzir é essencial para a comunicação, pois saber transitar de uma língua a outra, também é uma habilidade comunicativa.

[A tradução] sempre foi uma habilidade útil, mas nas sociedades multiculturais e no mundo globalizado de hoje isso é ainda mais verdade. Aqueles que sabem duas línguas frequentemente precisam empregar esse conhecimento na mediação entre aqueles que sabem apenas uma delas. Isso é verdade na vida pessoal de imigrantes e de famílias de línguas mistas; na vida social em que uma pessoa tem um conhecimento maior sobre a língua do meio que outra; e no mundo do trabalho, onde empregados bilíngues são chamados – ou, de fato, especificamente contratados – para mediar entre os monolíngues. A tradução é também a pedra angular de toda e qualquer esperança de

³⁶ "Translation and interpreting are essential social skills and useful language learning tool preparing learners for real-life situations in their jobs and studies."

paz e cooperação mundial. Além disso, muitas pessoas também julgam a tradução recompensadora estética e intelectualmente por si mesma. (2007, p. 398 – tradução nossa)³⁷

Além disso, o “Quadro comum de referência para línguas”, documento conhecido como *Marco Comum Europeu de Referência para línguas*, publicado em 2001 para servir de parâmetro ao ensino de línguas europeias, aponta o uso da tradução como elemento de mediação na comunicação.

A competência comunicativa em língua do aprendiz/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção [*i.e.* compreensão escrita e auditiva], a produção [oral e escrita], a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (MCER, 2001, p. 35)

E, mais adiante, define-se a actividade de “mediação” como actividade comunicativa.

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de *mediação* tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. (MCER, 2001, p. 36, grifo original)

Por fim, constatamos que a tradução, vista como estratégia, actividade ou habilidade, apresenta um papel importante na aprendizagem de línguas uma vez que é um recurso de interacção e comunicação. A esse respeito, Maranhão Nogueira (2013, p. 15) diz que “o produto final da tradução é o resultado concreto da interacção entre culturas e

³⁷ [Translation] has always been a useful skill, but in today’s multicultural societies and globalised world it is more so than ever. Those who know two languages frequently need to deploy that knowledge in mediating between those who know only one of them. This is true in personal life for immigrant and mixed-language families, in social life where one person has a stronger knowledge of the ambient language than another, and in the world of work where bilingual employees are called upon – or indeed specifically employed to – mediate between monolinguals. Translation is also the cornerstone of any hope for international peace and cooperation. Furthermore, many people also find translation aesthetically and intellectually rewarding in itself.

línguas”, portanto, já que a tradução é fruto da comunicação entre duas culturas, não há por que evitá-la.

1.3 O ESTUDO DAS CRENÇAS

1.3.1 DEFINIÇÃO DO TERMO

Segundo Barcelos (2004), o estudo das crenças no ensino de línguas iniciou-se por volta dos anos 80 no exterior, e no Brasil, mais tardiamente, por volta dos anos 90. Segundo a autora, o interesse pelas crenças dos professores surgiu na área de Linguística Aplicada (LA) devido à mudança de concepção da aprendizagem. Em um primeiro momento, o foco do ensino estava na aprendizagem da língua como produto, posteriormente, o foco passou a uma visão de aprendizagem como processo. Com isso, a visão dos professores e dos alunos sobre o processo passou a ser um questionamento importante para compreender a sala de aula.

De acordo com Barcelos (2004), o estudo das crenças pode ser compreendido em três momentos. No primeiro momento se pretendia identificar quais eram as crenças dos alunos e dos professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas. A metodologia de pesquisa empregada era a aplicação de questionários fechados no estilo *likert scale*³⁸. Esse tipo de pesquisa foi muito criticado por não identificar de fato as crenças, mas apenas a aceitação em menor ou maior grau de uma hipótese feita pelos pesquisadores. O estudo das crenças ainda estava preocupado em definir as crenças errôneas dos alunos e compará-las à visão do pesquisador.

Em um segundo momento, queria-se categorizar as crenças entre boas e más, e prever as estratégias empregadas pelos alunos de acordo com as crenças que possuíam. Woods (1997) critica esse tipo de abordagem científica, porque diz que essa classificação em tipos de crenças não representa as crenças verdadeiramente porque são retiradas de contexto, e assim, não há como identificar se os alunos/professores possuem tal crença apresentada.

³⁸ *Likert Scale* é uma forma de medição escalar, também denominada medição multi-item, no qual se elabora um questionário com múltiplas escolhas com a finalidade de medir as atitudes de um grupo social de forma objetiva. (LUCIAN, 2016)

As pesquisas mais recentes, diferentemente das anteriores, buscam entender as crenças junto ao seu contexto, sem apontar possíveis erros nas crenças, mas buscando conhecer e compreender a natureza das crenças e a relação com o contexto ao qual elas surgem. Os métodos para identificar as crenças são vários e preferencialmente são combinados uns com os outros; entre eles estão a observação, diários de classe, autobiografias, entrevistas e questionários abertos.

As diferentes abordagens nas pesquisas de crenças seguem a tendência de cada época, porém todas convivem na atualidade, sendo adotadas de acordo com os objetivos de cada pesquisador.

O estudo das crenças também recebe outras denominações como “cultura de aprender” de Almeida Filho (1993), “cognição de professores” de Borg (2003) e *Beliefs, Assumptions and Knowledge* (BAK) de Woods (1996) entre outros. Neste trabalho nos apoiaremos na definição de Barcelos (2006) que define o termo crenças:

(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultados de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Os pesquisadores dizem não ser fácil distinguir entre o que o professor conhece, sabe e crê, por isso o termo *BAK*, neste trabalho, também será utilizado como termo abrangente para se referir a todo tipo de pensamento acerca do que é aprender e ensinar.

1.3.2 A NATUREZA DAS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

As crenças são pensamentos que permeiam as ações do sujeito, porém não são exatamente causa-efeito como alguns podem pensar. Para compreender melhor as crenças, apresentaremos a seguir algumas características sobre a sua natureza. Abaixo resumimos algumas características apontadas por Barcelos (2006) sobre as crenças:

QUADRO 3 - NATUREZA DAS CRENÇAS

Dinâmicas – as crenças mudam de um período de tempo para outro, como por exemplo, a crença de que era preciso traduzir para aprender passou a ser completamente rejeitada na abordagem audiolingual.

Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e adquirimos novas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas.

Experienciais: segundo a autora, “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”.

Mediadas: as crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas que interagem (Alanen, 2003). Para Dufva (2003), as crenças são uma forma de mediação usadas para regular aprendizagem e a solução de problemas.

Paradoxais e contraditórias: as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas. Assim, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (Barcelos; Kalaja, 2003, p. 233). As crenças podem ser contraditórias entre si e entre a ação.

Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: as crenças não necessariamente influenciam as ações, podendo aparecer de forma direta e indireta nas ações.

Não tão facilmente distintas do conhecimento: de acordo com Woods (2003) “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226- 227). O uso dos termos “BAK” (Woods, 1996) e “cognição dos professores” por Borg (2003) atestam essa asserção.

(Adaptação de BARCELOS, 2006, p. 19-20.)

Segundo Woods (2003), é importante entender a relação entre as crenças e as ações. Segundo o autor as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações

também podem influenciar as crenças. Richardson (1996) diz que há pelo menos três formas de se entender a relação entre crenças e ação. A primeira maneira seria uma relação de *causa-efeito*, ou seja, as crenças influenciam as ações de forma direta. Para exemplificar, podemos pensar num professor que acredite que “a aprendizagem do aluno é responsabilidade inteiramente do professor”, então, na sua prática, a aula pode estar centrada apenas no professor, sendo ele quem dita a matéria, pratica os exercícios com os alunos e os corrige.

A segunda maneira seria uma *relação interativa*, ou seja, as crenças e ações se influenciam mutuamente. Barcelos (2006) dá o exemplo do aluno que começa a ver um filme para aprender uma língua, percebe que é eficaz e formula a ideia de que “filmes são sempre bons para praticar a língua estrangeira”. A autora diz que a mudança não acontece de um dia para a noite, mas depende de *momentos catalisadores de reflexão* (PESSOA; SEBBA, 2006) e conseqüentemente, questionamentos e transformação de crenças na prática. Para Barcelos esses momentos de reflexão são como *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência e um questionamento no dizer e fazer, ou seja, é um momento propício para a reflexão e mudança. (BARCELOS, 2006, p.26)

E por fim, a terceira maneira se caracteriza por buscar entender as complexidades dos contextos de ensino e da formação de crenças nesses contextos, ou seja, em busca de uma *compreensão hermenêutica* das crenças. Um exemplo disso é a pesquisa de Woods (1996) que por meio da observação e da entrevista busca compreender o contexto da fala dos professores.

Sendo assim, é difícil definir de que modo a prática é influenciada pelas crenças, porém é certo que elas influenciam a forma de agir e pensar. Devido a isso, não é raro encontrar dissonância naquilo que se diz acreditar e naquilo que se faz. Woods (1996) afirma que isso acontece quando um comportamento se torna rotina e é realizado inconscientemente. Nas palavras do autor, “o individuo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução da BAK do professor”, o que significa que a crença evoluiu a um segundo estágio, mas a prática continua vinculada a um pensamento anterior. Posteriormente, o autor amplia esse pensamento, passando a chamar de *crenças abstratas* e *crenças em ação*. As primeiras são as crenças que dizemos e pensamos ter, e na segunda, as crenças sobre as quais somos inconscientes, porém estão intimamente ligadas à prática.

A área de estudo das crenças é recente, porém já apresenta uma extensa bibliografia. Não podemos esgotar o tema apenas nesta breve seção. Nossa intenção aqui era fazer um panorama geral de questões fundamentais dentro do estudo das crenças. Vale ressaltar que este trabalho não é uma investigação clássica de crenças, mas uma investigação das opiniões e experiências do professor a respeito da tradução. Apesar disso, o conceito de crenças é importante para compreender os dados desse trabalho e, por isso, dedicamos esse espaço ao tema.

2. METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este capítulo se destina à descrição da metodologia de pesquisa da presente dissertação. Esta pesquisa se desenvolve numa perspectiva de análise qualitativa interpretativa dos dados, uma vez que está centrada no processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados de dado contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2003). A pesquisa qualitativa, muitas vezes, é entendida como sendo contrária à pesquisa quantitativa, o que é um equívoco. A pesquisa de abordagem qualitativa enfatiza a descrição e a análise da rotina dos eventos, com foco no significado desses acontecimentos buscando entender o objeto com maior profundidade de detalhes. As pesquisas qualitativas podem diferir na sua metodologia, podendo ser caracterizadas como pesquisa etnográfica, estudo de caso, documentação, microanálise sociolinguística etc. Quanto aos instrumentos de pesquisa empregados, várias são as possibilidades, sendo as mais comuns: observação, gravação, entrevistas, questionários, diários etc.

A pesquisa qualitativa interpretativa pode se valer de análises estatísticas sem perder seu caráter qualitativo, por isso também é chamada de pesquisa quali-quantitativa. O que diferencia uma pesquisa quantitativa de uma qualitativa é a natureza dos dados, pois na primeira obtém-se pouca informação de muitos participantes, enquanto na segunda obtém-se muita informação de poucos participantes. (ERICKSON, 1991, p. 338)

Minayo (2001) afirma ainda que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Segundo Barcelos (2001), as crenças são “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas”, conhecimento de grande interesse para aqueles que querem entender melhor a prática do professor de línguas (SOAREZ, 2014, p. 20). Sendo assim, a abordagem qualitativa de pesquisa se mostra a forma mais adequada para compreender as crenças, os valores e as teorias vigentes a respeito da tradução no ensino de línguas na visão dos professores.

Esta pesquisa apresenta caráter descritivo, cuja finalidade é observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Busca-se

conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, em nível individual e em nível social. Pode-se dizer ainda que é uma pesquisa de opinião, interessada em saber as atitudes, pontos de vista e preferências das pessoas a respeito de algum assunto, com o objetivo de descrever procedimentos ou descobrir tendências. Esse formato é também muito utilizado e divulgado pelos meios de comunicação, para relatar intenções de votos ou de consumo por exemplo (CERVO, 2007, p. 62-63).

Dessa forma, neste trabalho propõe-se descrever e analisar os dados de maneira qualitativa interpretativista, a fim de compreender o papel que a tradução tem na sala de aula, a partir da análise de crenças e relatos de experiências do professor.

2.2 PARTES DA PESQUISA

Esta pesquisa se desenvolve em dois momentos. O primeiro momento é caracterizado pela elaboração de um questionário aberto dividido em três partes: formação, contexto de trabalho e o uso da tradução. A aplicação do questionário foi pensada para um grupo de 10 professores, 5 da rede pública e 5 da rede privada. No entanto, por dificuldades impostas à pesquisa, apenas 4 professores da rede pública participaram da aplicação do questionário. Isso nos levou a selecionar o mesmo número de professores das escolas de idiomas para manter o número de professores igual em ambos os contextos. Sendo assim, o questionário foi aplicado a um grupo de 8 professores.

Os critérios para a seleção dos professores foram:

- (1) Ser professor atuante na cidade de Araraquara
- (2) Ministrando aulas de espanhol no Centro de Estudo de Línguas da rede pública e/ou em escola de idiomas.

A idade não foi um critério de seleção, mas levamos em consideração o tempo de formação e a experiência do professor. Com base nesses fatores, foram selecionados 4 professores do Centro de Estudo de Línguas (CEL) da área de espanhol e 4 professores de diferentes escolas de idiomas.

O interesse em conhecer o tema que aqui estudamos no contexto do CEL e das escolas de idiomas se dá pelo fato de que em ambos os cursos, o aluno opta por estudar

um idioma, não sendo obrigatório como a disciplina de língua estrangeira no Ensino Regular. Assim, há uma motivação em aprender línguas, diferente do contexto da aula de língua estrangeira na grade curricular, no qual o aluno não escolhe fazê-lo. Apesar de nem todos os alunos estudarem línguas pela própria escolha, as chances de que haja um interesse real, aumentam nos cursos de idiomas, seja no CEL ou nas escolas de idiomas, incrementando também a motivação do professor em trabalhar com materiais diversos além do livro didático. Esse fato, torna ambos os locais um bom contexto de análise.

Sabendo que as características da sala de aula são um fator determinante na maneira como o professor ensina, conhecer ambos contextos é importante para entender as relações do ambiente com os recursos e as estratégias dos professores. Sobre as diferenças, o contexto público se caracteriza por turmas grandes (com mais de dez alunos), podendo resultar em um ambiente mais difícil para manter a disciplina, porém, também é um ambiente mais livre para o professor criar seu material e testar diferentes atividades. Já as escolas de idiomas apresentam turmas pequenas (com menos de dez alunos), podendo resultar num ambiente mais favorável a aprendizagem, porém o professor é menos livre, pois tem um cronograma mais rígido a ser cumprido, dificultando a inserção de materiais extras. A diferença da autonomia do professor pode apontar diferentes práticas na sala de aula.

O intuito do questionário utilizado nessa parte da pesquisa é conhecer a opinião, as crenças e os valores do professor, e a partir da autodescrição da prática, analisar se os professores sabem o que é tradução pedagógica, se a utilizam ou não, bem como quais são suas motivações para isso. Apesar de saber que a autodescrição muitas vezes não corresponde à real prática do professor, nossa intenção é mais do que comprovar o uso ou não da tradução, mas entender qual a concepção e opinião dos professores, para entender o que está além da prática, e assim, entender aquilo que permeia a noção de ensinar do professor. Sobre o assunto, Almeida Filho (2004) diz:

(...) quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. (ALMEIDA FILHO, 2004, p.8)

O segundo momento constitui em uma entrevista com os mesmos professores de espanhol para complementar os dados e enriquecer nossa análise. A entrevista seguiu um roteiro estruturado previamente, porém quando necessário, o entrevistador fez outras perguntas relacionada ao tema da questão. As entrevistas aconteceram de três formas: pessoalmente, por videoconferência e por áudio de aplicativo de mensagens. Foram feitas 5 perguntas sobre o que é tradução pedagógica, sobre o conhecimento teórico do tema, opinião deles a respeito do seu uso e a própria experiência como aluno de língua e uso da tradução.

Após os dois momentos, fizemos uma análise com o intuito de descrever as opiniões, crenças e experiências sobre a tradução no ensino de espanhol. Pretendemos, com esse trabalho, aumentar o conhecimento acerca dos usos da tradução, beneficiando tanto a área de Linguística Aplicada, quanto a prática do professor de línguas.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

2.3.1 QUESTIONÁRIO

A escolha do instrumento para coleta de dados deve ser feita a partir da análise dos objetivos. Como traçado na introdução desta pesquisa, propõe-se aqui investigar as crenças, opiniões e experiências do professor quanto ao uso da tradução aplicada ao ensino de línguas.

Para este fim, optamos por usar o questionário como instrumento de coleta de dados para obter informações sobre opiniões e experiências por meio de perguntas escritas. Como todo instrumento de coleta de dados, ele apresenta vantagens e desvantagens. Sua utilização é vantajosa pois o participante tem mais tempo de responder o questionário, pode fazê-lo no tempo que lhe parecer melhor; o participante não precisa encarar o pesquisador face a face o que gera uma segurança maior para dizer o que pensa; economiza-se tempo, facilitando a documentação dos dados. No entanto, apresenta desvantagens quanto à baixa taxa de devolução do questionário, pois as dúvidas de compreensão não podem ser sanadas e algumas perguntas podem ficar sem respostas. (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 222)

Os questionários podem ser abertos ou fechados dependendo dos objetivos do pesquisador. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 222), os questionários abertos têm por objetivo “explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões (...) Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por questionários fechados”. Sendo assim, optamos pelo questionário com questões abertas para que o participante tivesse mais espaço para responder livremente sua opinião.

Segundo as orientações dos especialistas no assunto, as questões possuem uma progressão temática, primeiro inicia-se com informações pessoais de formação, posteriormente, informações sobre o contexto de trabalho, características da sala de aula, opinião sobre como ensinar e, na parte final, aparecem as perguntas relativas à tradução.

2.3.2 ENTREVISTA

Segundo Rosa e Arnoldi (2008), a entrevista é uma ferramenta para buscar informações de comportamentos, sentimentos, crenças, valores e história do sujeito. Para Witt, citando Rosa e Arnoldi (2008, p. 16), ela deve ser utilizada “quando não há fontes mais seguras para as informações desejadas, ou quando se quiserem completar dados extraídos de outras fontes”.

A entrevista como técnica de coleta de dados é mais do que um simples diálogo, é também uma discussão orientada para um objetivo definido, que por meio de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre os temas específicos que se quer estudar na pesquisa. (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.17)

Os objetivos de pesquisa de uma entrevista podem ser vários e, segundo Sellitz (1965, p. 286-95), são resumidos em seis tipos: entrevista de verificação dos “fatos”, opiniões sobre os “fatos”, determinação de sentimentos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado ou, ainda, descobrir motivações conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Quanto aos tipos de entrevistas, elas podem ser estruturadas, não estruturadas e de painel (entrevistas feitas de tempos em tempos com os mesmos participantes para observar se houve mudança de opinião).

Para esta pesquisa adotamos a entrevista estruturada com o intuito de aprofundar algumas questões abordadas pelo questionário. As vantagens do uso da entrevista em relação ao questionário é que esta permite esclarecer dúvidas no momento da resposta do participante. Como desvantagem, temos a questão de disponibilidade dos participantes, a

dificuldade de criar um ambiente propício e menos constrangedor para o entrevistado. Apesar das desvantagens citadas, a utilização de dois instrumentos de coletas de dados garante à pesquisa uma melhor confiabilidade nos dados obtidos.

2.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aberto composto por uma tabela para preenchimento das informações pessoais e 16 perguntas dissertativas e uma entrevista estruturada composta por 5 perguntas.

O questionário foi respondido à mão por alguns professores ou enviado por e-mail. A aplicação demorou cerca de dois meses. O questionário, que se encontra em anexo neste trabalho, divide-se em três partes:

- A formação do professor
- O contexto das aulas do professor
- O uso da tradução na aula

Na primeira seção foram requeridas informações sobre a formação acadêmica, a duração do curso e o ano de conclusão. Já na segunda seção, o professor dissertava sobre as características do contexto de trabalho, com perguntas a respeito do tempo de trabalho, da quantidade de turmas, da quantidade de escolas em que leciona, do tamanho das turmas, da idade média dos alunos, da abordagem com a qual se identificam e das estratégias e dos recursos utilizados para diminuir a interferência. Na terceira e última seção perguntava-se ao professor o que ele pensava sobre o uso da tradução como recurso didático, se a utilizava, de que forma e em que contextos.

A entrevista foi realizada após a análise do questionário. Devido a rotina dos professores, a entrevista aconteceu de três maneiras: presencial, por videoconferência ou por áudios de aplicativo de mensagem. Do total de 8 professores, 6 professores participaram da entrevista, 3 da rede pública e 3 da rede particular. As entrevistas foram gravadas em áudio ou vídeo, e apenas as partes relevantes a essa pesquisa foram transcritas.

Tanto o questionário quanto o roteiro da entrevista foram aprovados pelo Comitê de Ética da FCLAr, conforme documento em anexo. Todos os participantes concordaram e assinaram o termo de consentimento dos dados, ficando acordado o anonimato de sua identidade.

2.5 SUJEITOS DE PESQUISA

Nesta parte descrevemos o perfil dos professores referente à formação, ao tempo de experiência e à escola em que lecionam. Para manter anônima a identidade dos participantes, são identificados por letras diferentes das iniciais de seus nomes reais.

QUADRO 4 - PERFIL DOS PROFESSORES

Prof. A	É formado em Letras Espanhol em 2013. Possui especialização em gestão escolar, fez cursos no exterior. Dá aulas no CEL e em uma escola regular privada. Tem 6 anos de experiência no ensino de espanhol.
Prof. B	É formado em Letras Espanhol em 2013. Fez cursos extras na área, no Brasil e no exterior. Dá aulas no CEL. Tem 4 anos de experiência no ensino de espanhol.
Prof. C	É formado em Letras Espanhol em 2002. Fez vários cursos extras na área, no Brasil e no exterior. Dá aulas no CEL. Tem 15 anos de experiência no ensino de espanhol.
Prof. D	É formado em Letras Espanhol em 2005. Fez especialização em produção de texto. Dá aulas no CEL. Tem 17 anos de experiência no ensino de espanhol.
Prof. F	Está cursando o último ano de Letras Espanhol com conclusão prevista para o final de 2017. Dá aulas na escola de idioma X. Tem 3 anos de experiência no ensino de espanhol.

Prof. G	É formado em Letras Espanhol em 2011. Está cursando um mestrado em Linguística e um mestrado em Literatura. Dá aulas na escola de idiomas Y. Tem 6 anos de experiência no ensino de espanhol.
Prof. H	É formado em Letras Espanhol em 2015. Realizou um intercâmbio na Argentina e fez mestrado em Linguística. Dá aulas na escola de idioma Z. Tem 7 anos de experiência no ensino de espanhol.
Prof. I	É formado em Letras Espanhol em 2012. Fez cursos para aplicação do DELE e possui uma especialização na área de ensino. Dá aulas na escola de idioma W, aulas em empresas e numa escola regular privada. Tem 5 anos de experiência no ensino de espanhol.

Todos os professores possuem formação na área em que atuam. Os professores A, B, C e D atuam no CEL e os prof. F, G, H e I atuam cada um em uma escola de idiomas diferente. No capítulo dedicado à coleta de dados e análise apresentaremos mais detalhadamente o perfil dos professores participantes.

2.6 CENÁRIO DE PESQUISA

Apesar de não ser o foco dessa pesquisa descrever as escolas nas quais os professores atuam, é importante descrever brevemente o contexto de trabalho dos professores participantes para que possamos entender melhor a análise.

As informações presentes aqui são resultado da declaração dos professores ou da própria escola a respeito de si mesma. Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes das escolas não serão revelados. Utilizaremos letras diferentes dos nomes reais para identificar tais escolas. São 5 escolas no total. Uma pertencente à rede pública e quatro privadas.

A primeira escola é pertencente à rede pública e os professores participantes são atuantes no Centro de Ensino de Línguas (CEL) que existe dentro de três escolas públicas da região de Araraquara. O CEL é um projeto de ensino de línguas para estudantes a partir do 7º ano (12 anos) até o 3º ano do Ensino Médio (17-18 anos) matriculados na rede

pública de Araraquara e região. As línguas ofertadas em Araraquara são inglês, espanhol, francês, italiano e alemão. Apenas a língua inglesa é exclusiva para alunos do Ensino Médio: o restante é aberto a todos os alunos. Quanto ao quadro de professores, são 5 professores de espanhol. O livro adotado é o *Síntesis 1, 2 e 3* (MARTIN, 2012).

A segunda escola é uma escola de idiomas X que oferece cursos de inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e português. As turmas são, em sua maioria, individuais ou em grupos pequenos de 2 a 7 alunos. A faixa etária é ampla, pois abrange desde crianças a adultos. A escola se autodeclara comunicativa. A escola possui dois professores de espanhol. Os livros adotados são o *Nuevo Ven 1, 2 e 3* (MARÍN e CASTRO, 2003) e *Nuevo Español en Marcha 1, 2 e 3* (VIÚDEZ et al., 2016)

A terceira escola é uma escola de idiomas Y que oferece cursos de inglês e espanhol. As turmas são pequenas com grupos de 2 a 7 alunos. A faixa etária do curso de espanhol é de adolescentes e adultos. A escola se autodeclara comunicativa. A escola possui dois professores de espanhol. O livro adotado é *En Contacto 1, 2, 3 e 4* (MELONE, 2014) de autoria da escola.

A quarta escola é uma escola de idiomas Z que oferece cursos de inglês e espanhol. As turmas são pequenas e a faixa etária dos alunos de espanhol é de jovens a partir de 13 anos a adultos. A escola se autodeclara comunicativa. O livro adotado é o *Enlaces 1, 2 e 3* (OSMAN et al., 2015).

A quinta escola é uma escola de idiomas W que oferece cursos de inglês e espanhol. As turmas são pequenas compostas por até 8 alunos. A escola se autodeclara comunicativa. A faixa etária do curso de espanhol é de adolescentes e adultos. O livro adotado é de autoria da escola.

3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção descrevemos e analisamos os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista. Iniciamos o presente capítulo com a apresentação e análise dos questionários, classificando os dados em três temáticas: o perfil do professor, o professor e a sala de aula e a tradução em sala de aula. Em seguida, apresentamos os dados obtidos pela entrevista a respeito de questões mais específicas da tradução pedagógica. Finalmente, nas considerações finais, fizemos cruzamos os dados e apresentamos as reflexões obtidas formuladas nesta pesquisa.

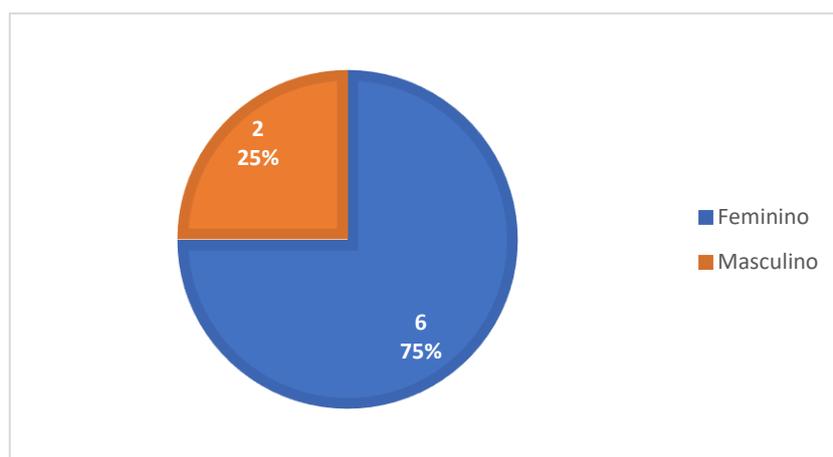
Apresentamos a análise de acordo com a ordem das questões, porém, quando pertinente podemos retomar questões já discutidas para relacionar os dados.

3.1 QUESTIONÁRIO

3.1.1 PERFIL DOS PROFESSORES

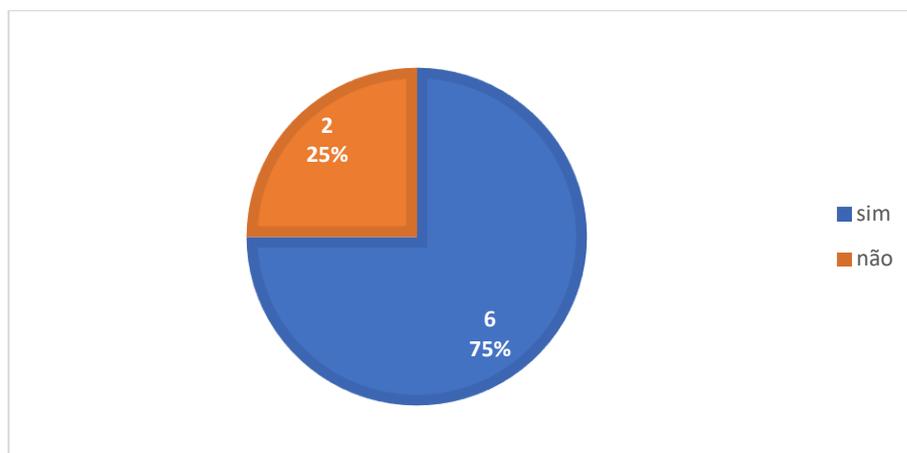
Para melhor compreender as opiniões dos professores, parece-nos importante conhecer um pouco o seu perfil, pois acreditamos que sua formação e tempo de experiência podem ser fatores de grande influência nas respostas no tocante à tradução. Participaram desta pesquisa 8 professores, 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, sendo em proporções iguais 3 professoras e 1 professor para cada ambiente analisado. Abaixo apresentamos um gráfico com as informações descritas:

GRÁFICO 1 - SEXO



Todos os professores possuem graduação em Letras/Espanhol. Em relação à pós-graduação, 6 professores possuem uma pós-graduação, entre elas, temos 2 títulos de mestrado e 4 de especialização.

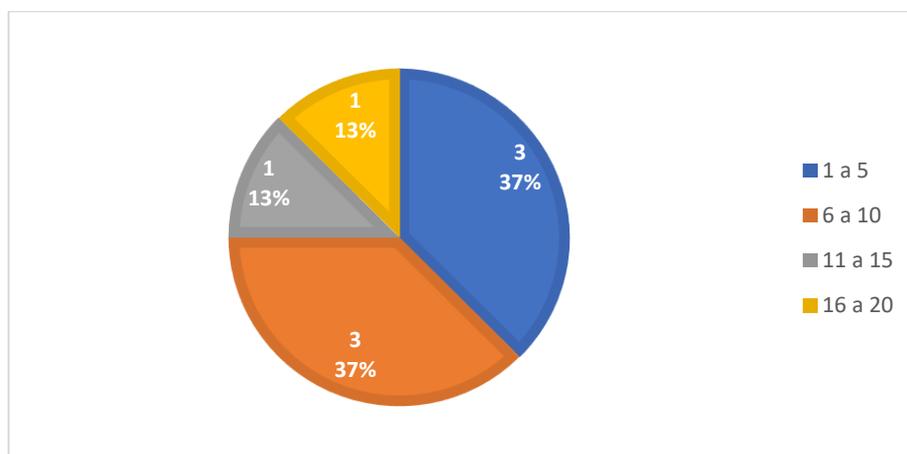
GRÁFICO 2 - PROFESSORES COM PÓS GRADUAÇÃO



Os professores das escolas de idiomas (doravante EDIs) e os professores do CEL apresentam o mesmo número de pós-graduados. A única diferença é que as EDIs têm dois professores com mestrado e um com especialização, enquanto que o CEL tem três professores com especialização. É interessante notar que em ambos os ambientes, os professores possuem alto índice de formação: 75% deles fizeram uma pós-graduação.

Em relação ao tempo de trabalho dos professores, temos 37% com 1 a 5 anos de experiência, 37% com 6 a 10 anos de experiência, 13% com 11 a 15 anos de experiências e 13% com 16 a 20 anos de experiência. Podemos concluir que a maioria, 74% dos professores, tem no máximo 10 anos de experiência. o que aponta uma formação relativamente recente. (O ano de referência adotado será sempre o ano de 2017).

GRÁFICO 3 - TEMPO DE TRABALHO



Ainda em relação ao tempo de trabalho, o CEL apresenta uma variedade maior, com 25% dos professores em cada faixa aqui adotada, sendo elas 1 a 5 anos, 6 a 10 anos, 11 a 15 anos e 16 a 20 anos. Em relação às escolas de idiomas, os professores não chegam a ter 10 anos de experiência, sendo 50% de 1 a 5 anos e 50% de 6 a 10anos.

GRÁFICO 4 - TEMPO DE TRABALHO CEL

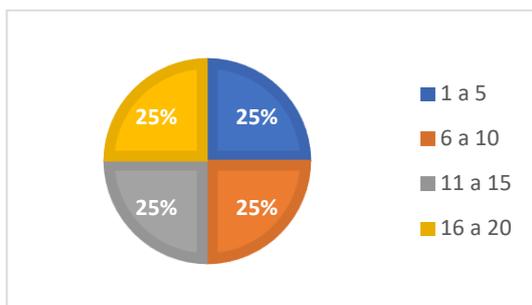
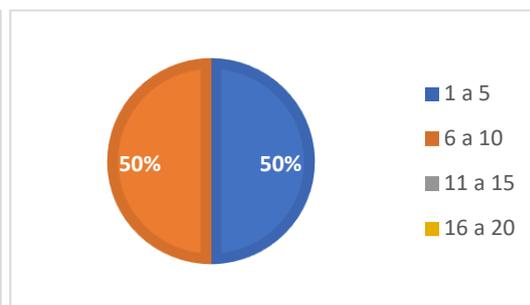
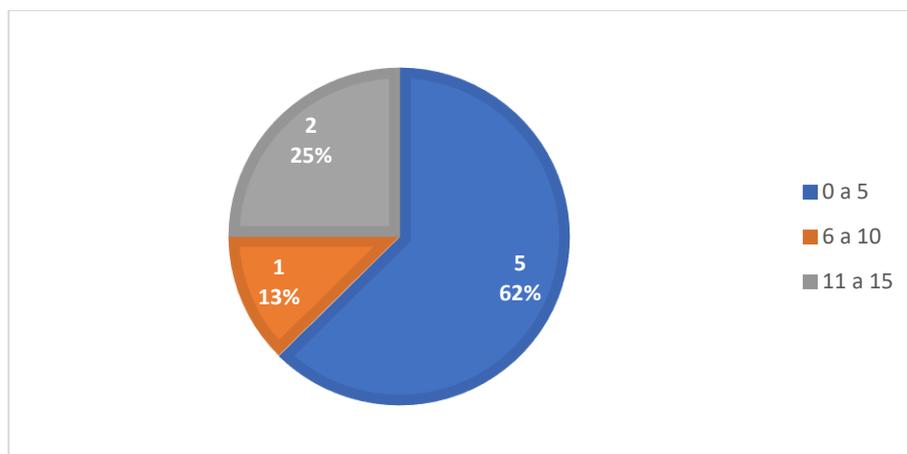


GRÁFICO 5 - TEMPO DE TRABALHO EDIS



Analisando o ano de conclusão da graduação (em relação ao ano de 2017), percebemos que a maioria, 61% dos professores, tem até 5 anos de formado. Seguido por 25%, de 10 a 15 anos de formado, e 13% de 6 a 10 anos de formado. Esses dados corroboram a afirmação de que esses professores têm uma formação recente. Isto significa que a tendência de ensino desses professores é de que deveriam ter em uma abordagem menos tradicional (ou MGT) e mais comunicativa.

GRÁFICO 6 - ANOS APÓS A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO



Quanto aos professores do CEL, metade possui de 11 a 15 anos de formado e a outra metade possui de 0 a 5 anos. É uma equipe de professores de duas gerações diferentes, formando um cenário balanceado. Os professores das EDIs têm menos tempo de formados, 75% dos professores têm de 0 a 5 anos e 25% de 6 a 10 anos. É uma equipe de professores um pouco mais jovem que os professores do CEL.

GRÁFICO 7 - ANOS DE CONCLUSÃO CEL

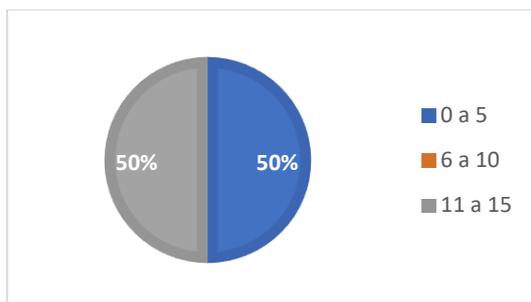
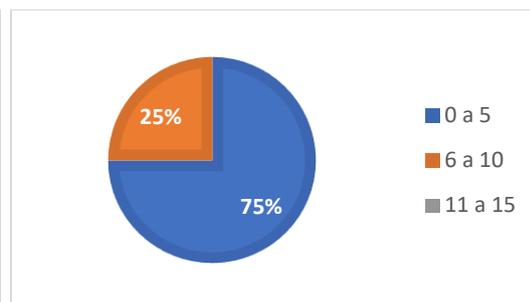


GRÁFICO 8 - ANOS DE CONCLUSÃO EDIS



Com base nos dados, podemos afirmar que todos os professores de espanhol possuem graduação: a maioria (75%) possui pós-graduação e (75%) possui até 10 anos de formada e até 10 anos de experiência. O que nos leva a supor que a tendência desses professores é valer-se de abordagens e estratégias de ensino recentes.

3.1.2 SOBRE O PROFESSOR E AS TURMAS

Neste item expomos as informações da segunda parte do questionário referente à quantidade de turmas, tamanho das salas, idades dos alunos, abordagem do professor e estratégias de ensino. Essas informações são relevantes uma vez que as características das turmas são a força motriz que conduz à prática do professor, impulsionando-o a empregar determinadas estratégias e desenvolver certas atividades em detrimento de outras.

Esta parte do questionário consiste em 11 perguntas abertas sobre a sala de aula do professor. Apresentamos um gráfico para cada um dos ambientes, ou seja, um gráfico representando o CEL e um gráfico representando as EDIs.

A primeira e a segunda pergunta foram incorporadas à seção sobre o perfil dos professores.

Pergunta 1. Há quanto tempo dá aulas de ELE?

Pergunta 2. Onde leciona?

A seguir, apresentamos as perguntas sobre as características das turmas dos professores participantes seguidas da análise dos dados.

Pergunta 3. Quantas turmas de LE possui?

Os professores do CEL apresentaram menos turmas que os professores das EDIs, sendo 75% com até 5 turmas, frente a 50% dos professores de EDIs com 11 a 18 turmas. Faz-se importante dizer que as turmas do CEL possuem 4 aulas de 50 minutos (3h20) por semana, frente a 1h ou 2h semanais nas EDIs. Sendo assim, o número de turmas não reflete exatamente a quantidade de trabalho de cada professor. É importante ressaltar aqui que a quantidade de aulas descritas não corresponde a um único contexto, havendo professores do CEL e de EDIs que também dão aulas em escolas privadas. A intenção dessa pergunta era saber se os professores possuíam uma carga horária muito elevada, fator que poderia prejudicar o tempo para pensar e preparar atividades, o que poderia ser um fator de influência no uso ou não da tradução.

GRÁFICO 9 - QUANTIDADE DE TURMAS (CEL)

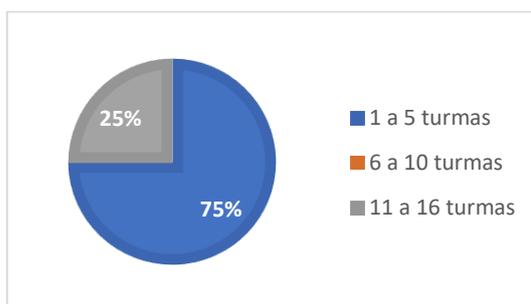
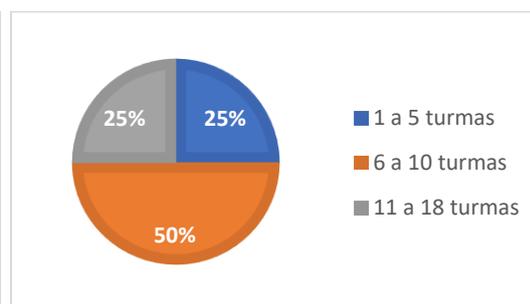


GRÁFICO 10 - QUANTIDADE DE TURMAS (EDIs)



Devido às grandes diferenças de carga horária. Não podemos saber exatamente a quantidade de horas aula de cada professor, apenas sabemos a quantidade de diferentes turmas por professor.

Pergunta 4. Qual o tamanho das turmas que possui?

No CEL, 40% das turmas possuem de 8 a 15 alunos, 40% com 16 ou mais e apenas 20% com 3 a 7 alunos. As turmas nas EDIs apresentam menos alunos: 50% delas possuem de 1 a 5 alunos e 50% de 8 a 15 alunos. As EDIs aqui apresentadas não possuem turmas com mais de 15 alunos. Como era esperado, o CEL apresenta mais alunos por turma.

GRÁFICO 11 - TAMANHO DAS TURMAS CEL

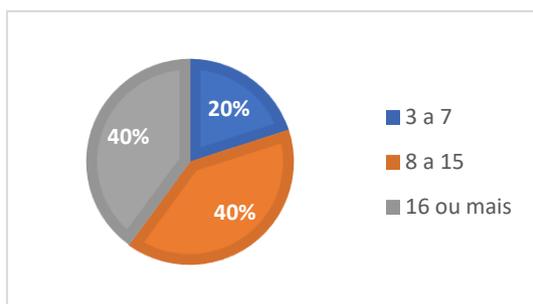
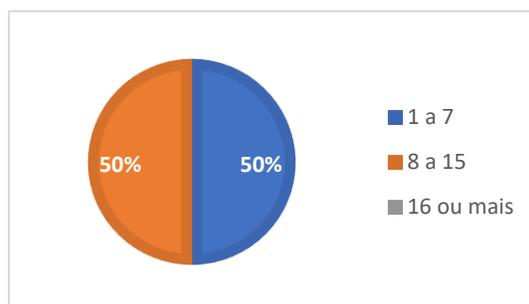


GRÁFICO 12 - TAMANHO DAS TURMAS EDIs



Apesar do CEL apresentar mais alunos, não é muito diferente das EDIs, pois observamos que 60% das turmas apresentam até 15 alunos. Esse fato coloca os dois ambientes em situações semelhantes de aprendizado.

Pergunta 5. Em quais níveis leciona? (Básico, intermediário, avançado ou A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Um dos professores não respondeu a essa pergunta. Daqueles que responderam, 44 % dos professores dão aulas em turmas básicas ou A1, A2, 44 % em turmas intermediárias ou B1, B2 e apenas 12% em turmas avançadas ou C1.

GRÁFICO 13 - NÍVEL

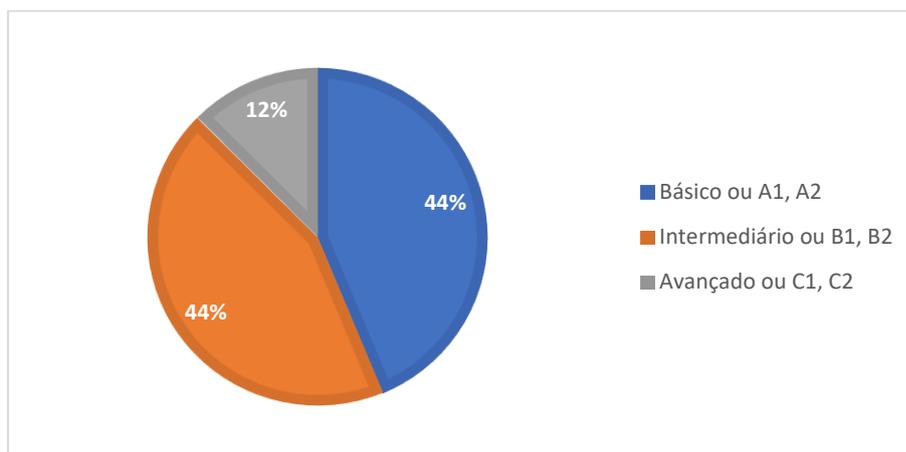


GRÁFICO 14 - NÍVEL DE LÍNGUA CEL

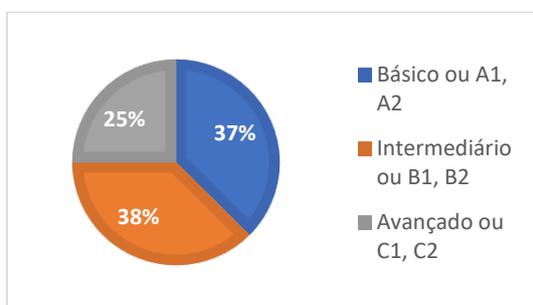
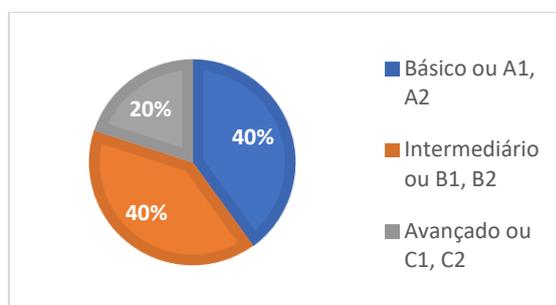


GRÁFICO 15 - NÍVEL DE LÍNGUA EDIS



Notamos que não há diferença de níveis das turmas entre os professores do CEL e das EDIs. A maior diferença se dá nos números de turmas avançadas, que em ambos os contextos são a minoria. Podemos inferir duas hipóteses para essa diminuição: a primeira é de que os professores desta pesquisa optam por não ter turmas avançadas ou o número de turmas avançadas é menor, devido à desistência dos alunos. De todas as formas, o fato relevante aqui é de que a maioria das turmas são básicas e intermediárias.

Pergunta 6. Qual a faixa etária dos alunos?

A respeito desta pergunta, queríamos conhecer a idade dos alunos, uma vez que isso influencia na forma de ensinar, as estratégias e os tipos de atividades utilizados. Como era esperado, no CEL, 75% dos alunos possuem até 16 anos de idade, enquanto nas escolas de idiomas, 80% dos alunos possuem 17 anos ou mais. Como explicitado anteriormente, os alunos do CEL são alunos da rede pública regular de ensino, por isso

os alunos desse contexto apresentam até no máximo 18 anos de idade, enquanto as EDIs recebem em sua maioria alunos adultos que já cursaram uma língua estrangeira anteriormente. O contexto público e o privado distaram bastante nesse quesito.

GRÁFICO 16 - FAIXA ETÁRIA CEL

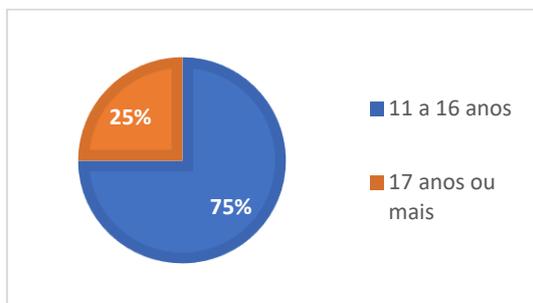
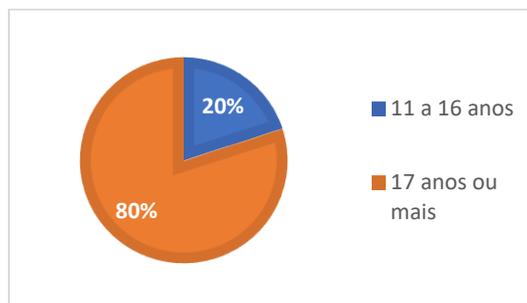


GRÁFICO 17 - FAIXA ETÁRIA EDIS



A faixa etária dos alunos dos professores CEL e das EDIs são contrárias, o que poderá ser um fator de grande influência na questão do uso de atividades de tradução.

Pergunta 7. A instituição possui alguma abordagem específica?

A maioria dos professores do CEL (75%) apontou que a metodologia utilizada era baseada nos PCNs, no entanto, nos PCNs (1998), o que se propõe são concepções sobre linguagem e ensino de línguas. O documento se baseia em duas noções fundamentais: (a) a linguagem possui natureza sociointeracional; e (b) o processo de aprendizagem é entendido como sociointeracional (PCN, 1998, p. 25). Outro documento apresentado pelo MEC para o ensino de línguas no EJA diz que: “Uma abordagem sociointeracional de linguagem pressupõe a compreensão de que a LE possa ser um meio de interação entre os participantes de comunidades e contextos variados”³⁹. Dessa forma, podemos entender que os documentos não apontam uma metodologia fechada, mas apenas uma visão sobre língua e ensino voltada à interação e comunicação, cabendo ao professor usar desses princípios para criar sua metodologia e preparar as aulas.

Em relação as EDIs, 75% dos professores disseram que a instituição possui uma abordagem comunicativa e 25% disseram que não sabiam dizer. Sabemos que devido à

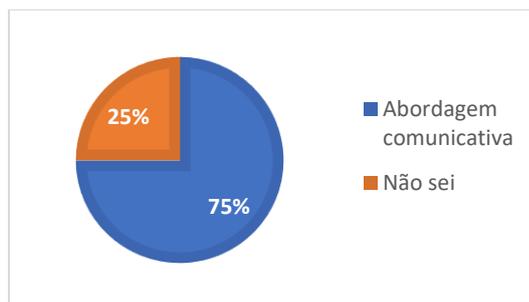
³⁹ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguaestrangeira1.pdf>

popularidade da abordagem comunicativa no mercado, muitas escolas se apresentam comunicativas mesmo sem sê-lo. Por limitações dessa pesquisa, não podemos confirmar se de fato as escolas apresentam tal abordagem, no entanto, como o que nos interessa aqui é saber a opinião do professor e se segundo seu ponto de vista a abordagem comunicativa é compatível com a tradução ou não, apenas sua declaração basta para os fins de pesquisa.

GRÁFICO 18 - ABORDAGEM NO CEL



GRÁFICO 19 - ABORDAGEM NAS EDIS



Pergunta 8. *Você se identifica com alguma metodologia específica?*

A maioria dos professores, 75% das opiniões do CEL e 60% das opiniões nas EDIs, se identifica com as abordagens pautando-se no contexto e nas características dos alunos e não no pensamento sobre a língua e o trabalho com ela. Os professores são flexíveis e buscam adaptar sua forma de ensinar ao contexto em que estão. A respeito disso, Giddens (apud PESSOA e SEBBA, 2006, p.45) diz que a prática do professor é movida por suas teorias pessoais sobre o que é ensinar e também pelo contexto externo, e acrescenta que esse último tem maior influência na prática do que o primeiro.

GRÁFICO 20 - IDENTIFICAÇÃO CEL

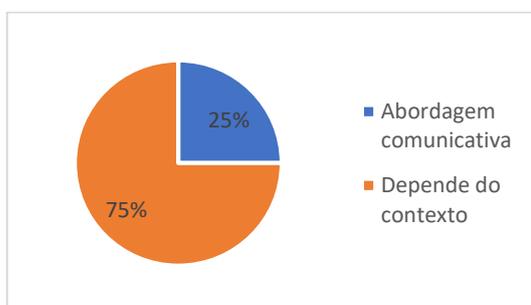
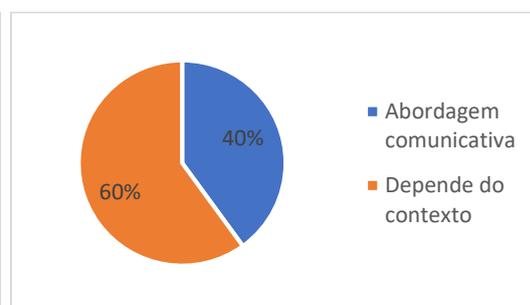


GRÁFICO 21 - IDENTIFICAÇÃO EDIS



Sendo assim, é compreensível que os professores digam que o fator determinante para adotar uma abordagem depende mais do contexto e dos alunos do que uma ideia anterior à sala de aula. Da mesma forma, o pós-método também propõe que o professor não adote uma metodologia específica, mas que, de acordo com sua turma, desenhe sua estratégia de ensino para melhor atender às necessidades específicas de cada contexto. (KUMARAVADIVELU, 2001)

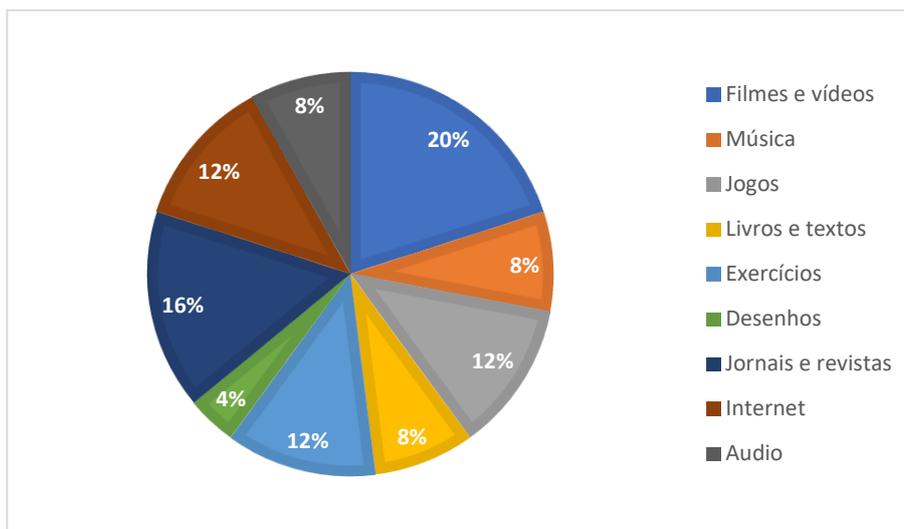
Pergunta 9. Você utiliza algum livro didático? Qual?

Todos os professores do CEL utilizam o livro *Síntesis* (MARTIN, 2012) e um dos professores comentou que também utilizava, paralelamente a esse, os livros *Español sin Fronteras* (SANCHEZ HERNANDEZ, 2011) e *Saludos* (MARTIN, 2012). Entre os professores das EDIs, 50% utilizam o livro didático da própria franquia e 50% utilizam os livros *Nuevo Ven* (MARÍN e CASTRO, 2003), *Nuevo Español en Marcha* (VIÚDEZ et al, 2014) e *Enlaces* (OSMAN et al, 2015).

Pergunta 10. Você cria/adapta materiais ou utiliza outros recursos que não o livro didático? Comente.

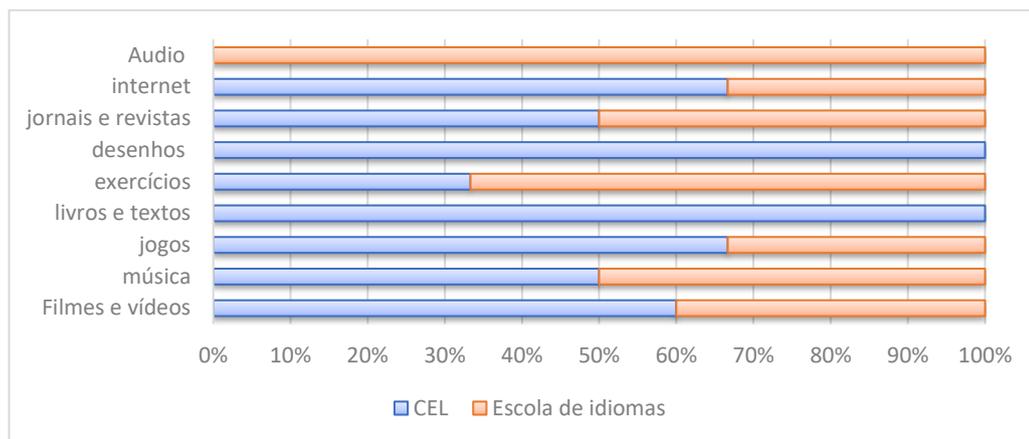
Todos os professores responderam a essa questão afirmativamente. Os recursos mais apontados são filmes e vídeos (20%) seguidos do uso de jornais e revistas (14%). A tradução não aparece como recurso ou estratégia de ensino.

GRÁFICO 22 - RECURSOS



Alguns recursos só aparecem em um dos contextos, como por exemplo, atividades com áudio, aparecem apenas em EDIs, e o uso de desenhos e livros/textos aparecem apenas no CEL. O uso de áudios para treinar a compreensão oral é muito comum em escolas de idiomas, talvez seja por isso que este recurso tenha aparecido nas respostas dos professores de EDIs e não nas dos professores do CEL. Já o uso de desenhos é bem característico do contexto de ensino regular, uma vez que no CEL há alunos mais jovens e a arte faz parte da grade curricular, portanto, o professor de língua também se utiliza dessa atividade em suas aulas. A leitura de livros e textos também é algo comum no contexto escolar dos alunos e, provavelmente por isso, aparece no CEL e não nas EDIs. Abaixo apresentamos um gráfico complementar com as informações de ambos os contextos.

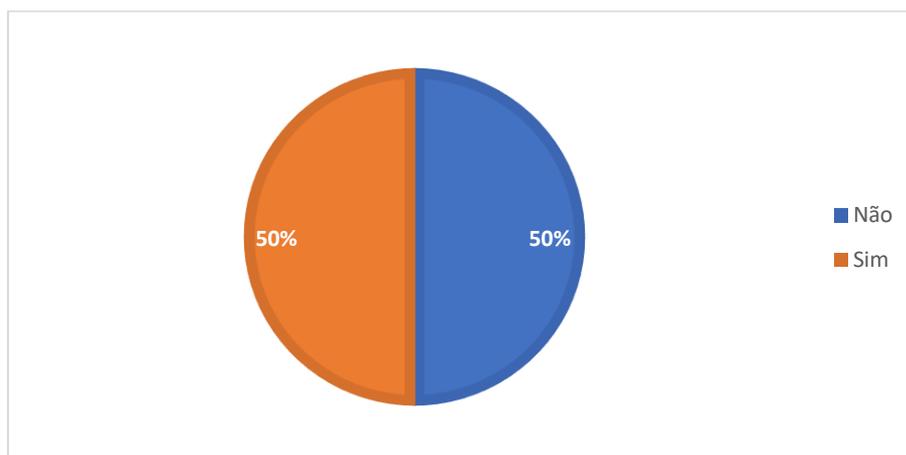
GRÁFICO 23 - RECURSOS EM CONTRASTE



Observamos que a tradução não é nem citada como recurso em sala de aula, apesar de ser usada na sala de aula como será visto nas questões seguintes. Provavelmente os professores não se sentem à vontade para assumirem que utilizam a tradução ou não a consideram relevante para ser citada aqui.

Pergunta 11. *Existe algum tipo de exercício que você considera mais eficiente para diminuir a interferência da língua materna na língua estrangeira? Justifique.*

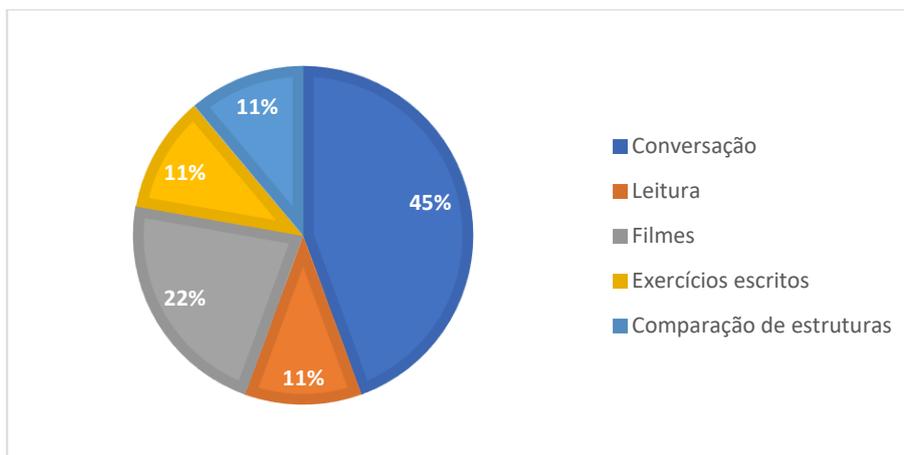
GRÁFICO 24 - EXERCÍCIO ESPECÍFICO



Na última pergunta, os professores apresentaram uma opinião dividida. Metade dos professores (50%) acredita que não há um exercício capaz de diminuir a interferência, devendo acontecer gradualmente com os avanços do aluno no decorrer do curso. A outra

metade dos professores acredita que há exercícios que ajudam a diminuir a interferência da LM, principalmente na prática de conversação (45%) quando o aluno precisa de fato utilizar a língua de forma espontânea. Outros 22% apontam que assistir a filmes, a leitura (11%), os exercícios de escrita (11%) e a comparação de estruturas (11%) são estratégias que ajudam a diminuir a interferência.

GRÁFICO 25 - ATIVIDADES PARA DIMINUIR A INTERFERÊNCIA



Calvo Capilla e Ridd (2009) dizem que a interferência acontece na interação entre o previamente aprendido e o que se busca aprender, e a solução pode estar nessa mesma relação. Segundo os autores, o que pode diminuir essa interferência é aprender a comparar e contrastar conscientemente. Para isso propõem a tradução como processo interpretativo e de reexpressão. Entre os professores que responderam a essa pergunta, apenas 11% afirmaram que o contraste poderia ajudar na diminuição da interferência. Os demais, por mais que dissessem que acreditavam em estratégias específicas para diminuir o problema, apontaram recursos que aparentemente não levam à reflexão sobre a interferência, mas trabalham de forma geral o conhecimento da língua. É possível afirmar que 88 % dos professores veem a superação da interlíngua como um processo contínuo, que diminui naturalmente no decorrer da prática da língua (de forma ativa, pela conversação, ou de forma passiva, pelo consumo de filmes).

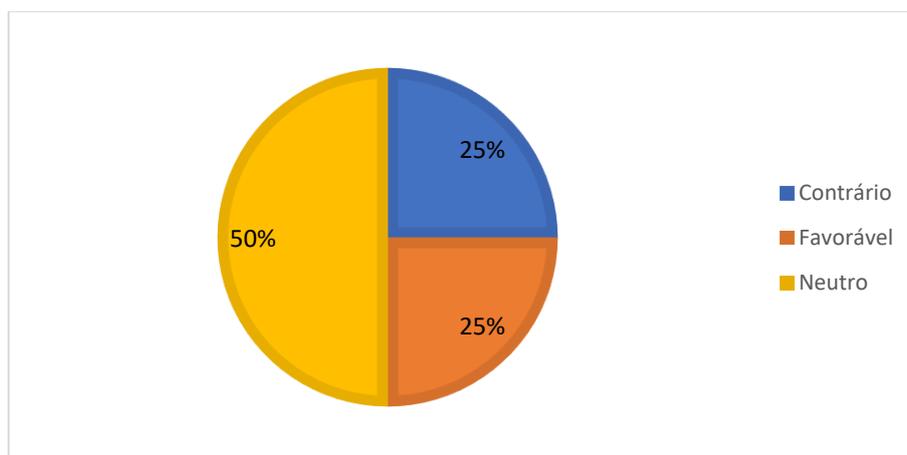
3.1.3 A TRADUÇÃO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta parte expomos os dados relativos à tradução e às possíveis crenças e concepções dos professores acerca do que é o ensino com tradução, seus pontos positivos e negativos, além da descrição das próprias experiências. Abaixo seguem as perguntas.

Pergunta 1. *Qual a sua opinião sobre o uso da tradução como recurso de ensino?*

Em relação à primeira pergunta, podemos discuti-la sob dois aspectos. O primeiro consiste na opinião favorável ou contrária ao uso da tradução e, o segundo, a respeito da concepção de tradução apontada pelos professores.

GRÁFICO 26 - OPINIÃO A RESPEITO DA TRADUÇÃO



Constatamos que 50% dos professores participantes não se puseram a favor nem contra a tradução (neutros), argumentando que a tradução poderia ser utilizada dependendo da abordagem adotada, das características dos alunos e da frequência com a qual fosse utilizada. Essa flexibilidade, já apontada anteriormente pelos professores no tocante à identificação com alguma abordagem específica, também se mostra presente no que tange à tradução. Para esses professores, a tradução é um elemento neutro, podendo ser utilizada ou não de acordo com o contexto específico de cada sala de aula. Apesar de não ser contrário, um dos professores afirmou que o uso da tradução era possível no contexto do “ensino tradicional” e que era incompatível com a abordagem comunicativa.

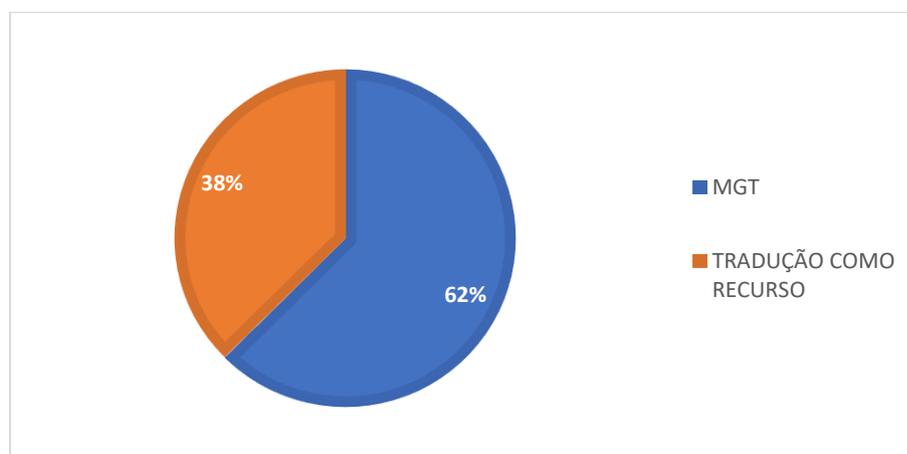
O “ensino tradicional”, segundo ele, é compreendido como o ensino centrado na gramática e na tradução, uma prática frequente no ensino regular.

Para alguns professores, a tradução é vista como uma estratégia para lidar com alunos que apresentam muita dificuldade de compreensão em língua espanhola. Esta estratégia é apontada por alguns autores como “tradução explicativa” (LAVAVULT, 1985; HURTADO ALBIR, 2001) ou apenas como “uso da língua materna” (WELKER, 2003; SOUZA CORRÊA, 2014). Esse tipo de “tradução” difere das atividades de tradução em si, pois é o próprio professor quem realiza as traduções com fins explicativos ou metalinguísticos.

A outra metade dos professores se divide em 25% favoráveis e 25% contrários. Aqueles que são favoráveis acreditam que a tradução tem um grande potencial didático, enquanto que aqueles que são contrários acreditam que a tradução é uma fonte de confusão e erros.

Além dos posicionamentos favoráveis e contrários à tradução, também podemos verificar como os professores compreendem o uso tradução no ensino de LEs.

GRÁFICO 27 - PERSPECTIVA DA TRADUÇÃO NA SALA DE AULA



A maioria dos professores (62%) concebe a tradução como um método, ou seja, compreende o uso da tradução como sinônimo de empregar o método Gramática Tradução (MGT). Vale ressaltar que o MGT se caracteriza pelo ensino da língua por meio da tradução de sentenças fora de contexto, da memorização de vocabulário e de explicações gramaticais.

A ideia de tradução vinculada ao MGT é evidente no comentário do professor A que descreve o uso da tradução como um ensino de “técnicas”, ou seja, um ensino pautado na estrutura e na gramática da língua, em oposição ao ensino comunicativo, pautado no significado e na comunicação. Segundo o Prof. A:

“(...) tento utilizar inúmeros recursos para não fornecer a tradução ao aluno, uma vez que a finalidade desse método [abordagem comunicativa] é fazer com que o aluno obtenha uma significação e não aprender o idioma tecnicamente.” (Prof. A)

Essa fala mostra uma concepção de dois modos de ensinar diferentes: o da tradução e o comunicativo. No ensino comunicativo, o aluno aprende a construir significados, enquanto no ensino com tradução, o aluno aprende sobre as regras da língua, adquire um conhecimento “técnico”. No entanto, se observarmos a definição de “ser comunicativo” para Almeida Filho (2009), temos que a abordagem comunicativa não é “uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 82), portanto, nela não se rejeita o uso da LM ou da tradução. A Abordagem comunicativa se caracteriza por preocupar-se mais com o próprio aluno como sujeito e agente do processo de formação, promovendo oportunidades de comunicação em LE na sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 42).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o professor B afirma que a tradução não auxilia na compreensão da língua, pois gera um conhecimento calcado na estrutura e num pensamento vinculado à língua materna. Completando essa fala, o professor F diz que a tradução priva o aluno da responsabilidade de pensar em língua estrangeira. Abaixo temos os trechos do questionário com grifos nosso:

“A tradução não contempla a parte da compreensão efetiva da língua, por exemplo, é comum pensar e criar enunciados seguindo o modelo da língua materna, ou seja, estabelecendo uma estrutura que não necessariamente terá o mesmo valor semântico em espanhol”. (Prof. B)

“Nunca havia utilizado este método por não o considerar tão interessante. A meu ver, tirava a responsabilidade do aluno de pensar e construir a lógica dentro da língua estrangeira.” (Prof. F)

Essas afirmações acerca da tradução mostram uma visão do senso comum sobre a tradução, na qual concebe-se a tradução como sinônimo de verter palavras de uma língua a outra. No entanto, atualmente, entende-se que tradução é interpretação, sendo impossível traduzir sem compreender a língua. Observamos, dessa forma, uma visão antiquada e limitada da tradução, podendo assim, levar ao seu rechaço.

Para 38% dos professores, no entanto, a tradução pode ser um recurso útil em sala de aula quando bem empregado, o que significa dizer usar a tradução como atividade auxiliar e não como método. Alguns depoimentos dos professores a esse respeito:

“Penso que a tradução é um recurso importante para o ensino, desde que não seja o único a ser utilizado em sala de aula”. (Prof. G)

“Usar a tradução com objetivos claros pode ser muito produtivo para o aprendizado”. (Prof. H)

“Eu acredito que seja um recurso fantástico, pois é uma forma do aluno materializar algumas diferenças na língua, desde que esteja contextualizada, já que a tradução por tradução, a meu ver, não apresenta vantagens”. (Prof. I)

Estabelecendo uma comparação entre ambas as informações, temos que:

TABELA 1- PERGUNTA 1 OPINIÃO

OPINIÃO	Tradução = recurso	Tradução = metodologia
Sim	1	1
Não	-	2
Depende (flexível)	2	2

A partir desses dados podemos constatar que quem se diz contrário talvez não seja contrário à tradução em si, mas ao conceito de MGT. Para Cook (2010, p.20), o banimento da tradução não está baseado em argumentos contrários a tradução em si, mas contra a forma como a tradução foi usada na MGT. Isso também aparece nos dados, pois aqueles

que entendem a tradução como recurso são favoráveis ou abertos ao seu uso, e aqueles que são estritamente contrários, veem a tradução como um método.

Se observarmos os mesmos dados considerando o ambiente público e privado de ensino, em relação à opinião favorável, contrária e neutra, temos que:

GRÁFICO 28 – OPINIÃO DO CEL

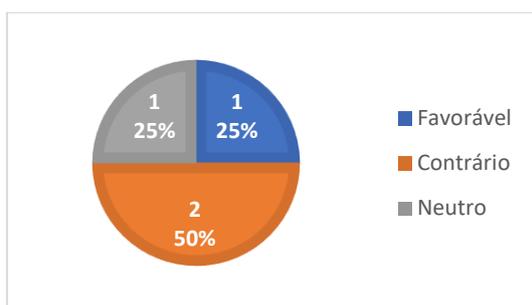
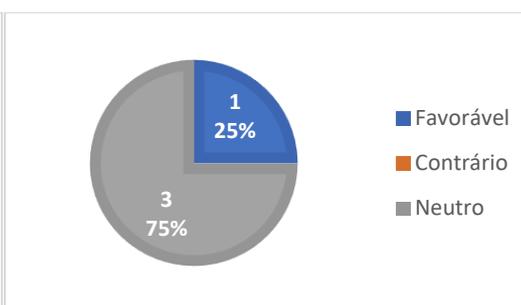


GRÁFICO 29 - OPINIÃO DAS EDIS



O CEL é um ambiente mais resistente ao uso da tradução que as EDIs, com 50% de opinião contrária, enquanto que os professores das EDIs não apresentam nenhuma opinião contrária. O CEL apresenta 25% de opinião neutra e as EDIs, 75%; em relação à opinião favorável, temos 25% tanto no CEL quanto nas EDIs.

Sobre o conceito de tradução nos dois ambientes, temos que:

GRÁFICO 30 - CONCEITO (CEL)

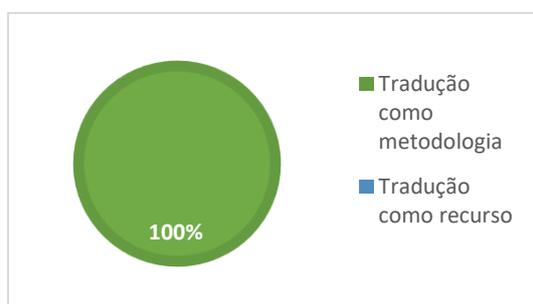
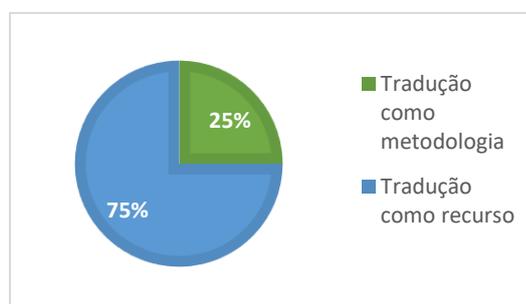


GRÁFICO 31 - CONCEITO (EDIS)



Em relação à forma como os participantes veem a tradução, 100% dos professores do CEL a veem como metodologia frente a 25% dos professores nas EDIs. As EDIs apresentam um índice de 75% de compreensão da tradução como um recurso. Essa

diferença de concepção da tradução pode estar relacionada ao período de formação dos professores, visto que os professores do CEL têm uma formação anterior à maioria dos professores das EDIs e, portanto, apresentam uma visão menos aberta à tradução. Os professores de formação mais recente não apresentam rejeição à tradução.

***Pergunta 2.** Você utiliza a tradução na sala de aula? Se sim, dê exemplos de atividades e comente.*

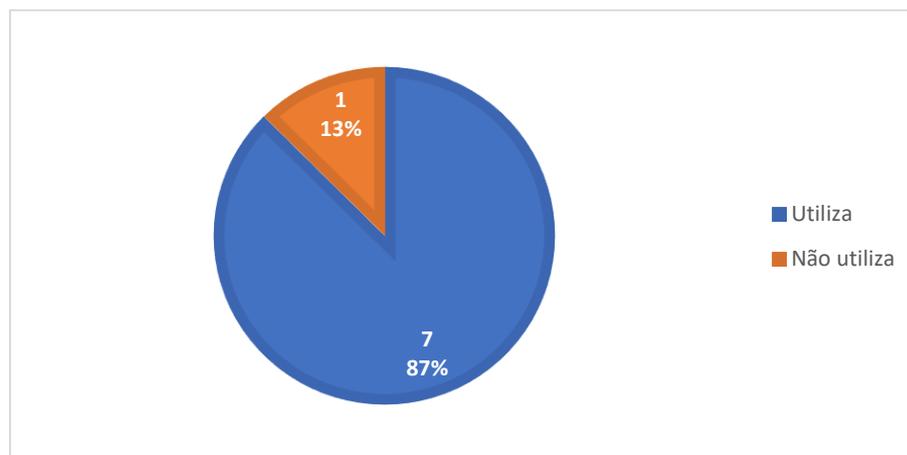
Nesta pergunta apresentou-se um dado curioso. Apesar de 25% dos participantes se dizerem contrários à tradução na primeira questão, apenas 13% não a utiliza de nenhuma maneira. Esses dados apontam que as crenças às vezes são contraditórias ao uso. Sobre o tema, Woods (1996) constatou que nem sempre Crenças, Pressupostos, Conhecimentos (BAK)⁴⁰ e o comportamento coincidem. Muitas vezes há uma dissonância entre o que pensamos e a forma como agimos. Segundo Woods, “o indivíduo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução das CPC ⁴¹do professor” (p. 252). Em outras palavras, muitas vezes as crenças evoluem, mas a ação permanece em um estágio anterior (BARCELOS, 2006, p. 27-28).

Assim, também constatamos que mesmo quem não concorda com a tradução, diz utilizá-la em algum momento. Essa dissonância nos sugere um estado de modificações de crenças ou de incerteza de aceitação. O professor não está seguro quanto a sua opinião e parece oscilar entre aceitar a tradução em alguns momentos e não a aceitar em outro.

⁴⁰ Adaptação do termo original “beliefs, assumptions and knowledge” também conhecido pela sigla BAK.

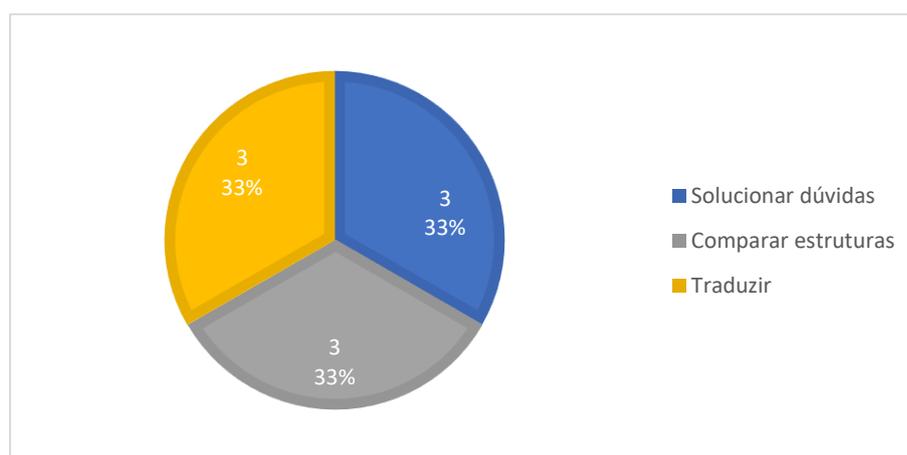
⁴¹ Abreviatura em português de “Crenças, Pressupostos e Conhecimentos”.

GRÁFICO 32- USO DA TRADUÇÃO



O restante dos professores (87%) utiliza alguma forma de tradução. Abaixo as formas apontadas.

GRÁFICO 33 - USOS DA TRADUÇÃO EM SALA DE AULA



Nesse gráfico observamos que 33% das respostas apontam para o uso da tradução explicativa (LAVAUULT, 1985; HURTADO ALBIR, 2001), ou seja, a tradução como estratégia comunicativa. Recordando que a tradução explicativa é o uso da tradução (feita pelo professor) para tirar dúvidas, explicar e verificar a compreensão dos alunos.

“Utilizo quando há dúvidas em determinados momentos, não do texto todo, em algum vocabulário, raras vezes”. (Prof. C - grifos nosso)

“Utilizo nos casos em que preciso ter certeza que o aluno entendeu algum conceito”. (Prof. H - grifos nosso)

Outra parcela, 33% das respostas, aponta para o uso da tradução como forma de contrastar estruturas entre a LM e a LE. Destacou-se o uso da tradução para o ensino contrastivo do verbo “gustar” e dos complementos direto e indireto, por exemplo. Os professores afirmaram, ainda, que a tradução e a comparação ajudam os alunos a perceberem melhor as diferenças e, assim, compreenderem melhor o uso do verbo em espanhol. Segundo o prof. H:

“(…) já fiz uma atividade com meus alunos usando tradução(…) O objetivo da atividade era observar as características sintáticas do uso do verbo gustar em espanhol, entre outros aspectos estruturais, levar em consideração a cultura da língua estrangeira no momento de traduzir e identificar o léxico que pode variar de acordo com as variações linguísticas do espanhol”. (Prof. H - grifos nosso)

Outra parcela, 33% das respostas, mostra a tradução para ensinar falsos cognatos, ditados, expressões populares e, também, para o ensino de gêneros discursivos diversificados relacionados à área de interesse do aluno. Nesses casos, a tradução tem por objetivo comprovar as diferenças culturais e a inexatidão da tradução. Abaixo a fala de dois professores:

“(…) discutimos sobre a necessidade de pesquisa e estudo da língua-cultura para evitar traduções literais e que comprometam o sentido inicial do texto original.” (Prof. H – grifos nosso)

“Como tenho alunos que trabalham em empresas, costumo trabalhar com tradução de manuais com eles. Como tarefa dou um resumo acadêmico, e-mail para algum cliente ou manual de alguma máquina e peço que eles traduzam. Essa atividade tem por objetivo dar ao aluno autonomia em momentos que certamente terão em suas respectivas empresas. Lembrando que essas tarefas são adequadas ao nível de cada aluno”. (Prof. I – grifos nosso)

Vale mencionar aqui que dois professores mencionaram o uso do dicionário⁴² como forma de tradução. O trabalho com o dicionário é realizado com o objetivo de introduzir o uso dessa ferramenta e desenvolver o vocabulário na escrita de textos. Não consideramos o dicionário como uso da tradução, mas como ferramenta. Entendemos que o professor citou o uso do dicionário, porque o dicionário está relacionado a tradução, e é um dos principais instrumentos de trabalho. Porém não pode ser visto como um tipo de tradução, e sim, um instrumento dela.

Em seguida, dispomos as respostas em forma de tabela, para observarmos as porcentagens dos CEL e das EDIs.

TABELA 2 – PERGUNTA 2

	CEL	Escolas de idiomas
Tirar dúvidas e verificar compreensão	22 %	11%
Contrastar estruturas	-	33%
Traduzir expressões e ditados	-	33%

Os professores das EDIs estão utilizando mais a tradução como recurso e como forma de contrastar estruturas, enquanto que os professores do CEL a utilizam como estratégia para tirar dúvidas.

Temos assim que a tradução aparece como estratégia de comunicação, como atividade de *consolidação de estruturas gramaticais mediante traduções* (ATKINSON, 1987) e forma de conscientização das diferenças culturais.

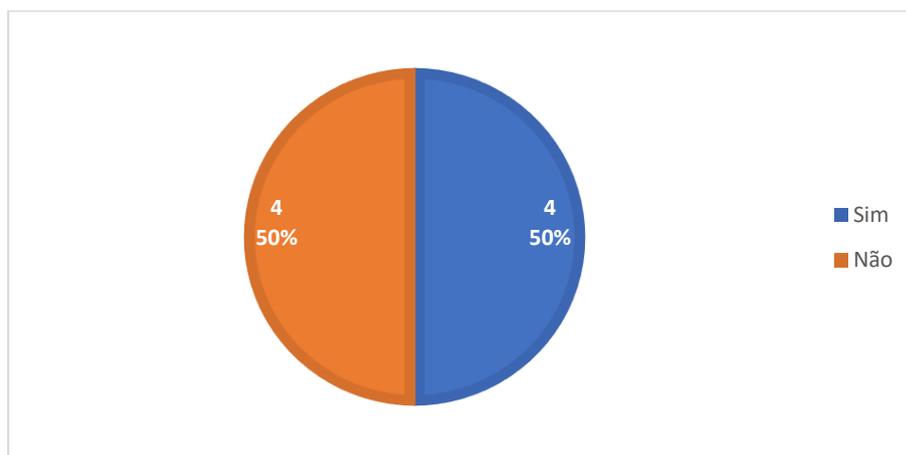
Pergunta 3 - *Você acredita que há níveis em que a tradução é mais necessária? Justifique.*

⁴² Segundo os professores, o “ uso do dicionário” tem por objetivo ensinar o aluno a usar esse recurso e possivelmente ler melhor um texto ou traduzir algum fragmento. O foco da atividade está no uso do dicionário e não na tradução em si.

Nesta questão as respostas ficaram divididas, pois 50% dos professores acham que a tradução é mais apropriada para níveis iniciais, já que os alunos podem ter dificuldade de compreensão e, especificamente, no contexto de ensino de língua para fins específicos. A outra metade dos professores (50%) não acha que a tradução esteja vinculada a um nível específico, pois deve ser usada em todos os níveis ou em nenhum contexto específico. Para este segundo grupo, o que importaria na verdade seriam o planejamento e o contexto de sala de aula. O ambiente público ou privado não interfere nesse quesito.

Tratando-se da relação da tradução e um nível específico, Romanelli (2009) afirma que a tradução pode ser adequada a quaisquer níveis. A autora sugere que em níveis básicos se use a tradução para explicar e tirar dúvidas e, em níveis avançados, utilize-se a tradução como forma de aumentar a consciência linguística das diferenças.

GRÁFICO 34 - HÁ NÍVEIS PARA UTILIZAR A TRADUÇÃO?



Nessa pergunta, é possível notar que a tradução é vista principalmente como uma estratégia de compreensão. Ela é usada para ajudar a compreensão de alunos que apresentam pouco conhecimento em LE ou possuem muita dificuldade. Para os professores que acreditam que a tradução está vinculada a um nível, ela é vista como elemento facilitador da compreensão e não um elemento de reflexão linguística. Por isso, aqueles que dizem que sim, acreditam que a tradução é necessária no nível básico da língua. Para aqueles que acreditam que a tradução não está limitada a nenhum nível específico, nota-se que a tradução é vista como uma atividade de reflexão que serve tanto para níveis iniciais como avançados; e para aqueles que discordam do uso da tradução, ela não deve ser vinculada a nenhum nível de ensino. De acordo com Romanelli (2009) a tradução pode ser utilizada em quaisquer níveis, desde que esteja adequada ao

conhecimento do aluno. A tradução explicativa possivelmente tende a desaparecer à medida que o aluno vá progredindo no conhecimento do idioma, já a tradução como atividade reflexiva pode acontecer sempre que se queira contrastar estruturas e culturas, e isso independe do nível, senão, da temática. Abaixo apresentamos uma tabela com as opiniões dos professores separadas por ambiente.

TABELA 3 - PERGUNTA 3

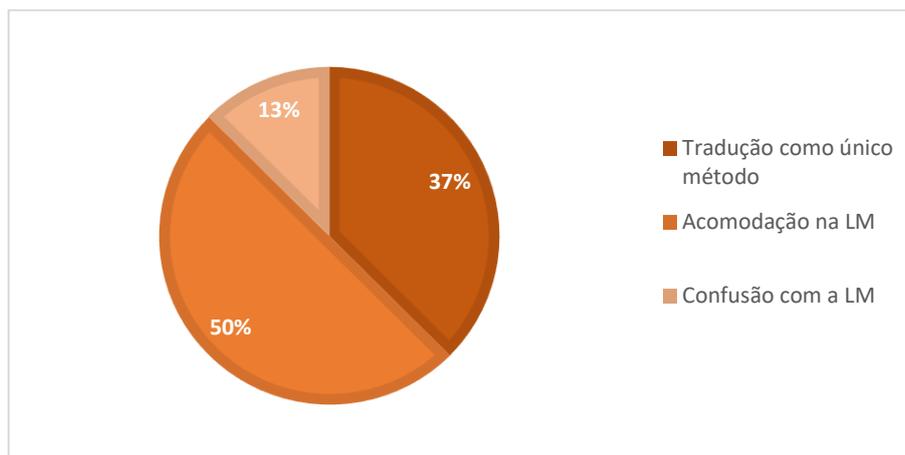
	<i>CEL</i>	<i>EDIs</i>
<i>Sim</i>	25%	25%
<i>Não</i>	25%	25%

Em relação à escola pública e privada, temos uma proporção igual, o que mostra que o ambiente não interfere na compreensão dessa questão nesta pesquisa.

Pergunta 4. Que tipo de benefícios ou malefícios você acha que o uso da tradução em sala de aula pode trazer aos alunos de ELE?

Para compreender essa questão, dividimos os benefícios e os malefícios em duas análises. A seguir apresentamos o gráfico sobre os malefícios, que mostra a relação de argumentos e frequência com que aparecem nas respostas.

GRÁFICO 35 – MALEFÍCIOS



Entre os malefícios, 50% das respostas mostram que a tradução gera a acomodação na LM, 37% aponta que a tradução é negativa quando usada como método e 13% diz que a tradução gera confusão entre as línguas. Trazemos aqui um dos comentários observados:

“(...) é tirada de responsabilidade do aluno de pensar [em LE], construir pensamento lógico, às vezes até subestimando a compreensão do aluno”. (Prof. F)

Ao afirmar que a tradução tira a responsabilidade do aluno pensar, podemos entender que o professor se refere à tradução explicativa, aquela que ele faz para o aluno, ou ao uso da língua materna, pois apenas nesses casos a “tradução” impede o aluno de pensar na LE. Em se tratando de uma atividade de tradução que explore a reflexão das diferenças, não podemos dizer que o aluno deixa de pensar, pois nesse caso, ele pensa dobrado, já que pensa nas regras e cultura de duas línguas, a sua própria e a da LE. Provavelmente, o que o professor quer dizer com essa afirmação é que o aluno fica preso na sua “tradução inconsciente” e está continuamente pensando em duas línguas. Porém, mesmo nesse caso, o aluno não deixa de pensar em língua estrangeira. É certo que o excesso de tradução inconsciente impede que o aluno fale com naturalidade e sendo assim, concordamos que o aluno precisa desenvolver uma habilidade independente na LE, porém a tradução não se restringe a esse tipo de prática.

Ridd (2009) afirma que em vez de proibir-se a tradução, devemos incentivá-la a ser feita da maneira adequada. Para o autor, a tradução inconsciente, ou seja, a tradução não controlada pelo aluno, pode sim gerar confusão e erros, porém se o aluno aprende a traduzir conscientemente quando necessário, ele evita os erros comuns que aconteceriam pela interferência da LM.

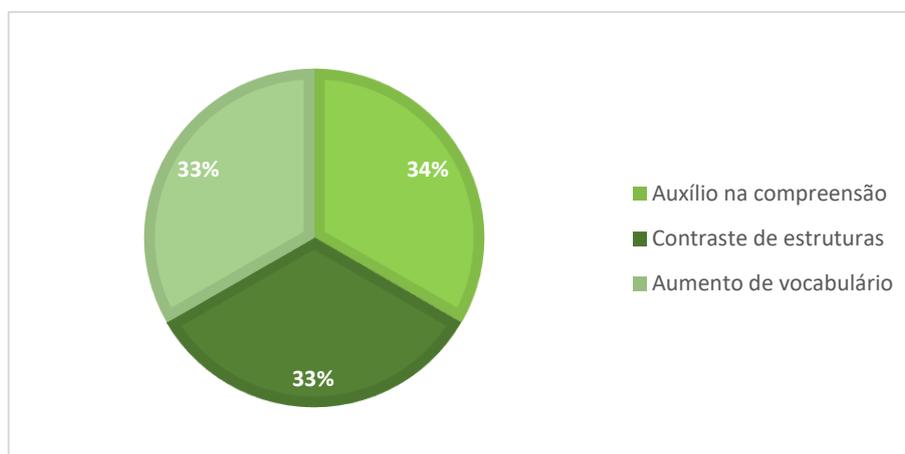
Apresentamos a seguir uma tabela com os pontos negativos apontados pelos professores em relação ao ambiente público e privado.

TABELA 4 - PERGUNTA 4

	CEL	Escolas de idiomas
Tradução como método	-	37%
Acomodação na LM	25%	25%
Confusão entre línguas	13%	-

Em relação aos benefícios, aparecem três apontamentos principais. A seguir, apresentamos um gráfico com essas informações em relação à frequência com que apareceram nas respostas.

GRÁFICO 36 - BENEFÍCIOS



Entre os benefícios apontados, os números ficam divididos: 33% das respostas apontam a tradução como um auxílio na compreensão da LE, 33% apontam a tradução

como uma forma de contrastar estruturas e 33% como forma de aumentar o vocabulário. A seguir, destacamos alguns comentários sobre os benefícios apontados pelos professores:

“Amplia o vocabulário e fornece classificações gramaticais da língua”. (Prof. A)

“Quando o aluno pode visualizar as diferenças existentes na língua materna e na língua estrangeira, principalmente com o Espanhol, línguas mais próximas, tudo fica mais palpável”. (Prof. F)

A respeito da tradução ajudar a compreensão da LE, Romanelli (2009) afirma que a tradução ajuda o aluno a aprender vocabulário em contexto de uso e com maior segurança, porque o professor consegue verificar se a compreensão do aluno é acertada ou não. Duff (1989) ainda afirma que a tradução ajuda o aluno a ter maior acuidade e clareza.

A respeito da reflexão da língua, vários autores também afirmam que a tradução é uma forma de aumentar a consciência linguística por meio de um “pensamento comparativo” (ATKINSON, 1993), ajudando o aluno a observar através do uso do texto real as formas de dizer na LE.

A tradução aumenta o conhecimento e dá maior clareza sobre a língua uma vez que exige do aluno não apenas compreender o texto pelo contexto geral, mas o força a descobrir o significado de novas palavras e expressões antes de traduzir. Assim, observamos que os teóricos reforçam as respostas dadas pelos professores.

Em relação aos ambientes, temos que:

TABELA 5 - PERGUNTA 4

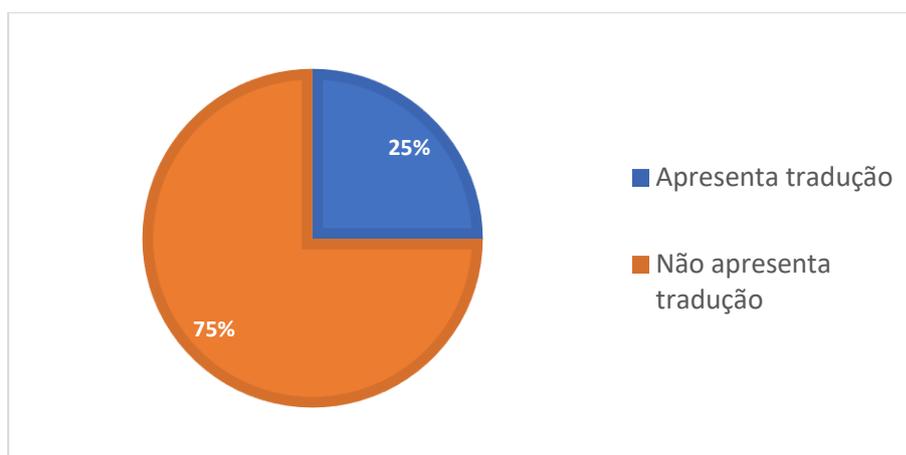
	CEL	Escolas de idiomas
Aumento de vocabulário	33%	-
Auxílio na compreensão	16,5%	16, 5%
Contraste de estruturas	-	33%

Ambos os ambientes, público e privado, veem a tradução como um auxílio para a compreensão. Os professores do CEL apontaram o aumento do vocabulário como um

benefício da tradução, enquanto que os professores das EDIs apontaram a percepção de diferentes estruturas por meio do contraste através da tradução.

Pergunta 5. *O material que você utiliza apresenta algum tipo de tradução?
Se sim, como é/são essa(s) atividade(s)?*

GRÁFICO 37 - A TRADUÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO



A maioria dos professores (75%) afirmou que o livro didático que utilizam não apresenta nenhuma atividade referente à tradução e 25% dos professores disseram que o livro apresenta algum tipo de tradução. Nesses 25%, a tradução aparece como forma de contraste de estruturas e na forma de tradução de falsos cognatos e expressões.

Segundo o professor A, o livro *Síntesis* (2014) apresenta tradução com falsos cognatos e expressões idiomáticas. Abaixo alguns exemplos do livro.

FIGURA 6 - EXEMPLO DE TRADUÇÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

APRENDE UN POCO MÁS

DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

● Los refranes y las expresiones idiomáticas son muy frecuentes en la conversación cotidiana. Lee estas frases y busca equivalentes en portugués para traducirlas:

a.

Alberto Montt, extraído de <www.dosisilarias.com>. Acceso el 13 de septiembre de 2008.

b.

c.

d.

Fonte: Síntesis 1 (MARTÍN, 2014, p.131)

Nesta atividade aparece a tradução de expressões idiomáticas. Este exercício pede ao aluno que reflita sobre o significado da expressão e elabore uma tradução para sua língua. Nessa tradução o aluno é estimulado a pensar na sua língua e cultura para então propor uma tradução que mantenha um sentido semelhante ao texto fonte. Não é possível traduzir palavra por palavra. Esse tipo de tradução é interessante, pois leva o aluno a desconfiar de que as línguas não são equivalentes, e a tradução com enfoque cultural logra mostrar as diferenças linguísticas e culturais.

FIGURA 7 - EXEMPLO DE TRADUÇÃO DE FALSOS COGNATOS

capítulo 5

5 Relaciona las palabras en español del primer cuadro con el significado en portugués del segundo:

1. abono	16. grasa	<input type="radio"/> agrião	<input type="radio"/> gordura
2. acordarse	17. jubilación	<input type="radio"/> gostoso	<input type="radio"/> responder
3. apellido	18. ladrillo	<input type="radio"/> fita	<input type="radio"/> lembrar-se
4. beca	19. largo	<input type="radio"/> orçamento	<input type="radio"/> canhoto
5. berro	20. oficina	<input type="radio"/> vassoura	<input type="radio"/> loiro
6. borrar	21. pegar	<input type="radio"/> sobrenome	<input type="radio"/> comprado
7. brinco	22. pelado	<input type="radio"/> pressuposto	<input type="radio"/> bolsa de estudos
8. cachorro	23. polvo	<input type="radio"/> talheres	<input type="radio"/> pescoço
9. cinta	24. presunto	<input type="radio"/> filhote	<input type="radio"/> copo
10. contestar	25. presupuesto	<input type="radio"/> aposentadoria	<input type="radio"/> escritório
11. cubiertos	26. manco	<input type="radio"/> pó	<input type="radio"/> grávida
12. cuello	27. rubio	<input type="radio"/> adubo; fiança	<input type="radio"/> apagar
13. embarazada	28. salsa	<input type="radio"/> tijolo	<input type="radio"/> molho
14. escoba	29. vaso	<input type="radio"/> bater	<input type="radio"/> careca
15. exquisito	30. zurdo	<input type="radio"/> maneta	<input type="radio"/> pulo

6 Haz una investigación sobre ese asunto y preséntales a tus compañeros otras palabras heterosemánticas.



Fonte: Síntesis 3 (Martín, 2014, p.97)

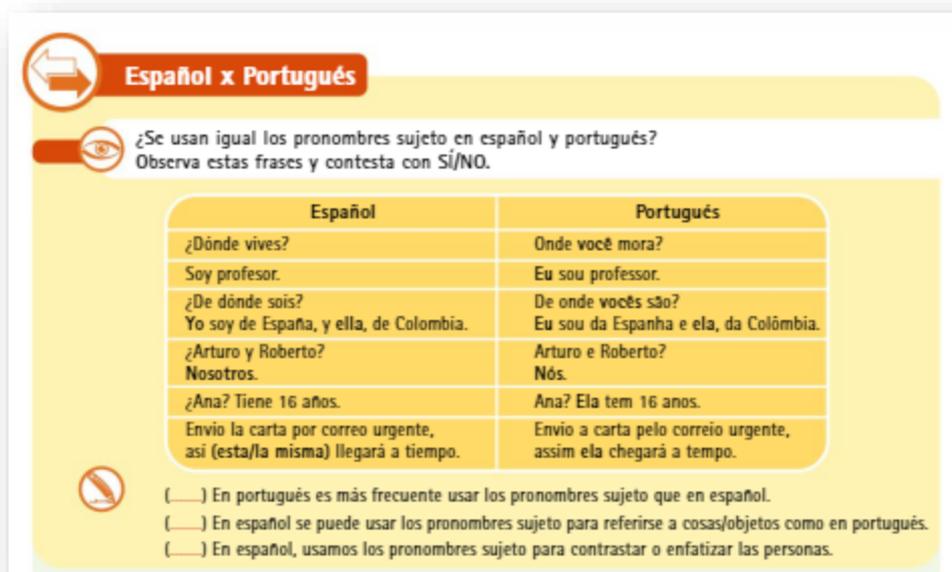
Já neste segundo exercício aparece um tipo de tradução de heterosemânticos. O livro não chega a chamar este exercício de tradução propriamente dita, uma vez que não requer uma reflexão linguística, e sim, uma associação de palavras. No entanto, um professor havia apontado essa atividade como um exemplo de tradução e por isso a trazemos aqui. Se tomarmos essa atividade como tradução, ela em nada se diferencia da tradução de listas de palavras feitas no MGT, ou seja, um uso não comunicativo baseado

num significado estático palavra por palavra, levando o aluno a desconsiderar o contexto para conhecer uma palavra.

É importante dizer que este livro foi citado por um dos professores do CEL, no entanto outros 3 professores que utilizam o mesmo livro não disseram que o livro apresentava algum tipo de tradução. Isso se dá, provavelmente, porque as atividades de tradução aparecem raramente no livro. Analisamos os três volumes e encontramos apenas três exercícios: um em cada volume, dos quais dois foram apresentados aqui. O último exercício pedia a tradução de ditados populares e frases feitas no volume 2 (SÍNTESES, 2014, p. 35). É compreensível que o professor não se lembre de uma atividade de tradução, dado a raridade com que aparece.

O professor H informou que utiliza o livro *Enlaces* (2011) e que o livro apresenta alguma forma de tradução, na forma de um quadro comparativo de estruturas gramaticais no português e no espanhol. Abaixo trazemos um exemplo da primeira unidade do Volume 1.

FIGURA 8 - QUADRO COMPARATIVO DE ESTRUTURAS



Español x Portugués

¿Se usan igual los pronombres sujeto en español y portugués?
Observa estas frases y contesta con SÍ/NO.

Español	Portugués
¿Dónde vives?	Onde você mora?
Soy profesor.	Eu sou professor.
¿De dónde sois?	De onde vocês são?
Yo soy de España, y ella, de Colombia.	Eu sou da Espanha e ela, da Colômbia.
¿Arturo y Roberto?	Arturo e Roberto?
Nosotros.	Nós.
¿Ana? Tiene 16 años.	Ana? Ela tem 16 anos.
Envio la carta por correo urgente, así (esta/la misma) llegará a tiempo.	Envio a carta pelo correio urgente, assim ela chegará a tempo.

En portugués es más frecuente usar los pronombres sujeto que en español.
 En español se puede usar los pronombres sujeto para referirse a cosas/objetos como en portugués.
 En español, usamos los pronombres sujeto para contrastar o enfatizar las personas.

Fonte: ENLACES Español para jóvenes brasileños 1 (OSMAN, 2015, p. 9)

Este exercício utiliza-se da tradução para promover a reflexão sobre as estruturas, pedindo ao aluno que assinale as afirmativas corretas a respeito do que observa sobre as

diferenças de uso. É uma atividade recorrente nas unidades do livro. Apesar de não ser um exercício de tradução ativo, desperta a atenção do aluno para as diferenças através do artifício do negrito e das perguntas de reflexão linguística ao final do quadro.

3.2 ENTREVISTAS

Nesta parte da pesquisa apresentamos os dados obtidos na entrevista. Foram feitas cinco perguntas a respeito da tradução pedagógica. O objetivo dessa entrevista era esclarecer o conceito de tradução dos professores, saber se tinham algum conhecimento teórico sobre tradução pedagógica, se a tradução era um recurso didático que desenvolvia alguma das habilidades linguísticas e conhecer um pouco sobre o processo de aprendizagem de espanhol dos professores. É necessário dizer que dois professores não quiseram participar da entrevista, portanto as respostas apresentadas equivalem a 6 professores, três do contexto público e três do contexto particular de ensino. As perguntas foram feitas na ordem de apresentação e assim serão analisadas.

Pergunta 1. *O que é tradução para você?*

As respostas à primeira pergunta foram variadas. Podemos destacar três pontos que se sobressaíram nas respostas dos professores. O primeiro ponto é que metade dos professores ressaltou que a tradução é “passar um conhecimento e cultura”.

“Entendo a tradução como a passagem de uma língua a outra, com as adaptações necessárias, culturais ou que seja para que ter o mesmo sentido”. (Prof. F)

“Tradução é tentar transpor uma cultura para outra cultura” (Prof. H)

“É transpassar conhecimento, transpassar conteúdos, cultura em língua estrangeira para dar acesso a todo mundo”. (Prof. I)

Durante a entrevista, os professores destacaram a questão cultural da tradução como uma forma a dizer que não concordavam com a tradução palavra por palavra, ou seja, uma tradução descontextualizada, e que por isso o contexto e a cultura eram algo importante no ato de traduzir. Foram recorrentes os termos “passar”, “passagem” e “transpassar” uma língua, uma cultura ou conteúdo. Temos uma visão de tradução como

transporte, no qual se passa ou se leva um conteúdo de um idioma ao outro. Um consenso entre os professores é de que eles não concordam com a tradução literal.

“(…)Tem pessoas que consideram a tradução ao pé da letra. Eu não acho muito interessante. Acredito que tem que considerar a cultura.” (Prof. H)

Outro ponto importante apontado por um dos professores foi a questão da tradução ser uma criação.

“A tradução pra mim, na verdade, ela não é simplesmente a passagem de um texto de uma língua para outra língua estrangeira, né? Ao meu ver, a tradução, ela é a criação de um novo texto né?” (Prof. A - grifo nosso)

Hurtado Albir (1999) ressalta que a tradução é uma interpretação e uma reformulação de um conteúdo que se desenvolve num contexto social, histórico e linguístico. Da mesma forma, o prof. A apresenta uma visão de tradução como criação e interpretação. Concordamos com essa afirmação, pois entendemos que a tradução é um texto único, construído com base no texto de partida.

Por fim, a tradução também está relacionada a entender um idioma e saber explicá-lo de outra forma, ou seja, a tradução é uma reformulação.

“Eu posso passar de um idioma para o outro, traduzir do português para o inglês e vice-versa, mas tradução é explicar, tornar claro, certo? Eu tenho um símbolo, seja ele gestual, escrito, visual... que eu transfiro e que eu interpreto... o símbolo representativo, né?... e eu deixo claro... a sua ... significação, certo?” (Prof. D - grifo nosso)

Neste fragmento temos a retomada da ideia de tradução de Jackbson (1977) na qual a tradução possui um sentido mais amplo que o senso comum de “passar um texto de uma língua a outra”. Para Jakobson existem três tipos de tradução: a tradução interlingual ou tradução propriamente dita (aquela tradução que acontece de uma língua para outra), a tradução intralingual ou reformulação (a tradução de uma mensagem com outras palavras, na mesma língua) e, por fim, a tradução semiótica ou adaptação (a

transformação de uma mensagem em outro tipo de sistema representativo, como por exemplo, a transformação de um livro em filme).

Por último, a tradução mental ou subliminar também é citada como forma de tradução: a compreensão de um idioma é vista como uma tradução interna que permite o falante compreender e falar outro idioma além do materno.

“A tradução pra mim é... você entender no seu idioma de origem o que está sendo falado em outra língua ne?” (Prof. B)

Por fim, constatamos que todos os professores entendem tradução de uma forma diferente, porém semelhantes no tocante à preocupação com a significação e a compreensão, mais do que com as estruturas. Todos os professores ressaltaram a importância da cultura ou do significado que as palavras têm, não concordando com a visão de tradução palavra por palavra.

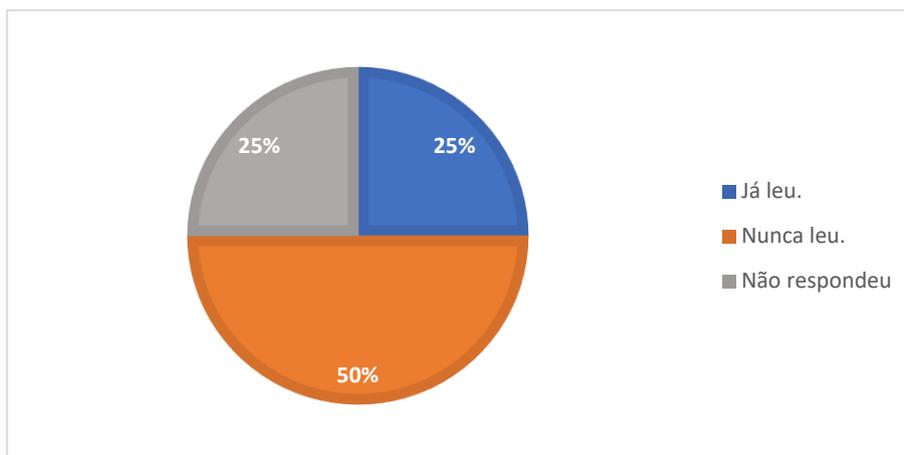
A seguir, analisamos as respostas das perguntas 2 e 3 juntas devido a sua complementaridade.

Pergunta 2. *Você já estudou ou leu algo sobre tradução pedagógica?*

Pergunta 3. *O que você entende por tradução pedagógica?*

Para a nossa surpresa, 25% dos professores responderam que já tinham lido algo sobre tradução pedagógica em disciplinas da pós-graduação. Os demais professores, ou não participaram da entrevista, ou nunca tinham ouvido falar do termo “tradução pedagógica”.

GRÁFICO 38 - CONHECIMENTO DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA



Consideramos curioso o resultado, pois demonstra que a tradução pedagógica começa a ganhar espaço na academia e na formação de professores de língua espanhola. Quando questionados sobre o que era tradução pedagógica, os professores tiveram algumas dificuldades para se expressar, pois haviam estudado brevemente sobre o tema.

“tradução pedagógica ela é... como posso dizer... um dos artifícios a serem usados dentro de uma sala de aula de aprendiz de uma língua estrangeira né (...)” (Prof. A)

“Eu não lembro muito o que eu escrevi naquele trabalho. Mas eu acho que era tentar trabalhar com a tradução em sala de aula, com alguns fins pedagógicos.” (Prof. H)

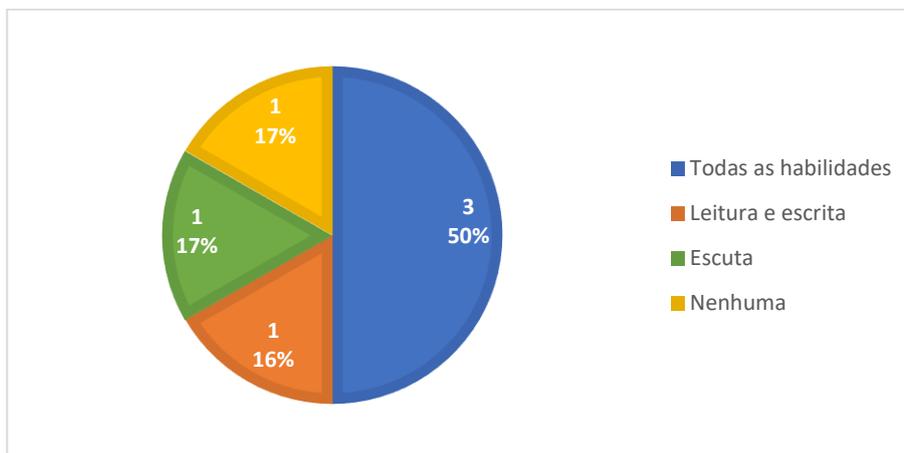
Ambos os professores leram um artigo sobre a tradução pedagógica e, pelo pouco contato que tiveram, eles disseram que não se lembravam muito bem do que haviam lido e explicaram que a compreensão deles era “o uso da tradução na sala de aula”. Apesar de ainda ser um conhecimento superficial, a noção da existência da área permite aos professores refletir sobre a questão da tradução pedagógica e, assim, decidir melhor sobre usá-la ou não. É, sem dúvida, um avanço para a área do ensino de línguas.

Pergunta 4. *Você acha que a tradução ajuda no desenvolvimento de todas ou alguma das quatro habilidades (escrita, leitura, fala e compreensão auditiva)?*

A respeito da relação entre tradução e habilidades linguísticas, metade dos professores (50%) responderam que a tradução ajuda em todas as habilidades; (17%)

outro professor afirmou que ajudava principalmente na leitura e escrita, (17%) outro apenas na escuta e o (17%) último disse que a tradução não ajudava exatamente em nenhuma. Assim temos o gráfico.

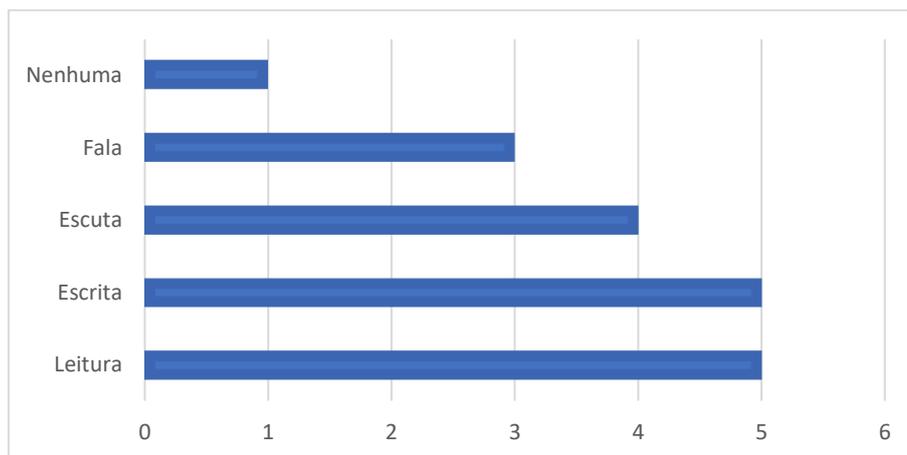
GRÁFICO 39 - HABILIDADES E TRADUÇÃO



Os professores que entendem que a tradução desenvolve todas as quatro habilidades adotam como referência a tradução escrita e a tradução oral. Já o professor que diz que a tradução desenvolve apenas a leitura e a escrita adota apenas a tradução escrita como referência. O professor que afirmou que a tradução desenvolve a escuta foi um pouco surpreendente, porque normalmente a tradução está associada ao desenvolvimento da escrita e leitura. No entanto, segundo esse professor, a tradução explicativa ajuda o aluno a escutar melhor e compreender os enunciados orais depois de traduzidos pelo professor.

Para melhor compreender os dados, dispomos a pontuação de cada uma das habilidades desenvolvidas pela tradução separadamente. Para os professores entrevistados a tradução ajuda principalmente as seguintes habilidades:

GRÁFICO 40 - HABILIDADES



Para os professores, a leitura e a escrita são as habilidades mais desenvolvidas através da tradução, ficando em segundo lugar a escuta e, em terceiro, a fala.

A leitura e a escrita aparecem em primeiro lugar, provavelmente, por ser a tradução de textos o tipo de tradução mais conhecido. Para melhor entender a relação entre a tradução e as habilidades, seria necessário aprofundar este tema em pesquisas futuras. Por agora, podemos notar apenas que a tradução está mais vinculada a algumas habilidades do que outras.

A *tradução como quinta habilidade* estudada por Naimushin (2002) não foi sequer mencionada pelos professores.

Pergunta 5. *Em seu processo de aprendizagem de Língua Espanhola, seus professores utilizavam a tradução? Você utilizava a tradução? Acha que foi positiva ou negativa essa experiência?*

Por fim, a última pergunta dissertou sobre o processo de aprendizagem dos professores. Nesta pergunta, a intenção era analisar se a forma de conceber a tradução estava vinculada à forma como os professores aprenderam a língua. Para esta pergunta, analisamos participante por participante em relação à sua opinião apresentada no questionário.

QUADRO 5 - PROCESSO DE APRENDIZAGEM VERSUS OPINIÃO

Professor	Processo de aprendizagem	Opinião sobre a tradução na sala de aula	Leitura sobre tradução pedagógica
A	Não teve tradução.	Neutro	Sim
B	Teve um pouco de tradução no curso de língua e na faculdade não teve tradução.	Contrário ao uso da tradução	Não
D	Sempre teve tradução.	A favor de utilizar tradução.	Não
F	Não teve tradução.	Neutro	Não
H	Aprendeu sozinho com tradução e na faculdade não teve tradução.	Neutro	Sim
I	Nunca teve tradução.	A favor de utilizar tradução.	Não

A relação entre o processo de aprendizagem com a tradução e a opinião atual a respeito disso não é muito clara pelos dados. Os professores que tiveram a tradução na sala de aula quando eram alunos podem estar a favor ou contra esse recurso na sua própria prática. Parece-nos que a opinião está vinculada a muitos outros fatores como formação, contexto de trabalho, idade e crenças, não podendo ser analisada com os dados coletados nesse trabalho. Não há uma relação de continuidade da experiência de aluno na prática de professor. O único fato claro é que ter tido tradução na sua experiência como aluno não é determinante para o futuro professor utilizá-la como recurso em sala de aula. Não apenas a experiência como aluno irá influenciar o professor, senão sua formação e experiência prática da sala de aula, sendo impossível observar tudo isso nos dados obtidos aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens e os recursos no ensino de línguas estrangeiras estão em constante mudança. Como visto neste trabalho, a tradução não é um recurso novo na área de ensino-aprendizagem de línguas, no entanto, a visão sobre o mesmo recurso mudou e continua mudando de tempos em tempos. As constantes pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas têm o papel de abrir os nossos olhos para diferentes visões sobre o mesmo objeto.

Para concluir esse trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa e as discutimos a partir dos dados obtidos. A pergunta norteadora deste trabalho foi:

Qual o espaço dado a tradução na aula de ELE pelos professores?

Segundo os professores participantes dessa pesquisa, 87% deles afirmaram que utilizam alguma forma de tradução. A tradução aparece desempenhando diversos papéis, entre eles o papel de estratégia comunicativa (tradução explicativa), de recurso de conscientização linguística e cultural (tradução pedagógica) e de estratégia de aprendizagem (tradução inconsciente do aluno).

A *tradução explicativa* é a primeira forma de tradução lembrada pelos professores. Quando questionados sobre o uso da tradução, eles dizem que utilizam sempre LE na sala de aula e a tradução aparece apenas quando não conseguem se fazer entender por meio da LE. Esse tipo de tradução ainda é malvisto por alguns professores, como sendo uma falha na sua forma de ensinar. Para outros professores, no entanto, ela é um recurso necessário para poupar o tempo de uma longa explicação que seria feita em LE. A tradução explicativa funciona para alguns professores como uma ferramenta de economia tempo na sala de aula.

A *tradução pedagógica* aparece sempre com o intuito de contrastar estruturas gramaticais diferentes e reforçar tal conhecimento, em especial no uso do verbo “gustar”. A tradução também aparece como forma de refletir sobre a cultura presente nos ditados populares, nas expressões e nos falsos cognatos, na aquisição de vocabulário e na prática de gêneros textuais em área de especialidades.

A *tradução como estratégia de aprendizado* aparece na pesquisa por meio do depoimento de professores, um deles afirma que: “a tradução é essencial para

compreender o que se diz”, e outro professor relata que ao estudar espanhol sozinho ele utilizava da tradução como uma estratégia de aprendizagem. Esse tipo de tradução não pode ser medida ou verificada pelo professor na sala de aula, pois é um mecanismo interno do aluno. Assim, não podemos afirmar se os professores ou seus alunos utilizam ou não esse tipo de tradução, nos limitamos apenas em descrever o que os professores afirmam sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A *tradução como habilidade* não aparece em nenhum momento na fala dos professores. Provavelmente, reconhecer a tradução como habilidade seja o segundo passo, após a aceitação da tradução como recurso em sala de aula. Para que isso aconteça, é necessário que haja mais pesquisas na área a fim de divulgar a tradução como uma quinta habilidade e ressaltar sua importância. Devido à crescente globalização a demanda por falantes bilíngues é cada dia mais alta.

Em relação a concepção sobre tradução na sala de aula, observamos que a maioria dos professores (62%), quando pensa em tradução na sala de aula, associa-a a uma metodologia (MGT), caracterizada pelo ensino enfadonho de gramática e tradução sem objetivos claros. Ela ainda é associada ao ensino tradicional da escola regular, resumida a um ensino que não alcança seus objetivos por ser uma metodologia ultrapassada. Para 38% dos professores, a tradução na sala de aula é vista como um recurso de explicação (tradução explicativa), de contraste linguístico e conscientização cultural (tradução pedagógica).

Quando questionados sobre o que compreendiam por tradução, os professores afirmaram que tradução era uma atividade de passagem de uma mensagem para outro idioma, na qual a questão cultural é muito importante. A noção de reformulação e criação de um novo texto também foi ressaltada. Todos os professores se mostraram contrários à tradução palavra por palavra ou à ideia de uma “tradução que não leva em conta o significado geral do texto”.

Apenas 25% dos professores afirmaram já ter lido algo sobre tradução pedagógica no contexto de disciplina da pós-graduação. Os 75% restantes nunca ouviram falar ou não responderam a essa pergunta. Isso mostra uma lacuna no estudos e divulgação da tradução pedagógica, já apontada anteriormente por Cook (2010, p.4). A grande maioria dos professores baseia-se inteiramente na experiência de aluno e professor, sem o respaldo teórico a respeito.

Outro objetivo desta pesquisa foi o de conhecer a opinião e as experiências dos professores de espanhol com a tradução na sala de aula. Nossa hipótese inicial era de que a tradução fosse vista como MGT e por isso não fosse utilizada pelos professores. Constatamos que 62% dos professores concebem a tradução como método e 38% como recurso. No entanto, metade dos professores (50%) se posicionou de maneira neutra em relação à tradução: 25% foram a favor e 25% contrário. Sendo assim, podemos dizer que 75% dos professores são abertos à ideia de tradução na sala de aula, mesmo não defendendo o seu uso propriamente, acreditam que ela pode ser usada em algum contexto. Esse número nos surpreendeu pois acreditávamos que a tradução seria mais rejeitada pelos professores de espanhol, devido à ideia de que aprender espanhol é fácil dada a “semelhança” entre as línguas e a falsa percepção de competência imediata (SANDES, 2010). Esse percentual elevado é um grande avanço para a readmissão da tradução no ensino, o que aponta uma redenção da tradução como “vilã da história”.

Quanto ao nível de língua mais adequado para trabalhar a tradução, não houve consenso. Para metade dos professores (50%) a tradução é mais necessária em níveis básicos e para a outra metade, a tradução é adequada a todos os níveis ou a nenhum nível. Muitos professores acreditam que a tradução está mais relacionada às características do aluno (com mais dificuldade ou com preferência clara pela tradução), aos temas (verbo “gustar”, falsos amigos, expressões) e ao tipo de contexto (espanhol com fins específicos) do que ao nível de língua propriamente.

A partir das respostas dos professores foi possível elencar algumas possíveis crenças positivas e negativas a respeito do uso da tradução na sala de aula. As ideias negativas sobre a tradução afirmam que: “a tradução não é compatível com a abordagem comunicativa”, “a tradução deve ser usada apenas com alunos que apresentam muita dificuldade”, “a tradução é um método que ensina sobre a língua, mas não ensina a falar” e “a tradução gera confusão e acomodação”. Essas ideias de tradução demonstram que a tradução ainda está associada ao MGT, ligada a ideias de que usar tradução é sinônimo de ensinar apenas estruturas e por isso, não convém a uma abordagem comunicativa. Porém como foi discutido ao longo do trabalho, esse tipo de afirmação não se sustenta na prática, haja visto que a tradução é um elemento essencialmente comunicativo e se bem trabalhado, não apenas não gera confusão entre as línguas, mas evita que o aluno traduza inconscientemente e de qualquer maneira, evitando assim, erros típicos de falantes de língua portuguesa. Além disso, a tradução também aparece como um recurso alternativo,

ou seja, um plano b para quando o ensino direto em LE falha. Ao nosso ver, essa visão reduz o alcance da tradução como recurso reflexivo de ensino.

Por outro lado, as ideias positivas afirmam que “a tradução aumenta o vocabulário”, “a tradução ajuda a perceber diferenças entre as línguas”, “a tradução ajuda na compreensão” e “a tradução é um recurso interessante para os alunos”. A partir dessas falas também percebemos que a tradução é vista como um recurso útil a aprendizagem do idioma, relacionado ao aumento de conhecimento e aperfeiçoamento da língua. A maioria dos professores acredita que a tradução é adequada para o ensino em alguns momentos e com alguns alunos, não é um recurso para usar todo o tempo e com todo tipo de aluno.

As maiores diferenças de respostas entre o CEL e as EDIs está no fato de que metade dos professores do CEL são resistentes ao uso da tradução, enquanto que nenhum dos professores das EDIs é contrário ao seu uso. Além disso, as turmas do CEL apresentam alunos mais jovens, 75% dos alunos tem até 16 anos, enquanto nas EDIs, a minoria (20%) tem até 16 anos. Como foi dito pelos professores, o contexto da sala de aula é um fator determinante para o professor definir sua forma de ensinar. Não podemos afirmar aqui quais são os fatores dessa diferença, porém a idade dos alunos pode ser uma questão importante na relação do uso ou não da tradução. Já a diferença de idade do professor não apresentou indícios de que fosse um fator determinante, mas sim seu período de formação, pois aqueles que estudaram mais recentemente apresentam uma visão mais aberta a tradução.

Em relação ao livro didático, observamos que apenas 25% dos professores citaram encontrar a tradução no seu material. Um desses material é usado por um professor de EDI's e um professor de escola pública. O livro da EDI apresenta a tradução na forma de um quadro comparativo para o aluno analisar os diferentes usos nas duas línguas, ou seja, o livro propõe uma análise de tradução para conscientizar das diferentes estruturas e vocabulário. Esse quadro comparativo aparece em todas as unidades. O livro da escola pública apresenta uma atividade de tradução de expressões, ditados e falsos amigos em cada série do livro. É uma atividade pouco explorada pelo material.

Por fim, concluímos que a tradução tem seu espaço nas salas de aula, porém, ainda é utilizada de forma atórica, partindo apenas da experiência prática dos professores. A tradução aparece na sala de aula desempenhando diferentes papéis e diferentes modalidades. Apesar disso, ainda há um grande receio por parte dos professores em

assumir a tradução, pois acreditam que usá-la é falhar na sua performance. A discussão e o crescente número de pesquisas devem contribuir para diminuir o medo da tradução e despertar o interesse no estudo desse recurso em sala de aula. Acreditamos que quanto maior o conhecimento na área, melhor será o trabalho com esse recurso e mais benefícios trará para o ensino de línguas. Dessa forma, parece-nos necessário aprofundar as discussões teóricas sobre a tradução no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com apoio dos conhecimentos trazidos da prática, para que este espaço seja ocupado pela tradução de maneira consciente e efetiva para os aprendizes.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* In: _____. (Org.) Português para estrangeiros interfaces com o espanhol. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2009.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, October, 1987, p. 241-247.

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

AUERBACH, E. R. Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. v. 27, n. 1, Spring 1993.

BALBONI, P. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet, 2002.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BRANCO, S. O.; OUSTINOFF, M. *Tradução: História, teorias e métodos*. DOI: 10.5007/2175-7968.2011v2n28p213. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 2, n. 28, p. 213-220, dez. 2011. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v2n28p213>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. (4ª ed.) New York: Longman, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2000.

CALVO CAPILLA; RIDD. *A tradução como atividade contrastiva e de conscientização*. In: Horizontes de Linguística Aplicada, v.8, n.2, p.150-169, 2009.

CASADO, A.; GUERRERO, M. La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas, In: *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 1993, p. 393-402.

CERVO, A L; SILVA, R; BERVIAN, P A. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

CHOMSKY, N. Conhecimento da História e construção Teórica na Linguística Moderna. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. spe, p. 133-155, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

44501997000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Jan, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501997000300005>.

COOK, G. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

COHEN, A. D.; HAWRAS, S. Mental Translation into de first language during the foreign-language reading. In: *The Language Teacher*. 1996, p. 6-12.

COSTA, A. P. A. T. *Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUÉLLAR LÁZARO, C. *La traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Disponível em: <
[http://www.degruyter.com/dg/viewarticle/j\\$002fles.2005.50.issue-2\\$002fles.2005.52\\$002fles.2005.52.xml](http://www.degruyter.com/dg/viewarticle/j$002fles.2005.50.issue-2$002fles.2005.52$002fles.2005.52.xml)>. Acesso em: 5 Jan, 2016.

_____. *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* Núm. 6 - Año 2004. Disponível em: < dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1027635.pdf >. Acesso em: 6 Jan, 2016.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995. In: VILAÇA, M. L. C. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação, adaptação. *Revista eletrônica do instituto de humanidades (UNIGRANRIO)*. v. VIII, p. 67-68, 2010.
<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>>. Acesso em: 30 Jun, 2015

DA CUNHA, J C. C.; MANESCHY, V. B. *O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira*. In: *Revista Veredas On Line – Atemática – 1/2011*, p. 136-147 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243

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

ELLIS, R. *A theory of instructed second language acquisition*, N Ellis (ed): 79-114, 1994.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (org), *Foreign Language Acquisition Research and Instruction*. Toronto: D. C. Heath and Company, 1991.

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 Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

GERHARDT, E. ; SILVEIRA, D. T. (org). *Método de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, October, 1992, p. 350-355.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HURTADO ALBIR, A. (1988). “Hacia un enfoque comunicativo de la traducción” In: II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura, Madrid, 1988, p. 53-79.

_____. *La traducción en la enseñanza comunicativa*, In: Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, 1988^a, p. 42-45.

_____. *Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas*, In: Traducción, Interpretación, Lenguaje, Actas del III Congreso Internacional de Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 1994, p. 67-89.

_____. *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Grupo Cátedra (Grupo Anaya, S.A), 2001.

HYMES, D.H. *On Communicative Competence*, In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.(Part 2) Disponível em: <<http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> > Acesso em: 14 Ago, 2015.

KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching: 500 B.C. – 1969*. 2nd. print. Rowley (MA): Newbury House, 1976.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. *Tesol Quarterly*, San José State University, Vol. 35, No. 4, Winter 2001. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em: 30 Mai, 2016.

LAIÑO, M. J. *A tradução pedagógica como estratégia a produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. 2014. 234f. Tese de doutorado – Centro de comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.2014.

LAVAUULT, E. *Fonction de la traduction en didactique des langues*, Collection Traductologie, no 2, Paris : Didier Érudition, 1985.

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

_____. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

_____. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012 Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em: 5 Jun, 2016

LUCIAN, R. *Repensando o Uso da Escala Likert: Tradição ou Escolha Técnica?*. In: PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line). São Paulo, v. 9, n. 1, p. 12-28, jan.-abr. 2016. Disponível em: <www.revistapmkt.com.br>

LUCINDO, E. S. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras*. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>>. Acesso em: 5 Jan, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U , 1986.

MACHT, K. Practical skills or mental training? The historical dilemma of foreign language methodology in nineteenth and twentieth century Germany. *Paradigm*, Augsburg, n. 14, sep. 1994. Disponível em: <<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/macht.html>>.

MALMKJAER, K. (Org). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1988.

MARANHÃO NOGUEIRA, A. *Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada, Universidade de Brasília, df novembro,2013.

MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1990.

MATTHEWS-BRESKÝ, R. J. H. Translation as a testing device. In: *English Language Teaching Journal* 27 (1). 1972, p. 58-63.

MARÍN; CASTRO. *Nuevo Ven* 1, 2, 3. Madrid: Edelsa, 2003.

MARTÍN, I. *Saludos, curso de lengua español*. São Paulo: Editora Ática, 2012.

_____. *Síntesis, curso de lengua española*. São Paulo: Editora ática, 2014.

MCER, *O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Disponível em: <<<http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>>>. Acesso em: 14 Ago, 2015.

MELONE, H. L. *En Contacto*. São Paulo: Editora CNA, 2014.

MINAYO, M. C. S. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Disponível em: << <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07> >>. Acesso em: 15 Jun, 2016.

NAIMUSHIN, B. Translation in Foreign Language Teaching - The fifth skill. *MET*, vol 11, nº 4, p. 46-49, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251571194_Translation_in_Foreign_Language_Teaching_The_Fifth_Skill. Acesso em: 20 Jan, 2016

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas..* In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. Artigo online Associação Brasileira de Hispanistas, disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em : 14 Ago, 2015.

OSMAN, S. et al. *Enlaces, español para jóvenes brasileños*. Madrid: SGEL. 2015

OUSTINOFF, M. *Tradução: história, teoria e métodos*. São Paulo: Parábola, 2011.

PESSOA, R.R. ; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: *Crenças e ensino de línguas*, BACELOS, A. M. F. ; ABRAHÃO, M. H. V. (Org), Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

POPOVIC, R. *The place of translation in Language Teaching*. Disponível em: <http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf>. Acesso em: 6 Jan, 2016.

RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROMANELLI, S. O ensino/aprendizagem de pronomes do italiano: interferência na interlíngua do falante do português brasileiro. *Desempenho*, UnB, 2003, p. 41-50.

_____. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G.C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo de validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁNCHEZ HERNANDEZ, J. JIMENEZ GARCÍA, M de los A. *Español sin fronteras*. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

SANDES, E. I. A. *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-14102010-091300. Acesso em: 2018-06-27.

SANTOS GARGALLO, I. *La lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, S.L., 2010.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. V.11 (2), 1990, p. 129-158.

SELINKER, L. *Interlanguage*. In: *IRAL Vol.10 No. 3,1972*, p. 209-231.

SOAREZ, A. C. A. M. *Aprender e ensinar espanhol como língua estrangeira: o papel das crenças na formação de ingressantes no curso de licenciatura em letras*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA CORRÊA, E. F. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de Língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Rev. de Letras*, n. 33, v.2, jul./dez, 2014.

_____. *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna:*

uma historiografia crítica. 2014. Tese (Doutorado em Letras) Pós graduação em Estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TANG, J. Using L1 in the English classroom. *English teaching forum*, n. 40, v. 1, jan. 2002. Disponível em: <http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02-40-1-h.pdf>. Acesso em: 2 Mai, 2014.

TORRES, R. P. *A tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira e suas manifestações em sala de aula*. Dissertação de mestrado em linguística aplicada, Universidade de Brasília, DF, agosto, 2014.

TRADUÇÃO NOVO MUNDO DEFENDIDA. *Tradução interlinear do Reino das Escrituras Gregas*. Disponível em: <<https://traducaodonovomundodefendida.wordpress.com/2013/03/10/traducao-interlinear-do-reino-das-escrituras-gregas/>> Acesso em: 18 de Set. 2017

TUDOR, I. Using Translation in ESP. In: *English Language Teaching Journal 41 (4)*. 1987, p. 268-273.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

- VILAÇA, M.L.C. *Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação, adaptação*. Revista eletrônica do instituto de humanidades (UNIGRANRIO). v. VIII, p. 67-68, 2010. Disponível em: < <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1058/0> >. Acesso em: 15 Ago, 2015
- VIÚDEZ, F.C.; BALLESTEROS, P.D; DíEZ, I. R; FRANCOS, C. S. *Nuevo español en Marcha*. 4ªed. Madrid: SGEL, 2016.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José C, P de Almeida Filho Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.
- WILDE FÁBIO. *O canto das Irias*, peça teatral da comunidade Shalom,. Disponível em: < https://youtu.be/pLLdV_uVWNE >. Acesso em: 20 Fev, 2018.
- WILLKINS, D. A. *Linguistics in language Teaching*. Londres: Arnold, 1972.
- WILLIS, J. *Teaching English Through English*. Grã Bretanha: Longman do Brasil, 1981.
- WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Questionário de pesquisa

Este questionário pertence a uma pesquisa de mestrado em Linguística aplicada na área de ensino de línguas estrangeiras. Seus dados são confidenciais e sua identidade não será revelada. Responda as questões abaixo sobre sua experiência no Ensino de Língua Espanhola. Muito obrigada pela sua colaboração.

Nome: _____.

Língua(s) que ensina: _____.

FORMAÇÃO

Curso	Nome do curso	Instituição	Ano em que concluiu	Duração do curso
Curso de idioma				
Graduação				
Especialização				
Formação continuada				
Pós-graduação				
Intercâmbio				

Outros				
--------	--	--	--	--

AS AULAS

1. Há quanto tempo dá aulas de LE?

2. Onde leciona?

3. Quantas turmas de LE possui?

4. Qual o tamanho das turmas?

5. Em quais níveis leciona? (Básico, Intermediário, avançado ou A1, A2, B1, B2, C1, C2)

6. Qual a faixa etária dos seus alunos?

7. A instituição possui alguma abordagem específica?

8. Você se identifica com alguma metodologia específica? Justifique.

9. Você utiliza algum material didático? Qual?

10. Você cria/adapta materiais ou utiliza outros recursos que não seja o livro adotado? Comente.

-
-
-
11. Existe algum tipo de exercício que você considera mais eficiente para diminuir a interferência da língua materna na língua estrangeira? Justifique.

TRADUÇÃO NA SALA DE AULA

1. Qual a sua opinião sobre o uso da tradução como recurso de ensino?

-
-
-
2. Você utiliza a tradução na sala de aula? Se sim, dê exemplos de atividades e comente.

-
-
-
3. Você acredita que há níveis para usar a tradução? Justifique.

-
-
-
4. Que tipo de benefícios ou malefícios você acha que o uso da tradução em sala de aula pode trazer aos alunos de ELE.
-
-

5. O material que você utiliza apresenta algum tipo de tradução? Se sim, como é/são essa(s) atividade(s)?

Se quiser comentar alguma experiência sobre o uso da tradução que não foi abordado anteriormente, escreva aqui.

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que é tradução para você?
2. Você já estudou ou leu algo sobre tradução pedagógica?
3. O que você acha que é tradução pedagógica?
4. Você acha que a tradução ajuda no desenvolvimento de todas ou alguma das quatro habilidades (escrita, leitura, fala e compreensão auditiva)?
5. Em seu processo de aprendizagem de Língua Espanhola, seus professores utilizavam a tradução? Você utilizava a tradução? Acha que foi positivo ou negativo essa experiência?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A tradução como recurso no ensino de espanhol língua estrangeira”.
2. Esta pesquisa tem por objetivo: conhecer o espaço destinado a tradução na sala de aula na perspectiva dos professores e materiais didáticos.
3. Você foi selecionado para participar desta pesquisa pela atribuição de professor de espanhol, e sua participação não é obrigatória. Você tem a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em:
 - a. Responder a um questionário (sobre a sua experiência como professor(a) de Espanhol Língua Estrangeira, e sua opinião sobre o uso da tradução no ensino);
 - b. Participar de uma entrevista a respeito do mesmo tema. A entrevista poderá ser feita pessoalmente ou por meio virtual.
5. Em se tratando dos benefícios esperados com esta pesquisa, podemos mencionar que a discussão sobre recursos utilizados em ensino de Espanhol ajudará os professores de espanhol a expandir seus conhecimentos sobre a tradução.
6. Garantimos que prestaremos os devidos esclarecimentos, prestando assistência e acompanhamento presencial e por e-mail, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. Assim como também garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
7. Você terá liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
8. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o professor tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
9. Como possíveis riscos decorrentes da participação dessa pesquisa, podemos citar que responder as perguntas do questionário e participar da entrevista poderá gerar algum desconforto em relação a exposição da sua prática docente. A pesquisadora, no entanto, buscará minimizar quaisquer efeitos de desconforto que possam haver.

10. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.
11. Os resultados obtidos serão apresentados sempre de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes.
12. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Maiara Raquel Queiroz Pereira

maiararqp@gmail.com

Endereço Institucional: FCLAr-UNESP Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP:
14800-901 – Araraquara/SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara , _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa ⁴³

⁴³ O participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.