

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Itala Fortes dos Santos

**Representações de professores e alunos sobre a tradução
no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

São Paulo
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Itala Fortes dos Santos

**Representações de professores e alunos sobre a tradução
no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos.

São Paulo
2013

Ficha Catalográfica

SANTOS, Itala Fortes dos. *Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas*

São Paulo: 2013, 141 f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos

Palavras-chave: Representações sociais; ensino-aprendizagem de línguas; concepções de tradução; estudo de caso.

Banca Examinadora

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução parcial ou total desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

São Paulo, Janeiro de 2013.

De tudo ficaram três coisas:

*A certeza de que estamos começando,
a certeza de que é preciso continuar e
a certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar.*

*Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.*

Fernando Sabino

Poema do livro "O encontro marcado"

Dedico este trabalho à minha avó Maria José Fortes (*in memoriam*), que apesar de não possuir títulos acadêmicos muito me ensinou, e foi a pessoa mais sábia que já conheci.

À minha família, pelo apoio e compreensão de sempre, especialmente aos meus pais, Antonio Carlos e Aida, que me mostraram que é preciso lutar pelas coisas em que acredito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, essência de todas as coisas, pela minha vida e por me guiar nesta árdua caminhada.

A Felipe e Sheila Escaleira, por terem ajudado a viabilizar este trabalho, muito obrigada.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela paciência, dedicação, preocupação e empenho em guiar-me durante o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire – pessoa que estimo muito, desde a graduação, e que ofereceu valiosas contribuições para esta pesquisa no exame de qualificação, juntamente com a professora doutoranda Maristela Tavares.

Às minhas professoras do LAEL, que compartilharam comigo o seu conhecimento: Prof.^a Dr.^a Anna Rachel Machado (*in memoriam*), Prof.^a Dr.^a Maria Antonieta Alba Celani, Prof.^a Dr.^a Beth Brait, Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Souza-e-Silva e Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Cunha, que aceitou o convite para compor a banca de defesa pública.

Aos meus amigos de orientação, pelas palavras de motivação e companheirismo. Obrigada por me permitirem aprender com vocês. Em especial a Gabriela, Ligia e Fabrício.

Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, pela ajuda com as solicitações, dúvidas e necessidades que surgiram ao longo do caminho.

Aos professores e alunos de inglês participantes desta pesquisa, pelo interesse e boa vontade em responder a todas as perguntas que lhes foram dirigidas, muito obrigada.

Aos meus amigos, por compreenderem a minha ausência em suas vidas.

SANTOS, Itala Fortes dos. **Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas**. 141 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2013.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar que representações professores e alunos têm sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa. A fim de melhor compreender como esses grupos de participantes entendem a tradução na sala de aula e verificar se suas representações convergem ou divergem entre si. Como aporte teórico que o embasa, está presente o conceito de representações sociais, à luz de Moscovici (2010), as principais concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e algumas concepções de tradução. A pesquisa foi conduzida por meio de um estudo de caso (JOHNSON, 1992; STAKE, 1998), em uma escola de idiomas da Grande São Paulo. Dela participaram cinco professores e dez alunos de nível básico, intermediário e avançado de conhecimento de inglês. Os dados foram coletados por meio de questionários, em julho de 2012. Os resultados apontam que para os professores, a tradução é a aproximação de idiomas; para os alunos de nível básico de conhecimento de inglês, tradução é saber os significados das palavras; para os alunos de nível intermediário de conhecimento de inglês, tradução é aproximar a língua inglesa à língua materna; para os alunos de nível avançado de inglês, tradução é transformação. A tradução é entendida como uma estratégia de aprendizagem de língua inglesa neste estudo, e recorrer à língua materna, ao português, ao dicionário, ou a outros recursos que permitam a tradução, são compreendidos como aspectos constituintes dessa estratégia.

Palavras-chave: representações sociais; ensino-aprendizagem de línguas; concepções de tradução; estudo de caso.

SANTOS, Itala Fortes dos. **Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas**. 141 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2013.

ABSTRACT

This study aims at investigating the representations which teachers and students have about translation in the English language teaching and learning, in order to know how these groups of participants understand the translation role in the classroom and verify if their representations present convergences or divergences among themselves. The research is grounded on the social representations, based on Moscovici (2010), on the main teaching and learning concepts and on some translation concepts. The research has followed the case study methodological frame (JOHNSON, 1992; STAKE, 1998) and it has been developed at a language school located in São Paulo. Five teachers and ten students from basic, intermediate and advanced level have participated in the research, whose data were collected through questionnaires in July, 2012. The results have shown that teachers understand translation as language approximation; beginners understand translation as a way of knowing meanings; intermediate students consider translation as a way of approximating English to their the mother tongue; advanced students see translation as transformation. In this study, translation is understood as a strategy of learning English and seeking for the mother tongue, Portuguese, dictionaries, or any other source of translation while studying is considered as a part of such strategy.

KEYWORDS: social representations; language teaching and learning; translation concepts; case study.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Representações sociais	21
2.2 Concepções de ensino-aprendizagem	26
2.2.1 Método gramática e tradução (MGT)	26
2.2.2 Abordagem behaviorista	28
2.2.2.1 Método audiolingual	31
2.2.3 Abordagem comunicativa	34
2.2.4 Abordagem cognitivista	36
2.2.5 Abordagem sociointeracionista.....	38
2.3 Concepções de tradução.....	40
2.3.1 Equivalência.....	42
2.3.2 Tradução pedagógica	44
2.3.3 Tradução como estratégia de ensino-aprendizagem de LI	45
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	47
3.1 Escolha metodológica.....	47
3.2 Contexto da pesquisa	48
3.3 Participantes	50
3.3.1 Professores	50
3.3.2 Alunos	54
3.3.2.1 Alunos com nível básico de conhecimento de LI	54
3.3.2.2 Alunos com nível intermediário de conhecimento de LI	56
3.3.2.3 Alunos com nível avançado de conhecimento de LI.....	58
3.4 Instrumentos de Coleta: questionários.....	62
3.4.1 Questionários dos professores.....	63
3.4.2 Questionários dos alunos	63
3.5 Procedimentos da Análise de Dados	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
4.1 Representações dos professores	69
4.1.1 Representações dos professores sobre o que é tradução	69
4.1.2 Representações dos professores sobre o uso de tradução	75
4.1.3 Representações dos professores sobre os sentimentos que emergem devido à tradução	86

4.2 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI.....	91
4.2.1 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre o que é tradução.....	91
4.2.2 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre o uso de tradução.....	92
4.2.3 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre os sentimentos que emergem devido à tradução.....	93
4.3 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI	95
4.3.1 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI sobre o que é tradução.....	95
4.3.2 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI sobre o uso de tradução.....	96
4.3.3 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI sobre os sentimentos que emergem devido à tradução.....	99
4.4 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI	100
4.4.1 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI sobre o que é tradução.....	100
4.4.2 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI sobre o uso de tradução.....	101
4.4.3 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI sobre os sentimentos que emergem devido à tradução.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	117
1 – Questionário perfil do professor.....	117
2 – Questionário perfil do aluno	122
3 – Questionário investigativo das representações do professor	127
4 – Questionário investigativo das representações do aluno	132
ANEXOS.....	139
1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa	53
Quadro 2 – Perfil dos alunos com nível básico de conhecimento de inglês	56
Quadro 3 – Perfil dos alunos com nível intermediário de conhecimento de inglês	58
Quadro 4 – Perfil dos alunos com nível avançado de conhecimento de inglês	61
Quadro 5 – Modelo para a organização da análise dos dados	67

LISTA DE SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se discutido bastante sobre o uso de tradução de palavras, expressões e frases como recurso nas aulas de Língua Estrangeira (doravante LE). Como exemplo, podem ser citados os trabalhos de Albir (1998/2005), Checchia (2002), Hargreaves (2004), Welker (2004) e Romanelli (2006), entre outros. As opiniões a respeito do uso de tradução para o ensino de línguas não são homogêneas; com isso, gera-se ainda muita polêmica, principalmente entre professores e alunos, quanto ao uso ou banimento da tradução da sala de aula, polêmica esta que também pude vivenciar profissionalmente.

Sou professora de inglês há quase nove anos, tendo começado a ministrar aulas no contexto público e privado desde os 19 anos de idade, quando me matriculei no curso de Letras-Inglês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2004. Escolhi esse curso por ter estudado inglês com base no uso de tradução na escola pública, durante o Ensino Fundamental e Médio.

As atividades na escola pública variavam desde a tradução de uma palavra, frase ou texto curto até a tradução de uma canção ou poema. Naquele contexto, os professores recorriam à tradução – da Língua Inglesa (doravante LI) para a Língua Materna (doravante LM) – para explicar partes das estruturas gramaticais, expressões idiomáticas e textos, e solicitavam que os alunos desenvolvessem glossários e frases em inglês para cada palavra nova, a partir da lição apresentada na aula.

Dessa forma, a presença da LM nas aulas de LI não me causava estranhamento, pois estava habituada ao uso de tradução durante o desenvolvimento das minhas atividades escolares.

Com o tempo e a exposição crescente ao inglês – por também estudar em escolas de idiomas – percebi que alguns dos meus professores posicionavam-se a favor do banimento da LM do contexto de ensino de LI. Essa postura defendia, frequentemente, a necessidade de que, no processo de ensino-aprendizagem, a comunicação fosse feita unicamente em inglês. No entanto, os defensores dessa metodologia não revelavam quais seriam os motivos que embasavam a ideia de abandonar a tradução. A falta de respostas para as minhas indagações

me intrigava; este foi, portanto, o ponto de partida para o meu interesse em realizar esta pesquisa.

Uma outra razão que contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho surgiu durante o primeiro semestre na graduação, quando tive a oportunidade de ministrar aulas de inglês para adultos e adolescentes tanto na escola pública em que eu estudara quanto em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo. Inserida nesses ambientes, fui naturalmente levada a comparar os diferentes métodos adotados e a analisar as produções dos meus alunos.

Nesse processo, percebi que os alunos da escola pública escreviam poemas em inglês ou faziam versões para músicas nacionais por iniciativa própria, entre outras atividades de seu interesse, fazendo uso de dicionários bilíngues ou recorrendo à LM caso necessitassem de uma explicação rápida sobre determinada palavra (LI-LM e vice-versa); em contrapartida, na escola de idiomas as aulas eram dadas totalmente em inglês, sem o uso de recursos que incluíssem a LM. Nesse ambiente, observei que os alunos mostravam-se insatisfeitos com o curso e insistiam em perguntar quais seriam os significados de palavras ou frases, mesmo cientes de que – conforme a metodologia da escola – a LM não era permitida em sala de aula.

Diante desses fatos, minha reflexão sobre o papel da LM para o ensino-aprendizagem de LI se fortalecia, ao mesmo tempo que presenciava críticas tanto a favor quanto contra o uso da tradução em sala de aula. Até aquele momento, porém, não tinha ideia do caminho que deveria percorrer para iniciar um estudo a respeito dessa questão.

Na busca por meios que me levassem a encontrar respostas para as minhas indagações, retornei à PUC-SP em 2010, desta vez para o Mestrado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), no qual pude então desenvolver o presente trabalho.

Para dar início à pesquisa, optei por investigar as opiniões de professores e alunos da escola de idiomas da Grande São Paulo em que leciono, no que tange ao uso da tradução no ensino-aprendizagem de LI. Nessa perspectiva, antes de coletar dados ou desenvolver textos para este estudo, fiz um levantamento bibliográfico em diversas fontes acadêmicas¹. No

¹ <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> <<http://www.dominiopublico.gov.br>> <<http://bndigital.bn.br>>
<<http://bdtd.ibict.br>> <<http://www.scielo.org>> <<http://www.base-search.net>> <<http://www.scirus.com>>
<<http://thos.bl.uk>> <<http://www.cipedya.com>> <<http://www.ndltd.org>>

entanto, nenhum registro de “representações sobre tradução no ensino-aprendizagem de LI” em contexto de escola de idiomas foi apontado, contribuindo assim para o meu interesse pelo assunto e justificando o desenvolvimento deste trabalho.

Ainda em busca de pesquisas que contemplassem o meu tema de estudo, tomei ciência dos estudos relacionados a representações desenvolvidos no LAEL/PUC-SP por Ramos e Lessa (2010, p. 108), que abordam diferentes contextos de ensino: Ensino Fundamental, Médio e Superior, aulas particulares e/ou cursos livres de idiomas e escolas e/ou institutos de idiomas.

Dentre esses trabalhos, Santos (2003) investigou representações sobre avaliação a partir dos documentos de uma instituição de ensino de idiomas, envolvendo professores e alunos, com o intuito de entender suas ações e práticas de ensino-aprendizagem.

Nas representações de alunos do primeiro ano de um curso de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem, Branco (2005) verificou que muitos alunos consideram que saber inglês significa saber a gramática da língua; que outros acreditam que falar inglês em diferentes situações sociais significa saber a língua; e ainda que, para alguns outros alunos, a LI é vista como um meio que possibilita a ascensão social.

Fernandes (2006) centrou sua pesquisa em um instituto de idiomas, investigando as representações dos professores de inglês e respectivas implicações para a construção de suas identidades. A autora constatou que esses docentes gostam e consideram a LI importante, mas ao mesmo tempo consideram sua competência nessa língua inadequada.

Esses estudos reúnem, portanto, representações de professores e alunos acerca do ensino-aprendizagem de LI nos contextos de faculdade, escola e instituto de idiomas. Embora a presente pesquisa esteja situada em contexto semelhante aos de Santos (2003) e Fernandes (2006), esta se volta para a investigação das representações de professores e alunos sobre tradução no ensino-aprendizagem de inglês, segmento que parece ainda não ter sido privilegiado pela literatura na área de Linguística Aplicada. Em vista disso, justifico a relevância acadêmica do desenvolvimento deste estudo e reitero que ele visa a contribuir com os trabalhos já realizados no LAEL/PUC-SP para prover “uma análise mais ampla dos conceitos sociais e individuais que tecem as práticas escolares e seus participantes, abrindo

um campo fértil para novas práticas relacionadas ao ensino de línguas e pesquisas na área da Linguística Aplicada” (RAMOS e LESSA, 2010, p. 127).

Este trabalho se insere na linha de pesquisa *Linguagem e Educação* do Programa de LAEL da PUC-SP e no Projeto de Pesquisa de *Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para contextos presencial e digital*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos, cujo objetivo é “investigar princípios e procedimentos de design, desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais para o ensino-aprendizagem de línguas nas ambientações presencial e digital e em contextos de ensino de língua geral e para fins específicos²”.

Acredito que este estudo, inserido na linha de pesquisa mencionada (uma vez que se trata de ensino de inglês), poderá trazer contribuições relevantes para o Projeto de Pesquisa, pois o entendimento de como professores e alunos veem o uso da tradução no ensino-aprendizagem de LI poderá orientar o desenvolvimento de material instrucional, buscando atender às necessidades desse público por meio da utilização da tradução como estratégia de ensino – forma como é compreendida nesta pesquisa e será apresentada adiante.

Reitero também que verificar quais são as representações dos meus alunos e colegas de trabalho me ajudará como professora e como coordenadora, pois saberei mais sobre eles, sobre como concebem a tradução no ensino-aprendizagem de LI, como lidam com a tradução e com o material da escola. Esse é o meu objetivo a longo prazo. Penso que este trabalho é capaz de propor uma reflexão a respeito da utilidade do que vem sendo exposto como exercício nas aulas de inglês e como lição de casa.

Das perspectivas acima descritas emergiu o seguinte objetivo de pesquisa: investigar as representações de professores e alunos de uma escola de idiomas da Grande São Paulo acerca da tradução no ensino-aprendizagem de LI.

Com esse intuito, o estudo desenvolveu-se orientado pelas seguintes questões de pesquisa:

² Informação retirada da descrição do projeto de pesquisa. Disponível em: <[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789657A9#PP_Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para contextos presencial e digital](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789657A9#PP_Design_e_Developolvimento_de_Material_Instrucional_para_contextos_presencial_e_digital)>. Acesso em: 11 dez. 2011.

- Quais as representações dos professores sobre a tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI)?
- Quais as representações dos alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI)?

Visando a responder as perguntas de pesquisa formuladas, este trabalho está estruturado e se desenvolve em quatro seções. Nesta primeira seção, apresentei os motivos que me levaram à realização da pesquisa, justificando sua relevância acadêmico-profissional, bem como sua importância para a bibliografia disponível na Linguística Aplicada (doravante LA).

Na segunda seção, abordo o principal arcabouço teórico da pesquisa – o conceito de Representações Sociais proposto por Moscovici (2010). Em seguida, discorro sobre as concepções de ensino-aprendizagem, conforme Williams e Burden (1997), Richards e Rodgers (2001), e outros autores, viabilizando o acesso aos princípios que norteiam a atuação do professor e do aluno durante o ensino-aprendizagem, e que levam à formação de suas representações; por conseguinte, aspectos dessas concepções podem emergir dos dados aqui coletados, contribuindo para a identificação das representações dos participantes. Finalmente, listo algumas concepções de tradução – Jakobson (1969), Catford (1980) e Lavault (1985), entre outros – visto que algumas características dessas concepções podem também emergir dos dados coletados para este estudo.

Na terceira seção, apresento e justifico a escolha metodológica adotada na pesquisa, uma investigação de natureza qualitativa (MOITA LOPES, 1994), por meio de um estudo de caso (JOHNSON, 1992; STAKE, 1998), tendo em mente que se trata de um estudo particular que busca entender apenas uma entidade de seu contexto natural: as representações dos participantes sobre o tema proposto. Descrevo, ainda, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Na quarta seção, discuto os dados coletados, i.e., as representações de professores e alunos, visando assim responder às perguntas de pesquisa.

Nas considerações finais, exponho minhas reflexões sobre essas representações, algumas novas indagações provenientes da análise e sugestões a respeito do caso estudado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção objetiva apresentar o aporte teórico que embasa a presente pesquisa. Inicialmente, discuto o conceito de representações sociais proposto por Moscovici (2010), conceito essencial para o trabalho de investigação das representações dos professores e alunos de uma escola de idiomas sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI. A seguir, detalho as concepções de ensino-aprendizagem que mais influenciaram o ensino de LE nas últimas décadas, mais especificamente o ensino de inglês, buscando entender como as representações dos participantes podem ter sido construídas. Finalmente, apresento algumas concepções de tradução, levando em conta que algumas de suas características podem emergir dos dados coletados para esta pesquisa.

2.1 Representações sociais

Para fins de identificação das representações dos professores e alunos de uma escola de idiomas da Grande São Paulo sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI, apresento o principal pressuposto teórico que fundamenta esta pesquisa: o conceito de representações sociais. Esse conceito tem sido estudado por vários pesquisadores (MINAYO, 1994; FAAR, 1995; SPINK, 1995, entre outros), ao passo que outros autores optam por estudar o conceito de representações (CELANI e MAGALHÃES, 2002; FREIRE e LESSA, 2003, entre outros). Na orientação deste trabalho, adoto o conceito de representações sociais à luz de Moscovici (2010), conceito esse bastante conhecido na LA, o qual considero adequado para tratar dos aspectos sociais e individuais dos participantes desta pesquisa.

O conceito de representações sociais foi inicialmente apresentado por Serge Moscovici em sua obra *A representação social da Psicanálise* (1978), que trouxe a noção de que representar é um fenômeno do cotidiano, desenvolvido em um determinado contexto social, onde o indivíduo se apropria dos valores construídos na coletividade, internalizando-os para então expressar ideias consensuais em prol da comunicação. Nesse sentido, segundo Moscovici (2010, p. 41), “representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente”, que acrescenta:

[...] Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode ser sempre reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. (p. 216)

Ainda buscando definir as representações sociais, Moscovici (2010, p. 10) declara que estas são:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos.

Por outro lado, Jodelet (2001, p. 21) ressalta que as representações sociais:

[...] apoiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular [...] ligadas tanto a sistemas de pensamentos mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.

Nessa perspectiva, entende-se que as representações nascem na e para a sociedade, sendo portanto sociais. Desse modo, os saberes que foram criados na história serão sempre reinterpretados, sendo alvo de alterações semânticas a fim de facilitar o entendimento e/ou a comunicação entre grupos, de acordo com cada geração. Assim sendo, considero que as representações podem ser vistas como um importante recurso de análise e compreensão dos aspectos sociais, uma vez que nos ajudam a compreender como o indivíduo se constitui a partir de suas relações.

Segundo Moscovici (2010, p. 45-48), o conceito de representações sociais surgiu a partir do conceito de representações coletivas proposto por Durkheim. No entanto, esses autores apresentam visões diferentes. Moscovici (2010) explica que, enquanto o conceito de representações coletivas mostrava ter características estáticas, em que as tradições deviam ser conservadas pelas estruturas pré-existentes para proporcionar a compreensão coletiva de tudo, as representações sociais sofrem constantes ressignificações, pois "uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas morrem" (MOSCOVICI, 2010, p. 41), devido à necessidade contínua de interpretar e reinterpretar o senso comum.

Dessa forma, Moscovici (2010) chama atenção para a necessidade de compreender as representações, pois, como citado, trata-se de fenômenos que apresentam aspectos mutantes

devido às interpretações e reinterpretações sociais, necessárias para que haja comunicação entre comunidades, por meio do conhecimento que se tornará comum após as ressignificações.

Assim, para fins de esclarecimento do que foi apresentado até o momento, vale lembrar que Moscovici (2010, p. 21) define representação social como:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

A partir dessa definição, entendo que representações sociais dizem respeito aos saberes consensuais que são construídos para e nas relações entre comunidades – que, segundo Moscovici (2010, p. 41), “são compartilhadas por todos e reforçadas pela tradição” –, sendo utilizadas através dos tempos, desenvolvendo tendências e comportamentos em busca da construção de uma realidade comum, de forma que esta seja familiar e, assim, proporcione comunicações bem sucedidas. Naturalmente, com o passar do tempo as comunidades sentirão nova necessidade de ressignificar o mundo que conhecem para adequá-lo a novos padrões e concepções da sociedade dita moderna, já que as representações sociais não têm caráter estático.

Sob a visão de Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais constroem:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Desse modo, como o objetivo das representações sociais é contribuir para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, segundo Jodelet (2001) pode-se compreender a afirmação de Moscovici (2010) quando este declara que o fenômeno das representações sociais precisa tornar o que não é familiar em algo familiar. Moscovici (2010, p. 41) acrescenta, ainda, que quanto mais esquecida for a origem das representações sociais e quanto mais sua natureza convencional for ignorada, mais *fossilizada* ela se tornará, passando a

constituir-se em algo que “cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal”.

As representações sociais, de acordo com Moscovici (2010, p. 34-36), têm duas funções: (a) convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos; e (b) prescrever, i.e., impor-se sobre nós com uma força irresistível.

Segundo esse autor, a função *convencionalizar* pode ser entendida como categorizar, sintetizar em um único modelo algo a ser decodificado e que é compartilhado pela sociedade. Moscovici (2010, p. 34) esclarece que “quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria [...]”. Essa função contribui para uma melhor compreensão do mundo à nossa volta, bem como para facilitar a comunicação entre as pessoas.

Com relação à função *prescrever*, Moscovici (2010, p. 37-38) explica que as representações sociais são sistemas de classificação, imagens e descrições que circulam dentro de uma sociedade. Para o autor, esses sistemas são transmitidos, impostos, estratificados na memória coletiva e reproduzidos por meio da linguagem, refletindo um conhecimento anterior e quebrando, portanto, as amarras da informação presente. Moscovici (2010, p. 37) também afirma que as representações não são pensadas pelas pessoas, e sim influenciam a mente de cada uma, sendo então repensadas, recitadas e reapresentadas.

Quanto à formação das representações sociais, o autor esclarece que, para que elas possam ser criadas e se tornem familiares, é preciso colocar em prática dois mecanismos que são parte de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. O primeiro deles é a *ancoragem*,

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas [...]. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. (MOSCOVICI, 2010, p. 61)

De acordo com Moscovici (2010), o segundo mecanismo – a *objetivação* – pretende transformar algo abstrato em algo quase concreto, como por exemplo quando é possível relacionar um nome a um determinado objeto, pois – na concepção do autor – a “objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade”, acrescentando ainda que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...]; é reproduzir um conceito em uma imagem” (p. 71).

Por conseguinte, nas palavras do autor:

Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nós compreendamos como funcionam. (MOSCOVICI, 2010, p. 61)

Em suma, nesta pesquisa tomei como base teórica os dois mecanismos – a ancoragem e a objetivação – que constroem as representações sociais, para tornar o não familiar em familiar – “que é uma maneira de dizer que elas dependem da memória” (MOSCOVICI, 2010, p. 78) –; a concepção dada por Jodelet (2001, p. 22) a respeito das representações sociais como “uma realidade comum a um conjunto social”; e principalmente a visão apresentada por Moscovici (2010, p. 21) de que representações sociais formam um sistema de valores, ideias e práticas que orienta e possibilita a comunicação entre indivíduos. Cabe aqui reiterar que este trabalho caminha para a investigação das representações dos professores e alunos de uma escola de idiomas sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI, com o intuito de verificar se (a) há um sistema consensual de representações entre os participantes, objetivando torná-lo compreensível ou familiar, ou se (b) suas representações diferem entre si, buscando entender as razões para as diferenças. Tal investigação será feita por meio da análise das ideias e práticas descritas nos depoimentos reunidos pelos instrumentos de coleta, e que serão apresentados na próxima subseção.

Por fim, tendo detalhado o conceito de representações sociais, aporte teórico de vital importância para esta pesquisa, que considera tanto aspectos individuais quanto sociais dos participantes, apresento a seguir as concepções de ensino-aprendizagem, cujas características podem constituir e, portanto, mostrar-se presentes nas representações a serem obtidas com base nos dados coletados, facilitando a percepção e o entendimento das representações dos participantes.

2.2 Concepções de ensino-aprendizagem

Como mencionado na subseção anterior, as representações são fenômenos criados pela sociedade com o intuito de promover o entendimento entre comunidades. Para que haja tal entendimento, Moscovici (2010) afirma ser necessário transformar o que não é familiar em algo familiar.

Em vista disso, objetivando agir em prol da familiarização das representações dos professores e alunos de uma escola de idiomas a respeito de tradução no ensino-aprendizagem de LI, de maneira que as mesmas possam apresentar maior acesso semântico, faz-se necessária a apresentação de concepções que influenciaram os contextos de ensino de línguas por décadas e que podem emergir ao longo deste trabalho. Tais concepções podem vir a contribuir para a compilação dos dados coletados para a presente pesquisa, facilitando a identificação e classificação das representações.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para LE – PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 55), três concepções de ensino-aprendizagem vêm atualmente influenciando o ensino de língua estrangeira: (1) a concepção behaviorista ou comportamentalista; (2) a concepção cognitivista; e (3) a concepção sociointeracionista. Segundo esse documento, nos contextos atuais de ensino a concepção sociointeracionista tem sido considerada como a mais adequada quando se pretende explicar como ocorre o aprendizado. Em vista disso, passo a apresentar essas três concepções – que chamarei de abordagens – resenhando Williams e Burden (1997), Vygotsky (1934/2008) e outros autores. Serão então detalhados o método tradução-gramática (antecessor da abordagem behaviorista de ensino), o método audiolingual (com uma subseção dentro da abordagem behaviorista) e a abordagem comunicativa, visto que suas características podem transparecer nos dados coletados, além da possível contribuição para a formação das representações dos participantes.

2.2.1 Método gramática e tradução (MGT)

Conforme apresenta Larsen-Freeman (1986, p. 11), o método gramática e tradução (MGT ou *the grammar translation method*) teve como primeiro objetivo ajudar os alunos a lerem e apreciarem a literatura estrangeira por meio do estudo da gramática. De acordo com a autora esperava-se que, por meio da tradução da gramática estrangeira, os alunos fossem

capazes de melhor desenvolver as habilidades linguísticas da própria LM, ou língua nativa (como trata esse método). Como segundo objetivo, Larsen-Freeman (1986) explica que o MGT propunha o crescimento intelectual desses alunos, mesmo que nunca usassem a LE (ou língua alvo) estudada, por meio de exercícios de tradução de excertos de textos literários.

Richards e Rodgers (2001, p. 5) afirmam que o MGT é um método de estudo que se ocupa primeiramente da língua, a partir da análise detalhada de suas regras gramaticais, seguida da aplicação do conhecimento obtido nessa análise na execução de exercícios de tradução de frases e textos dentro ou fora da língua alvo.

Larsen-Freeman (1986, p. 15-17) lista os seguintes princípios do MGT:

- um dos propósitos fundamentais do método é ser capaz de ler literatura estrangeira. A linguagem literária é superior à língua falada. O conhecimento dos alunos na língua alvo é limitado à sua própria literatura e arte visual;
- é importante que os alunos sejam capazes de traduzir cada parte da língua para a outra. Se eles forem capazes de fazer isso, então serão considerados aprendizes da língua bem sucedidos;
- a habilidade de se comunicar na língua alvo não é um objetivo do ensino de língua estrangeira;
- as habilidades a serem primeiramente desenvolvidas na língua estudada são as de compreensão e produção escrita. Pouca consideração é dada às habilidades de produção e compreensão oral, e quase nenhuma consideração para a pronúncia;
- a professora é a autoridade na sala de aula. É muito importante que os alunos tenham as respostas corretas;
- é possível encontrar equivalentes na língua nativa para todas as palavras da língua alvo;
- a aprendizagem é facilitada se prestarem atenção às similaridades entre a língua alvo e a língua nativa;
- é importante que os alunos aprendam sobre a forma da língua alvo;
- a aplicação dedutiva de uma regra gramatical explícita é uma técnica pedagógica útil;
- a aprendizagem de uma língua proporciona bons exercícios mentais;
- os alunos devem estar cientes das regras gramaticais da língua alvo;
- Sempre que possível, as conjugações dos verbos e outros elementos gramaticais devem ser preservados na memória³⁻⁴.

³ “A fundamental purpose of learning a foreign language is to be able to read literature written in it. Literary language is superior to spoken language. Students’ study of the target culture is limited to its literature and fine arts; An important goal is for students to be able to translate each language into the other. If students can translate from one language into another, they are considered successful language learners; The ability to

A partir dos princípios acima listados, pode-se perceber que a proposta do MGT foca na ação do professor como um expositor, sendo ele considerado como o portador do saber, que dá instruções ao aluno para que este possa obter os conhecimentos da outra língua que são considerados adequados, em uma relação vertical.

Concluindo esta subseção, em que foram sintetizadas as características do MGT, vale salientar que estas poderão ser observadas nas representações dos professores e alunos participantes da pesquisa, uma vez que parece existir uma relação dicotômica entre docentes e discentes – os primeiros ensinam; consequentemente, os últimos aprendem.

2.2.2 Abordagem behaviorista

Conforme relatam Williams e Burden (1997, p. 8-13), a abordagem behaviorista, ou comportamentalista, originou-se no positivismo – apresentando, portanto, como principais características o empirismo, o controle e a submissão às contingências do meio (MIZUKAMI, 1986, p. 19). Essa abordagem influenciou o ensino de línguas no cenário mundial de forma significativa. Os autores apontam Skinner (1957-1987), psicólogo americano, como o seu principal representante.

Segundo Mizukami (1986, p. 20), autora que aborda as concepções de ensino ao nível da Educação, e não apenas ao de ensino-aprendizagem de LE, “Skinner pode ser considerado como um representante da 'análise funcional' do comportamento”. No seu entender, esse psicólogo via cada parte do comportamento como uma “função” de alguma condição descritível em termos físicos, da mesma forma que o próprio comportamento. Nesse âmbito, o conhecimento é caracterizado como uma descoberta de algo já existente no meio; portanto, o indivíduo está sujeito às contingências de seu ambiente, tendo assim seu comportamento

communicate in the target language is not a goal of foreign language instruction.; The primary skills to be developed are reading and writing. Little attention is given to speaking and listening, and almost none to pronunciation; The teacher is the authority in the classroom. It is very important that students get the correct answer; It is possible to find native language equivalents for all target language words; Learning is facilitated through attention to similarities between the target language and the native language; It is important for students to learn about the form of the target language; Deductive application of an explicit grammar rule is a useful pedagogical technique; Language learning provides good mental exercise; Students should be conscious of the grammatical rules of the target language; Wherever possible, verb conjugations and other grammatical paradigms should be committed to memory.”

⁴ Todas as traduções constantes desta dissertação foram feitas pela própria pesquisadora.

modelado e reforçado, por meio de recompensa e controle, sendo desprezados os elementos não observáveis ou subjacentes a esse comportamento.

De acordo com Williams e Burden (1997, p. 9), Skinner apoiou-se nos estudos de Pavlov⁵ para desenvolver um sistema de princípios acerca do comportamento humano, baseando-se na premissa de que a aprendizagem é resultado do ambiente e não de fatores genéticos. Ainda segundo os autores, Skinner apontava para a necessidade de haver reforço ou estímulo, positivo ou negativo, por meio de recompensa ou punição, que modelasse os comportamentos dos indivíduos em que o reforço determinaria o comportamento desejável a ser gradualmente desenvolvido.

Nesse sentido, a partir da necessidade de manter comportamentos desejáveis e eliminar os “maus hábitos” durante o desenvolvimento, Skinner apresentava então a teoria do *condicionamento operante* que, segundo Giusta (2003), superava a teoria ligada à Pavlov que proporcionava o estímulo antes da resposta – considerado, na verdade, como um “estímulo incondicionado” ou neutro. Giusta (2003, p. 48) afirma ainda que:

Com o passar do tempo, o condicionamento respondente revelou-se insuficiente para a explicação de aprendizagens complexas, e sua validação restringiu-se à aplicação dos comportamentos involuntários e das reações emocionais. Foi, então, superado pelo condicionamento operante (skinneriano), o qual desloca a ênfase do estímulo antecedente para o estímulo conseqüente (reforço), como recurso para garantir a manutenção ou extinção de certo (s) comportamento (s).

Desse modo, segundo Giusta (2003, p. 49) citando o próprio trabalho (GIUSTA, 1985), quando a teoria do *condicionamento operante* é aplicada ao ensino de LE, a aprendizagem passa a ser vista como um comportamento a ser ensinado sendo possível concluir que:

o sujeito da aprendizagem é um mero receptáculo de informações, passível de ser moldado, sendo mais correto referir-se a ele como objeto de aprendizagem e não propriamente como sujeito;

a aprendizagem, resultado de treino e/ou experiência, prescinde da atividade organizadora do sujeito;

Não tem sentido falar de relação ensino/aprendizagem e sim de identidade entre os dois termos, porque a medida da aprendizagem é o ensino baseado em práticas pedagógicas que silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem

⁵ Fisiologista russo que buscou explicar o comportamento por meio da teoria Estímulo-Resposta e ficou conhecido por suas experiências com animais, cujos estímulos eram aplicados antes da obtenção de respostas (GIUSTA, 2003, p. 48).

à autoridade do saber do professor, dos livros, das apostilas, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição e da burocracia das avaliações.

Por conseguinte, nessa abordagem o ensino de línguas adota passos a serem seguidos, e que são modelados pelo uso de estímulos adequados proporcionados pelo professor ao aluno – este último visto como um indivíduo passivo ao conhecimento e à aprendizagem, similar a uma “tábula rasa” – como lembra Giusta (2003, p. 47) ao citar Locke, “o mais renomado representante do movimento empirista”.

Williams e Burden (1997, p. 10) acrescentam, ainda, que a abordagem behaviorista foi uma poderosa influência para o desenvolvimento do método audiolingual, que será tratado adiante, em que a linguagem é vista como um comportamento a ser ensinado pelo professor – cujo papel é o de desenvolver bons hábitos de linguagem nos alunos, por meio de modelos de estruturas da LE considerados adequados para serem adquiridos.

Ainda com relação ao papel do professor, Mizukami (1986, p. 30-31) afirma, por sua vez, que o professor precisa assegurar que os alunos adquiram comportamentos desejáveis, maximizando o seu desempenho – levando em conta variáveis do ambiente social, tais como economia de tempo, esforços e custos – por meio do planejamento de contingência de reforço, isto é, utilizando condicionantes e reforçadores arbitrários, desde elogios, notas, prêmios etc, até reforçadores mais generalizados como o diploma, a possibilidade de ascensão social e profissional etc.

Dessa forma, a autora sustenta que “o conteúdo transmitido visa a objetivos e [...] o aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões [...] e a educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis” (MIZUKAMI, 1986, p. 20). Na perspectiva dessa abordagem, pode-se depreender que o aluno é visto como um ser passivo ao seu próprio processo de aprendizagem, que precisa adquirir hábitos pré-existentes no mundo por meio do seu professor, que é o responsável pela transmissão de conteúdos.

Nessa abordagem ainda é possível verificar que o conhecimento prévio e os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem do aluno também são desconsiderados.

Mizukami (1986, p. 36) aponta que, tal como na abordagem tradicional, a behaviorista também dá ênfase ao produto obtido, à transmissão cultural, à influência do meio e ao diretivismo do que deverá ser transmitido e aprendido pelas novas gerações. Contudo, alerta para o fato de que essa abordagem difere da anterior por basear-se em resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço, enquanto a abordagem tradicionalista está calcada em uma prática cristalizada através dos tempos.

Devido aos aspectos reducionistas acima descritos, a abordagem behaviorista tem sido alvo de fortes críticas por limitar-se a oferecer estímulos classificados como adequados, ao considerar apenas o comportamento que é observável por meio das respostas obtidas, ignorando, segundo Williams e Burden (1997, p. 13), as buscas de sentido dos próprios alunos e os processos cognitivos acionados durante a realização de exercícios.

Nessa perspectiva, Williams e Burden (1997, p. 13) remetem a Pring (1984) ao lembrar que psicólogos e educadores começaram a expressar grandes preocupações com relação à ética da modificação do comportamento, já que nela podia-se verificar a “forma de manipulação”, ou de *lavagem cerebral*, mais do que a própria “educação”.

2.2.2.1 Método audiolingual

Como afirmam Williams e Burden (1997, p. 10), no método audiolingual a linguagem é vista como um comportamento a ser ensinado pelo professor – cujo papel era o de desenvolver hábitos de linguagem desejáveis nos alunos – por meio de pequenos exemplos de estruturas da língua estrangeira estudada, de forma sequencial, apresentados aos alunos como estímulos na espera de obterem respostas aceitáveis, desenvolvendo “bons hábitos”, utilizando-se de repetições em grupo, de memorização de diálogos ou de substituições de padrões estruturais (*drills*) a partir dos exemplos dados. Nesse método, os erros são entendidos como “maus hábitos”.

Larsen-Freeman (1986, p. 45) explica que, ao utilizarem esse método, os professores acreditam que por meio da memorização de modelos sobre a estrutura da língua alvo (ou LE), apresentados principalmente em diálogos, seus alunos são capazes de atingir um grau avançado de comunicação, pois essas estruturas são apresentadas e estudadas de forma

automática. Sob essa premissa, os professores entendem que ao memorizar estruturas da língua alvo os alunos não precisam parar para pensar enquanto se comunicam nessa língua.

Em consonância com o que foi apresentado até o momento, acrescento Larsen-Freeman (1986, p. 43), que descreve alguns princípios desse método:

a aprendizagem de uma língua é um processo de formação de hábito. Quanto mais se repete, mais o hábito se fortalece e melhor se torna a aprendizagem;

é importante prevenir os alunos para não cometerem erros. Erros levam à formação de maus hábitos. Quando erros ocorrem, esses devem ser imediatamente corrigidos pelo professor;

o propósito da aprendizagem de uma língua é aprender como usá-la para se comunicar;

partes particulares de um discurso ocupam ‘lacunas’ particulares nas frases. Com o intuito de criar novas frases, os alunos devem aprender qual parte de um discurso ocupa determinada lacuna;

reforço positivo ajuda os alunos a desenvolver hábitos corretos;

os alunos devem aprender a responder a estímulos verbais e não verbais;

Cada língua tem um número definido de modelos. A prática desses modelos ajuda os alunos a formarem hábitos que os permitam usar tais modelos⁶.

Larsen-Freeman (1986, p. 44) acrescenta ainda que no método audiolingual:

os alunos devem ‘memorizar’, isto é, devem aprender a responder de forma automática, sem parar para pensar;

o professor deve agir como um maestro de uma orquestra – conduzindo, guiando e controlando o comportamento dos alunos na língua alvo;

o objetivo principal do ensino de línguas deve ser a aquisição de modelos estruturais por parte dos alunos, que vão aprender o vocabulário, subsequentemente;

a aprendizagem de uma língua estrangeira deve se dar da mesma forma que a aquisição da língua nativa. Nós não precisamos memorizar regras para usar a nossa língua nativa; da mesma forma, as regras necessárias durante o uso da língua alvo serão percebidas ou induzidas por meio de exemplos;

⁶ “Language learning is a process of habit formation. The more often something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning.

It is important to prevent learners from making errors. Errors lead to the formation of bad habits. When errors do occur, they should be immediately corrected by the teacher.

The purpose of language learning is to learn how to use the language to communicate.

Particular parts of speech occupy particular ‘slots’ in sentences. In order to create new sentences, students must learn which part of speech occupies which slot.

Positive reinforcement helps the students to develop correct habits.

Students should learn to respond to both verbal and nonverbal stimuli.

Each language has a finite number of patterns. Pattern practice helps students to form habits which enable the students to use the patterns.”

o maior desafio do ensino de uma língua estrangeira é fazer com que os alunos ultrapassem os hábitos de sua língua nativa. Uma comparação entre a língua nativa e a língua alvo mostrará ao professor em quais áreas os alunos provavelmente terão dificuldades;

A fala é mais básica para a língua do que sua forma escrita. A ‘ordem natural’ – a ordem que as crianças seguem enquanto aprendem a língua nativa – de aquisição da língua é: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita⁷.

Larsen-Fremman (1986, p. 45) finaliza a descrição dos princípios do método audiolingual ao afirmar que:

A língua não pode estar separada de sua cultura. A cultura não é apenas literatura e artes, mas também é formada pelo comportamento diário das pessoas que usam a língua alvo. Portanto, uma das responsabilidades do professor é apresentar informações sobre tal cultura⁸.

Encerro esta subseção lembrando que, com base na concepção de ensino acima exposta, acredito que as características da abordagem behaviorista, bem como do método audiolingual, poderão ser observadas nas representações dos professores e alunos participantes desta pesquisa. Em algumas oportunidades, parece-me que o professor age como um maestro diante dos alunos que ainda apresentam uma postura passiva, seguindo apenas o que lhes é apresentado, sem questionamentos ou posicionamentos frente ao seu próprio processo de construção de conhecimento.

Em contraponto à abordagem behaviorista, discorro a seguir sobre a abordagem comunicativa.

⁷ “Students should ‘overlearn,’ i.e. learn to answer automatically without stopping to think.

The teacher should be like an orchestra leader – conducting, guiding, and controlling the students’ behavior in the target language.

The major objective of language teaching should be for students to acquire the structural patterns; students will learn vocabulary afterward.

The learning of a foreign language should be the same as the acquisition of the native language. We do not need to memorize rules in order to use our native language. The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples.

The major challenge of foreign language teaching is getting students to overcome the habits of their native language. A comparison between the native and target language will tell the teacher in what areas her students will probably experience difficulty.

Speech is more basic to language than the written form. The ‘natural order’ – the order children follow when learning their native language – of skill acquisition is: listening, speaking, reading, and writing.”

⁸ “Language cannot be separated from culture. Culture is not only literature and the arts, but also the everyday behavior of the people who use the target language. One of the teacher’s responsibilities is to present information about that culture.”

2.2.3 Abordagem comunicativa

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 153), com a rejeição do método audiolingual nos Estados Unidos, motivada principalmente pela obra *Estruturas Sintáticas* (1957), de autoria do linguista Noam Chomsky, que afirmava que as teorias sobre as estruturas de língua eram incapazes de considerar a criatividade e a singularidade das frases de um indivíduo, e com as lacunas deixadas por outras abordagens que focavam somente o ensino de estruturas de uma língua, linguistas aplicados da Inglaterra voltaram seus esforços para o desenvolvimento de estudos sobre o ensino de línguas a partir do nível comunicativo.

Como sustentam Richards e Rodgers (2001, p. 155), a abordagem comunicativa foi amplamente difundida na Europa e Estados Unidos, influenciando também outras partes do mundo. Linguistas britânicos e norte-americanos ressaltam que essa abordagem – por eles não considerada como um método – tem como objetivo (a) focar na competência comunicativa como objetivo do ensino de línguas e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas que permitem a interdependência da língua e da comunicação.

Nessa perspectiva, Richards e Rodgers (2001) entendem que no processo de ensino-aprendizagem deixa-se de estudar apenas um único texto; não há uma única autoridade, e abandona-se a ideia do estudo de modelos de estrutura isolados, universalmente considerados como os mais adequados.

Larsen-Freeman (1986, p. 123), citando Littlewood (1981), salienta que a abordagem comunicativa, no ensino de línguas, segue os seguintes princípios:

- sempre que possível, a língua autêntica – da forma como é usada em um contexto real – deve ser apresentada;
- ser capaz de perceber as intenções do sujeito, através da produção oral ou escrita, é parte da competência comunicativa;
- a língua alvo é o veículo de comunicação em sala de aula. Ela não é apenas o objeto de estudo;
- uma função pode apresentar diferentes formas linguísticas. Uma vez que o foco do curso é a língua em uso, as formas linguísticas são apresentadas juntas;
- os alunos devem trabalhar com a língua durante a fala e em um nível suprasentencial (além das frases). Eles devem aprender sobre coesão e coerência – propriedades linguísticas que permitem que as frases liguem-se umas às outras;

- jogos são importantes por apresentarem aspectos comuns a eventos comunicativos reais – há um propósito para seu uso. Além disso, o falante recebe *feedback* imediato do ouvinte, que pode, ou não, ter tido uma comunicação bem sucedida. Com alunos trabalhando em pequenos grupos, suas práticas comunicativas aumentam;
- deve-se dar oportunidades para os alunos expressarem suas ideias e opiniões;
- os erros são tolerados e devem ser entendidos como um meio de permitir o desenvolvimento das habilidades de comunicação. O sucesso dos alunos é determinado por sua fluência e precisão durante a comunicação;
- uma das principais responsabilidades do professor é estabelecer situações prováveis que promovam a comunicação;
- a interação comunicativa encoraja a cooperação entre os alunos, e dá a oportunidade de haver negociações de significados;
- o contexto social é fundamental para dar significado às falas durante o evento comunicativo;
- aprender a usar as formas linguísticas apropriadamente é uma parte importante da competência comunicativa;
- o professor age como um conselheiro durante as atividades de comunicação;
- ao se comunicar, o falante tem a possibilidade de não somente escolher sobre o que dizer, mas também como dizer;
- a gramática e o vocabulário aprendidos pelo aluno permeiam a função, o contexto situacional e os papéis dos interlocutores;
- Deve-se dar oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias de interpretação da língua alvo da mesma forma como acontece na língua nativa⁹.

⁹ “Whenever possible, ‘authentic language’ – language as it is used in a real context – should be introduced; being able to figure out the speaker’s or writer’s intentions is part of being communicatively competent; the target language is a vehicle for classroom communication, not just the object of study; One function can have many different linguistic forms. Since the focus of the course is on real language use, a variety of linguistic forms are presented together; students should work with language at the discourse or suprasentential (above the sentence) level. They must learn about cohesion and coherence, those properties of language which bind the sentences together; games are important because they have certain features in common with real communicative events – there is a purpose to the exchange. Also, the speaker receives immediate feedback from the listener on whether or not she has successfully communicated. Having students work in small groups maximizes the amount of communicative practice they receive; students should be given an opportunity to express their ideas and opinions; errors are tolerated and seen as a natural outcome of the development of communication skills. Students’ success is determined as much by their fluency as it is by their accuracy; one of the teacher’s major responsibilities is to establish situations likely to promote communication; communicative interaction encourages cooperative relationships among students. It gives students an opportunity to work on negotiating meaning; the social context of the communicative event is essential in giving meaning to the utterances; learning to use language forms appropriately is an important part of communicative competence; the teacher acts as an advisor during communicative activities; in communicating, a speaker has a choice not only about what to say, but also how to say it; the grammar and the vocabulary that the students learn follow from the function, situational context, and the roles of the interlocutors; students should be given opportunities to develop strategies for interpreting language as it is actually used by native speakers.”

Por fim, conforme afirma Larsen-Freeman (1986, p. 133), nessa abordagem entende-se que a língua existe para fins de comunicação, e que suas formas e significados são parte da competência comunicativa; portanto, em vez de fragmentado, o estudo deve ser unificado, considerando as situações sociais, para que seus significados e estruturas sejam validados.

2.2.4 Abordagem cognitivista

De acordo com Mizukami (1986, p. 59-60), a perspectiva adotada na abordagem cognitivista é a interacionista, que vê o conhecimento como um produto da interação entre homem e mundo (sujeito e objeto), cuja interação deve ser analisada conjuntamente. Segundo a autora, deve-se considerar “as formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais” (p. 59).

Conforme sustentam Williams e Burden (1997, p. 13), a abordagem cognitivista implica entender a maneira como a mente humana pensa e aprende, e como o indivíduo passa a construir seu entendimento de mundo por meio de suas próprias experiências.

Nesse sentido, segundo Bruner (1996/ 2001), o cognitivismo visa descobrir e descrever as concepções que os seres humanos têm a respeito do mundo e de si mesmos, e que ultrapassam as metas convencionais da ciência positivista, caracterizada por seus ideais de reducionismo, explicação causal e previsão.

No entender de Williams e Burden (1997), o interesse dos cognitivistas centrava-se nos processos mentais que envolvem a aprendizagem, tais como, segundo Mizukami (1986, p. 59) a “organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.”

Dessa forma, conforme Williams e Burden (1997, p. 13), o aluno começa a ser reconhecido como um participante ativo do próprio processo de aprendizagem, recorrendo a várias estratégias mentais para construir o sistema da língua estudada, por exemplo. Nessa perspectiva, Lightbown e Spada (1999, p. 41) salientam que a aprendizagem passa a ser entendida como algo intencional, em que a “prática” não é vista como algo mecânico, pois passa-se a considerar o esforço do aluno durante o seu desenvolvimento.

Segundo Williams e Burden (1997, p. 14), apesar dessa abordagem ter sido classificada como fundamental para o estudo do processo de aprendizagem do aluno, o objetivo dos psicólogos cognitivistas não era o de desenvolver uma teoria pedagógica, mas o de investigar os processos humanos centrais, ou seja, como o homem constrói sua noção de mundo, como pensa e aprende a partir de suas experiências. Apesar disso, diversas abordagens de ensino surgiram, dentre elas o construtivismo, embora esses autores não façam distinção entre o construtivismo e o cognitivismo.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, é considerado o mais eminente representante do construtivismo. Como sustenta Giusta (2003), Piaget contribuiu significativamente para as questões relacionadas à formação do sujeito epistêmico, ao conceito de conhecimento e de aprendizagem e à noção de interdisciplinaridade por meio da Epistemologia Genética – que estuda a formação do conhecimento nas diversas sociedades. Giusta (2003, p. 52) acrescenta que Piaget dedicou “toda a sua vida tentando responder como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado”.

De acordo com Williams e Burden (1997, p. 21-23), Piaget enfatizava a natureza construtivista do processo de aprendizagem, interessando-lhe o envolvimento do indivíduo desde o nascimento e na construção do seu conhecimento de forma ativa, a partir de suas experiências e visão de mundo. Nessa perspectiva, o foco central da abordagem construtivista está no processo de aprendizagem, e não no que está sendo aprendido. Sendo assim, em oposição aos ditames da abordagem behaviorista, o foco está no aluno e não mais no professor.

Com o aluno concebido como um sujeito epistêmico, Williams e Burden (1997, p. 22) destacam alguns aspectos a serem considerados pelo professor de língua estrangeira.

Primeiramente, os alunos devem ser vistos como indivíduos ativamente envolvidos na própria construção de conhecimento; portanto, é preciso auxiliá-los e encorajá-los em vez de classificá-los como meros receptores passivos da língua estudada; em segundo lugar, urge observar o desenvolvimento do pensamento e sua relação com a língua e experiência; em terceiro lugar, há a necessidade de adequar as atividades ao nível cognitivo do aluno, ou seja, ao nível conceitual em que ele esteja apto para resolvê-las; e em quarto e último lugar, deve-

se ter ciência de que o contato com uma nova língua requer modificação daquilo que já se sabe sobre essa língua, seguido de reestruturação do conhecimento já existente.

Dessa forma, o sujeito epistêmico precisa de cada vez mais recursos que possibilitem a sua própria construção de conhecimento, como declara Giusta (2003, p. 56):

O sujeito da aprendizagem, como sujeito do conhecimento, requer um meio cada vez mais alargado que lhe possibilite informações que possam ser, por ele, ressignificadas. Sem atribuição de significado não há produção de conhecimento, nem aprendizagem, porque não há congruência entre os esquemas de assimilação (parte do sujeito) e as pressões externas (parte do objeto). Assim, o ensino, para ser bem sucedido, precisa jogar todas as cartas a fim de que algumas delas possam marcar ganhos. Com isso cresce muito a importância do professor como mediador competente não só quanto ao conteúdo, mas também quanto aos funcionamentos cognitivos, epistemológicos e socioafetivos do processo ensino/aprendizagem.

Concluindo esta subseção, tornam-se evidentes os esforços piagetianos em compreender como o sujeito epistêmico, desde o seu nascimento, constrói sua noção de mundo. Apesar disso, como lembram Williams e Burden (1997, p. 24), Piaget subestimou um aspecto fundamental da língua no desenvolvimento do pensamento ao focar tão somente o indivíduo. É dado como fato que os indivíduos (os alunos) constroem sua própria noção de mundo; porém, não o fazem independentemente do *contexto social*, mas por meio dele, através de suas *interações sociais*.

Após apresentar a abordagem behaviorista, incluindo o método audiolingual, e as abordagens comunicativa e cognitivista de ensino – passo a discorrer sobre a abordagem sociointeracionista, que ressalta a importância das relações sociais para a constituição do indivíduo como um ser sócio-histórico-cultural.

2.2.5 Abordagem sociointeracionista

A abordagem sociointeracionista é também conhecida na literatura como histórico-social ou sócio-cultural (BRASIL, 1998, p. 57). Ela se contrapõe ao behaviorismo, pelo qual o indivíduo aprende por meio de recompensas e punições; e ao cognitivismo e construtivismo, pelos quais o indivíduo aprende desde o nascimento, de forma independente e por meio de suas experiências a partir da exploração do meio ambiente. Os sociointeracionistas, conforme

explicam Williams e Burden (1997), entendem que o indivíduo nasce em um mundo social, e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com outros indivíduos.

Para Vygotsky (1934/ 2008, p. 129), o indivíduo é capaz de fazer mais coisas com o auxílio de outras pessoas do que faria sozinho; portanto, é na interação que ele se desenvolve, por meio da comunicação com indivíduos de diferentes níveis sociais e de conhecimento. Essa interação é mediada pelo uso da linguagem, que por sua vez, como argumenta Vygotsky (1934/ 2008, p. 62), determina o desenvolvimento do pensamento por meio da experiência sociocultural. Desse modo, segundo o autor, o crescimento intelectual de um indivíduo depende do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 63).

Nessa abordagem, “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (MIZUKAMI, 1986, p. 90). Assim, segundo a autora, por meio de reflexão o indivíduo poderá adquirir a consciência necessária para transformar a própria realidade. Mizukami (1986, p. 94) afirma que este é “o objetivo de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação”.

Com base nessa abordagem do ensino-aprendizagem de línguas, entendo que a interação entre indivíduos é essencial uma vez que, como pontuam Williams e Burden (1997, p. 39), os indivíduos aprendem uma língua por meio do uso da própria língua para interagir, quando amadurecem; portanto, “o êxito de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna” (VYGOTSKY, 1934/ 2008, p. 137).

Segundo Williams e Burden (1997, p. 44), pode-se perceber em Vygotsky uma preocupação com “todo o desenvolvimento cognitivo, incluindo o desenvolvimento de língua”, que surge como resultado das interações sociais entre indivíduos¹⁰.

¹⁰ Vygotsky's theory assumes that all cognitive development, including language development, arises as a result of social interactions between individuals.

Feita a exposição sobre as concepções de ensino-aprendizagem que delinearam a história do ensino da LE nos últimos anos, e que ainda permeiam as salas de aula, em sequência apresento algumas concepções de tradução.

2.3 Concepções de tradução

Os teóricos da área não apresentam uma definição única do que seja tradução. Para Jakobson (1969, p. 65), “a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”. Nesse sentido, é possível traduzir mensagens completas apenas transpondo códigos linguísticos equivalentes, desconsiderando as peculiaridades culturais de cada idioma, de uma língua para outra. O autor reforça que “toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente” (JAKOBSON, 1969, p. 67).

Corroborando essa concepção, Catford (1980) usa os termos “língua fonte” (LF) para referir-se à língua materna – chamada de código por Jakobson (1969) – e “língua meta” (LM) para referir-se à LE: “a tradução pode definir-se como a substituição de material textual numa língua (LF) por material textual equivalente noutra língua (LM)” (p. 22). Nessa perspectiva, a tradução pode ser entendida como um procedimento de reprodução fiel ou exata de um texto escrito, de uma língua para outra. No entanto, essa reprodução não abrange um texto na íntegra, pois “o uso da expressão *material textual* sublinha o fato de que [...] não é a totalidade de um texto da LF o que se traduz, isto é, o que se substitui por *equivalentes* da LM” (CATFORD, 1980, p. 22).

Pode-se verificar que a noção de equivalência faz-se presente tanto na concepção de tradução de Jakobson (1969) como na de Catford (1980), que percebe “equivaler” como sinônimo de substituir¹¹. Os autores entendem que a tradução compreende a equivalência de mensagens completas entre dois idiomas, e não de textos inteiros.

Em contrapartida, para Lavault (1985, p. 53-54), a tradução não consiste em substituir (ou equivaler, segundo os autores anteriormente mencionados nesta subseção) palavras de uma língua por outra:

¹¹ *Equivaler* é também considerado sinônimo de *substituir* – e de *transmitir* – neste estudo.

O leigo que não tem nenhuma experiência com tradução, acredita que o ato de traduzir consiste em substituir palavras de uma língua de partida por seus equivalentes da língua de chegada baseando-se em significados codificados de um dicionário, colocando em prática as regras específicas de gramática da língua de chegada. [...] esta é uma visão ingênua e errônea [...], o tradutor não transpõe as palavras de uma língua pra outra, ele transmite um conteúdo a um destinatário, ele compreende e restitui um sentido [...]¹².

Para Lavault (1985, p. 19), a tradução tem diferentes definições e finalidades, dentre as quais a autora distingue a tradução pedagógica – aquela feita em sala de aula e que será tratada adiante – da tradução profissional, que não visa a aspectos pedagógicos e é desenvolvida por tradutores para cumprir com um contrato, por exemplo.

Na perspectiva de Derrida (1980, p. 87 *apud* ARROJO, 2003, p. 42), a tradução é “uma transformação de uma língua em outra, de um texto em outro”. Enquanto que para Arrojo (2003, p. 76-78), tradução é uma atividade essencialmente produtora de significados que entende que traduzir não se reduz a decorar regras ou conhecer uma LE, ou já teriam substituído o homem por máquinas.

Segundo Travaglia (2003, p. 10), a tradução pode ser definida como “produto e processo: tudo é dinâmico, gerador de significados, fenômeno de mão dupla, interação”. É a retextualização de um texto de outra língua, em que, conforme afirma a autora:

[...] a partir da intenção de comunicar algo, o falante desenvolve um plano global que lhe permite, levando em conta a situação, o contexto linguístico e extralinguístico, realizar com êxito a sua comunicação e por último realiza todas as operações necessárias para transformar sua intenção num produto verbal. (TRAVAGLIA, 2003, p. 68).

Como foi possível verificar, as concepções sobre tradução diferem entre si. Jakobson (1969) entende que traduzir é encontrar equivalentes entre duas línguas distintas. Catford (1980) concorda com Jakobson (1969) e, além disso, percebe a noção de equivalência da mesma forma que a de substituição. Ambos os autores acreditam que só é possível haver equivalência entre mensagens, ou material textual (CATFORD, 1980). Lavault (1985) afirma

¹² “Le profane qui n'a aucune expérience de la traduction croit volontiers que traduire consiste à transposer les mots d'une langue de départ en ceux d'une langue d'arrivée en se fondant sur les significations codifiées des dictionnaires et en mettant en pratique les règles de grammaire spécifiques à la langue d'arrivée. [...] [cette] vision naïve et erronée [...], le traducteur ne transpose pas des mots d'une langue à l'autre, il transmet un contenu à un destinataire, il saisit et restitue un sens [...]”.

que traduzir não é substituir palavras de uma língua para outra, mas é transmitir conteúdos e seus significados. Derrida (1980, p. 87 *apud* ARROJO, 2003, p. 42) afirma que tradução é transformação, não apenas de material linguístico, mas de uma língua, como um todo, em outra. Arrojo (2003) e Travaglia (2003) declaram que a tradução é produtora/ geradora de significados.

Nesse sentido, de acordo com Bomfim (2006, p. 20), percebe-se que há múltiplas interpretações sobre o que concerne à tradução. Com isso, a noção de equivalência é discutida, uma vez que, segundo Catford (1980, p. 23), é nessa noção que consiste o problema central da tradução e, em vista disso, entendo que ela assumirá um papel importante no ensino-aprendizagem de línguas. Assim, faz-se necessário apresentar a noção de equivalência a seguir; em sequência, apresento aspectos da tradução pedagógica – pois, esses podem emergir dos depoimentos dos participantes – e, por fim, enfatizarei qual tradução esta pesquisa ater-se-á: a tradução como estratégia de ensino-aprendizagem.

2.3.1 Equivalência

Para chegar à noção de equivalência, Catford (1980, p. 23-28) propõe a classificação dos tipos de tradução quanto ao volume (plena ou parcial), ao nível de língua (total ou restrito) e à ordem (tradução limitada à ordem e tradução não limitada à ordem).

Na perpendicularidade existente quanto ao volume, a *tradução plena* ocorre quando “todas as partes do texto da LF se substituem por material textual da LM” (CATFORD, 1980, p. 23). A *tradução parcial*, comum em textos literários, corresponde à tradução em que parte do material textual da LF não se traduz, mas que – na medida do possível – se transfere e se incorpora ao texto da LM. O próprio autor declara ser essa distinção de menor relevância por não se tratar de uma distinção linguística.

No nível de língua, a *tradução total* corresponde ao que usualmente se entende por “tradução”. Catford (1980, p. 24) define a *tradução total* como “substituição de gramática e léxico da LF pela gramática e léxico equivalentes da LM, com substituição, consequente de fonologia/grafologia da LF por fonologia/grafologia (não equivalente) da LM”. A *tradução restrita*, de acordo com Catford (1980, p. 24), é entendida como “substituição de material da

LF por material textual equivalente na LM em apenas um nível [...], ao nível fonológico ou ao nível grafológico”.

Com relação à ordem (tradução limitada à ordem e tradução não limitada à ordem), segundo Catford (1980, p. 25-26), a *tradução fonológica* é a substituição da fonologia da LF por equivalente na LM – substituição de hierarquia gramatical, limitada à ordem – enquanto na *tradução grafológica* há a substituição da grafologia da LF por equivalente na LM. Ainda de acordo com o autor, a tradução grafológica pode ocorrer de forma involuntária, para efeitos tipográficos especiais, no desempenho de quem escreve em língua estrangeira, por exemplo, observando-se diversas escalas de ordem; trata-se, portanto, de tradução não limitada à ordem, cuja equivalência ocorre tanto no nível das palavras e morfemas como nas unidades de ordem elevada como orações e frases.

Catford (1980) correlaciona sua terminologia, em parte, aos termos mais comumente utilizados para apontar distinções quanto aos tipos de tradução. Para o autor, a expressão *tradução livre*, por exemplo, é sempre uma tradução não limitada à ordem, pois “as equivalências sobem e descem na escala de ordens, mas em geral estão nas ordens mais altas, às vezes em unidades maiores que a frase” (CATFORD, 1980, p. 27). A tradução *palavra por palavra*, como a própria expressão já sugere, se ocupa da ordem das palavras, tratando-se portanto de tradução limitada à ordem.

A *tradução literal*, segundo o autor, situa-se nesses dois extremos: entre a *tradução livre* e a *tradução palavra por palavra*, pois uma tradução pode ser feita, inicialmente, palavra por palavra e, no decorrer de seu desenvolvimento, pode-se fazer ajustes com relação à inserção de outras palavras ou expressões que deem a equivalência da LF para a LM, sendo esta uma característica exclusiva da *tradução livre*, ou seja, a “adaptação lexical a requisitos de associação ou *idiomáticos* sendo da LM” (CATFORD, 1980, p. 28).

O autor afirma que é possível estabelecer equivalências de tradução, entre qualquer par de línguas ou dialetos, próximos ou não. Catford (1980, p. 22), acrescenta que a equivalência na tradução trata-se de um fenômeno empírico, descoberto pela comparação de textos entre línguas, e a descoberta de equivalentes textuais baseia-se nos conhecimentos que o indivíduo que está fazendo a tradução tem da LF e da LM.

Para que seja possível haver equivalências entre a LF e a LM, Catford (1980, p. 54) enfatiza que é preciso considerar as condições subjacentes em ambas as línguas, pois “os itens da LF e da LM raramente têm o mesmo significado no sentido linguístico”. Sendo assim, ainda segundo o autor, só é possível haver equivalência de tradução quando os itens da LF e da LM são comutáveis em determinada situação. Por essa razão, Catford afirma que quase sempre a equivalência de tradução se dá ao nível da frase, pela possibilidade de se manter certos traços de situação em comum, já que cada frase “é a unidade gramatical mais diretamente relacionada com a função da fala dentro de uma situação” (CATFORD, 1980, p. 54).

Segundo Catford (1980, p. 54), “o texto da LM deve poder relacionar-se com pelo menos *alguns* traços de situação com os quais pode relacionar-se o texto da LF”, pois “quanto maior o número de traços de situação comuns aos significados contextuais de ambos os textos, o da LF e o da LM, *melhor* a tradução”; ou seja, quanto maior for a imbricação entre as frases da LF e da LM, mais bem sucedida será a equivalência, permitindo a transferência de materiais linguísticos entre as línguas e possibilitando que “o texto da LM – ou, melhor, partes do texto da LM – tenha(m) valores estabelecidos na LF: em outras palavras, tenha(m) significados da LF” (CATFORD, 1980, p. 47).

Feita essa apresentação sobre a noção de equivalência, que permeia abordagens tradicionalistas de ensino de línguas por meio da tradução, apresento a seguir outra vertente de tradução relacionada ao ensino-aprendizagem de LE: a tradução pedagógica.

2.3.2 Tradução pedagógica

De acordo com Arrojo (2003, p. 82), a concepção de Catford (1980) “constrói uma teoria que focaliza o processo de tradução em termos de *substituição* e *equivalência*, revelando uma concepção de linguagem que não considera os papéis do sujeito e do contexto histórico-social na produção de significados”.

No entanto, a partir das abordagens que consideram os indivíduos como sujeitos de sua própria aprendizagem, a tradução passa a ter uma conotação diferente, sendo reinterpretada, segundo Lavault (1985, p. 15-16), como um meio, i.e., como um recurso que permite o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A autora afirma que:

A tradução não é um fim e sim um meio, no sentido de que o que importa não é a mensagem, o sentido que o texto veicula, mas sim a arte de traduzir e suas diferentes funções tais como: a aquisição da linguagem, o aperfeiçoamento, o controle da compreensão, da aquisição e da fixação das estruturas [...]. (LAVault, 1985, p. 18)¹³.

Nessa perspectiva, Lavault (1985, p. 118) reitera que a tradução permite “a formação intelectual, o desenvolvimento da lógica e clareza [...] e a expressão da criatividade¹⁴”. Em seu entender, a finalidade de um curso de línguas pode também incluir o ensino-aprendizagem de tradução sem ter a pretensão de formar tradutores profissionais. A despeito disso, Lavault (1985, p. 9) distingue a tradução pedagógica da tradução profissional: “a tradução no ensino de línguas estrangeiras é chamada de tradução pedagógica”¹⁵, enquanto a tradução profissional gira em torno do tradutor profissional, aquele que visa cumprir contratos com seus clientes. Para a autora, a tradução pedagógica divide-se em “tradução explicativa” (que abrange todos os casos em que o professor recorre a LM) e “exercícios de tradução” (desenvolvidos pelos alunos).

Com base nas afirmações acima, percebo a tradução pedagógica como uma vertente de tradução que se coaduna com este estudo, pois tem como objetivo fundamental propiciar a busca do “saber” por meio das línguas envolvidas durante a tradução. No entanto, essa concepção de tradução não basta para os propósitos desta pesquisa, uma vez que não é possível verificar em que nível a tradução pedagógica opera e nem mesmo por meio de quais habilidades. Portanto, a tradução que orienta este estudo é àquela entendida como uma estratégia de ensino-aprendizagem de LI. Sendo assim, essa será discutida na subseção a seguir.

2.3.3 Tradução como estratégia de ensino-aprendizagem de LI

De acordo com o que pode ser verificado no dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa *online*, a palavra “estratégia” tem sua definição figurativa como “habilidade, astúcia ou

¹³ “[...] la traduction n’est alors plus une fin mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe ce n’est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l’acte de traduire et les différentes fonctions qu’il remplit: acquisition de la langue; perfectionnement; contrôle de la compréhension, de la solidité des acquis, de la fixation des structures [...]”

¹⁴ “[...] la formation intellectuelle, le développement des qualités de logique et de clarté [...] et l’expression de la créativité.”

¹⁵ “[...] la traduction en didactique de langues étrangères, que l’on appellera la traduction pédagogique.”

esperteza”, ou ainda pode ser definida como uma “combinação engenhosa para conseguir um fim”, entre outros significados.

As estratégias de aprendizagem fazem parte das variáveis cognitivas que operam de forma singular para cada indivíduo. Nesse campo de estudo, destacam-se os trabalhos de Oxford (1990), O`Malley e Chamot (1990) entre outros.

Na perspectiva de Oxford (1990, p. 1-10), as estratégias são ações ou comportamentos específicos aplicados pelos alunos para a apreensão, internalização e uso da LE. Segundo a autora, como um recurso de aprendizagem, as estratégias permitem a interação do aluno com a língua estudada.

De acordo com O`Malley e Chamot (1990, p. 1), as estratégias são como pensamentos ou comportamentos especiais utilizados pelos alunos para que haja a compreensão, aprendizagem, ou retenção de uma nova informação, ajudando-os na aprendizagem de LE. Tanto O`Malley e Chamot (1990) como Oxford (1990) acreditam que as estratégias podem influenciar o grau de sucesso atingido por um indivíduo.

Após as definições sobre o que são estratégias – no que tange a aprendizagem – reitero que neste estudo a tradução é entendida como uma estratégia de ensino-aprendizagem de LI. Nesse sentido, recorrer à LM, ao português, ao dicionário, ou a outros recursos que permitam a tradução, são entendidos aqui como aspectos constituintes dessa estratégia.

Exposta a forma como a tradução é entendida nesta pesquisa, concluo aqui a exposição do arcabouço teórico que a embasa, passando em seguida à seção que detalha a metodologia empregada para o desenvolvimento do trabalho e apresenta a justificativa para sua escolha.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente, apresento a metodologia escolhida para esta pesquisa, assim como a justificativa para tal escolha. Em seguida, detalho o contexto da pesquisa, as principais características dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de análise.

3.1 Escolha metodológica

A partir da proposta desta pesquisa – investigar quais são as representações de professores e alunos de uma escola de idiomas sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI – optei por estudo de caso, fundamentado nos conceitos de Johnson (1992) e Stake (1998).

Segundo Stake (1998, p. 86), o estudo de caso corresponde à escolha de um objeto a ser estudado e que pode ser analisado sob diferentes vieses. O autor acrescenta ainda que, considerando o estudo de caso como uma forma de pesquisa, a escolha do objeto de estudo deve ser definida pelo interesse do pesquisador. Stake (1998, p. 88) identifica e distingue três tipos de estudo de caso: *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*.

O estudo de caso *intrínseco*, de acordo com o autor, é desenvolvido para que se possa entender melhor um caso particular, da escolha do pesquisador. O estudo de caso *instrumental* está associado a um caso particular de interesse secundário, pois tal estudo busca gerar conhecimentos sobre uma questão ou ainda refinar determinada teoria, não mantendo o foco apenas no caso, mas principalmente nos meios de entendê-lo. Em um estudo de caso *coletivo*, os pesquisadores fazem um estudo instrumental de casos conjuntos que se ramificam em diversos casos, que podem ser similares ou não, a fim de conhecer um fenômeno, uma população ou uma condição geral, mesmo com interesse menor em um caso particular.

Em relação à pesquisa que me proponho a desenvolver, optei por um estudo de caso *intrínseco*, pois trata-se de um estudo particular em que *eu*, pesquisadora, direciono a minha atenção para apenas uma entidade existente em meu contexto natural; em outras palavras, a pesquisa tem como objeto de estudo particular as representações dos professores e alunos do

meu contexto natural, uma escola de idiomas da Grande São Paulo, onde ministro aulas de inglês.

3.2 Contexto da pesquisa

Este estudo foi conduzido em uma escola de idiomas pertencente a uma rede de franquias brasileira que faz uso de tradução de palavras, expressões e frases, explícita nos materiais dos módulos iniciais e intermediários como parte de seu método de ensino; nos módulos avançados, a tradução é utilizada apenas como último recurso, em explicações orais sobre a LI em LM (não são citadas as nomenclaturas gramaticais), pois neste último nível espera-se que o aluno busque saber, com antecedência, todo o conteúdo dos textos, palavras e expressões a serem trabalhadas, para então praticar a pronúncia e a contextualização da lição na sala de aula.

A escola baseia seu método na LM para os níveis básico e intermediário. O professor conduz os alunos a partir dos modelos apresentados no material didático, apresentando-lhes palavras que possam substituir partes do modelo original oralmente, como por exemplo: professor: “eu gosto dos meus amigos”; os alunos vertem: “I like my friends”. O professor então apresenta outras palavras (pronome ou verbo ou substantivo etc), desse momento em diante, até a troca de frase, apenas em inglês: “my family”. Os alunos continuam: “I like my family”. O objetivo principal da escola e do seu método é desenvolver a habilidade de produção oral de forma imediata, em seguida a habilidade de compreensão oral, e por último as habilidades de produção e compreensão escrita.

Para o nível avançado, o ensino-aprendizagem ocorre totalmente em inglês. Há a apresentação de modelos considerados adequados para a prática da LI e, a partir dos modelos, os alunos devem contextualizar cada palavra e expressão apresentadas no livro, criando frases para elas, explicando suas situações de uso. O professor verifica se o emprego do conteúdo está correto, dá outros exemplos de como e quando usar determinada palavra ou expressão, e explica as estruturas gramaticais propostas pelo livro.

A escola oferece cursos de línguas estrangeiras para adolescentes e adultos, porém só o curso de inglês é disponibilizado para crianças a partir dos cinco anos de idade, contabilizando dez livros semestrais para a categoria infantil. Já o curso de inglês para

adolescentes é composto de seis livros semestrais, enquanto o curso para adultos abrange 12 livros semestrais. Cada livro contém, geralmente, 35 horas de aula em sala por semestre, e se baseia no desenvolvimento e finalização de determinado conteúdo.

A escola também oferece modalidades diferenciadas para alunos de inglês que não têm disponibilidade para estudar em grupo nos horários estabelecidos pela escola. Trata-se de aulas *VIP* ou em cabines, ambas presenciais, com a supervisão de um professor, que são agendadas via internet pelos próprios alunos no horário e dia que lhes convier.

Contando com aproximadamente 850 alunos, 11 professores de cinco idiomas – sendo seis deles professores de inglês – um diretor, uma vice-diretora, três supervisores pedagógicos, três secretárias que divulgam e vendem os cursos e um departamento financeiro com uma gerente e três secretárias, a escola está localizada na Grande São Paulo e seu horário de funcionamento é de segunda-feira a sábado das 8h00min. às 21h00min. Os horários com maior concentração de alunos são os períodos da tarde durante a semana e os sábados, durante todo o dia.

A escola dispõe de nove salas de aula equipadas com televisores de 32 polegadas, *home theater*, ar condicionado e câmeras, laboratório com seis cabines para aulas individuais supervisionadas, banheiros masculino e feminino, dois laboratórios de informática totalizando oito computadores com acesso à internet e *Wi-Fi* para os alunos que preferirem trazer seu próprio computador para estudo nas horas livres. Além dos computadores, um dos laboratórios inclui um televisor de 42 polegadas com TV por assinatura, onde os alunos podem assistir a canais internacionais tais como a *CNN*, a *BBC* e o *Discovery Channel*, entre outros. A escola também conta com uma cantina e um mural onde são expostas frases dos professores e alunos sobre datas comemorativas e lembretes dos eventos da escola e dos aniversários. Há também revistas como *Speak Up* e outras em outros idiomas, expostas para leitura, uma horta com frutas e legumes cultivados pelas crianças e um mini-zoológico supervisionado por uma médica veterinária, espaços utilizados como áreas de lazer para o desenvolvimento de atividades extras e de vivência¹⁶.

¹⁶ Locais onde os alunos aprendem como falar os nomes de frutas, legumes e verduras em inglês.

A seleção dos professores ocorre semestralmente, a partir de indicações feitas pelos professores que já fazem parte do quadro de colaboradores, ou por meio de anúncios na internet, convidando-os a participar de um processo seletivo. Essa seleção compreende a análise de currículo, prova escrita de compreensão de texto no idioma que o professor-candidato deseja lecionar, e ainda – para candidatos às vagas de professores de LI – exige-se um teste de proficiência, escolhido pela rede, com pontuação mínima de 700 (que indicará o nível de inglês que o professor irá ministrar), e entrevista no idioma a ser lecionado.

Nos últimos dois anos vêm também ocorrendo contratações de alunos da própria escola, desde que, ao cursar estágios avançados, eles se destaquem ao se comunicar no idioma estudado. Além disso, para os alunos de inglês também é exigida a pontuação mínima de 700 no teste de proficiência que integra o modelo pedagógico da rede.

Como mencionado na introdução deste trabalho, a escolha desse contexto decorre da minha atividade como professora nessa escola de idiomas há pouco mais de dois anos, período em que pude observar, a partir da minha atuação docente, críticas positivas e negativas de parte de alguns colegas de trabalho e de alunos, com os mais variados níveis de conhecimento de inglês, a respeito da tradução no ensino-aprendizagem da LI, o que me levou a buscar teorias que pudessem explicar como os professores e alunos da escola de idiomas representam a tradução nas suas aulas, com vistas ao desenvolvimento desta pesquisa.

3.3 Participantes¹⁷

A presente pesquisa visa a identificar as representações que tanto os professores quanto os alunos têm sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI. Para tanto, divido esta subseção em outras duas subseções, uma para os professores e a outra para os alunos, esta última incluindo mais três subseções, separadas pelo nível de conhecimento do idioma – básico, intermediário e avançado – de acordo com o livro utilizado.

3.3.1 Professores

¹⁷ Todo o procedimento de coleta de dados desta pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação da Comissão Científica do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudos da Linguagem e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o Parecer número 66483/2012 (Anexo I).

Como já mencionado, a escola objeto da pesquisa conta com seis professores de inglês, grupo do qual faço parte. No entanto, como não investigarei minhas próprias representações, convidei os cinco professores, em reunião, a participarem deste trabalho. Todos aceitaram e, inicialmente, demonstraram interesse a respeito do assunto aqui tratado, mesmo sem disporem de grande disponibilidade de tempo.

A seguir, passo a descrever as características de cada um desses professores, obtidas a partir das respostas dadas ao questionário perfil do professor (Apêndice 1), tratado adiante. Vale lembrar que os participantes serão sempre referidos por pseudônimos, a fim de preservar suas identidades e garantir o sigilo das informações fornecidas.

Ana leciona inglês nessa escola há quase dois anos. Sua faixa etária está entre 21 e 25 anos. Possui graduação em Letras: Licenciatura em Inglês e Bacharelado. O que mais motivou os seus estudos de inglês foi a busca de preparação para o mercado de trabalho. Coursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e considera regular o inglês que estudou em tais instituições. No entanto, considera bom o seu nível de inglês. Ana já lecionou em outra escola de idiomas durante um semestre e afirma que o método da escola anterior era voltado para o ensino de gramática e conversação. Declara traduzir palavras do inglês para o português com o auxílio de dicionários bilíngues¹⁸, quando surgem palavras que ela não entende enquanto assiste a um programa ou enquanto ouve uma música. Afirma também que faz mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de produção escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, menos ainda para desenvolver a habilidade de produção oral e, por fim, pouco para desenvolver a habilidade de compreensão oral.

Bruno leciona inglês nessa escola há quatro anos. Sua faixa etária está entre 16 e 20 anos, está cursando graduação em Administração e estudou inglês devido a sua “paixão pelo idioma”. Estudou em escolas públicas e particulares e, embora afirme que o ensino da LI que teve no Ensino Fundamental e Médio tenha sido regular, ele declara ter excelente nível de conhecimento dessa língua. Declara também ter lecionado em outra escola de inglês, por seis meses, que não valorizava tanto a tradução quanto a escola atual, onde ele também cursou inglês. Esse professor afirma fazer uso de dicionários quando não entende a palavra de

¹⁸ Recorrer ao dicionário, ao português e à tradução são tratados como sinônimos neste estudo que entende a tradução como uma estratégia de ensino-aprendizagem por meio de recursos como os mencionados.

alguma música e ele faz mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de produção escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de compreensão escrita e, igualmente, para desenvolver as habilidades de produção e compreensão oral.

Denise é professora de inglês nessa escola há um ano. Nunca ministrou aulas em outra escola. Sua faixa etária está entre 26 e 30 anos. Coursou o Ensino Fundamental e Médio na rede pública e classifica o inglês que estudou nessa rede como regular. É tradutora e intérprete e classifica o seu nível de inglês como bom. Essa professora afirma que o principal motivo de ter estudado inglês foi para entender músicas, seriados, filmes, entrevistas e outros. Declara que, enquanto lê revistas, ela recorre ao dicionário se houver “termos técnicos” que não entenda. Ao corrigir lições de casa, “dependendo do nível da *homework*”, ela também utiliza o dicionário como recurso de pesquisa. Denise declara que, primeiramente, ela faz mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de produção escrita, menos ainda para desenvolver a habilidade de compreensão oral e, por último, pouco para desenvolver a habilidade de produção oral.

Fábio leciona inglês nessa escola há três semestres. Nunca lecionou em outra escola e se tornou professor por ter estudado na escola onde trabalha atualmente. Declara ter um bom conhecimento da língua. Coursou o Ensino Fundamental e Médio na rede pública e considera ruim o inglês cursado nessa rede. Sua faixa etária está entre 26 e 30 anos. Não possui formação em curso superior e não citou se pretende ou não cursar o Ensino Superior. Fábio afirma que o principal motivo de ter estudado inglês foi para viajar e poder interagir em língua inglesa. Declara também fazer uso de tradução enquanto lê jornais em inglês, pois segundo ele, o vocabulário encontrado é um pouco diferente do “inglês das ruas”. Ele faz mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de produção escrita, menos ainda para desenvolver a habilidade de produção oral e, por fim, pouco para desenvolver a habilidade de compreensão oral.

Thiago leciona nessa escola há quase um ano e nunca trabalhou em outra escola. Sua faixa etária está entre 16 e 20 anos. Coursou o Ensino Fundamental e Médio na rede pública e considera ruim o inglês cursado na rede. No entanto, afirma ter um bom conhecimento do idioma. Esse professor ainda não tem formação superior, mas pretende cursar graduação em Comunicação e Multimídia. Declara que, gostar do idioma foi o principal motivo que o levou a estudar inglês. Afirma que, recorre ao português enquanto corrige as lições de casa, quando

este “tenta entender o que o aluno pensara ou quisesa transmitir enquanto fazia a *homework*”. Thiago também afirma que outra forma a qual ele recorre ao português é quando ele “tenta explicar de maneira rápida a ideia a ser transmitida a uma pessoa leiga” no idioma. Esse professor afirma fazer mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de produção escrita, “na pesquisa por palavras desconhecidas ou tipos de advérbios”, e para desenvolver a habilidade de compreensão escrita de “palavras formais ou antigas”, e depois, igualmente, para desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral.

Feita essa apresentação das principais características dos cinco professores que participaram desta pesquisa, apresento o quadro a seguir para que se possa ter uma visão sintética do conjunto dessas características:

Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa					
Características	Ana	Bruno	Denise	Fábio	Thiago
Faixa etária	21 a 25	16 a 20	26 a 30	26 a 30	16 a 20
Formação	Letras	Cursando Administração	Tradução e Interpretação	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Fundamental e Médio
Domínio de Inglês	Bom	Excelente	Bom	Bom	Bom
Experiência docente na escola	Quase 2 anos	4 anos	1 ano	3 semestres	Quase 1 ano
Outras escolas	1 semestre	6 meses	Não	Não	Não
Principal motivo de ter estudado inglês	Busca de preparação para o mercado de trabalho	Paixão pelo idioma	Entretenimento	Viajar e poder interagir em Língua Inglesa	Gosta do idioma
Habilidade (s) que usa tradução	Escrita	Escrita	Leitura	Leitura	Escrita e Leitura

Quadro 1 – Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

Fonte: Dados coletados pela autora

3.3.2 Alunos

Participaram desta pesquisa dez dos meus 112 alunos de inglês – três matriculados no curso básico, três no curso intermediário e quatro no curso avançado. Todos demonstraram interesse em participar da pesquisa. O procedimento adotado para a seleção dos alunos participantes foi a seguinte: informei-lhes sobre o teor da pesquisa uma semana antes da disponibilização dos questionários, alertando que os dez primeiros a retirá-los fariam parte do estudo. Dentre os participantes, figuraram seis alunos e quatro alunas.

Similarmente ao procedimento referente ao grupo de professores participantes da pesquisa, e com o intuito de apresentar as características que compõem o perfil dos dez alunos da escola de idiomas na Grande São Paulo, reporto a seguir as informações recebidas por meio do questionário perfil do aluno (Apêndice 2). O uso desse conteúdo foi devidamente autorizado pelos participantes, e também por seus pais quando menores de idade, por meio do documento nomeado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2012.

Para fins de preservação das identidades e garantia do sigilo das informações oferecidas aos instrumentos de coleta de dados pelos participantes, os mesmos serão identificados pelas letras Ba, In ou Av, seguidas de um número (1, 2, 3 etc), em que Ba refere-se aos alunos de nível de conhecimento básico de inglês, In aos alunos intermediários, e Av aos alunos avançados. Optei por classificá-los por letras devido à quantidade de alunos participantes da pesquisa, critério que também facilita sua identificação por nível de conhecimento.

3.3.2.1 Alunos com nível básico de conhecimento de LI

Ba1 é do sexo feminino, na faixa etária de 15 anos. Coursou o Ensino Fundamental na rede pública e considera bom o inglês oferecido pela rede. Está cursando o Ensino Médio em uma escola pública e também acha o inglês da escola onde estuda bom. Ba1 afirma que o principal motivo que faz com que estude inglês é para “se preparar para o mercado de trabalho”. A aluna frequenta o curso há cerca de dois anos e nunca estudou em outra escola de

idiomas. Ela classifica como sendo bom o seu nível de inglês. Ba1 afirma que recorre ao português quando está fazendo a sua lição de casa, usando o livro do curso, que traz a tradução dos verbos, vocabulário e expressões, ou usando dicionários. A aluna também afirma que a habilidade que ela mais recorre à tradução é a de compreensão escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de compreensão oral, menos ainda para desenvolver a habilidade de produção escrita e, por último, pouco para desenvolver a habilidade de produção oral.

Ba2 é do sexo masculino, na faixa etária de 15 anos. Coursou parte do Ensino Fundamental em uma escola pública e a outra parte em uma escola particular e considera regular o inglês cursado durante o Ensino Fundamental. Está cursando o Ensino Médio em uma escola particular e considera ruim o inglês da escola onde estuda. O aluno pretende cursar graduação em Gastronomia. Ba2 afirma que o principal motivo de estar estudando inglês é devido à exigência familiar. Ele frequenta a presente escola de idiomas há um ano e nove meses e nunca estudou em outra escola de idiomas. Ba2 classifica como sendo regular o seu nível de inglês e afirma recorrer ao português quando surgem palavras que ele não sabe na lição de casa. As habilidades em que ele mais faz o uso de tradução é a de produção escrita e oral, “ao pensar em português o que responder em inglês”, em menor grau para desenvolver a habilidade de compreensão escrita e menos ainda para desenvolver a habilidade de compreensão oral.

Ba3 é do sexo feminino, na faixa etária de 15 anos e está no último ano do Ensino Fundamental. A aluna cursa o Ensino Fundamental em uma escola particular e considera bom o inglês de lá. Ba3 afirma querer cursar graduação em Medicina ou Engenharia Civil e o principal motivo pelo qual estuda inglês é para se preparar para o mercado de trabalho. A aluna declara frequentar o curso de inglês há um ano e meio e que nunca estudou em outra escola de idiomas. Ela classifica como sendo bom o seu nível de inglês. Ba3 afirma que recorre ao português quando está assistindo a filmes e afirma que as legendas em português são necessárias, pois os atores falam muito rápido. Ela também recorre ao português para entender uma música, utilizando dicionários e *sites*, e para fazer a lição de casa, caso não saiba o que significa uma palavra que ouviu, por exemplo, ela procura por sua tradução. Ba3 afirma que a habilidade em que ela mais recorre à tradução é para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de produção oral, menos

ainda para desenvolver a habilidade de compreensão oral e, por fim, pouco para desenvolver a habilidade de produção escrita.

Feita essa apresentação das principais características dos três alunos de nível de conhecimento básico de inglês que participaram desta pesquisa, apresento o quadro a seguir para que se possa ter uma visão sintética do conjunto dessas características:

Perfil dos Alunos com nível básico de conhecimento de LI			
Características	Ba1	Ba2	Ba3
Sexo Faixa etária	Feminino 15 anos	Masculino 15 anos	Feminino 15 anos
Formação	Cursando o Ensino Médio	Cursando o Ensino Médio	Cursando o Ensino Fundamental
Motivo para estudar inglês	Busca de preparação para o mercado de trabalho	Exigência familiar	Busca de preparação para o mercado de trabalho
Tempo cursado na presente escola	Cerca de 2 anos	Cerca de 1 ano e 9 meses	Cerca de 1 ano e meio
Domínio de inglês	Bom	Regular	Bom
Habilidade (s) que mais usa <i>tradução</i>	Leitura	Escrita e fala	Leitura

Quadro 2 – Perfil dos alunos com nível básico de conhecimento de LI

Fonte: Dados coletados pela autora

3.3.2.2 Alunos com nível intermediário de conhecimento de LI

In1 é do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 20 anos. Cursou o Ensino Fundamental em uma escola particular e afirma que o inglês cursado nesse período foi ruim.

O aluno cursou o Ensino Médio na escola pública e afirma que o inglês lá foi ruim também. In1 pretende cursar graduação em “Análise e desenvolvimento de sistemas” e declara que o principal motivo de estar estudando inglês é para se preparar para o mercado de trabalho. O aluno frequenta o curso de inglês há três anos e nunca estudou em outra escola de idiomas. Ele classifica o seu nível de inglês como bom e declara que recorre ao português quando assiste a programas na TV a cabo/digital ou filmes, por meio de legendas em português ou quando não entende alguma palavra da lição de casa, ele a busca no dicionário. In1 afirma que mais faz uso da tradução para desenvolver as habilidades de produção oral e escrita, em menor grau, para desenvolver a habilidade de compreensão escrita e, menos ainda, para desenvolver a habilidade de compreensão oral.

In2 é do sexo masculino, na faixa etária acima de 30 anos. Cursou o Ensino Fundamental e Médio na escola pública e considera ruim o inglês que estudou durante essas fases. O aluno possui graduação como “Tradutor – Intérprete de Espanhol” e estuda inglês, pois tem como objetivo principal viajar e poder interagir também em LI. Estudou em outra escola de idiomas por quatro anos e meio, onde o método não incluía tradução, e cursa inglês na presente escola há um ano. In2 classifica como sendo bom o seu nível de inglês e afirma recorrer ao português ao ler revistas em inglês, ao usar dicionários bilíngues. Assim, In2 declara que é para desenvolver a habilidade de compreensão escrita que ele mais recorre ao uso de tradução, e então em menor grau para desenvolver a habilidade de produção escrita, menos ainda para desenvolver a habilidade de compreensão oral e, por fim, pouco para desenvolver a habilidade de produção oral.

In3 é do sexo feminino, na faixa etária entre 21 e 25 anos. Cursou o Ensino Fundamental e Médio na escola particular e considera regular o inglês que estudou durante tais fases. Possui graduação em “Gestão em comércio exterior”. Declara que o principal motivo pelo qual estuda inglês é para estar preparada para o mercado de trabalho. Frequenta o curso de inglês na presente escola de idiomas há quatro anos e nunca estudou em outra. Classifica como bom o seu nível de inglês. In3 afirma que recorre ao dicionário bilíngue quando não entende alguma palavra da sua lição de casa. Porém a aluna afirma que é para desenvolver a habilidade de compreensão oral que ela mais faz uso de tradução, depois em menor grau para desenvolver a habilidade de produção oral, menos ainda para desenvolver a habilidade de produção escrita e por último, pouco para desenvolver a habilidade de compreensão escrita.

Dada esta apresentação das principais características dos três alunos de nível de conhecimento intermediário de inglês que participaram da pesquisa, apresento a seguir o quadro com uma visão sintética desse conjunto:

Perfil dos Alunos com nível intermediário de conhecimento de LI			
Características	In1	In2	In3
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Faixa etária	16 a 20	acima de 30	21 a 25
Formação	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo
Motivo para estudar inglês	Busca de preparação para o mercado de trabalho	Viajar e poder interagir em Língua Inglesa	Busca de preparação para o mercado de trabalho
Tempo cursado na presente escola	3 anos	1 ano	4 anos
Domínio de inglês	Bom	Bom	Bom
Habilidade (s) que mais usa <i>tradução</i>	Fala e escrita	Leitura	Compreensão oral

Quadro 3 – Perfil dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI

Fonte: Dados coletados pela autora

3.3.2.3 Alunos com nível avançado de conhecimento de LI

Av1 é do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 20 anos. Cursou parte do Ensino Fundamental em escola pública e a outra parte em escola particular e considera “regular” o inglês cursado durante o Ensino Fundamental. Está cursando o Ensino Médio em uma escola Técnica Estadual e considera bom o inglês da escola onde estuda. O aluno pretende cursar

graduação em “Engenharia Química”. Afirmar que o principal motivo de estar estudando inglês é para viajar e poder interagir na LI. Av1 frequenta a presente escola há dois anos e já estudou por três anos em outras duas escolas de idiomas onde o método visava à apresentação de vários projetos com diversos temas (como, por exemplo, “a família”), ou sobre livros (com apresentações teatrais, leitura de diálogos, repetição de palavras, exemplos ilustrados do novo vocabulário), e os professores só traduziam palavras “difíceis” ou o aluno usava um dicionário bilíngue quando necessário. Av1 classifica como bom o seu nível de inglês. Declara recorrer ao português quando assiste à TV a cabo/digital, ao ler as legendas de programas e filmes, ou quando assiste a um filme sem legendas, usando tradutores eletrônicos, principalmente pelo celular que é possível captar o som. Declara também recorrer ao português quando não entende algo ao ler revistas ou jornais em inglês, procurando traduções em dicionários, na internet ou no celular. Av1 afirma que ao ouvir música, busca as letras e as compara com a sua tradução em português. Declara usar português também quando interage com os amigos, caso eles não entendam algo que ele disse em inglês. Av1 também faz uso da sua língua nativa para ajudar sua irmã com as lições de inglês, traduzindo alguma palavra que ela não entendeu. Av1 afirma utilizar dicionários bilíngues para compreender alguma palavra cujo significado não tenha entendido por meio de dicionários monolíngues enquanto faz a lição de casa. Av1 declara que a habilidade para qual mais faz o uso de tradução é a de compreensão escrita, em menor grau para a habilidade de compreensão oral, menos ainda para a habilidade de produção escrita e pouco para a habilidade de produção oral.

Av2 é do sexo masculino, na faixa etária entre 21 e 25 anos. Coursou o Ensino Fundamental e Médio na escola pública e considera “regular” o inglês cursado durante tais fases. Possui graduação em “Administração” e declara que o principal motivo de estar estudando inglês é por gostar do idioma. Frequenta o curso dessa escola há três anos e um mês e nunca estudou em outra escola de idiomas. Classifica o seu nível de inglês como bom. Afirmar recorrer ao uso do português quando ouve música, busca as letras e as traduz imaginando situações e imagens de aplicação do novo vocabulário. Declara também recorrer ao português quando faz a lição de casa, “para entender tudo completamente” e afirma estar sempre traduzindo do inglês para o português. Av2 declara que a habilidade em que mais faz uso de tradução é durante a compreensão oral, em menor grau durante a compreensão escrita, menos ainda durante a produção oral e pouco durante produção escrita, respectivamente.

Av3 é do sexo feminino, na faixa etária entre 21 e 25 anos. Coursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e considera ruim o inglês cursado durante tais períodos. Possui graduação em “Mecânica – Processos de Produção” e declara que o principal motivo de ter começado a estudar inglês na escola de idiomas foi para poder interagir melhor com seus colegas de faculdade que já tinham uma grande noção do idioma. Frequenta o curso de inglês dessa escola há quatro anos e já estudou em outra escola de idiomas por dois meses, onde “não havia muita contextualização do conteúdo estudado”, se sentiu “deslocada” e mudou para a escola atual. Av3 classifica seu nível de inglês como bom. Afirma que recorre ao português quando prepara a sua lição de casa, caso não compreenda determinada palavra no dicionário monolíngue, busca a tradução no dicionário bilíngue. Av3 declara que faz mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de produção escrita, em menor grau para desenvolver a habilidade de compreensão escrita, menos ainda para desenvolver a habilidade de produção oral e pouco para desenvolver a habilidade de compreensão oral.

Av4 é do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 20 anos. Coursou o Ensino Fundamental na escola pública, onde também faz o Ensino Médio. Nas duas fases, considera o inglês estudado como ruim. Estuda inglês principalmente para fins de viagem e para interagir na LI. Frequenta o curso de inglês da presente escola há dois anos, nunca tendo frequentado outra escola de idiomas. Classifica como bom o seu nível de inglês. Declara recorrer ao português quando assiste à TV por assinatura, nas legendas de programas e filmes, nas revistas em inglês, ao usar dicionários, ao ouvir músicas (se preciso), ao buscar letras traduzidas ou ainda ao fazer as lições de casa, quando surge alguma palavra que não entenda. Av4 afirma que faz mais uso de tradução para desenvolver a habilidade de produção escrita, em menor grau para a habilidade de compreensão escrita, menos ainda para a habilidade de compreensão oral e pouco para a habilidade de produção oral.

Após a apresentação das principais características dos quatro alunos de nível de conhecimento avançado de inglês que participaram da pesquisa, apresento a seguir o quadro com uma visão sintética desse conjunto:

Perfil dos Alunos com nível avançado de conhecimento de LI				
Características	Av1	Av2	Av3	Av4
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Faixa etária	16 a 20	21 a 25	21 a 25	16 a 20
Formação	Cursando o Ensino Médio – Escola Técnica Estadual	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Cursando o Ensino Médio
Motivo para estudar inglês	Viajar e poder interagir em Língua Inglesa	Gosta do idioma	Para poder interagir melhor com seus colegas de faculdade	Viajar e poder interagir em Língua Inglesa
Tempo cursado na presente escola	2 anos	3 anos e 1 mês	4 anos	2 anos
Domínio da LI	Bom	Bom	Bom	Bom
Habilidade (s) que mais usa tradução	Leitura	Compreensão oral	Escrita	Escrita

Quadro 4 – Perfil dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI

Fonte: Dados coletados pela autora

A partir dos dados organizados nos quadros apresentados, verifica-se que a maioria dos alunos participantes da pesquisa pertence ao sexo masculino (seis, de um total de dez). Pode-se observar também que quatro alunos, do total de dez participantes, estudam inglês em busca de preparação para o mercado de trabalho – sendo dois deles do nível básico e dois do nível intermediário. Três alunos estudam inglês para fins de viagem e interação em LI – sendo

dois alunos do nível avançado e um aluno do nível intermediário. Três alunos estudam inglês devido a interesses diversos: exigência familiar (um aluno de nível básico); gostar do idioma (um aluno de nível avançado); para interagir com colegas que apresentavam uma boa noção de inglês (uma aluna de nível avançado). Dentre os dez alunos participantes da pesquisa, nove classificam o seu domínio de inglês como “bom”. Em sua maioria, os alunos fazem mais uso de tradução durante o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita.

Com base na comparação entre os dados oferecidos pelo perfil dos alunos, encerro aqui a subseção 3.3, que incluiu as características dos professores de inglês e dos alunos de nível básico, intermediário e avançado de uma escola de idiomas da Grande São Paulo que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Na subseção a seguir, apresento os instrumentos e procedimentos adotados para a realização da coleta de dados junto a esses participantes.

3.4 Instrumentos de Coleta: questionários

Segundo Nunan (1992, p. 145), na elaboração das perguntas de um questionário é importante que se tenha clareza a respeito dos objetivos da pesquisa. Assim, cada pergunta deve estar diretamente ligada a um ou mais objetivos do estudo, visando a obter respostas que possibilitem condições de análise. Desse modo, os dados que permitiram a realização da presente pesquisa foram coletados por meio da aplicação de quatro questionários com perguntas abertas e fechadas junto aos grupos de professores e alunos participantes. A opção por esse instrumento de pesquisa se deu em virtude dos diferentes horários e diversos compromissos dos participantes, o que tornava difícil estabelecer contato face a face e com frequência.

Os quatro questionários elaborados para fins deste estudo foram amplamente discutidos e reformulados durante os encontros com a minha orientadora e com o grupo de orientação do qual faço parte. Após discussões, reformulações, aplicações de questionários pilotos, seguidas de mais reformulações, cheguei à quinta versão de cada um dos quatro questionários, versão definitiva que foi levada a campo para a obtenção dos dados necessários à pesquisa.

3.4.1 Questionários dos professores

Para este grupo, formado por cinco professores de inglês de uma escola de idiomas na Grande São Paulo, foram elaborados dois questionários com finalidades distintas. O primeiro deles, denominado *questionário perfil do professor* (Apêndice 1), constituiu-se de 14 perguntas fechadas e abertas com o objetivo de conhecer e coletar características, pessoais e profissionais, de cada um dos cinco professores participantes.

O segundo questionário, denominado *questionário investigativo das representações do professor* (Apêndice 3), está composto por 15 questões abertas com o objetivo de conhecer e entender as concepções dos participantes sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI na escola onde lecionam. Ambos os questionários foram entregues simultaneamente.

De posse dos questionários, contatei o responsável pela escola que formalmente me permitiu apresentar as autorizações aos professores de inglês para que, em seguida, a aplicação dos questionários de coleta de dados pudesse ser feita.

O primeiro contato com os professores foi feito pessoalmente, em julho de 2012, durante uma reunião na qual pude explicar de que tratava a pesquisa. Na ocasião, todos assinaram o *termo de consentimento livre e esclarecido* e retiraram cópias dos questionários. Esclareci também que as perguntas abertas podiam ser respondidas livremente, de acordo com suas opiniões sobre o assunto, e que suas identidades seriam totalmente preservadas ao utilizar-me dos dados obtidos pelos questionários de pesquisa. Foi acordado o prazo de duas semanas para a devolução dos questionários, pessoalmente, ou das respostas via *e-mail*. Apesar disso, três dos cinco professores levaram mais de dois meses para devolverem os questionários preenchidos, apesar das constantes solicitações da minha parte.

3.4.2 Questionários dos alunos

Para a coleta de dados com o grupo formado por dez alunos de níveis distintos de inglês, também formulei dois questionários com diferentes finalidades. Assim sendo, como fiz para o grupo de professores, denominei um dos questionários *questionário perfil do aluno* (Apêndice 2) e o outro *questionário investigativo das representações do aluno* (Apêndice 4). O primeiro, contendo 14 questões abertas e fechadas, buscou fazer um levantamento de dados

personais para melhor conhecer o perfil de cada aluno. O segundo questionário, composto de 16 perguntas abertas, visou a levantar dados sobre como eles entendem a tradução nas suas aulas de LI.

Com os instrumentos devidamente organizados, dei início à coleta de dados em julho de 2012. No início das aulas, após explicação sobre o conteúdo da pesquisa e de ter esclarecido que as perguntas abertas deveriam ser livremente respondidas, os alunos concordaram em devolver os questionários pessoalmente, devidamente preenchidos, dentro do prazo de duas semanas; assim o fizeram, tendo alguns alunos inclusive devolvido seus questionários antes do prazo estipulado.

Na próxima subseção passo a discorrer sobre os procedimentos adotados para a análise dos dados fornecidos pelos questionários de pesquisa.

3.5 Procedimentos da Análise de Dados

Os dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram obtidos a partir das respostas dadas por seus participantes aos instrumentos de coleta, apresentados na seção 3.4, que denominei *questionário investigativo das representações do professor* (Apêndice 3) e *questionário investigativo das representações do aluno* (Apêndice 4).

Os procedimentos observados para a análise de dados têm como base a análise de conteúdo apresentada por Franco (2008) e Bardin (2011). Segundo Bardin (2011, p. 36), a análise de conteúdo é um método empírico que depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem como objetivo, visando “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (p. 50).

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo pode ser explicada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nessa perspectiva, o autor esclarece que qualquer comunicação pode ser entendida como um veículo de significados de um emissor para um receptor (BARDIN, 2011, p. 38), e as inferências, por parte desse receptor, são operações lógicas que dependem da ligação que ele tem sobre o seu meio (BARDIN, 2011, p. 45).

Por conseguinte, optei pelo método de análise de conteúdo para o presente estudo de caso por entender que as respostas dadas pelos participantes às perguntas abertas dos questionários investigativos destinam-se a finalidades específicas, visto que tais respostas e/ou comunicações refletem o que a pesquisa se propõe a investigar, e se compõem de discursos diretos simples que indicam as representações dos professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI.

Segundo Franco (2008, p. 41), para que seja possível realizar uma análise de conteúdo o pesquisador precisará aceitar o desafio de definir quais serão suas unidades de análise, as quais dividem-se em (a) Unidades de Registro e (b) Unidades de Contexto. Para a autora, “a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias registradas” (FRANCO, 2008, p. 41-2), identificando-as como: (1) *a palavra* e (2) *o tema*, entre outras partes, que são unidades de registro que possuem características distintas, consideradas “definidoras específicas”, e que vêm geralmente, como afirma Franco (2008, p. 42-46), “acompanhadas de algumas limitações” devido, às vezes, ao volume de dados, às limitações de seu emprego e à dificuldade de identificação, entre outras. Assim sendo, Franco (2008, p. 42-46) esclarece que:

1. **A Palavra:** é a menor unidade de registro usada em Análise de Conteúdo. Pode ser uma simples palavra (oral e/ ou escrita), um símbolo, ou um termo;
2. **O Tema:** é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.
E isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais.
[...] o Tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.

Para fins da análise de conteúdo, dentre as várias técnicas de análise optei por aquela que se utiliza das unidades de registro *palavra* e *tema*, por considerar o já exposto anteriormente a respeito dessas unidades.

Definidas as unidades de registro a serem utilizadas, o próximo passo – segundo Bardin (2011, p. 145) – seria a realização do processo de categorização dessas unidades, i.e., dos componentes de análise. Para categorizar as unidades de registro, reuni todos os temas que emergiram das respostas dos participantes ao apresentarem aspectos comuns – uma das características da análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 135) – em uma determinada categoria para análise, e passei a elaborar uma análise temática-categorial, termos por mim reunidos, cujo procedimento será exemplificado no quadro número 5.

No que tange à elaboração de categorias, Franco (2008, p. 61) apresenta dois caminhos que podem ser seguidos: o das categorias criadas *a priori*, ou seja, das categorias que são pré-determinadas visando responder a uma pergunta específica do pesquisador; e o das categorias não definidas *a priori*, que “emergem da *fala*, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

Após tal constatação, optei pelo critério das categorias criadas *a priori*, dado que, orientada pelas perguntas desta pesquisa (*Quais as representações dos professores sobre a tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa? Quais as representações dos alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?*) como também pelas perguntas dos questionários de pesquisa, cheguei às seguintes categorias que orientam o agrupamento das unidades de registro:

- representações sobre o que é tradução;
- representações sobre o uso de tradução nas aulas de LI;
- representações sobre os sentimentos em relação ao uso de tradução.

A primeira categoria objetiva esclarecer o que os participantes entendem por tradução, abrindo caminho e associando-se à próxima categoria; a segunda categoria visa a compreender o modo como os participantes entendem o uso da tradução durante o ensino-aprendizagem de LI; por fim, a terceira categoria busca saber quais os sentimentos dos participantes com relação ao uso da tradução.

Nessa linha de raciocínio, apresento a seguir uma síntese da organização da análise de conteúdo deste estudo.

Modelo para a organização da análise de dados			
Categorias:	O que é tradução	Uso de tradução	Sentimentos em relação ao uso de tradução
Representações:	• Tradução é... <i>Exemplo:</i> <i>Tradução é a aproximação de idiomas</i>	• Tradução serve para... <i>O uso de tradução serve para nos comunicarmos</i>	• Ao usar tradução me sinto... <i>O uso de tradução me deixa seguro e confortável</i>
Palavras/ temas:	Escolha de palavras/ temas dos participantes	Escolha de palavras/ temas dos participantes	Escolha de palavras/ temas dos participantes
Unidades de Registro – comunicações oferecidas pelos participantes aos instrumentos de coleta de dados	<i>Ana: Durante o início da aprendizagem de um novo idioma a tradução é muito necessária, pois o indivíduo nessa fase tem a necessidade de comparar o que esta aprendendo à sua língua nativa [...].</i>	<i>Bruno: é fundamental para que todos os seres humanos possam coexistir, para que haja comunicação entre povos [...].</i>	<i>Denise: [...] me sinto bastante confortável e bastante segura, pois seu uso evita que haja dúvidas sobre o que esta sendo abordado em aula.</i>

Quadro 5 - Modelo para a organização da análise dos dados

Tendo em mente a organização dos elementos da análise, e após determinação das categorias e dos temas, o passo seguinte foi debruçar-me sobre os dados recortados em unidades de registro provenientes das comunicações oferecidas pelos participantes por meio dos questionários (Apêndices 1, 2, 3 e 4), buscando significações que pudessem direcionar os propósitos desta pesquisa.

Finalmente, sob essa ótica, procurei reunir as unidades de registro nas categorias estabelecidas, e que se aproximassem do mesmo tema. Busquei perceber as escolhas lexicais utilizadas pelos participantes que pudessem permitir a inferência de intenções e motivos relacionados às suas ações, revelando assim as suas representações sobre o uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI, dentre outras.

Nesta seção apresentei a escolha metodológica, a justificativa para tal escolha, o contexto, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a sequência de procedimentos adotados para a análise. No próximo capítulo passarei à análise e discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a realização dos procedimentos descritos na seção anterior, apresento e discuto os resultados obtidos a partir dos dados extraídos dos depoimentos dos participantes, buscando responder as perguntas de pesquisa:

- Quais as representações dos professores sobre tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI)?
- Quais as representações dos alunos sobre tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI)?

Visando a alcançar os objetivos propostos, a seção está dividida em quatro subseções: uma sobre as representações dos professores e as outras três sobre as representações dos alunos, de diferentes níveis de conhecimento de LI, sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI.

Cada subseção compõe outras três subseções, divididas conforme as categorias de análise. A primeira apresenta as representações dos participantes sobre o que é tradução. A segunda trata das representações a respeito do uso da tradução. A terceira traz excertos para ilustrar as representações sobre os sentimentos que emergem devido à tradução.

4.1 Representações dos professores

Nesta subseção, o foco da análise – essa que procederá da forma como está descrita na seção de metodologia da pesquisa – concentra-se em descobrir o modo, ou os modos, como a tradução é representada pelos professores de inglês da escola de idiomas. Sendo assim, será considerado o que eles julgam ser tradução, de como a entendem no ensino-aprendizagem de LI, se ela ajuda ou não no desenvolvimento linguístico desse idioma, como se sentem com relação ao uso de tradução e como acham que seus alunos se sentem a respeito de tal uso.

4.1.1 Representações dos professores sobre o que é tradução

Para identificar as representações dos professores sobre o que é tradução, considerei os depoimentos coletados por meio do questionário investigativo, de cada um dos cinco professores participantes desta pesquisa. Segundo dados obtidos, pude verificar que todos os professores representam, primeiramente, a tradução como um meio que permite, de alguma forma, aproximar idiomas. Sendo assim, segue a primeira representação abstraída das unidades de registro, ilustrada como segue abaixo:

- **Tradução é a aproximação de idiomas**

As respostas dos professores de inglês revelam que eles partilham da mesma representação que, por sua vez, se assemelha à concepção de tradução de Jakobson (1969, p. 65): “a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”. Essa representação é ilustrada nos recortes que seguem:

*Ana: Durante o início da aprendizagem de um novo idioma a tradução é muito necessária, pois o indivíduo nessa fase tem a **necessidade de comparar** o que está aprendendo à sua língua nativa. Portanto, por que não utilizar a língua nativa como meio de se aprender o inglês?¹⁹*

*Bruno: A tradução é o processo pelo qual se procura **aproximar** o significado de palavras, frases, etc, de duas línguas, por exemplo, tentando ao máximo aplicar **ambas a um mesmo contexto situacional** e assim construir conhecimentos relacionados ao segundo idioma [...], no momento em que faço a **associação** oral do idioma materno com o inglês, é tradução.*

*Denise: [...] por exemplo: “I have lunch at noon”. Os alunos aprenderam que “to have” significa ter, mas não podem traduzir a frase acima como “eu tenho almoço ao meio-dia”, até poderiam, pois dá para compreender, mas aí eu tenho que explicar que estão lidando com uma expressão e que **devem traduzir a frase de forma que fique comum para nós**: “Eu almoço ao meio-dia”. De início eles resistem, pois aprenderam o verbo “ter”, mas explicando que estamos falando de um fator cultural, eles acabam entendendo.*

Fábio: Um exemplo do que considero ser tradução:

P (professor): “How do you say eu lavo o carro in English?”

Os alunos consultam o material, se não lembrarem, e então respondem:

A: “I wash the car”. E eu prossigo:

P: “a bicicleta?”

A: “I wash the bike”

P: “a louça?”

A: “I wash the dishes”

*E então explico que há **outra forma de falar** “eu lavo a louça” e **que é uma***

¹⁹ Todas as transcrições foram fiéis e os negritos são meus e têm o objetivo de ressaltar as informações que se enquadram nas representações dos participantes, discutidas na apresentação de resultados desta pesquisa.

forma idiomática:

P: “Ou vocês podem dizer: “ I do the dishes!”

E assim sigo com a aula usando a tradução, quando necessário.

*Thiago: Por exemplo: “Eu tomo sorvete” = “I eat ice cream”. Embora saibamos que “to eat” significa “comer”, queremos transmitir uma ideia real de como essa frase deve ser traduzida, então fica “Eu tomo sorvete”, pois é **assim que falamos em Português**.*

Nota-se que para esses cinco professores, a tradução age como uma forma de aproximação entre idiomas por meio da necessidade de fazer comparações, associações, transformações, adequações e/ ou adaptações entre a LI e LM – principalmente, quando alguns se referem à maneira como as expressões devem ser traduzidas ou como as mesmas deverão ser aplicadas em situações reais. Assim, acredito que essa representação também abrigue a concepção de tradução de Derrida (1980, p. 87 *apud* ARROJO, 2003, p. 42), a tradução é “uma transformação de uma língua em outra, de um texto em outro”.

Verificando os excertos, acredito ser possível inferir também o conhecimento de que para esses professores, as características culturais de um idioma poderão ser expressas em outro, adaptadamente, de forma que não haja sobreposição por meras substituições de frases, como sugeria Catford (1980), pois há culturas a serem consideradas.

No entanto, mesmo com a consideração sobre as culturas, percebo que os professores Denise e Thiago apresentam concepções que podem estar classificando a tradução como um meio que se limita à decodificação no nível de frases (CATFORD, 1980), e expressões: Os alunos [...] *devem traduzir a frase de forma que fique comum para nós* (DENISE); e ainda: [...] *queremos transmitir uma ideia real de como essa frase deve ser traduzida, então fica “Eu tomo sorvete”, pois é assim que falamos em Português* (THIAGO).

Pode-se verificar também, embora ainda haja o uso da LM como no MGT, alguns aspectos do método audiolingual no excerto retirado do depoimento do professor Fábio, pois, oralmente, ele apresenta exercícios de substituição de padrões estruturais (*drills*) a partir dos exemplos dados, com a intenção de formar hábitos:

P (professor): “How do you say eu lavo o carro in English?”

Os alunos consultam o material, se não lembrarem, e então respondem:

A: “I wash the car”. E eu prossigo:

P: “a bicicleta?”

A: “I wash the bike”

P: “a louça?”

A: “I wash the dishes”

Portanto, pode-se inferir que há uma mistura de características do MGT com o método audiolingual.

Diante das constatações anteriores, prossigo com a discussão agora da seguinte representação:

- **Tradução é a transmissão de ideias**

Embora Thiago compartilhe da representação de que a *tradução é a aproximação de idiomas* com os demais professores, como apresentado anteriormente, foi possível verificar, nos excertos a seguir, que esse professor tem para si, de forma marcante, a representação de que a *tradução é a transmissão de ideias*. Dessa forma, pode-se afirmar que Thiago não representa a tradução de apenas uma forma e, ao tratar a tradução como um meio de transmitir ideias, é possível inferir que ele compartilha da concepção de Catford (1980, p. 22), que afirma que a tradução “é a substituição de material textual de uma língua por material textual equivalente em outra”, desconsiderando indivíduos, contextos e culturas envolvidas.

*Thiago: Tradução é a transmissão de uma ideia principal de um idioma para outro, considerando que algumas adaptações, muitas vezes, precisam ser feitas para deixar determinada ideia, uma expressão talvez, compreensível do Inglês para o Português e vice-versa [...]. Eu **considero como tradução a ideia de você poder transmitir** ou entregar uma mensagem no idioma que a outra pessoa espera que você o faça transmitir. Como quando os alunos me perguntam: “e aí, **man?!.**”
Simplesmente, viro e digo: **Hey, what’s up?**
Ao mesmo tempo em que respondi, transmiti, ou seja, comuniquei a mensagem que queriam falar no idioma que queriam.*

- **Tradução é a busca por equivalências ou adequações**

Essa representação é partilhada pelos professores Bruno e Fábio, que além de entenderem a tradução como uma forma de aproximar idiomas, eles também a percebem como um recurso, ou ainda uma estratégia de aprendizagem, que busca equivalências ou adequações entre a LM e a LI.

*Bruno: A tradução é um processo por se formar a partir de um conjunto de procedimentos adotados (uso de dicionários, da memória e, portanto, do conhecimento já adquirido da língua estudada, da ajuda do professor), **que permite que busquemos a equivalência entre idiomas**. Pois, não basta eu fazer a conversão ao pé da letra, afinal tenho que considerar o contexto onde está sendo empregada a palavra ou a expressão, por exemplo: “Nice*

*to meet you!” Se eu for traduzir ao pé da letra fica “Bom em conhecer você” ou “Bom em conhecê-la”, não faz sentido [...]. Fazemos a tradução o tempo todo na nossa escola, quando eu digo frases que eles têm que passar para o inglês, por exemplo: “- Eu bebo água de manhã todos os dias”, e eles me devolvem: “- I drink water in the morning everyday”, esta é uma forma de se aprender com a tradução, **buscando estabelecer equivalências** entre os idiomas e assim se desenvolver linguisticamente.*

Fábio: A tradução é, na minha opinião, a adequação de palavras, frases e de expressões, principalmente, na minha língua ou na segunda língua. Um exemplo do que é tradução é quando os alunos vêm dizendo “See you” e sempre tem alguém que traduz por “Te vejo?” ou “Vejo você?”, mas então outra pessoa, não necessariamente eu, diz: “Até logo?!” e assim se deu a tradução, esta última, adequando a expressão em Inglês da forma como falamos em Português.

Para o professor Bruno, é possível inferir que a sua representação está calcada tanto na concepção de tradução apresentada por Catford (1980, p. 22-23) – com relação à noção de equivalência como um fenômeno empírico, descoberto pela comparação de textos entre línguas, em que a descoberta de equivalentes textuais baseia-se nos conhecimentos que o indivíduo tem da própria língua e da língua de estudo – como no MGT, que, segundo Larsen-Freeman (1986), acredita-se ser possível encontrar equivalentes na LM para todas as palavras da LE. Assim, como critica Arrojo (2003, p. 82), essa representação focaliza-se “o processo de tradução em termos de *substituição* e *equivalência*, revelando uma concepção de linguagem que não considera os papéis do sujeito e do contexto histórico-social na produção de significados”.

A respeito do dado extraído do depoimento do professor Fábio, entendo que, novamente, a tradução é levada ao nível de palavras, expressões e frases. No entanto, esse professor optou pela palavra *adequação* em vez de *equivalência* e, assim, parece ser evidente a sua preocupação com a forma como determinada palavra, frase ou expressão deva ser apresentada na língua de estudo. Fábio também se refere à maneira como a tradução pode ocorrer em suas aulas, sem que ele interfira, pois algum outro aluno ajuda aquele que não compreendeu uma expressão, por exemplo. Nessa perspectiva, penso que esse tipo de aula apresenta uma característica da abordagem comunicativa, segundo Larsen-Freeman (1986, p. 123), citando Littlewood (1981): há a preocupação com a autenticação a língua da forma como é usada em um contexto real, em que aprender a usar as formas linguísticas apropriadamente é uma parte importante da competência comunicativa.

- **Tradução é a valorização do conhecimento prévio**

A respeito dessa representação, quatro dos cinco professores de inglês a partilham e isso pode ser verificado por meio das unidades de registro a seguir:

Ana: [...] acredito que o inglês passa a fazer mais sentido [...] quando traduzimos, pois nos baseamos no que já temos de conhecimento de mundo na nossa própria língua para então aprender outra.

Bruno: [...] o aluno já tem um banco de dados da língua materna, com base nesse banco de dados, ele buscando equivalências entre seu idioma e o segundo idioma ele poderá, então, estar aprendendo o segundo idioma e aprimorando a sua língua materna.

Denise: Acredito que existem diversas formas de se ensinar Inglês e não podemos rejeitar nenhuma. A tradução é uma dessas formas. E afirmo que ela é bem importante, pois trabalho sobre o que já sabemos, ou temos facilidade em conhecer, para aprender novos conteúdos do Inglês, ou de outro idioma.

Thiago: [...] a tradução [...] faz com que o ensino-aprendizagem ocorra por meio da nossa língua materna e qualquer outra estudada, neste caso a Língua Inglesa. [...]. Não há outra forma de se aprender se não comparar os idiomas, se não traduzir para saber o que está falando, se não fizer aproximações e criar situações de aplicação do que estão aprendendo.

Com base nos excertos dos depoimentos dos professores Ana, Denise e Thiago, é possível inferir que eles representam a tradução como um recurso que valoriza o conhecimento prévio para o desenvolvimento linguístico, ou seja, eles não descartam a LM no ensino-aprendizagem de LE; portanto, entendem a tradução como uma estratégia de aprendizagem. Nesse sentido, essa representação partilhada por esse grupo de participantes parece se aproximar da concepção de Vygotsky (1934/2008, p. 137) de que os indivíduos aprendem uma LE por meio do uso da própria língua para interagir, em que os significados da LM podem ser transferidos para a língua de estudo e vice-versa. O autor esclarece também que aprender uma LE facilita o domínio da própria LM.

Corroborando essa concepção, o professor Bruno afirma que a tradução contribui não apenas para a aprendizagem da LI, mas também ajuda a desenvolver, ou “aprimorar”, a LM. No entanto, é possível verificar que Bruno reflete também um aspecto da abordagem behaviorista, ao tratar o conhecimento da LM como a um banco de dados, como se o sujeito da aprendizagem fosse um mero receptáculo de informações que adquire esse banco. Dessa forma, é possível inferir que as percepções que formam a representação de Bruno são contraditórias e excludentes, pois as abordagens presentes nela são antagônicas. Porém, não é

possível verificar o que o levou à formação de sua representação. Entretanto, suponho que esse professor a construiu com base na sua experiência em contextos com diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, enquanto aluno talvez, e adota aspectos que julga serem adequados para representar o que é tradução.

Concluindo esta subseção, foi possível verificar que para os cinco professores participantes desta pesquisa a tradução é a aproximação de idiomas. Embora, o professor Thiago também a entenda como uma forma de transmitir ideias, ele partilha da representação mencionada com seus colegas de trabalho.

Feita a apresentação das representações acerca do que os professores entendem por tradução, sigo com as representações desses participantes sobre o uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI.

4.1.2 Representações dos professores sobre o uso de tradução

Nesta subseção, apresento as unidades de registro recortadas dos depoimentos dos professores para ilustrar as representações a seguir.

- **O uso de tradução serve para nos comunicarmos**

Nota-se que, para quatro dos cinco professores de inglês de uma escola de idiomas da Grande São Paulo, a tradução serve como um recurso que estabelece ou facilita a comunicação entre pessoas que falam línguas distintas ou ainda entre alunos de LI e professores.

Ana: Os alunos usam a tradução para se comunicar, de forma mais assertiva [...]. Ela possibilita a compreensão e comunicação entre indivíduos de diferentes culturas e línguas.

Bruno: [...], a tradução serve para que toda a sociedade possa estabelecer relações nos seus mais variados contextos, obviamente por meio da comunicação. Ela é fundamental para que todos os seres humanos possam coexistir, para que haja comunicação entre povos, pois a partir do momento em que eu possa encontrar, entre dois idiomas distintos, por exemplo, uma equivalência, eu consigo, entre pessoas desses dois idiomas distintos, uma interação, ou seja, a partir do momento que eu consigo fazer uma equivalência eu consigo estabelecer uma comunicação entre essas

peessoas.

*Denise: Por eu ser professora de inglês básico, acredito **que a tradução em sala de aula é muito importante, pois preciso me comunicar com o aluno** na nossa língua materna para poder explicar o que significa tal expressão em determinada frase e em que contextos usá-la, para que ele compreenda totalmente o que estou explicando. Acredito que dessa forma, posso contribuir muito mais em seu desenvolvimento linguístico do que dar uma explicação 100% em inglês, idioma em que ele ainda não tem domínio.*

*Thiago: [...] preciso usar a tradução para transmitir determinada ideia expressa na lição para os alunos, **para me comunicar** com eles na língua que eles já conhecem para que então eles possam entender a que estão estudando em inglês.*

Conforme declara a professora Ana, é possível inferir apenas que a tradução não só permite a compreensão e, portanto, a comunicação entre indivíduos de culturas e línguas distintas, mas também propõe uma comunicação bem sucedida entre seus alunos, de maneira mais segura.

Para Bruno, a tradução atua também em contextos globais para promover a interação, que é a comunicação entre povos, segundo o que ele apresenta e que pode ser verificado nos dados extraídos de seu depoimento. No entanto, esse professor destaca a questão da equivalência como meio de estabelecer comunicação. Nesse sentido, Bruno entende que através da equivalência – aproximando-se do conceito de tradução plena que é, segundo Catford (1980, p. 24), a substituição de gramática e palavras da “língua fonte”, referida, nesta pesquisa, como LM, por gramática e palavra equivalentes da “língua meta”, referida nesta como LE, com substituição, consequente de fonologia/grafologia da LF por fonologia/grafologia (não equivalente) da LM – é possível haver interação entre pessoas que falam idiomas distintos. Sendo assim, considerando a LM no desenvolvimento da LI, este professor compreende a tradução como uma estratégia de aprendizagem.

Segundo Denise, a tradução permite o ensino de uma LE, no caso a LI, a partir da LM (língua de domínio e de referência de mundo dos alunos e da professora). Nesse caso, essa professora corrobora Lavault (1985, p. 118), tanto quando a autora afirma que a tradução permite não somente a formação intelectual do indivíduo, mas também o desenvolvimento da lógica e clareza e a expressão da criatividade. É possível inferir também que a concepção de uso de tradução de Denise se aproxima ao conceito de tradução pedagógica desenvolvido por Lavault (1985).

Para Thiago, a tradução se dá no nível de transmissão de ideias (além de aproximar idiomas), como discutido anteriormente, corroborando Catford (1980), a respeito da substituição de material linguístico de uma língua por material linguístico de outra. No entanto, esse professor também menciona que a tradução (ou LM), é um recurso importante para o ensino-aprendizagem de LI, para que ele possa estabelecer uma comunicação com seus alunos, entendida, portanto, como uma estratégia de aprendizagem.

Feita a análise das unidades de registro agrupadas na representação “a tradução serve para nos comunicarmos”, apresento a seguinte representação dos professores de inglês:

- **O uso de tradução beneficia a habilidade de produção escrita**

Para a apresentação dos dados a seguir, por entender que os seguintes excertos são extensos e/ ou estão em maior quantidade do que apresentado anteriormente, além de estarem calcados em mais de uma concepção de ensino-aprendizagem e/ ou de tradução, exponho as unidades de registro e a discussão em seguida, i.e., imediatamente após parte do depoimento de cada professor.

*Ana: Há momentos em que os alunos utilizam dicionários para checar a língua materna (quando sabem uma palavra em inglês, mas precisam **se certificar do seu significado em português para então usá-la**) quanto para o segundo idioma, quando querem **construir frases próximas ao que eles dizem em português**, mas até então não tem o conhecimento de como escrevê-las em inglês.*

Para a professora Ana, a tradução ajuda a desenvolver a habilidade de produção escrita na medida em que ela permite a verificação de conhecimento, i.e., quando os alunos buscam se certificar do significado de uma palavra que eles aprenderam em inglês, no idioma que eles “dominam”, o português. Sendo assim, Ana entende que a tradução ajuda na aprendizagem de LI. No entanto, não foi possível verificar se Ana compreende a tradução como facilitadora do desenvolvimento dessa habilidade, ou se ele considera a “busca” por significados como a verdadeira facilitadora da mesma.

*Bruno: Ao escrever uma “composition”, por exemplo, o aluno pode usar diversas ferramentas, como dicionários, livros da escola, sites da internet... e então **compor seu texto de maneira que possa traduzir palavras que não entenda ou buscar outras que ainda não aprendeu, mas que precisa, para dar o significado que ele quer para seu texto.** Portanto, acredito que a tradução ajuda, desta forma, durante o*

Bruno representa que a tradução ajuda a construir conhecimento na LI, quando seus alunos buscam por palavras que possam propiciar os significados que querem dar para seus textos – assim como a professora Ana, não consigo afirmar se Bruno acredita que a tradução ajuda em vez da “busca” por palavras e seus significados. No entanto, esse professor entende a tradução como uma estratégia de aprendizagem que compreende o uso de diversas ferramentas que ele classifica como dicionários, *sites* da internet, entre outros meios de se obter significados de palavras, que possam ajudar seus alunos a compor suas redações. Dessa forma, mais uma vez Bruno representa a tradução como um meio que propicia a substituição de material textual de uma língua por material de outra língua (CATFORD, 1980). Assim, mesmo que a palavra “equivalência” não fora expressa dessa vez, é possível também inferir que esse professor traz a noção de equivalência para a sua representação. Nesse sentido, Bruno representa que a tradução que ajuda o desenvolvimento da habilidade de produção escrita é a tradução *palavra por palavra* (CATFORD, 1980, p. 22).

*Denise: A tradução pode ser muito útil para o desenvolvimento linguístico. Pois, **traduzindo você pode ampliar seu conhecimento da segunda língua**, e você será capaz de fazer algumas comparações entre a sua língua e a língua que está estudando, além de **poder memorizar** palavras em inglês e seus significados em português, e **assim o aluno pode se expressar melhor na escrita**, na fala, pode entender o que os outros dizem em inglês com mais facilidade ao mesmo tempo em que ele **pode se comunicar com mais certeza** do que está falando.*

Para a professora Denise, a tradução não só ajuda no desenvolvimento da habilidade de produção escrita como também ajuda no desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita e de produção oral. Essa professora afirma que ao traduzir o aluno amplia seus conhecimentos da LE, por meio de comparações entre o que ele já sabe (a LM) e o que ele está aprendendo (a LI). Dessa maneira, a professora corrobora Catford (1980, p. 22) quando o mesmo afirma que a comparação de textos entre línguas, e a descoberta de equivalentes textuais baseia-se nos conhecimentos que o indivíduo que está fazendo a tradução tem de sua língua e da língua de estudo.

Ainda verificando a representação de Denise, embora sua representação se aproxime da concepção tradicional de uso de tradução de Catford (1980), ela ainda representa a tradução

como uma estratégia de aprendizagem que se utiliza da LM para desenvolver a LE, ampliando o conhecimento da outra língua com base na sua própria língua.

***Thiago:** Quando uma pessoa está escrevendo alguma carta ou algum texto, por exemplo, e ela precisa de certa palavra, que ela ainda não sabe como é em Inglês, para transmitir a ideia que ela quer passar, ela pode usar alguma ferramenta como dicionários para procurar [...]a tradução ajuda se no caso o aluno precisar de uma palavra específica que dê o sentido que ele precisa, ele usa o conhecimento que tem da sua língua para procurar no dicionário como se escreve a tal palavra em inglês. Ou se ele sabe a palavra em inglês, mas precisar verificar o seu significado para ter certeza do que está escrevendo, ele pode consultar novamente o dicionário ou outras ferramentas que tenha disponível.*

Thiago representa que a tradução ajuda na descoberta de novas palavras. Por uso estratégico de dicionários, considerados como ferramentas de estudo por esse professor, o indivíduo pode buscar palavras que o permitam transmitir uma ideia ao substituir materiais linguísticos entre idiomas (CATFORD, 1980, p. 22). Thiago representa também, considerando o início do excerto, que no caso do aluno, mas também de qualquer indivíduo, esse se utiliza de seu conhecimento prévio da LM para procurar palavras da LE nos dicionários. Dessa forma, o aluno se apoia na LM para desenvolver a LE. Nesse sentido, o professor representa que o uso de tradução é uma estratégia de aprendizagem de LI.

- **O uso de tradução beneficia a habilidade de produção oral**

As unidades de registro a seguir foram retiradas das respostas oferecidas por três professores participantes à pergunta aberta “6.2” do *questionário investigativo das representações do professor*, em que a questão “6.2b” visa a investigar se *a tradução ajuda na fala. Como? Ao fazer o quê?*

***Ana:** O aluno passa a entender mais rápido as frases quando usam de tradução quando, por exemplo, falo: “Vocês têm lição de casa” e eles em seguida dizem “You have homework”, pois já estudaram as palavras e já fizeram exercícios no livro usando dicionários, o glossário do livro, etc. Desta forma, quando eu digo a eles “You have homework” eles já sabem do que estou falando. É assim que procedo com diversas frases.*

Para Ana, a tradução serve para facilitar o entendimento do aluno com relação às frases do português para o inglês. Dessa forma, essa professora representa que tradução é tanto da LE para a LM e vice-versa, parecendo, portanto, não fazer distinção entre “tradução” e “versão”. Além disso, quando a professora Ana declara que os alunos *dizem* as frases em LI, a partir do modelo que ela apresentou em LM, ela parece também não fazer distinção entre “tradução” e “interpretação” – a primeira tem como foco principal as habilidades de produção e compreensão escrita; a segunda tem como foco principal as habilidades de produção e compreensão oral (ALBIR, 2005). Nesse âmbito, Ana representa a tradução de forma semelhante à concepção de tradução de Lavault (1985, p. 19), que considera toda e qualquer tradução feita em sala de aula de LE como *tradução pedagógica*, que não tem a pretensão de formar tradutores profissionais, mas de ensinar uma segunda língua.

Ainda verificando as unidades de registro extraídas do depoimento oferecido por Ana, parece-me que ela não considerou o fato de ter ocorrido a memorização, por parte de seus alunos, de modelos sobre a estrutura da LI (uma característica encontrada no método audiolingual) antes dessa aula. Pois, segundo o método da escola, além de usar o MGT, também utiliza-se o método audiolingual (com repetições de palavras, expressões e frases com substituições). Sendo assim, ela atribuiu o crédito da aprendizagem apenas à tradução, esquecendo-se da memorização.

***Bruno:** Pode ser mais complicado devido à rapidez da fala, mas ajuda, pois valoriza-se aquilo que o aluno já sabe: falar seu idioma “materno”. Mentalmente, muitas vezes, o aluno ressignifica/ traduz o que quer passar para a segunda língua antes de falar. Antes mesmo disso, a tradução já o ajudou enquanto ele aprendia determinado conteúdo, pois para aplicá-lo mais tarde ele já o memorizou, pois traduziu e tem para si os significados.*

Para o professor Bruno, a tradução contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção oral e essa concepção é possível de ser verificada devido à escolha da palavra *ajuda*. Esse professor afirma que, mesmo com a rapidez da produção oral, o aluno faz uma tradução mental antes de falar, recorrendo, portanto, à LM. Bruno afirma também que essa tradução é possível de ser feita devido às traduções que o aluno fez, previamente, ao longo dos seus estudos e que memorizou e compreendeu os significados. Nesse sentido, esse professor parece entender a tradução como uma estratégia de aprendizagem, principalmente, para principiantes, uma vez que ele menciona que devido a ela, o aluno é capaz de recorrer ao conhecimento construído mentalmente antes de se expressar oralmente.

***Fábio:** Quando os alunos traduzem expressões que não podem ser traduzidas ao “pé da letra”, posso ensiná-los imediatamente a forma correta, ou alguém da turma acaba falando a tradução. Se eu vejo que outras definições em Inglês não estão tirando as dúvidas, ninguém sabe o que determinada expressão significa, e meu tempo é curto, faço então a tradução de forma oral rapidamente e assim, os alunos podem usar tal expressão com propriedade, de forma segura.*

Fábio representa o uso de tradução como um recurso que permite sanar dúvidas rapidamente durante o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Ele entende que tradução de expressões não pode ser feita *palavra por palavra*, como sugere Catford (1980). Por fim, esse professor me parece estar preocupado com a questão do tempo da aula, se consegue cumprir seu cronograma no tempo estimado ou não. No entanto, é possível inferir que a tradução, nesse caso, pode ser usada como uma estratégia de ensino que auxilia o professor a “economizar tempo” quando necessário.

- **O uso de tradução beneficia a habilidade de compreensão escrita**

Os excertos a seguir foram extraídos das respostas oferecidas por três professores participantes à pergunta aberta “6.2” do *questionário investigativo das representações do professor*, em que a questão “6.2c” tem por objetivo investigar se *a tradução ajuda na escrita. Como? Ao fazer o quê?*

***Ana:** A tradução ajuda na leitura quando nos deparamos com palavras ou expressões desconhecidas e as buscamos em dicionários ou outras ferramentas: sites, o material do curso, o glossário. Buscamos seus significados e visualizamos a forma escrita a fim de memorizar tais palavras e expressões para mais tarde usá-las durante a própria leitura, pois elas podem se repetir, ou em algum texto verbal ou escrito algum dia.*

Segundo Ana, o uso de tradução ajuda no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita. No entanto, não é à tradução que a professora deveria realmente atribuir o desenvolvimento da habilidade referida, mas à estratégia de busca, por parte do indivíduo, pelos significados de palavras e expressões em dicionários, sites, e em outros recursos que são, conforme afirma Ana, ferramentas de ensino-aprendizagem. Essa professora declara que ao buscar pelos significados de palavras e expressões, por meio dos recursos mencionados, o indivíduo visualiza a escrita das palavras, e assim, resta-lhe memorizá-las para que possa

reconhecê-las em algum texto oral (de produção ou compreensão oral) ou para usá-las em um texto escrito (durante a produção ou compreensão escrita), quando necessário.

*Bruno: Uma vez que eu aprendi ou estabeleci uma relação entre dois termos de diferentes idiomas, por ter usado de tradução, no momento em que eu faço a leitura, conseguirei entender o que ele quer dizer. **Se determinado termo é novo para mim, basta fazer a tradução** do mesmo através de ferramentas como dicionários, etc.*

Para o professor Bruno, o uso de tradução ajuda no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita por causa da possibilidade de se estabelecer uma relação entre idiomas, i.e., de encontrar equivalências. Dessa forma, a concepção desse professor parece se aproximar à concepção de tradução de Catford (1980, p. 54): “o texto da LM deve poder relacionar-se com pelo menos *alguns* traços de situação com os quais pode relacionar-se o texto da LF”, pois, segundo ele, “quanto maior o número de traços de situação comuns aos significados contextuais de ambos os textos, o da LF e o da LM, *melhor* a tradução”. Lembrando que LM para Catford (1980) refere-se à “língua meta” e LF à “língua fonte”.

*Denise: Acredito que com o uso de recursos como o dicionário e sites de pesquisa na internet, é possível fazer um bom trabalho com o texto que os alunos precisam entender. Afinal, **as palavras ou expressões que eles não souberem podem ser buscadas** nos recursos citados. Assim, os alunos terão uma compreensão melhor do que está escrito na Língua Inglesa a partir do conhecimento que eles têm da própria língua.*

De acordo com Denise, o uso da tradução como estratégia de aprendizagem, por meio de dicionários, *sites* da internet, entre outros, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, pois possibilita o entendimento de textos quando, por exemplo, seus alunos pesquisam palavras e expressões. Para Denise, o uso da tradução como estratégia de aprendizagem parece conveniente, pois possibilita a verificação dos elementos da língua estudada a partir de seus conhecimentos de LM.

- **O uso de tradução beneficia a habilidade de compreensão oral**

As unidades de registro a seguir foram retiradas das respostas oferecidas por dois professores participantes à pergunta aberta “6.2” do *questionário investigativo das representações do professor*, em que a questão “6.2d” visa a investigar se *a tradução ajuda na compreensão oral. Como? Ao fazer o quê?*

*Ana: Acredito que ao procurar por palavras desconhecidas em ferramentas como dicionários, podemos memorizar essas palavras e assim, as empregamos na escrita, ou reconhecemos durante uma leitura ou quando queremos nos expressar... também **quando ouvimos as palavras que já usamos em outros contextos, acabamos por entendê-las e as reutilizamos, desta forma a tradução ajudou.***

Para Ana, a tradução também ajuda no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, por causa da memorização de palavras que ocorre anteriormente a essa compreensão. Segundo essa professora, quando o indivíduo busca por palavras em recursos como dicionários, por exemplo, ele pode ser capaz de memorizar tais palavras, empregando-as em outros contextos em que precise se comunicar. Assim, para Ana, é possível compreender palavras que já foram utilizadas pelo indivíduo durante o desenvolvimento também das outras três habilidades, resultando no reconhecimento dessas palavras durante a compreensão oral.

*Bruno: Pode ser um tanto complicado, assim como na fala, devido também à rapidez com que os sons saem do falante, mas **uma vez que desenvolvi determinado conhecimento [...] através de tradução** pelo uso das ferramentas citadas para escrever, ler textos ou fazer exercícios de tradução oral ou outras, ou por meio de viagens internacionais, constante prática do idioma, enfim, você **acaba contando com uma bagagem cultural que você acionará no momento necessário para entender o que está ouvindo.***

Para Bruno, uma vez que o conhecimento tenha sido desenvolvido, por meio do uso de tradução como estratégia de aprendizagem, que acontece através do uso de dicionários (como referido no excerto anterior desse professor), é possível estabelecer a compreensão oral entre indivíduos, além do desenvolvimento das demais habilidades comunicativas. Nesse âmbito, portanto, Bruno representa que o uso de tradução ajuda no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e corrobora a professora Ana, no sentido em que ambos acreditam que pela prática do idioma, por meio do desenvolvimento das outras três habilidades, é possível desenvolver a habilidade de compreensão oral, na medida em que se compreende a palavra

que fora lida, escrita ou pronunciada anteriormente.

Por fim, ainda sobre esse excerto, Bruno também se refere à cultura como algo que está no indivíduo, como conhecimento desenvolvido, que pode ser acionada durante a compreensão oral. Nesse sentido, esse professor entende que a cultura não pode ser desvinculada da vida do indivíduo, portanto, faz parte da Educação.

Finalizada a discussão sobre as representações positivas que os professores têm da tradução no desenvolvimento das habilidades de comunicação, sigo com a discussão das representações desse grupo de participantes. No entanto, agora apresentarei uma representação negativa que alguns dos professores têm sobre a tradução. Buscarei entender quais as concepções que sustentam ou formam a seguinte representação:

- **O uso de tradução atrapalha**

*Fábio (na escrita): No idioma inglês, por exemplo, o adjetivo costuma vir antes do sujeito; no nosso idioma nativo é diferente. E os alunos se confundem muito isso na hora de traduzir as frases do Português para o Inglês. Este é um exemplo onde a tradução pode atrapalhar, **quando os alunos querem traduzir as lições ao “pé da letra”**.*

De acordo com o professor Fábio, o uso de tradução pode não ajudar no desenvolvimento da habilidade de produção escrita, uma vez que seus alunos desconsideram que há diferenças entre a LM e a LI e tentam traduzir suas lições ao “pé da letra”. Nesse sentido, esse professor, mais uma vez, entende a tradução no nível de *palavra por palavra*, como sugere Catford (1980), portanto, a tradução dessa forma, segundo Fábio, não colabora para o desenvolvimento dessa habilidade, mas atrapalha.

*Thiago (na fala): **Quando o aluno quer traduzir parte por parte de uma frase.** Se forem alunos do pré-intermediário pra cima não tem como fazer isso, pois falamos de contextos muito maiores e mais complexos que parte por parte não fará sentido, pois se deve pensar na frase inteira, na ideia geral que certa mensagem quer transmitir. Pois, nesta fase, **parte por parte pode não encontrar uma tradução correspondente no Português.** E o contrário também não é possível (do Inglês para o Português), principalmente, se considerarmos que a estrutura do Inglês é diferente e se traduz do fim para o começo: “My father’s beautiful red car was dented last night” = “O carro vermelho bonito do meu pai foi amassado ontem a noite”*

ou “o carro bonito e vermelho do meu pai foi amassado ontem a noite”.

Thiago (na compreensão oral): Da mesma forma que a pessoa que quis traduzir parte por parte de uma frase para depois falar, ela também vai querer traduzir parte por parte do que está ouvindo, **pois ela vai querer entender cada detalhe da frase quando ela deveria estar preocupada em entender o contexto geral, a mensagem central do que foi dito.** O exemplo acima serve aqui também, pois se ela ficar querendo traduzir o que ouviu ao pé da letra ela talvez até entenda, se não houver expressões no meio, mas depois para expressar-se fica difícil, pois ela terá que montar a estrutura necessária na cabeça, e pode não ter tempo para isso.

Para Thiago, o uso de tradução não ajuda no desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral, uma vez que seu aluno queira traduzir parte por parte do que quer falar ou do que está ouvindo. Para Thiago, não é conveniente haver tradução no nível de *palavra por palavra* (CATFORD, 1980), para essas habilidades comunicativas. Ele também afirma que *parte por parte pode não encontrar uma tradução correspondente no Português*, corroborando Catford (1980, p. 54): “os itens da LF e da LM raramente têm o mesmo significado no sentido linguístico”. Assim, a concepção desse professor sobre o uso de tradução parece, dessa vez, se aproximar à concepção de Arrojo (2003, p. 76-78), em que a autora afirma que a tradução é uma atividade essencialmente produtora de significados, por entender que traduzir não se reduz a decorar regras ou conhecer uma LE.

Concluindo esta subseção, foi possível verificar que quatro dos cinco professores participantes desta pesquisa entendem que a tradução serve para nos comunicarmos.

Quatro dos cinco professores compreendem também a tradução como uma estratégia que beneficia o desenvolvimento da habilidade de produção escrita. No entanto, para o professor Fábio, o uso de tradução atrapalha o desenvolvimento dessa habilidade. Já para o professor Thiago, o uso de tradução atrapalha o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral. Nota-se que para esses dois professores o uso de tradução atrapalha o desenvolvimento dessas habilidades por parte de seus alunos apenas, pois eles não mencionam como percebem o uso de tradução para o próprio desenvolvimento.

Durante a análise dos excertos dos professores, também foi possível verificar que a “busca” por recursos foi muito citada. Segundo os professores, as habilidades comunicativas são beneficiadas pelo uso de tradução. No entanto, eles misturam o “uso” com a “busca” pela tradução em recursos como dicionários, *sites* da internet, entre outros, que são vistos como partes da tradução e, portanto, é comum não se fazer distinção. Contudo, como não foi

possível verificar a tradução em outros âmbitos, não consigo afirmar o que de fato os professores estão entendendo por “uso de tradução” – se é sobre o uso em si, ou se é sobre a “busca” por dicionários, ou por outros recursos. Sendo assim, acredito que esta é uma questão para ser estudada em outro momento, pois me parece que na verdade, segundo os excertos, as habilidades não são beneficiadas exclusivamente pelo uso de tradução, mas por outras estratégias/ recursos devido a essa “busca”.

Finalizando, parece-me que as representações discutidas foram construídas por diversas concepções de ensino e de tradução, talvez devido às suas experiências como alunos e, no momento, como professores que lidam com pessoas que têm outras tantas concepções. Com o intuito de continuar investigando quais são as representações desse grupo de participantes, sigo com a apresentação das mesmas.

4.1.3 Representações dos professores sobre os sentimentos que emergem devido à tradução

Nesta subseção, apresento os sentimentos expostos pelos professores, a respeito de si mesmos e de seus alunos, advindos da tradução no ensino-aprendizagem de LI em uma escola de idiomas na Grande São Paulo.

- **Sinto-me seguro e confortável com a tradução**

*Ana: [...] **utilizo tradução nas minhas aulas e me sinto mais confortável** ao saber que os alunos estão recebendo palavras em Inglês que eles podem aproximar procurando seus significados em Português.*

*Bruno: **Sinto-me muito mais confortável**, pois não estou considerando o meu aluno como se ele não soubesse nada, mas utilizando o que ele já sabe para chegar ao segundo idioma [...]. Acredito não ser possível não levar em conta o conhecimento prévio do aluno.*

*Denise: Com o uso da tradução nas aulas [...] **me sinto bastante confortável e bastante segura**, pois seu uso evita que haja dúvidas sobre o que esta sendo abordado em aula [...] gosto de explicar claramente as lições para os meus alunos, para que eles não tenham nenhum tipo de dúvida. **Se eu trabalhar com eles só em Inglês, eu acredito que eu não poderia fazer um bom trabalho como faço usando a tradução.***

*Fábio: Principalmente, para explicar as expressões nos livros iniciais. Eu **me sinto confortável** com isso, pois acredito que esta é a única maneira de*

*fazermos com que os alunos entendam o que estão estudando completamente [...]. Eu **me sentiria inseguro** para dar continuidade sem ter a certeza de que os alunos entenderam o que expliquei.*

A partir dessas unidades de registro retiradas dos depoimentos oferecidos ao instrumento de coleta de dados desta pesquisa, é possível verificar que quatro dos cinco professores de inglês participantes representam a tradução como um recurso que os possibilita sentir conforto e segurança na hora de ensinar. Acredito que essa representação possa estar calcada na *tradução pedagógica*, segundo Lavault (1985), que é classificada pela presença da LM em sala de aula. Na minha concepção, a tradução pode fazer com que os sentimentos mencionados apareçam, no entanto, acredito que o caso aqui exposto é mais uma questão de conveniência e praticidade do que a preocupação com o afetivo dos envolvidos no ensino-aprendizagem. Muitas vezes, utilizar tradução para os meus colegas parece ser mais uma questão de cumprir o cronograma da forma e horário estipulado pela coordenação do que uma preocupação em oferecê-la como uma estratégia de aprendizagem de LI.

Seguindo com a análise das unidades de registro oferecidas pelos professores, segundo a professora Ana, o uso de tradução proporciona-lhe conforto pelo fato de que, por meio dela, seus alunos podem comparar as palavras que eles *recebem* em LI com as palavras de sua LM.

De acordo com Bruno, a presença de tradução proporciona-lhe conforto, pois é possível se apoiar na LM para aprender LI, descartando a concepção behaviorista de que o aluno deve ser classificado como um indivíduo passivo ao conhecimento e à aprendizagem como se fosse uma “tábula rasa” – como lembra Giusta (2003, p. 47), ao citar Locke, “o mais renomado representante do movimento empirista”.

Para Denise, o uso de tradução também lhe propicia conforto e ainda, segurança enquanto ensina LI. Segundo essa professora, a tradução possibilita a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula, a partir da LM para a LI (VYGOTSKY, 1934/2008).

Para Fábio, assim como para Ana, Bruno e Denise, o uso de tradução também lhe proporciona conforto, principalmente para explicar expressões idiomáticas.

Com relação ao professor Thiago, ele representa um sentimento diferente dos demais. Segue sua representação.

- **Sinto-me indiferente quanto ao uso de tradução**

*Thiago: Com relação aos níveis básicos, **me sinto indiferente ao usá-la**, pois não me sinto pressionado e nem sinto que a tradução em aula está atrapalhando o desenvolvimento dos meus alunos.*

A respeito dos alunos de níveis intermediário e avançado, eu só fico incomodado se sinto que eles não estão considerando o contexto geral das frases, textos ou conversações e estão se prendendo a palavras.

Em caso de alunos avançados, se espera que o aluno entenda outras definições da mesma palavra dentro do Inglês. Embora eu acredite que isso também é uma forma de tradução, pois é fazer com que o outro entenda o que se está tentando dizendo usando novas palavras do mesmo idioma.

O professor Thiago faz distinção quanto ao uso de tradução para os diferentes níveis de conhecimento de LI: básico, intermediário e avançado. Para ele, não é necessário fazer o uso de tradução o tempo todo. Thiago afirma que com alunos do nível de conhecimento básico de LI, o uso de tradução faz com ele se mostre apático, ou seja, esse uso manifesta-se como algo natural, portanto, parece não ser de seu interesse refletir se esse uso ajuda ou atrapalha o ensino-aprendizagem de LI, no entanto, ele representa que não sente que a tradução possa atrapalhar suas aulas.

Com relação aos alunos de nível de conhecimento intermediário de LI, Thiago afirma sentir-se incomodado se eles parecem se prender à tradução de *palavra por palavra* (CATFORD, 1980). Acredito que dessa forma, esse professor entende a tradução como uma estratégia de aprendizagem, e acredita que seus alunos do intermediário em diante também deveriam conceber a tradução da mesma forma, pois nessa fase o aluno poderia passar a usar estratégias que o levassem a aprender por ele mesmo, como buscando significados em dicionários quando necessário, por exemplo.

A respeito dos alunos de conhecimento avançado de LI, Thiago declara que espera-se que eles sejam capazes de se comunicar por meio da LE, utilizando as estratégias mencionadas anteriormente. Além disso, Thiago representa a tradução como algo que não só ocorre entre línguas, mas também dentro da própria LM. Concepção essa que surge e difere de todas as outras expostas até o momento (ALBIR, 2005), e que pode gerar um estudo em outro momento.

- **Sem o uso de tradução os alunos se sentem perdidos, desconfortáveis e inseguros**

*Ana: [...] os **alunos se sentiriam confusos e desconfortáveis** por não poder ter contato com a língua que já conhecem.*

Para Ana, se os seus alunos não pudessem se apoiar na LM para aprender LI, eles se sentiriam confusos e desconfortáveis. Compreendo que a tradução possa ser um recurso que conforte os alunos, e professores, durante o ensino-aprendizagem de LI. No entanto, não é possível verificar até a que ponto os alunos se sentiriam desamparados sem a tradução ou se o professor é que se sentiria assim. Mais uma vez, pode haver diversos fatores influenciando essa representação de Ana – e dos professores a seguir – pode ser questão de tempo de aula, de cronograma a ser cumprido, de falta de outros recursos que pudessem ilustrar o que está sendo ensinado, etc.

*Bruno: Eu acredito que eles se sentiriam da mesma forma que eu: **extremamente desconfortáveis**. Pois, desta forma eles seriam considerados como seres vazios. Alias, desta maneira a tradução nem aconteceria, levando em consideração de que ela acontece partindo daquele “banco de dados” que eu já tenho.*

Não se pode desvalorizar aqueles conhecimentos prévios de mundo, no caso, a língua “materna”, pois eles nos levam a aprender o segundo idioma, por meio, principalmente, de aproximações e equivalências.

Para Bruno, assim como ele mesmo, seus alunos se sentiriam *extremamente desconfortáveis* se não pudessem fazer o uso da tradução no ensino-aprendizagem de LI. Esse professor representa que é importante considerar o conhecimento prévio de LM para aprender LI, e também não se pode classificar os alunos como *seres vazios* ou “tabulas rasas”, como sugere Locke, segundo Giusta (2003, p. 47). No entanto, esse professor parece considerar que o conhecimento prévio é depositado, se aproximando a um aspecto exposto pelo behaviorismo, que dá ênfase ao produto obtido. Apesar disso, porém, não é possível saber exatamente se o professor Bruno estaria representando uma visão behaviorista de ensino.

*Denise: Meus alunos **se sentiram perdidos**. Eles demorariam muito mais tempo para assimilar o conteúdo [...].*

*Fábio: **Muito perdidos**. Principalmente os adultos que querem saber muitos significados o tempo todo. Acredito que isso faria com que eles também se sentissem **inseguros** para usar determinada expressão durante a tradução oral das frases que passo do Português para o Inglês, por exemplo.*

Para Denise, sem o uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI seus alunos se

sentiriam perdidos, enquanto que para Fábio, além de seus alunos sentirem-se *muito perdidos*, eles também ficariam *inseguros*. Nessa perspectiva, parece-me que tanto Denise quanto Fábio representam que a tradução ajuda a desenvolver as habilidades comunicativas, da LM para a LI. No entanto, como foi exposto, é impossível saber até que ponto isso ocorreria.

Thiago: Eles se sentiriam inseguros e desconfortáveis com a situação de proibição. De certa forma, poderiam se sentir insatisfeitos tanto a respeito da aula quanto com eles mesmos por achar que seus conhecimentos são limitados e que estão sendo limitados.

Para Thiago, é possível inferir que ele não está preocupado com os sentimentos que poderiam emergir do fato de não haver tradução, mas sim, quais sentimentos poderiam aflorar devido à questão de proibição de uso da tradução. Parece-me que esse professor se preocupa com as possíveis complicações causadas pela proibição, que, concordo, poderiam ser um tanto traumatizante.

Finalizando esta subseção, foi possível verificar que quatro dos cinco professores participantes sentem-se seguros e confortáveis com o uso de tradução, enquanto um professor é indiferente a tal uso. Com relação a seus alunos, os cinco professores representam que sem a tradução eles se sentiriam perdidos, desconfortáveis e inseguros; portanto, os cinco professores percebem a tradução como uma estratégia de aprendizagem que beneficia o lado afetivo de seus alunos.

A respeito da discussão sobre as representações dos professores participantes desta pesquisa a respeito do que eles entendem por tradução, como eles compreendem seu uso e quais os sentimentos que emergem a partir da tradução no ensino-aprendizagem de LI, acrescento que é possível inferir que, assim como há a diversidade de concepções sobre tradução por parte dos autores da área, os professores também não apresentam uma definição única do que seja tradução ou de qual seja sua função no ensino-aprendizagem de LI.

Visando agora a comparar as representações dos professores com as dos alunos, sigo com a apresentação e discussão dos dados sobre as representações dos alunos de nível de conhecimento básico, intermediário e avançado de conhecimento de LI.

4.2 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI

A partir do que afirmam os três alunos com nível de conhecimento básico de LI, participantes desta pesquisa, sobre o que julgam ser tradução, de como a entendem no ensino-aprendizagem de LI, se ela ajuda ou não no desenvolvimento linguístico do inglês, como se sentem com relação ao uso de tradução, entre outros depoimentos oferecidos ao instrumento de coleta de dados, procedi de acordo com o que foi descrito na seção de metodologia, parecido com o que foi feito na discussão das representações dos professores, i.e., recortando as comunicações/ depoimentos em unidades de registro e organizando-as em categorias, aproximandas por temas.

4.2.1 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre o que é tradução

- **Tradução é saber os significados das palavras**

Segundo dados obtidos, pude verificar que os três alunos representam a tradução como um meio restrito, isto é, no nível da *tradução restrita* que, de acordo com Catford (1980, p. 24), é entendida como “substituição de material da LF por material textual equivalente na LM em apenas um nível [...], ao nível fonológico ou ao nível grafológico”. Catford (1980, p. 25-26) explica que a *tradução fonológica* é a substituição da fonologia da LF (língua fonte) por equivalente na LM (língua meta) – substituição de hierarquia gramatical, limitada à ordem – enquanto que na *tradução grafológica* há a substituição da grafologia da LF por equivalente na LM. Nessa perspectiva, é possível verificar que os alunos representam a tradução no nível da *tradução restrita* por partilharem da representação que “tradução é saber os significados das palavras”, traduzindo fonologicamente ou grafologicamente da LI para a LM (língua materna). Dessa forma, seguem os excertos que ilustram o que foi exposto até o momento:

Ba1: A tradução é um recurso muito usado para melhorar a compreensão das palavras do inglês.

Ba2: Tradução é traduzir palavras, expressões e frases. Eu prefiro a tradução através de jogos, sites, eu acho que é mais fácil de aprender.

Ba3: Tradução é traduzir e saber o significado de palavras, textos, letras de música, frases, esses tipos de tradução podem ser encontrados em dicionários, sites, livros e pessoas que sabem os significados.

Nota-se que para esses três alunos tradução é saber palavras e seus significados. Para Ba2 e para Ba3, tradução também é saber expressões e frases e para Ba3, tradução proporciona o conhecimento de textos, letras de músicas (por meio de uso de recursos como dicionários, *sites* da internet, livros e pessoas). Dessa forma, parece-me que tanto Ba2 como Ba3 tem suas concepções de tradução mais uma vez semelhantes à de Catford (1980, p. 22): “tradução pode definir-se como a substituição de material textual numa língua (LF) por material textual equivalente noutra língua (LM)”.

4.2.2 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre o uso de tradução

- **O uso de tradução serve para entender os significados das palavras**

Semelhantemente ao que foi discutido sobre a representação anterior, esta, agora partilhada pelos três alunos de nível de conhecimento básico de LI, indica que eles entendem que o uso de tradução serve como um recurso que possibilita, principalmente, a compreensão de significados de palavras. Nesse sentido, pode-se inferir que a representação desses alunos se aproxima à concepção de tradução de Catford (1980), de substituição de material textual de uma língua por material textual de outra língua. Para esses alunos, a tradução ocorre no nível de palavras, principalmente, mas também de expressões e frases, i.e., substituição de material textual uma vez que essa expressão “sublinha o fato de que [...] não é a totalidade de um texto da LF o que se traduz, isto é, o que se substitui por *equivalentes* da LM”. (CATFORD, 1980, p. 22).

Com o intuito de ilustrar essa representação, seguem as unidades de registro obtidas por meio dos depoimentos desses participantes:

Ba1: *A tradução serve para entender melhor o significado das palavras, frases etc.*

Ba2: *Acredito que a tradução serve para melhorar a fala e a escrita do aluno quando ele traduz palavras e expressões, por exemplo.*

Ba3: *A tradução é muito importante, assim sabemos o que uma palavra, texto ou alguma frase significa. Eu uso a tradução sempre que preciso saber do que se trata as palavras.*

Esses três alunos não distinguem a tradução de seu uso. Para Ba1, o uso de tradução ajuda a entender os significados de palavras, de frases, etc. Para Ba2, o uso de tradução ajuda a desenvolver as habilidades de produção oral e escrita, na medida em que se traduz palavras e expressões. No entanto, não é possível afirmar que ao traduzir palavras e expressões o aluno de fato desenvolverá as habilidades mencionadas. Para Ba3, o uso de tradução possibilita o entendimento dos significados de palavras, textos ou frases. Assim, como foi com relação à declaração de Ba2, também não é possível afirmar que só pela tradução o aluno entenderá mesmo os significados de palavras, textos ou frases, como declarou Ba3.

Concluída a discussão sobre as representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre o uso de tradução, inicio a seguir a subseção sobre os sentimentos desses alunos que surgem por causa da tradução.

4.2.3 Representações dos alunos com nível básico de conhecimento de LI sobre os sentimentos que emergem devido à tradução

Nota-se, que a representação de Ba1 a seguir difere das demais apresentadas. Esta representação me causou certo estranhamento, pois a minha representação era de que os alunos de nível básico de inglês sentiam mais necessidade da presença da tradução do que os alunos dos outros níveis.

- **A tradução me atrapalha**

Ba1: Às vezes atrapalha um pouco, pois não da oportunidade aos alunos de se esforçarem o suficiente para entender e achar as respostas sozinhos, já que a tradução das palavras, das expressões e da gramática já está no livro. Sinto-me dependente da tradução do meu livro e também da minha “teacher”.

Para a aluna Ba1, a tradução não contribui muito para o desenvolvimento das suas habilidades comunicativas, uma vez que seu material didático já oferece a tradução de palavras, expressões e gramática e ela não tem o “trabalho” de tentar entender e buscar pelas traduções por si mesma. Dessa forma, para Ba1 a tradução *atrapalha um pouco*, fazendo com

que ela se sinta dependente da tradução do livro e também da professora. Nesse sentido, a sua representação é contra um ensino com características do MGT que, como aponta Mizukami (1986, p. 15), “pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos” fazendo com que esse aluno se torne dependente do professor, cujo papel está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é dividido em vários elementos predefinidos.

Apresentada a representação de Ba1, sigo com a próxima representação.

- **Sinto-me seguro ou confiante com a tradução de palavras e expressões**

Esta representação, completamente oposta da anterior, apresenta alguns sentimentos positivos oferecidos pela tradução na concepção dos alunos Ba2 e Ba3.

*Ba2: Na sala de aula eu acho bom, porque **me sinto seguro** e sinto que eu aprendo muito mais quando eu sei antes o que uma palavra do inglês significa no meu idioma.*

*Ba3: **Com a tradução me sinto mais confiante**, pois tenho a certeza do que estou falando. Do significado das palavras e expressões.*

Para Ba2, o uso de tradução no processo de ensino-aprendizagem de LI faz com que ele se sinta seguro e aprenda mais ao saber o que uma palavra da LI significa em LM. Para Ba3, o uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI, faz com que ela se sinta mais confiante para desenvolver a habilidade de produção oral, pois ela tem certeza do que está falando, ao saber os significados das palavras e expressões. Nesse sentido, é possível inferir que os alunos representam a tradução no nível de estratégia.

Finalizando esta subseção, é possível afirmar que os três alunos com nível básico de conhecimento de LI entendem que tradução é saber o significado de palavras. Acredito que essa constatação seja compreensível para tal nível de conhecimento de inglês.

Com relação aos sentimentos que emergem devido ao uso de tradução, dois alunos sentem-se seguros ou confiantes com a presença da mesma, enquanto que uma aluna acredita que a tradução pode atrapalhá-la.

Concluída a discussão anterior, a seguir apresento as representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de inglês.

4.3 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI

A partir do que declaram os três alunos de nível de conhecimento intermediário de LI, participantes desta pesquisa, sobre o que julgam ser tradução, de como a entendem no ensino-aprendizagem de LI, se ela ajuda ou não no desenvolvimento linguístico do inglês, como se sentem com relação ao uso de tradução, entre outros depoimentos oferecidos ao *questionário das representações do aluno*, procedi de acordo com o que foi descrito na seção de metodologia, parecido com o que foi feito na discussão das representações dos professores e dos alunos com nível de conhecimento básico de LI, ou seja, recortando os depoimentos em unidades de registro e organizando-os em categorias.

4.3.1 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI sobre o que é tradução

Devido à extensão da discussão dos dados a seguir, apresento cada unidade de registro primeiro, após esta representação:

- **Tradução é aproximar a LI à minha LM**

In1: Tradução é usar dicionários para poder saber o significado de uma palavra ou expressão em inglês [...] ela ajuda a melhorar a fluência conforme o aluno memoriza palavras [...]. Tradução é um recurso importante para o aprendizado do aluno, porque ele usa a sua língua mãe para aprender outra.

De acordo com In1, tradução é saber significados recorrendo, acredito que estrategicamente, ao dicionário. In1 representa, portanto, que a tradução é um recurso importante que se utiliza da LM para aprender a LI.

In2: Para mim significa pegar palavras e frases de um idioma e adequá-las à língua que se deseja fazer a tradução, de maneira que a tradução fique o mais próximo possível do que se usa na outra língua, ou seja, que com a tradução possa haver entendimento das ideias originais do outro idioma agora no meu idioma.

Verificando o excerto, acredito ser possível inferir que para In2, tradução é adequar palavras de uma língua para outra (assim como é para os professores participantes desta pesquisa). Nesse âmbito, a representação de In2 parece concordar tanto com a concepção de tradução apresentada por Catford (1980, p. 22-23), com relação à noção de equivalência, considerada como um fenômeno empírico, descoberto pela comparação de textos entre línguas, em que a descoberta de equivalentes textuais baseia-se nos conhecimentos que o indivíduo tem da própria língua e da língua de estudo, como no MGT que propunha o crescimento intelectual dos alunos por meio de exercícios de tradução de excertos e ainda, acredita-se ser possível encontrar equivalentes na LM para todas as palavras da LE.

In3: Tradução é você pegar os conhecimentos que você tem em inglês e o transformar na sua língua materna para entender o que está sendo dito, ou se comunicar [...]. Traduzir é usar os conhecimentos adquiridos para transformar o que está sendo trabalhado em inglês para a minha língua materna (português), assim facilitando a compreensão dos exercícios como o “substitution practice”, por exemplo, onde você tem frases em inglês e você traduz mentalmente para então entender e depois você responder o exercício, transformando-o em uma nova frase em inglês.

Conforme apresenta In3, tradução propicia a transformação de elementos da LI para a LM. Dessa forma, segundo In3, quando for necessário desenvolver exercícios de substituição de frases em inglês, por exemplo, ela traduzirá mentalmente as frases (para o português) para devolver outra frase em inglês. Nesse sentido, é possível inferir que a representação de In3 abriga características do método audiolingual que, segundo Williams e Burden (1997, p. 10), propõe substituições de padrões estruturais (*drills*) a partir dos exemplos dados e ainda, conforme Larsen-Freeman (1986, p. 43), esse método entende que partes particulares de um discurso ocupam “lacunas” particulares nas frases, com o intuito de criar novas frases, em que os alunos devem aprender qual parte de um discurso ocupa determinada lacuna.

Concluída essa discussão, em que os três alunos com nível básico de conhecimento de LI partilharam da mesma representação, apresento as representações desse grupo de alunos sobre o uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI.

4.3.2 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI sobre o uso de tradução

Esta subseção está composta por duas representações dos três alunos com nível intermediário de conhecimento de LI de uma escola de idiomas na Grande São Paulo. Para a análise delas, continuarei com a apresentação dos excertos e a seguir discuto os dados.

- **O uso de tradução ajuda a desenvolver as habilidades comunicativas**

In1: Ajuda na leitura quando, no texto, há alguma palavra desconhecida, então, a partir do contexto, ou procurando a palavra em dicionários, é possível saber o significado da palavra.

De acordo com o que representa In1, a tradução ajuda a desenvolver a habilidade de compreensão oral na medida em que o indivíduo busca perceber, guiado pelo contexto, o que determinada palavra significa no texto, ou ao traduzir tal palavra desconhecida por meio de dicionários. Nesse sentido, parece-me que a representação de In1 se assemelha à concepção de tradução de Lavault (1985, p. 18), de que a tradução não é um fim e, sim, um meio de aquisição da linguagem, de aperfeiçoamento, do controle da compreensão, da aquisição e da fixação das estruturas.

*In2: Creio que a **tradução ajuda na escrita** quando estamos fora da escola de idiomas e estamos fazendo os exercícios de “homework” e não há, portanto, um professor por perto para nos orientar, precisamos então ser, digamos, “auto-didatas” e usar todos os instrumentos possíveis (dicionários, glossários, sites), para criar frases em inglês, por exemplo.*

De acordo com o que declara In2, a tradução ajuda no desenvolvimento da habilidade de produção escrita, na medida em que o indivíduo se utiliza de instrumentos como dicionários, glossários e sites da internet para construir frases em inglês, a partir da LM. Nesse sentido, é possível inferir que a concepção de uso de tradução de In2 se assemelha à concepção de tradução apresentada por Catford (1980), que acredita ser possível substituir material linguístico de uma língua por outra.

*In3: A **tradução me ajuda na fala**, pois sabendo com exatidão o que uma expressão significa [...], me sinto mais confiante para usá-la e isso facilita o meu desempenho na conversação.*

Para In3, a tradução ajuda no desenvolvimento da habilidade de produção oral devido ao fato dela proporcionar-lhe o conhecimento do significado de determinada expressão. Dessa forma, a aluna declara que na medida em que ela sabe o significado de uma expressão, por exemplo, ela se sente mais confiante para empregá-la, facilitando o desenvolvimento da conversação.

Após a discussão sobre as unidades de registro acima, sigo com a apresentação da segunda representação, oposta a primeira, que compõe esta subseção.

- **O uso de tradução atrapalha o desenvolvimento da habilidade de produção oral**

In1: *Atrapalha porque se a pessoa tiver que traduzir tudo o que fala, ela não falará de maneira fluente, a pessoa deve dominar a fala em inglês para que seja natural.*

Com base no excerto do depoimento do aluno In1, é possível inferir que ele representa a tradução como um recurso que não beneficia o desenvolvimento da habilidade de produção oral (representação contrária a de In3).

Conforme representa In1, a tradução *atrapalha* no desenvolvimento da habilidade de produção oral, pois a fala em inglês precisa ser *natural*, assim, penso que o contexto deve ser considerado para que a fala soe natural. Portanto, de acordo com o que esse aluno representa, um indivíduo não será fluente nessa habilidade se tiver que *traduzir tudo o que fala*. Nessa perspectiva, é possível verificar características da abordagem comunicativa, segundo Larsen-Freeman (1986, p. 123), citando Littlewood (1981), na representação de In1: a língua estudada é o meio de comunicação e não apenas o objeto de estudo; os alunos devem trabalhar com a língua durante a fala e em um nível suprasentencial (além das frases); os alunos devem aprender propriedades linguísticas que permitem que as frases liguem-se umas às outras; o contexto social é fundamental para dar significado às falas durante o evento comunicativo e é necessário aprender a usar as formas linguísticas apropriadamente, como parte importante da competência comunicativa.

Concluindo esta subseção, foi possível verificar que os três alunos com nível de conhecimento intermediário de LI entendem que a tradução é aproximar a LI à LM e que seu

uso ajuda a desenvolver as habilidades comunicativas. Nesse sentido, suas representações convergem com as representações dos professores participantes desta pesquisa.

Finalizada a discussão sobre as unidades de registro que ilustram as representações anteriores, apresento a seguir as representações dos alunos de nível intermediário de conhecimento de inglês sobre os sentimentos advindos da tradução no ensino-aprendizagem de LI.

4.3.3 Representações dos alunos com nível intermediário de conhecimento de LI sobre os sentimentos que emergem devido à tradução

A partir dessas unidades de registro retiradas dos depoimentos oferecidos ao *questionário investigativo das representações do aluno*, é possível verificar que dois dos três alunos de nível de conhecimento intermediário de LI, participantes desta pesquisa, representam a tradução como um recurso que os possibilita sentir conforto ou segurança durante sua aprendizagem.

- **Sinto-me confortável ou seguro com a da tradução**

*In2: **Sinto-me confortável**, pois ao traduzir alguma sentença ou palavra solta, o aprendizado do idioma torna-se mais confortável e de fácil entendimento já que transformo a ideia original da sentença ou palavra que estava em inglês para a língua que sou nativo [...]. Eu sou um aluno que já estudou em outra escola de idiomas e na outra escola não havia tradução [...] por causa disso, comecei a compreender melhor o idioma depois de 1 ano estudando lá, mas eu já ia com traduções anotadas na minha apostila.*

*In3: **Eu me sinto bem**, pois a tradução facilita a compreensão do vocabulário e assim, o meu desenvolvimento em sala é melhor. **Me sinto mais segura** para falar quando sei o significado das palavras.*

Segundo In2, o uso de tradução de frases ou palavras proporciona-lhe conforto, pois o aprendizado é melhor conduzido, uma vez que a tradução lhe oferece significados e

entendimentos da LI na LM. Nesse sentido, é possível inferir que In2 representa a tradução como a um recurso que possibilita o indivíduo se apoiar na LM para aprender a LE.

Para In3, o uso de tradução de palavras permite-lhe sentir segurança enquanto desenvolve sua habilidade de produção oral. Dessa maneira, parece-me que In3 representa a tradução no nível da palavra. Nessa perspectiva, embora essa aluna destaque a importância do próprio desenvolvimento da habilidade de produção oral, é possível encontrar uma característica do MGT na sua concepção de tradução, segundo Larsen Freeman (1986, p. 15-17): se os alunos forem capazes de traduzir cada parte da língua para a outra, então eles serão considerados aprendizes de língua bem sucedidos. A respeito da representação de In3 no nível de palavra, é possível verificar que essa concepção de tradução da aluna se assemelha à concepção de tradução de Catford (1980) quanto a substituição de material textual entre línguas, nesse caso, na substituição de palavras da LI por palavras da LM.

Feita essa exposição, finalizo a discussão sobre as representações dos alunos de nível de conhecimento intermediário e sigo com as representações dos alunos de nível de conhecimento avançado de inglês.

4.4 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI

A partir do que afirmam os quatro alunos com nível de conhecimento avançado de LI, participantes desta pesquisa, procedi de acordo com o que foi descrito na seção de metodologia, semelhante ao que foi feito na discussão das representações dos professores e dos alunos de nível básico e intermediário de conhecimento de LI.

4.4.1 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI sobre o que é tradução

Com o intuito de descobrir como os quatro alunos de nível de conhecimento avançado de LI representam a tradução, segue a discussão desta representação:

- **Tradução é transformação**

Av1: *Tradução é “transformar” uma frase de outro idioma para o seu idioma nativo, utilizando ferramentas como dicionários, internet e o conhecimento de outras pessoas.*

Av2: *Traduzir é entender palavras, gestos, situações, expressões transformando-as de uma língua para outra. Através da tradução você consegue se expressar com precisão.*

Av3: *Acho que a tradução é um recurso que permite a transformação e o entendimento de frases de um idioma estrangeiro com frases do idioma de domínio do “tradutor”.*

Av4: *É a transformação de uma ideia que foi expressa em determinada língua (conjunto de regras e símbolos escritos, falados, etc), na língua nativa de quem a traduz ou em outras que ele conheça.*

Conforme representa Av1, tradução é transformar uma frase de uma LE para a LM, por meio de uso de dicionários, internet e o conhecimento de outros indivíduos. Para Av2, a tradução compreende significados de palavras, gestos, situações e expressões que são transformadas entre línguas. De acordo com Av3, a tradução é entendida como um recurso que propicia a transformação e o entendimento de frases da LE na LM (também conforme Av1). Segundo Av4, a tradução é a transformação de uma ideia que foi expressa na LE na LM.

Embora alguns dos alunos participantes apresentem um ou outro ponto a mais do que outros a respeito do que a tradução transforma, acredito que é possível inferir que as concepções de tradução de Av1, Av2, Av3 e Av4 se assemelham à concepção de tradução de Catford (1980) e sua noção de equivalência, pois eles entendem a tradução como substituição de material linguístico de uma língua por material linguístico de outra língua. Essa substituição não ocorre no nível de texto.

Concluída esta subseção em que os quatro alunos com conhecimento avançado de LI partilham da mesma representação, sigo com a apresentação e discussão de dados.

4.4.2 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI sobre o uso de tradução

Após a discussão da representação dos alunos com nível de conhecimento avançado de LI sobre o que eles entendem por tradução, sigo com a discussão da representação relacionada ao uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI.

- **O uso de tradução serve para promover a comunicação**

Av1: *Para promover a comunicação entre indivíduos que, “naturalmente”, falam idiomas distintos, e também para promover o entendimento de palavras, expressões, etc.*

De acordo com o que é possível verificar, Av1 compreende o uso de tradução como um recurso capaz de propiciar a comunicação entre indivíduos que falam línguas diferentes. Ainda verificando o excerto, a concepção de Av1 se aproxima à concepção de tradução de Lavault (1985, p. 118), quando a autora afirma que a tradução permite não somente a formação intelectual do indivíduo, mas também o desenvolvimento da lógica e clareza e a expressão da criatividade.

Av2: *Temos diversos tipos de linguagem: a falada, a escrita, a desenhada, a de sinais, gestos, sons, olhares, momentos, enfim a capacidade de **traduzir** **lhe permite se comunicar** de todas essas formas da sua língua nativa para o inglês.*

Conforme representa Av2, a tradução permite a comunicação por meio de diversos tipos de linguagem tais como através da produção oral e escrita, de desenhos, sinais, gestos entre outros, ao traduzi-los da LM para a LI. Nesse sentido, o aluno não faz distinção entre “tradução” e “versão”, pois entende que a tradução pode apresentar caráter pedagógico. Sendo assim, a concepção de tradução de Av2 abriga e se aproxima mais da concepção de tradução de Lavault (1985, p. 9), em que a tradução no ensino de línguas estrangeiras é classificada como *tradução pedagógica*.

Av3: *Atualmente, devido à globalização e ao avanço constante e rápido das tecnologias, o inglês vem sendo usado cada vez mais, e para diferentes objetivos. Desde o entendimento de músicas, filmes, jogos, artigos na internet, em revistas, jornais, livros, manuais, bem como para o manuseio de redes sociais, celulares, computadores, e muitos outros aparelhos eletrônicos. Como principal uso, **vejo que a tradução serve para propor a comunicação em outro idioma [...]** tanto para fins profissionais, quanto culturais ou pessoais.*

Av3 declara que a tradução possibilita a comunicação em outra língua *tanto para fins profissionais, quanto culturais ou pessoais*. Em virtude da globalização e do avanço constantes das tecnologias, Av3 também declara que a LI vem sendo cada vez mais usada para diversos fins. Quando a aluna cita que o inglês é utilizado para a compreensão de músicas, filmes etc, ela se refere à tradução que é utilizada para esses fins (uma vez que a LI não é a nossa LM). Ainda, Av3 parece entender a tradução como neste estudo, como uma estratégia de aprendizagem.

*Av4: Para que pessoas que falam diferentes idiomas possam **estabelecer uma boa comunicação** entre si e adquirir conhecimentos um do idioma do outro, seja de palavras ou expressões, ou de qualquer código que permita a comunicação, mesmo sem que uma não domine o uso do idioma da outra. Foi isso o que possibilitou a agregação de culturas, o desenvolvimento tecnológico e uma maior interação entre povos, ao se comunicarem entre si o que achavam necessário.*

Segundo Av4, a tradução serve para estabelecer a comunicação entre pessoas que falam idiomas distintos. Esse aluno representa que ao estabelecer comunicação, é possível adquirir conhecimentos da LE tais como palavras ou expressões. Av4 declara que essa comunicação é possível de acontecer mesmo que indivíduos de línguas diferentes não dominem um a língua do outro e assim, Av4 explica que essa possibilidade propiciou o contato com culturas e línguas distintas (que podem sofrer mudanças com o contato), e o desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, parece-me que Av4 entende a tradução da forma como proposta neste estudo.

Concluindo esta subseção, foi possível verificar que a representação desse grupo de alunos sobre o uso da tradução se assemelha à representação dos professores Ana, Bruno, Denise e Thiago: **o uso de tradução serve para nos comunicarmos.**

Feita a apresentação e discussão da representação sobre o uso da tradução partilhada pelos quatro alunos com conhecimento avançado de LI, sigo com a apresentação e discussão dos dados.

4.4.3 Representações dos alunos com nível avançado de conhecimento de LI sobre os sentimentos que emergem devido à tradução

Feita a apresentação e discussão da representação dos alunos com nível avançado de conhecimento de inglês sobre o uso da tradução no ensino-aprendizagem de LI, sigo com a discussão da representação relacionada aos sentimentos que surgem a partir desse uso.

- **Sinto-me seguro ou confiante com a tradução**

Av1: *Sinto-me mais seguro para compreender novos conteúdos, principalmente expressões [...].*

Para Av1, o uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI faz com que ele se sinta mais confiante para aprender novos conteúdos, *principalmente expressões*. Dessa forma, é possível inferir que a representação de Av1 reflete a tradução como estratégia segura de aprendizagem de elementos linguísticos.

Av2: *Gosto de tradução, pois ela facilita a minha compreensão de expressões, por exemplo, o que **me deixa confiante**. Mas, tento recorrer menos a ela agora, de forma oral, pois é necessário estimular a minha memória para ter uma boa capacidade de tradução mental de palavras, expressões e situações de forma mais ágil e natural, sem ter que falar em português.*

Para Av2, a tradução proporciona-lhe a compreensão das expressões e, portanto, faz com que ele se sinta confiante. Av2 afirma também que mesmo que ele *goste* de tradução, agora em um nível de conhecimento avançado de LI, ele tenta não usá-la durante a produção oral, sendo preciso recorrer à memória para fazer apenas a tradução na mente, de palavras, expressões e situações, para depois se expressar oralmente em inglês; dessa forma o aluno acredita estar estimulando sua memória.

Av3: *Quando uso a tradução, relaciono o idioma estrangeiro com o idioma de meu domínio, facilitando a minha aprendizagem, **me deixando mais segura** por saber os significados de expressões, frases e textos.*

Conforme declara Av3, a tradução de alguns elementos da língua faz com que ela se sinta mais segura, facilitando assim, a sua aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de tradução de Av3 assemelha-se à concepção de tradução de Catford (1980), quanto à comparação de textos entre línguas, para que ele possa descobrir equivalentes textuais da LM para a LE, baseando-se nos conhecimentos que o indivíduo que está fazendo a tradução tem de ambas as línguas.

Av4: Na maioria das vezes, vejo como uma deficiência que precisa ser superada, já que um dos motivos de eu traduzir algo é por não saber como dizê-lo em inglês (num exercício de criação de frases a partir do vocabulário, por exemplo). Sinto-me limitado quando isso acontece.

*Quando a tradução de algo não é literal, pois nem se aproxima com o que parece ser na minha língua (falsos cognatos), prefiro ter certeza do significado através da tradução (caso de expressões). **Desta forma, sinto-me seguro** para me expressar.*

Conforme afirma Av4, a tradução proporciona-lhe segurança na medida em que ele percebe que não é possível transpor significados de uma língua para outra, de forma *literal*, como propõe Catford (1980), ao listar os tipos de tradução. Dessa forma, Av4 declara que prefere certificar-se dos significados dos *falsos cognatos*, por exemplo; portanto, a tradução nesse âmbito oferece-lhe segurança. No entanto, o aluno declara que se ele precisa recorrer à tradução durante um exercício de construção de frases em LI a partir das palavras apresentadas, por exemplo, ele se sentirá limitado, pois isso representaria para ele uma deficiência em seu aprendizado que *precisa ser superada*.

Concluindo esta subseção, foi possível verificar que os quatro alunos com nível avançado de conhecimento de LI entendem que a tradução proporciona segurança ou confiança no ensino-aprendizagem. Essa representação se assemelha à representação dos professores Ana, Bruno, Denise e Fábio, e dos alunos Ba2, Ba3 In2 e In3, i.e., essa representação pode ser apresentada por outros adjetivos, mas é partilhada pela maioria dos participantes desta pesquisa.

Os alunos desses níveis de conhecimento de inglês também não apresentam uma definição única do que seja tradução ou de qual seja sua função no ensino-aprendizagem de LI, assim como seus professores, participantes deste estudo.

Feita a discussão sobre as representações dos participantes desta pesquisa a respeito de como eles compreendem o que é tradução, o seu uso e quais os sentimentos que emergem a partir dela no ensino-aprendizagem de LI, encerro aqui esta seção e apresento a seguir as “Considerações Finais”, em que exponho as minhas reflexões sobre as representações dos participantes, algumas novas indagações provenientes da análise e sugestões a respeito do caso estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar as reflexões e questionamentos que emergiram a partir deste estudo, retomarei algumas observações feitas na apresentação e discussão de resultados. Em seguida, sugiro possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

Conforme descrito na introdução desta pesquisa, meu interesse em verificar as representações de professores e alunos de inglês de uma escola de idiomas advém de meus questionamentos sobre minha própria experiência como professora de inglês, e antes como aluna desse idioma. Meus questionamentos se iniciaram quando percebi alguns posicionamentos a favor do banimento da tradução na sala de aula de LI enquanto outros a defendiam.

Ao buscar suporte na literatura, lendo sobre o ensino de LI no geral, deparei-me com a impossibilidade de esclarecer muitos dos meus questionamentos a respeito da tradução nas aulas de inglês. Por esse motivo, decidi ingressar no curso de Mestrado do programa de LAEL da PUC-SP, onde pude ter acesso a teorias que até então desconhecia ou conhecia superficialmente, como o conceito de representações sociais que contribuiu muito para enriquecer a minha formação profissional e pessoal.

Visando nortear o trabalho, adotei o conceito de representações sociais e formulei duas perguntas de pesquisa para as quais penso ter encontrado algumas respostas que me permitiram alcançar o objetivo inicialmente proposto. A primeira pergunta visa a investigar quais são as representações dos professores sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI, e a segunda pergunta visa a investigar quais as representações dos alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de LI.

A partir das questões, dentro do quadro metodológico de um estudo de caso, pude identificar e agrupar, de acordo com os temas, [representações dos professores e alunos sobre o que é tradução, sobre o uso de tradução e sobre os sentimentos que emergem a partir da tradução.](#)

As representações dos professores encontradas, respondendo a primeira pergunta de pesquisa, foram as seguintes:

- ✓ Tradução é a aproximação de idiomas
- ✓ Tradução é a transmissão de ideias

- ✓ Tradução é a busca por equivalências ou adequações
- ✓ Tradução é a valorização do conhecimento prévio
- ✓ O uso de tradução serve para nos comunicarmos
- ✓ O uso de tradução beneficia a habilidade de produção escrita
- ✓ O uso de tradução beneficia a habilidade de produção oral
- ✓ O uso de tradução beneficia a habilidade de compreensão escrita
- ✓ O uso de tradução beneficia a habilidade de compreensão oral
- ✓ O uso de tradução atrapalha
- ✓ Sinto-me seguro e confortável com a tradução
- ✓ Sinto-me indiferente quanto ao uso de tradução
- ✓ Sem o uso de tradução os alunos se sentem perdidos, desconfortáveis e inseguros

A respeito de como os professores participantes desta pesquisa entendem a tradução, foi possível verificar que para os cinco professores a tradução é a aproximação de idiomas. Embora, o professor Thiago também a perceba como uma forma de transmitir ideias, ele ainda partilha da representação, primeiramente mencionada, com os demais colegas de trabalho.

Com relação ao uso de tradução no ensino-aprendizagem de LI, quatro dos cinco professores entendem que a tradução serve para nos comunicarmos. Quatro dos cinco professores compreendem também o uso de tradução como uma estratégia que beneficia o desenvolvimento da habilidade de produção escrita. Entretanto, o professor Fábio afirma que o uso de tradução atrapalha o desenvolvimento dessa habilidade. Já para o professor Thiago, o uso de tradução atrapalha o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral. Após essas constatações, o fato que me chamou a atenção foi que para esses dois professores o uso de tradução atrapalha o desenvolvimento dos seus alunos, com relação às habilidades mencionadas. No entanto, eles não mencionam como percebem o uso de tradução para o próprio desenvolvimento.

Ainda a respeito do uso de tradução no ensino-aprendizagem de inglês, verifiquei que a maioria dos professores citam muito a “busca” por recursos (para que haja aprendizagem e desenvolvimento das habilidades comunicativas). No entanto, eles não distinguem o “uso” da “busca” pela tradução em recursos como dicionários, *sites* da internet, etc. Como não foi possível verificar a tradução em outros âmbitos, devido ao que interessa a este estudo, não

consigo afirmar o que de fato os professores estão entendendo por “uso de tradução” – se é sobre o uso em si, ou se é sobre a busca de dicionários, ou de outros recursos para que a tradução ocorra. Sendo assim, acredito que esta é uma questão para ser estudada em outro momento, desenvolvendo, portanto, outro trabalho.

Verificando as representações sobre os sentimentos que emergem devido à tradução, quatro dos cinco professores declaram sentir-se seguros e confortáveis com ela. Todos os professores afirmam que sem o uso da tradução seus alunos se sentiriam perdidos, desconfortáveis e inseguros.

Percebi que, de modo geral, os professores entendem a tradução de maneira literal e tradicional. Suas concepções se assemelham muito mais à concepção de Catford (1980), a respeito de substituição e equivalência de material linguístico do que a qualquer outra concepção de ensino-aprendizagem ou de tradução (assim como os alunos de nível básico de conhecimento de LI).

Respondendo a segunda pergunta de pesquisa, estas foram as representações dos alunos participantes encontradas.

Representações dos alunos com nível de conhecimento básico de LI:

- ✓ Tradução é saber os significados das palavras
- ✓ O uso de tradução serve para saber os significados das palavras
- ✓ A tradução me atrapalha
- ✓ Sinto-me seguro ou confiante com a tradução de palavras e expressões

Os três alunos com nível de conhecimento básico de LI não distinguem a tradução de seu uso. Para eles, saber palavras é tradução e é para isso que a tradução serve. Sendo assim, a concepção de tradução desse grupo de alunos se aproxima à concepção de tradução de Catford (1980). Acredito que esse resultado é compreensível e esperado devido ao nível de conhecimento de LI desses alunos.

Com relação aos sentimentos que emergem devido ao uso de tradução, dois alunos de nível de conhecimento básico de LI sentem-se seguros ou confiantes com o uso da mesma, enquanto que uma aluna acredita que a tradução pode atrapalhá-la. Essa última constatação foi inesperada, pois supõe-se que alunos desse nível de conhecimento de LI necessitem e

queiram usar a tradução sempre que possível. No entanto, uma aluna apresentou uma representação distinta dos demais.

Representações dos alunos com conhecimento intermediário de LI:

- ✓ Tradução é aproximar a LI à minha LM
- ✓ O uso de tradução ajuda a desenvolver as habilidades comunicativas
- ✓ O uso de tradução atrapalha o desenvolvimento da habilidade de produção oral
- ✓ Sinto-me confortável ou seguro com a tradução

Foi possível verificar que os três alunos com nível de conhecimento intermediário de LI entendem que tradução é aproximar a LI à LM e que seu uso ajuda a desenvolver as habilidades comunicativas. Nesse sentido, suas representações convergem com as representações dos professores.

Ainda com relação ao uso de tradução, o aluno In1 e o professor Thiago entendem que esse uso atrapalha o desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Como última constatação sobre esse grupo de participantes, foi possível verificar que dois alunos se sentem seguros ou confortáveis com a tradução, como a maioria dos participantes.

Representações dos alunos com nível de conhecimento avançado de LI foram as seguintes:

- ✓ Tradução é transformação
- ✓ O uso de tradução serve para promover a comunicação
- ✓ Sinto-me seguro ou confiante com a tradução

Todos os alunos com nível de conhecimento avançado de LI partilham das mesmas representações quanto ao que é tradução, seu uso e os sentimentos que surgem a partir dela.

A representação sobre o que é tradução desse grupo de participantes, se assemelha à concepção de tradução de Catford (1980) e sua noção de equivalência, pois os alunos com nível de conhecimento avançado de LI entendem a tradução como substituição de material linguístico de uma língua por material linguístico de outra língua. No entanto, eles não entendem a tradução no nível de palavras apenas, como os alunos de nível de conhecimento básico de LI.

Com relação à representação sobre o uso de tradução, a concepção dos alunos de nível avançado de LI se assemelha à dos professores Ana, Bruno, Denise e Thiago: **o uso de tradução serve para nos comunicarmos.**

Por fim, a representação sobre os sentimentos que emergem com relação ao uso de tradução dos quatro alunos com nível de conhecimento avançado de LI, também se assemelha à representação dos professores Ana, Bruno, Denise e Fábio, e dos alunos Ba2, Ba3 In2 e In3, i.e., essa representação pode ser apresentada por outros adjetivos, mas é compartilhada pela maioria dos participantes desta pesquisa.

As constatações deste estudo, portanto, parecem responder de forma satisfatória as perguntas de pesquisa formuladas na introdução. No entanto, essas mesmas constatações me trazem novos questionamentos:

- ✓ Os professores entendem que a tradução beneficia o desenvolvimento das habilidades comunicativas ou é a busca por recursos que beneficia tal desenvolvimento?
- ✓ Por que uma aluna do nível de conhecimento básico de inglês entende a tradução como um recurso que pode atrapalhar sua aprendizagem enquanto que a maioria dos alunos do nível intermediário e avançado entendem o oposto?

Entendo que os questionamentos acima poderiam compor outros trabalhos de pesquisa. Entendo também, no entanto, que as constatações que fiz, por si só, não podem dirimir por completo a inquietação que me levou a dar origem a esta pesquisa.

O objetivo do presente trabalho, entretanto, não encerrava em si pretensões ambiciosas. Este me ajudou não apenas a entender algumas das representações de colegas e alunos acerca da tradução no ensino-aprendizagem de LI, como me ajudará na minha prática pedagógica e como coordenadora, que precisa entender seus alunos e colegas de trabalho para melhor lidar com eles.

Assim sendo, esta pesquisa acaba por compor-se não como um fim em si mesma, mas sim, como uma pequena parte que pode vir a contribuir para que mais trabalhos possam ser desenvolvidos na mesma área. Poderá ser útil na reflexão e busca de outros pesquisadores por soluções de problemas que se apresentem em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Tecidas, então, estas considerações finais, antes de encerrá-la em definitivo, expresso ainda uma última consideração de ordem pessoal. Da mesma maneira como iniciei este estudo, comentando em sua introdução o que me levou a desenvolvê-lo e a sua importância para a minha vida pessoal e profissional, finalizo-o podendo deixar nele registrado o inestimável crescimento intelectual e acadêmico que este representou na minha vida como professora de inglês, como tradutora, como coordenadora, como *Itala* – em seus muitos aspectos.

REFERÊNCIAS

ALBIR, H. A. La traducción en la enseñanza comunicativa. Cable: **Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. Madrid, 1998, p. 42-45.

_____. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 19-57.

ANEAS, F. **Educação de jovens e adultos**: representações de professores e alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês. 2010. 200 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2010.

ARROJO, R. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BARDIN, J. **L'ère logique**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOMFIM, R. **Babel de vozes**: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução. 2006. 169 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2006.

BRANCO, A. S. C. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de letras**. 2005. 111 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRUNER, J. [1996]. **A cultura da Educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da tradução**: um ensaio de linguística aplicada. Campinas: Cultrix, 1980.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Org.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.

CHECCHIA, R. L. T. **O retorno do que nunca foi**: o papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. 2002. 193 f. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

DERRIDA, J. **Of grammatology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

_____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.) **Handbook of research on teaching**. New York: Collier-Macmillan, 1986, p. 119-161.

FAAR, R.M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 31-59.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de Inglês**. 2006. 119 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 167-194.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIUSTA, A. S. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In: GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a distância: uma educação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003, p. 45-74.

HARGREAVES, L. E. S. **Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras**. 2004. 174 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, p. 75-103, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

LAVAUULT, E. **Fonctions de la traduction em didactique des langues: apprende une langue em apprenant à traduire**. Paris: Didier Erudition, 1985.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. (Org.) **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

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

LIMA, A. M. H. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês: uma análise das práticas discursivas de uma aluna na aula particular.** 2007. 147 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2007.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 89-111.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORNELLAS, L. L. H. **Representações de professores de inglês do Ensino Fundamental I.** 2010. 170 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP: 2010.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers, 1990.

O'MALLEY, J. e CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PRING, R. **Personal and social education in the curriculum: concepts and content.** London: Hodder and Stoughton, 1984.

RAMOS, R. C. G.; LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K.A. (Org.). **Crenças, discursos & língua(gem).** v.1. Campinas: Pontes, 2010, p. 103-132.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROMANELLI, S. **Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão.** Salvador, 2006. Disponível em <www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm> (ISSN/ISBN: 16791347). Acesso em: 18 jan. 2011.

SANTOS, P. B. **Avaliação:** representação da instituição, dos professores e alunos. 2003. 103 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP: 2003.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-145.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Org.). **Strategies of qualitative inquiry**. USA: Sage Publications, 1998, p. 86-109.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. Minas Gerais, Uberlândia: Edufu, 2003.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WELKER, H. A. **Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira:** por que não? Brasília: Horizontes, 2004. Disponível em: <www.unb.br/il/let/welker/tradfras.doc>. Acesso em: 19 jan. 2011.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers:** a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

APÊNDICES

1 – Questionário perfil do professor

Nome: _____ 2012

e-mail: _____

Não haverá nenhum tipo de identificação no corpo da pesquisa. A sua identidade e os nomes de instituições aqui presentes serão mantidas em total sigilo.

DADOS PESSOAIS

Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

1. Sexo:

a. () masculino

b. () feminino

2. Faixa etária:

a. () entre 16 e 20 anos

b. () entre 21 e 25 anos

c. () entre 26 e 30 anos

d. () acima de 30 anos

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

3. Cursa/cursou o Ensino Fundamental em escola:

a. () particular

b. () pública

c. () particular e pública

d. () outra: _____

4. O inglês que você estuda ou estudou no Ensino Fundamental é/foi:

- a. ☐ excelente
- b. ☐ bom
- c. ☐ regular
- d. ☐ ruim

5. Cursa/cursou o Ensino Médio em escola:

- a. ☐ particular
- b. ☐ pública
- c. ☐ particular e pública
- d. ☐ outra: _____

6. O inglês que você estuda ou estudou no Ensino Médio é/foi:

- a. ☐ excelente
- b. ☐ bom
- c. ☐ regular
- d. ☐ ruim

7. Possui formação em curso superior? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas e complete se necessário:

- a. ☐ sim, possuo graduação em _____
- b. ☐ não
- c. ☐ cursando graduação em _____
- d. ☐ pretendo cursar graduação em _____

8. Assinale com um “x” o **principal motivo** de estar estudando ou ter estudado Inglês:

- a. ☐ para me preparar para o mercado de trabalho

- b. () para ter um certificado, apenas
- c. () para viajar e poder interagir na Língua Inglesa
- d. () para entender músicas, seriados, filmes, entrevistas e afins
- e. () para conhecer uma outra cultura
- f. () por exigência familiar
- g. () para me tornar um professor
- h. () Outro? Qual? _____

9. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

10. Você já ministrou aulas de inglês em outra escola? Se sim, em qual, por quanto tempo e como era o método de ensino?

11. Como você classificaria o seu nível de inglês? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

- a. () excelente
- b. () bom
- c. () regular
- d. () ruim

12. Assinale com um “x” **mais de uma** alternativa, se necessário. Você recorre ao Português enquanto desenvolve qual/quais atividade (s) em inglês:

- a. () assiste TV a cabo/digital

Como? _____

b. () assiste filmes (cinema, DVD etc)

Como? _____

c. () lê revistas

Como? _____

d. () lê jornais

Como? _____

e. () ouve música

Como? _____

f. () interage com amigos

Como? _____

g. () interage com familiares

Como? _____

h. () corrige a lição de casa (*homework*)

Como? _____

i. () outro? Exemplifique _____

13. Assinale com um “x” a habilidade que você faz mais uso da **tradução**?

a. () para ler

b. () para escrever

c. () para falar

d. () para ouvir

14. Classifique as habilidades de acordo com a frequência de uso que você faz da **tradução**, atribuindo a escala de 1 – 4 (do menos usado para o mais usado).

a. () falar

b. () escrever

c. () ler

d. () ouvir

Muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa

Professora/Tradutora, Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela
PUC-SP

Itala Fortes dos Santos.
puctata@hotmail.com

2 – Questionário perfil do aluno

Nome: _____

2012

e-mail: _____

Não haverá nenhum tipo de identificação no corpo da pesquisa. A sua identidade e os nomes de instituições aqui presentes serão mantidas em total sigilo.

DADOS PESSOAIS

Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

1. Sexo:

a. () masculino

b. () feminino

2. Faixa etária:

a. () até 15 anos

b. () entre 16 e 20 anos

c. () entre 21 e 25 anos

d. () entre 26 e 30 anos

e. () acima de 30 anos

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

3. Cursa/cursou o Ensino Fundamental em escola:

a. () particular

b. () pública

c. () particular e pública

d. () outra: _____

4. O inglês que você estuda ou estudou no Ensino Fundamental é/foi:

- a. ☐ excelente
- b. ☐ bom
- c. ☐ regular
- d. ☐ ruim

5. Cursa/cursou o Ensino Médio em escola:

- a. ☐ particular
- b. ☐ pública
- c. ☐ particular e pública
- d. ☐ outra: _____

6. O inglês que você estuda ou estudou no Ensino Médio é/foi:

- a. ☐ excelente
- b. ☐ bom
- c. ☐ regular
- d. ☐ ruim

7. Possui formação em curso superior? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas e complete se necessário:

- a. ☐ sim, possuo graduação em _____
- b. ☐ não
- c. ☐ cursando graduação em _____
- d. ☐ pretendo cursar graduação em _____

8. Assinale com um “x” o principal motivo de estar estudando Inglês:

- a. ☐ para me preparar para o mercado de trabalho

- b. () para ter um certificado, apenas
- c. () para viajar e poder interagir na Língua Inglesa
- d. () para entender músicas, seriados, filmes, entrevistas e afins
- e. () para conhecer uma outra cultura
- f. () por exigência familiar
- g. () outro? Qual? _____

9. Há quanto tempo você frequenta o curso desta escola?

10. Você já fez outro curso de inglês em outra escola? Se sim, em qual, por quanto tempo e qual era o método de ensino?

11. Como você classificaria o seu nível de inglês? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

- a. () excelente
- b. () bom
- c. () regular
- d. () ruim

12. Assinale com um “x” **mais de uma** alternativa, se necessário. Você recorre ao Português enquanto desenvolve qual/quais atividade (s) em inglês:

- a. () assiste TV a cabo/digital

Como? _____

- b. () assiste filmes (cinema, DVD etc)

Como? _____

c. () lê revistas

Como? _____

d. () lê jornais

Como? _____

e. () ouve música

Como? _____

f. () interage com amigos

Como? _____

g. () interage com familiares

Como? _____

h. () faz a lição de casa (*homework*)

Como? _____

i. () outro? Exemplifique _____

13. Assinale com um “x” a habilidade que você faz mais uso da **tradução**?

a. () para ler

b. () para escrever

c. () para falar

d. () para ouvir

14. Classifique as habilidades de acordo com a frequência de uso que você faz da **tradução**, atribuindo a escala de 1– 4 (do menos usado para o mais usado).

a. () falar

b. () escrever

c. () ler

d. () ouvir

Muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa

Professora/Tradutora, Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela
PUC-SP,

Itala Fortes dos Santos.

puctata@hotmail.com

3 – Questionário investigativo das representações do professor

NOME: _____ 2012

(não haverá nenhuma identificação no corpo da pesquisa)

1. O que você acha que é **tradução**?

2. Para que serve a **tradução**?

3. Para que serve a **tradução** durante o desenvolvimento linguístico?

4. A **tradução** pode contribuir para algum tipo de desenvolvimento? Se sim, descreva qual tipo e de que forma.

5. Como você acha que seus alunos veem a **tradução**? Por que você acha isso?

6. Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo.

Para você, o uso da **tradução** nas suas aulas de inglês:

6.1 () atrapalha

a. () na escrita. Como? Ao fazer o quê?

b. () na fala. Como? Ao fazer o quê?

c. () na leitura. Como? Ao fazer o quê?

d.() na compreensão oral. Como? Ao fazer o quê?

6.2 () ajuda

a. () na escrita. Como? Ao fazer o quê?

b. () na fala. Como? Ao fazer o quê?

c. () na leitura. Como? Ao fazer o quê?

d.() na compreensão oral. Como? Ao fazer o quê?

6.3 () é indiferente. Justifique:

7. Você usa a **tradução** nas suas aulas de inglês? Se sim, como você se sente? Se não, por que não? Explique.

8. Se você respondeu “Sim” na questão acima, como você se sentiria se não pudesse usar

tradução na sala de aula ou para desenvolver qualquer atividade relacionada à sua aula?

9. Se a resposta da questão 4 foi “Sim”, como você acha que seus alunos se sentiriam se não pudessem usar a **tradução** nas aulas de inglês?

10. Quando leciona inglês, o que você considera como sendo **tradução**?

11. Você acha que seus alunos fazem uso da **tradução**? Se sim, para quê e em quais momentos? Se não, por que não?

12. O que você entende por **tradução** para o processo ensino-aprendizagem de inglês?

13. Qual é a forma ideal de se ensinar inglês, na sua opinião?

14. Quando você vai para a sala de aula, o conceito que você tem de **tradução** (descrito na primeira questão) é o mesmo?

15. Como você vê o uso da **tradução** para o ensino-aprendizagem de inglês nesta escola de idiomas? Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo:

- a. () adequado
- b. () inadequado

Justifique e dê exemplos:

Muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa

Professora/Tradutora, Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC-SP:

Itala Fortes dos Santos
puctata@hotmail.com

4 – Questionário investigativo das representações do aluno

NOME: _____ 2012

(não haverá nenhuma identificação no corpo da pesquisa)

1. O que você acha que é **tradução**?

2. Para que serve a **tradução**?

3. Para que serve a **tradução** no **seu** desenvolvimento linguístico?

4. Quando estuda inglês, o que você considera como sendo **tradução**?

5. A **tradução** pode contribuir para algum tipo de desenvolvimento? Se sim, descreva qual tipo e de que forma.

6. Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo.

Para você, o uso da **tradução** nas suas aulas de inglês:

6.1 () **atrapalha**

a. () na escrita. Como? Ao fazer o quê?

b. () na fala. Como? Ao fazer o quê?

c. () na leitura. Como? Ao fazer o quê?

d.() na compreensão oral. Como? Ao fazer o quê?

6.2 () ajuda

a. () na escrita. Como? Ao fazer o quê?

b. () na fala. Como? Ao fazer o quê?

c. () na leitura. Como? Ao fazer o quê?

d.() na compreensão oral. Como? Ao fazer o quê?

6.3 () é indiferente. Justifique:

7. Como você se sente usando a **tradução** em sala de aula? Explique.

8. Como você se sentiria se não pudesse usar **tradução** enquanto estuda Inglês?

9. Em uma aula de inglês o professor deve fazer uso da **tradução** quando _____

10. Em uma aula de inglês o professor não deve fazer uso da **tradução** porque

11. O que você acha dos exercícios onde você tem frases para “passar” para o inglês?

12. Quando você tem exercícios que tem **tradução**, você acha que eles contribuem para o seu desenvolvimento enquanto estudante de inglês? Explique.

13. Que exercícios de uso da **tradução** você acha que contribui para o seu aprendizado? Exemplifique.

14. O que você entende por **tradução** para o processo ensino-aprendizagem de inglês?

15. Quando está em aula, o conceito que você tem de **tradução** (descrito na primeira questão) é o mesmo? Por quê?

16. Como você vê o uso da **tradução** para o ensino-aprendizagem de inglês nesta escola de idiomas? Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo:

- a. () adequado
- b. () inadequado

Justifique e dê exemplos:

Muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa

Professora/Tradutora, Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela
PUC-SP,

Itala Fortes dos Santos.
puctata@hotmail.com

ANEXOS

1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP