

UNIVALI  
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ  
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM  
Curso de Pós - Graduação Stricto Sensu  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CYNTHIA CHRISTINE EBERT PHILIPPS

O USO DISCRIMINADO E INDISCRIMINADO DA TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação – área de  
concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa:  
*Formação Docente e Identidades Profissionais*; Grupo  
de Pesquisa: *Estudos Lingüísticos e Ensino de Línguas  
Estrangeiras*)

**Orientador: Prof Dr José Marcelo Freitas de Luna**

ITAJAÍ (SC)  
2003

*Aos meus pais,  
Rui e Mariana,  
com todo meu amor.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, por todo seu apoio nas horas em que mais precisei.

Aos meus filhos, por perdoarem minha ausência.

Ao Prof. Marcelo, por mostrar o caminho e compartilhar comigo seu conhecimento.

À amiga Beth, por existir.

À Dona Noli, pela ajuda constante.

À amiga Fiona, pelas palavras certas na hora certa.

A toda a equipe NELLE, pela compreensão, e com especial carinho a Roberto, Márcia e Neuza.

À equipe da secretaria do Mestrado, sempre disposta a ajudar.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo desvelar as crenças e as práticas de professores de língua inglesa quanto ao uso de tradução em sala de aula. Os professores sujeitos da pesquisa são quatro docentes de um curso de graduação em letras de uma universidade privada localizada no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Dentro de uma perspectiva fenomenológica hermenêutica, a pesquisa fez uso de observação não-participativa e entrevista semi-estrutura para a coleta dos dados. A análise dos dados revela que os professores de língua inglesa discriminam o uso da tradução como ferramenta de ensino em suas falas e que, em sua maioria, fazem uso indiscriminado da mesma em sua prática docente. A partir destes resultados e da percepção de que os professores demonstram falta de clareza no que se refere às possibilidades de uso da tradução como uma ferramenta de auxílio no ensino, sugiro uma conciliação entre a crença e a prática dos professores visando a facilitar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua inglesa.

**Palavras-chave:** tradução, crenças, prática docente.

## ABSTRACT

This work aims to unveil English teachers' beliefs and practices regarding the use of translation in their classrooms. The teachers who are the subjects of this research are faculty members of an undergraduate program in Languages and Arts of a private university located in the Vale do Itajaí region, in the state of Santa Catarina. Within a phenomenological hermeneutical perspective, non-participant observation and a semi-structured interview were used. The analysis of the data collected revealed that, in their speech, the English teachers reject the use of translation as a teaching tool in the classroom, yet most of them use it indiscriminately in their teaching practice. Based on these results and on the perception that the teachers also reveal a lack of clear concerning the possible uses of translation as a teaching tool, I discuss about the possibility of reconciling teachers' beliefs and practice, aiming at a more efficient teaching-learning process in English language classes.

**Key words:** translation, beliefs, teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>00.</b>	<b>RESUMO</b>	<b>vi</b>
<b>00.</b>	<b>ABSTRACT</b>	<b>vii</b>
<b>01.</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>02.</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>16</b>
	2.1 Uma introdução – a tradução através do tempo	16
	2.2 A tradução bem-vinda	18
	2.3 O repúdio à tradução	20
	2.4 A formação do professor e as abordagens de ensino	25
	2.5 A tradução re-visitada	29
<b>03.</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>32</b>
	3.1 A coleta de dados	32
	3.2 Os sujeitos da pesquisa	33
	3.3 A observação não-participativa	35
	3.4 A entrevista semi-estruturada	36
<b>04.</b>	<b>ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>38</b>
	4.1 A observação	38
	4.2 A entrevista	42
	4.3 As observações, as entrevistas e as possíveis percepções	47
<b>05.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>06.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>54</b>
<b>07.</b>	<b>ANEXO 1 – Roteiro para Entrevistas</b>	<b>56</b>
<b>08.</b>	<b>ANEXO 2 – Entrevista 1 – Sujeito 1</b>	<b>57</b>
<b>09.</b>	<b>ANEXO 3 – Entrevista 2 – Sujeito 2</b>	<b>59</b>
<b>10.</b>	<b>ANEXO 4 – Entrevista 3 – Sujeito 3</b>	<b>62</b>
<b>11.</b>	<b>ANEXO 5 – Entrevista 4 – Sujeito 4</b>	<b>66</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve sua concepção no convívio com professores de ensino de língua estrangeira dos ensinos fundamental, médio e superior. Como professora de inglês no curso de graduação em Letras e tradutora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), sempre muito me interessou a relação da tradução com a sala de aula de ensino de língua inglesa, especialmente em se tratando do contexto brasileiro, no qual todos os alunos são falantes de português. Por acreditar no uso racional da tradução em sala de aula, isto é, da tradução utilizada como ferramenta que vise a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pude perceber que, para os professores de língua estrangeira, há um certo mito em torno da palavra tradução. Quando mencionado em reuniões e cursos de atualização e capacitação de professores, o uso da tradução causa discussões exaltadas entre os presentes quanto ao seu papel em sala de aula de língua estrangeira.

Durante estas discussões, os professores mostram ter dúvidas e preocupações quanto à adequação ou pertinência da tradução em suas aulas. Muitas vezes revelam utilizar a tradução como ferramenta de ensino em sala, mas tal afirmação parece lhes causar embaraço. A partir deste contexto, levanto duas hipóteses. A primeira hipótese é que, no Brasil, os professores de língua inglesa discriminam o uso de tradução em sala de aula. Em outras palavras, os professores possuem um discurso contrário ao uso de tradução em suas aulas. A segunda hipótese é que os professores fazem uso indiscriminado da tradução quando em sala de aula, ou seja, os professores de língua inglesa utilizam a tradução indiscriminadamente em sua prática docente. Na busca da confirmação ou rejeição de tais hipóteses, o objetivo da presente pesquisa é desvelar as crenças e as práticas dos professores de graduação do curso de Letras de uma universidade privada localizada no Vale do Itajaí, Santa Catarina, quanto ao uso de tradução em sala de aula de língua inglesa. As crenças dos professores em relação ao uso de tradução em sala de aula serão investigadas através da realização de entrevistas semi-estruturadas e as práticas dos mesmos professores serão observadas durante suas aulas, visando a circunstanciar o uso da tradução.

Para obter um melhor entendimento das hipóteses levantadas, é preciso compreender a história da tradução no ensino de língua estrangeira. Ao realizar a revisão da historiografia do

ensino de língua estrangeira, o propósito é tentar compreender como o uso da tradução vem sendo percebido e como tais percepções podem ter influenciado a construção das crenças e práticas dos professores de língua estrangeira em relação ao seu uso em sala de aula. A preocupação com o processo de construção de crenças e práticas é pertinente, uma vez que, para vários autores, entre os fatores que podem influenciar a atitude do professor no contexto de sala de aula se encontra a abordagem ou metodologia predominante no período de sua formação, tanto formal como informal (MELO, 2002; GIMENEZ, 1999; MALATÉR, 1998; RICHARDS E LOCKHARD, 1994; STERN, 1983).

O ensino de língua estrangeira (L2) sempre foi uma questão bastante polêmica na história da educação. Uma breve revisão de sua história facilita a promoção de um melhor entendimento do foco deste trabalho. Kelly (1969) oferece um panorama de 25 séculos da história do ensino de línguas, mostrando que sempre existiram conflitos sobre qual a melhor forma e quais as melhores estratégias para ensinar língua estrangeira. Segundo este mesmo autor, as línguas sempre foram parte fundamental da educação. Seu ensino varia no tempo de acordo com o tipo de domínio exigido do aluno, uma vez que as razões que motivam as pessoas a aprenderem outras línguas são diferentes nos diferentes períodos da história da humanidade. Estas diferenças influenciam a forma como as línguas são ensinadas, levando à defesa de metodologias de ensino que, em certos momentos, dão maior ênfase à leitura, enquanto que em outros momentos se preocupam mais com a oralidade. A tradução é em alguns momentos a principal ferramenta de auxílio no ensino de L2, como no caso do período de glória do método de gramática e tradução. Em outros períodos é banida de sala de aula, como ocorre após a popularização do método direto (COOK, 1998; KELLY, 1969).

Neste processo, surgem escolas com as ditas novas e revolucionárias metodologias de ensino, as quais, segundo Kelly (1969), nada mais seriam do que novos nomes para idéias e procedimentos antigos. Nesse movimento de ir e vir do desenvolvimento das metodologias do ensino de línguas, a tradução vem sendo um tema de constante debate entre lingüistas e professores de língua estrangeira. Durante o século XIX até meados do século XX, o método que dominou o ensino de L2 foi o Grammar-Translation Method (GTM), ou Método de Gramática e Tradução (HOWATT, 1984). Como declara o próprio nome do método, a língua era ensinada



através das regras gramaticais e listas de tradução. Contudo, mudanças no cenário mundial ao final do século XIX tornaram maior a necessidade de desenvolvimento da oralidade. Os alunos precisavam falar a língua, não apenas ler e entender textos clássicos.

Com isto, amadurece o movimento conhecido como Movimento de Reforma, cujo principal articulador é o lingüista alemão Wilhelm Viëtor. Segundo Luna (2000), Viëtor não se posiciona de forma radical contra o uso da tradução, mas afirma que a língua estrangeira deve ser aprendida por imitação. Deve-se aprender L2 pensando em L2, não traduzindo. Viëtor e seus seguidores e colaboradores, como o inglês Henry Sweet e o francês Paul Passy, acreditam que a gramática deve ser ensinada de forma indutiva, a língua precisa ser ensinada no contexto e a tradução deve ser evitada (LEFFA, 1988). O movimento da reforma culmina com a publicação do panfleto “*Der Sprachunterricht muss umkeren!*” (O ensino de línguas deve começar do início) por Viëtor em 1882 (LUNA, 2000). A consolidação das idéias dos reformadores vem com o Método Direto. Neste método, o ensino da língua estrangeira nunca deve fazer uso da língua mãe, a ênfase está na oralidade e a gramática é explicada indutivamente (LEFFA, 1988, p. 215).

Segundo Leffa (1988), o prestígio do Método Direto na academia à época é atestado pela sua adoção oficial nas escolas públicas na Bélgica, Alemanha e França, sendo os Estados Unidos um dos poucos países a não apoiá-lo oficialmente. Os norte-americanos, devido à necessidade gerada pela 2ª Guerra Mundial, não mediram esforços de pesquisa para desenvolver um método de ensino de língua estrangeira. Surge então a Abordagem Audiolingual. A ênfase desta abordagem está também na oralidade. O suporte para o audiolingualismo centrava-se nos aspectos behavioristas de Skinner no ensino de línguas e na abordagem estrutural desenvolvida por Fries (KERN, 2000; LEFFA, 1988; HOWATT, 1984). De acordo com Howatt (1984), esta abordagem teve impacto apenas relativo. A abordagem estava associada ao uso de laboratórios de línguas para as apresentações de diálogos representativos da língua viva e o uso deste recurso foi incorporado à maioria dos cursos de língua estrangeira, mas apenas como uma ferramenta adicional.

Na segunda metade do século XX, nos anos que se seguiram à 2ª Guerra Mundial, o estudo de línguas deixa de ser uma prerrogativa da elite, e passa ser uma necessidade para muitas

peças devido às oportunidades de viagens e negócios internacionais, bem como de maior intercâmbio social e cultural (KERN, 2000). As pesquisas na área do ensino de língua estrangeira aumentam, assim como aumentam as tentativas de uso de novas tecnologias, exploração de novos padrões de ensino e inovações metodológicas. O audiolingualismo passa a ser questionado a partir da proposta teórica de Noam Chomsky. Segundo Kern (2000), Chomsky rejeita a noção behaviorista de Skinner de ensino de L2, porque considera que ao admitir que um falante de uma língua pode produzir e compreender um número infinito de expressões, sua competência lingüística não poderia ser explicada por um modelo baseado em imitação e repetição. Segundo Leffa (1988, p. 222-4), com o desaparecimento do audiolingualismo, florescem ‘novos’ métodos de ensino, com destaque para a Sugestologia de Lozanov, o Método de Curran, o Método Silencioso de Gattegno, o Método de Resposta Física Total e a Abordagem Natural de Krashen. Leffa (ibid) afirma ainda que “o vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo” (p. 225) é preenchido pelo surgimento da Abordagem Comunicativa.

O final do século XX, com especial ênfase nos seus últimos 30 anos, foi marcado pelo domínio do uso da Abordagem Comunicativa no ensino de L2 (KERN, 2000; RICHARDS, 1998; LEFFA, 1988; HOWATT, 1984; STERN, 1983), tendo como meta maior o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A competência comunicativa traz a ênfase para a oralidade e com isto, neste período, a atitude dos seguidores da Abordagem Comunicativa para com o uso da tradução no ensino de L2 foi predominantemente negativa.

Apesar de todo o debate quanto à pertinência ou não do uso da tradução no ensino de L2, ela continua sendo um componente importante nas salas de aula de muitos países (MALMKJAER, 1998; LEFFA, 1988). Não há, contudo, pesquisa suficiente sobre as razões para se utilizar ou não esta ferramenta em sala de aula. Assim sendo, o presente estudo está centrado na área de ensino de línguas estrangeiras, especificamente, no uso da tradução como estratégia de ensino de língua inglesa que ocorre na prática docente no Brasil.

A tradução é o processo de transferência de significado da língua de origem para a língua alvo. No Brasil, onde a sala de aula de graduação é composta por alunos falantes de português, a tradução utilizada pelos professores de língua estrangeira com o propósito de ajudar

aos alunos a compreenderem a língua-alvo com mais clareza e precisão é considerada, neste trabalho, como o uso de tradução como estratégia ou ferramenta de ensino. Em outras palavras, a tradução como ferramenta visa a auxiliar no processo ensino-aprendizagem da língua-alvo, seja no ensino de significado, gramática, leitura e compreensão de textos ou até mesmo da pronúncia.

Para melhor compreensão do objetivo do presente trabalho, tem importância fundamental a definição dos termos e expressões envolvendo a tradução no contexto de sala de aula que são aqui utilizados. O ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho é a definição do que vem a ser tradução. Para facilitar o entendimento, vou fazer uso de uma definição bastante simples, porém não simplista, utilizada por Nida (1966, p 24, minha tradução): “Tradução é a produção na língua-alvo (para este trabalho, a língua inglesa) do equivalente natural mais próximo da mensagem na língua-fonte (neste estudo, a língua-fonte dos alunos e do professor é o português)”. No contexto de sala de aula, a definição de tradução que vem a ser foco deste trabalho é a tradução inter-lingual ou tradução propriamente dita, que consiste na interpretação feita pelo professor dos signos verbais em inglês, utilizando o português ou vice-versa (COSTA, 1988).

Além da definição de tradução, esta pesquisa utiliza duas palavras da língua portuguesa que possuem significado bastante forte. A primeira delas, *discriminação*, traz consigo uma carga negativa e, de acordo com a definição encontrada no Dicionário Michealis, “discriminar é tratar algo ou alguém de modo preferencial, geralmente com prejuízo para uma das partes”. Com base nesta definição, fica estabelecido que, para fins desta pesquisa, o uso discriminado de tradução envolve a crença de caráter negativo dos professores de língua inglesa sobre a utilização de tradução em sala de aula. Além disso, neste trabalho faço uso da palavra indiscriminado. O mesmo dicionário diz que o adjetivo *indiscriminado* define algo desordenado, indistinto e misturado. Então, por sua vez, o uso indiscriminado de tradução em sala de aula é percebido como o uso informal da tradução, feito pelo professor, que surge de forma desordenada e indistinta, sem a solicitação do aluno, com o principal propósito de esclarecer significados e regras gramaticais. É importante ainda distinguir o ensino da tradução em si, ensino este que é feito em sala de aula através de exercícios de tradução, e será aqui tratado como tradução formal.

A preocupação com a compreensão das definições de tradução, uso da tradução formal e utilização indiscriminada da tradução em sala de aula ocorre porque o uso de língua-mãe e o uso de tradução em sala de aula podem se confundir. A língua-mãe pode ser usada como língua de instrução no ensino de L2. Faz-se necessário, portanto, enfatizar que este trabalho se restringe apenas ao uso da tradução na prática docente. Com vistas a esclarecer ainda mais a definição utilizada neste trabalho para tradução indiscriminada, segue um exemplo: em sala de aula o professor dá um comando aos alunos em L2 (“*Open your books on page 4*”) e em seguida, sem que os alunos expressem oralmente dúvida ou falta de compreensão, o professor repete o comando na língua-mãe (“Abram seus livros na página 4”). O exemplo utiliza o uso de um comando. O mesmo procedimento pode ocorrer durante leituras, explicações gramaticais e ensino de vocabulário.

Assim, com o auxílio da história da tradução no contexto do ensino de língua estrangeira, busco esclarecer a origem das percepções dos professores de língua inglesa no Brasil quanto à pertinência do seu uso em sala de aula, através de uma comparação entre discurso e prática. A pesquisa se justifica por tentar trazer contribuições que desmistifiquem e promovam a conciliação em uma área polêmica no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, área esta que envolve a pertinência ou não do uso da tradução em sala de aula. Por conseqüência, através desta conciliação, o trabalho se justifica também por tentar aproximar um pouco mais o aluno da conquista de seus direitos interculturais para alcançar o exercício pleno de sua cidadania. Considero esta uma importante justificativa para a realização deste trabalho, pois cabe à educação como ciência se preocupar com a forma em que o processo ensino-aprendizagem ocorre na sala de aula. É preciso que as aulas de língua estrangeira no Brasil promovam uma aprendizagem eficiente que permita ao aluno acesso mais democrático ao conhecimento.

A estrutura de apresentação do presente trabalho está subdividida em quatro capítulos. O primeiro traz a revisão da literatura, que tem como meta o entendimento daquilo que acontece com o uso da tradução como ferramenta de ensino ao longo da história do ensino de língua estrangeira no mundo e no Brasil. Além disso, procuro estabelecer a relação da história da tradução e do ensino de línguas com a formação do professor de língua estrangeira. O capítulo

seguinte apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, mostrando os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e a descrição dos sujeitos escolhidos. Em seguida, os dados coletados são apresentados e analisados à luz do objetivo central da pesquisa e na busca da comprovação das hipóteses levantadas. Finalmente, o último capítulo traz as considerações finais, que tomam como base as percepções obtidas através da análise dos dados, e juntamente com os resultados do trabalho, indicam caminhos para futuras pesquisas na área.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Uma introdução – a tradução através do tempo**

Em uma pesquisa que trata de desvelar o papel da tradução no ensino de língua estrangeira, faz-se extremamente relevante a compreensão de como ela foi concebida através dos tempos. A história do ensino de língua estrangeira raramente foi considerada fora do âmbito da história da educação em geral. Louis Kelly reuniu em seu livro de 1969, *25 Centuries of Language Teaching*, a história do ensino de línguas no mundo. No presente trabalho, o referido livro de Kelly foi a principal fonte de informações para a compreensão da historiografia do ensino de língua estrangeira e, mais especificamente, sobre o uso da tradução como estratégia de ensino. A tradução, com sua longa e polêmica história no ensino de língua estrangeira (HOWATT, 1984; KELLY, 1969), ainda hoje é empregada por um grande número de professores em salas de aula com alunos falantes de uma língua comum (GABRIELATOS, 2002), sendo freqüentemente usada como um atalho conveniente ao ensino de vocabulário, quando o professor fornece vocábulos equivalentes na língua-mãe dos alunos. Para Cook (1998), este cenário é particularmente comum nas salas de aula de ensino médio de diversos países.

Segundo Kelly (1969), o ensino de línguas variou através da história de acordo com o tipo de domínio exigido do aluno devido às imposições do meio. Durante a Idade Média e os séculos dezoito e dezenove, as línguas geralmente eram apresentadas através da gramática, por ser esta uma habilidade associada ao conhecimento intelectual. Já durante a Renascença e no início do século vinte, era necessário o comando intuitivo na língua-alvo.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira, que se mistura ao próprio panorama da história da educação brasileira, foi iniciado pelos jesuítas no século XVI. Logo após o descobrimento do Brasil, havia urgência na catequização e conversão dos índios das novas terras aos preceitos da igreja católica, era preciso fazer com que os nativos se transformassem em cristãos educados de acordo com os padrões europeus, o que exigiu o ensino do português e, para tal, a aprendizagem das línguas nativas (CHAGAS, 1967).

No contexto do ensino de língua estrangeira, o ensino do significado é o aspecto mais óbvio da língua e sua transmissão é o que primeiramente vem à mente em qualquer consideração sobre aprendizagem de línguas. Kelly (1969) lembra que quando somos apresentados a uma palavra desconhecida, nossa primeira reação é tentar descobrir o que ela significa, e a resposta geralmente vem em forma de outra palavra ou de uma expressão, que pode ou não ser produzida na língua-mãe. Kelly (1969, p. 24) afirma que: “durante o século XX, os mais renomados professores de língua estrangeira se recusavam a considerar a tradução como um procedimento válido no ensino do significado” (minha tradução). Já os professores do século XIX viam na tradução o único caminho seguro para a transmissão do significado. Esta posição foi questionada pelos seguidores do método natural e do método direto. De acordo com Kelly, o uso da tradução para o ensino do significado é bastante antigo, mas flutuações na definição da palavra ‘tradução’ tornaram a separação entre a tradução como ferramenta de ensino e o ensino da tradução formal bastante difícil.

Além do ensino do significado, um outro ponto muito importante e polêmico na história do ensino de línguas é o ensino da gramática. A tradução como estratégia de ensino de gramática aparece desde os primeiros séculos da Era Cristã (Gália e Alexandria) (KELLY, 1969). Segundo Kelly (ibid.), ela desaparece como estratégia de ensino até o final da Idade Média. A partir de então, a tradução visando ao ensino da gramática ressurgiu como um dos recursos essenciais do GTM, considerado um dos métodos mais antigos e mais utilizados na história do ensino de língua estrangeira (KERN, 2000; LEFFA, 1988). Até os dias de hoje, a principal justificativa para o uso da tradução como auxílio no ensino da gramática é a sua utilidade no início do processo de aprendizagem. Kelly destaca Ollendorf como um dos autores mais conhecidos do GTM. A obra de Ollendorf foi vastamente reproduzida e a ordem em que apresentava seus textos tornou-se um padrão para o método: apresentação da regra gramatical, uma lista de vocábulos novos e pertinentes e exercícios de tradução para fixação.

Assim, no que concerne à tradução como ferramenta para o ensino de gramática, Kelly (1969) dividiu os professores de línguas em dois grandes grupos: o grupo que rejeita a interferência e o uso da língua-mãe, e o grupo que faz uso da mesma como ponto de partida para

suas atividades. No primeiro grupo, Kelly (ibid.) inclui professores da era medieval, seguidores dos métodos natural e direto e professores do século vinte. Já no segundo grupo, Kelly (ibid.) inclui todos os demais professores, com especial ênfase aos seguidores do GTM. Não se pode esquecer que a própria questão do ensino ou não da gramática em si já se constitui em uma questão extremamente polêmica no ensino de línguas.

O uso da tradução como estratégia para o ensino de leitura e compreensão de textos pode ser considerado bastante importante. Embora a maioria dos autores do século vinte rejeite a idéia da interferência da língua-mãe (LEFFA, 1988), muitos deles se mostram convencidos de que a tradução seria a única forma de verificar a compreensão do aluno sobre o texto. Segundo Kelly (1969), a primeira indicação clara de uso da tradução como método de ensino de leitura remonta ao século XIV, na Inglaterra, mas já se percebia sinais de seu uso no século XIII. O surgimento do uso da tradução como estratégia de ensino de leitura ocorreu em parte devido à crescente popularidade das traduções dos clássicos, que se intensificaram no século XIV.

Neste trabalho, o interesse está centrado nos anos mais recentes, dominados pelo Método Direto e pela Abordagem Comunicativa, especialmente no que se refere ao cenário brasileiro de ensino de inglês. Antes, porém, é preciso analisar o cenário acadêmico que marcou a trajetória do uso da tradução como ferramenta de ensino: da aceitação e predominância de seu uso à sua rejeição. As duas seções que seguem endereçam o uso da tradução como ferramenta de ensino nos moldes dos métodos e abordagens dominantes para cada período.

## **2.2 A tradução bem-vinda**

Antes daquele defendido por muitos autores como sendo o período de mais intensa evolução nas teorias de ensino de língua estrangeira e das teorias lingüísticas (KERN, 2000), a saber, o século XX, o método mais utilizado era o GTM. O nome do método se explica, fundamentalmente, pelo fato do uso da tradução ser o meio utilizado para o ensino da gramática (MALLIKAMAS, 1997) e, além disso, pelo fato das regras gramaticais serem consideradas como a base para a tradução.



Embora a explosão do uso deste método tenha ocorrido no século XIX, as raízes do GTM são visíveis no século XVII e podem ser percebidas muito antes disso. Há indícios do uso do GTM na era clássica, quando este era usado basicamente para o ensino de grego e latim. De acordo com Kelly (1969), os poetas romanos dos séculos II e III a.C. usavam a tradução como exercício avançado. A tradução como ferramenta de ensino era usada na Gália e na Alexandria e, à época, a ênfase do ensino centrava-se na dupla gramática e tradução porque o objetivo último era capacitar os alunos em leitura e literatura em grego e latim.

Durante a Idade Média e início do período renascentista (para o ensino das línguas clássicas), a tradução continua sendo o principal recurso no ensino de língua estrangeira (KELLY, 1969, p. 138). Os exercícios de ditado, por exemplo, eram realizados na língua vernácula para que os alunos traduzissem para o latim. Parágrafos simples em língua-mãe eram cuidadosamente analisados, examinando o uso da gramática para a identificação de equivalentes em latim. Ao final de exercícios deste tipo, os alunos traduziam então o texto para o latim. A tradução continua a aparecer desta maneira no ensino de línguas estrangeiras durante todo o século XVII.

Somente no século XVIII, a idéia de que a compreensão da gramática de L2 seria obtida através de domínio analítico da gramática vernácula passou a ter aceitação geral (MALLIKAMAS, 1997). Segundo Mallikamas (ibid.), vários livros-texto com exercícios de regras gramaticais e tradução foram publicados nesta época, o que ajudou a promover o uso deste método no ensino de L2. No século XIX, o GTM gozava de ampla aceitação, sendo considerado o método dominante e a base do ensino de língua estrangeira, principalmente do inglês. Ainda hoje é possível dizer que o GTM continua a ser vastamente utilizado em algumas partes do mundo, podendo ser considerado como um método de ensino de línguas clássicas que foi adaptado ao ensino das línguas modernas (LEFFA, 1988).

De perspectiva estrutural, o GTM possui algumas características que, segundo Mallikamas (1997), explicam seu sucesso como método de ensino. Primeiramente, o método é explicitamente um dispositivo de ensino que enfatiza vocabulário, gramática e estrutura, com apresentação sistemática e progressiva da sintaxe, e ensino indutivo da gramática. Além disso, o

GTM encoraja a aprendizagem da língua através da memorização de listas de vocabulário e do uso de exercícios de tradução. Outra vantagem do método seria seu fácil uso por parte dos professores, que não precisam de elevado grau de proficiência em L2 (LEFFA, 1988), uma vez que as aulas podem ser ministradas na língua-mãe dos alunos.

Para os seguidores do GTM, o caminho do ensino de língua estrangeira passa pela leitura de textos, usando a tradução, no intuito de dar ao aluno a possibilidade de apreciar a cultura e a literatura da língua-alvo. O processo de aprendizado envolve a memorização de listas de vocabulário, a compreensão das regras necessárias para formar sentenças e exercícios de tradução. A avaliação do aluno também é feita através da tradução de textos. Não há ênfase na oralidade e a comunicação não é o principal objetivo.

Como neste método a tradução é a principal estratégia para ensino de gramática e vocabulário, sua base é composta fundamentalmente por textos. A tradução é feita da forma mais literal possível, com preservação das estruturas gramaticais. O uso da tradução como estratégia de ensino pode ser considerado como idêntico ao método utilizado para a tradução formal durante o mesmo período. No século XIX, a melhor tradução era aquela mais literal possível em relação ao seu original. Assim, neste período, tanto a tradução como ferramenta de ensino como a tradução formal enfatizam a substituição superficial de estruturas em L2 por equivalentes na língua-mãe. Segundo Mallikamas (1997), não havia suporte teórico para a referida prática.

A virada do século XIX para o século XX marca o início do período da lingüística moderna e de mudanças significativas em ambos os usos da tradução, isto é, o uso da tradução como ferramenta de ensino e o uso da tradução formal na sala de aula de ensino de língua estrangeira. Cabe lembrar que o uso de marcadores temporais, neste trabalho, visa a uma melhor visualização cronológica, ressaltando, contudo, que as escolas, métodos ou abordagens mencionados são apenas predominantes em determinados períodos.

### **2.3 O repúdio à tradução**

O final do século XIX na Europa foi marcado por intensas e profundas mudanças no contexto social, cultural e científico. Foi neste período que as línguas modernas foram introduzidas ao currículo escolar das escolas públicas dos principais países europeus e a metodologia do ensino das línguas clássicas, baseada essencialmente em gramática e tradução, passou a ser utilizada no ensino das línguas modernas (LUNA, 2000). Os teóricos do ensino de L2 da época, como Marcel, Gouin e Pendergast, passam a questionar os princípios norteadores do GTM, marcando o início do chamado Movimento de Reforma.

A história da educação e do ensino de línguas no Brasil sempre refletiu as tendências das escolas européias e norte-americanas. O Movimento da Reforma foi um grande marco para o ensino de línguas no mundo, questionando a forma como as línguas estrangeiras eram ensinadas nas escolas, através do uso do GTM, e refletindo grandes mudanças na construção do conhecimento humano que ocorreram durante o século dezanove.

Já próximo ao final do século XIX, o Movimento de Reforma toma força e amadurece. O principal articulador do movimento é o lingüista alemão Wilhelm Viëtor. Segundo LUNA (2000), Viëtor e seus seguidores e colaboradores, como o inglês Henry Sweet e o francês Paul Passy, acreditam que o ensino de L2 deve estar baseado em conhecimento científico da língua e que este deve ser iniciado pela oralidade, para então se expandir para as outras habilidades. Para estes teóricos, a gramática deve ser ensinada de forma indutiva, a língua precisa ser ensinada dentro do contexto e a tradução deve ser evitada. O movimento da reforma culmina com a publicação do panfleto “*Der Sprachunterricht muss umkeren!*” (O ensino de línguas deve começar do início) por Viëtor em 1882 (LUNA, 2000).

Assim, no final do século XIX e início do século XX, o método mais popular até então, o *Grammar-Translation Method* (GTM) é desafiado por esta nova percepção do ensino de língua estrangeira, que é personificada pelo Método Direto ou Abordagem Direta - AD (KELLY, 1969; HOWATT, 1984; LEFFA, 1988). Segundo Leffa (1988, p. 215), “o princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através de L2, a língua materna nunca deve ser usada em sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a ‘pensar na língua’”.

No Brasil, após a Revolução de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. O ministro Francisco Campos, segundo Chagas (1967), promulga uma reforma do ensino “visando soerguer a educação ... do caos e do descrédito em que fora mergulhada”. A reforma de 1931 segue os conceitos básicos professados no movimento reformista e, assim sendo, opõe-se ao ensino de língua estrangeira através do método de gramática e tradução. Chagas (ibid.), porém, afirma que pouco daquilo que a reforma de 1931 definiu e expôs pôde de fato ser executado na prática. Segundo o autor, “o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta” (CHAGAS, 1967, p. 111). A Reforma, contudo, trouxe as novas idéias sobre ensino de língua estrangeira para o Brasil, o que, por si só, já pode ser considerado um grande avanço.

O prestígio da abordagem direta no mundo faz com que, em 1932, ela seja oficialmente introduzida no Colégio Pedro II, no Brasil. O referido colégio realizou uma reforma radical no seu método de ensino de língua estrangeira, redimensionando suas turmas (15 a 20 alunos) e realizando uma seleção rigorosa de professores como medidas visando à conformidade com os princípios do Método Direto (LEFFA, 1988).

No contexto global, para Mallikamas (1997) e Cook (1998), o Método Direto não foi a principal razão para a exclusão da tradução da sala de aula. O desenvolvimento da lingüística estrutural e da teoria behaviorista de aprendizagem contribuiu para o papel cada vez mais restrito da tradução no ensino de língua estrangeira. Os lingüistas estruturalistas e os behavioristas defendiam o uso do Método Audiolingual no ensino de língua estrangeira, que é similar ao Método Direto em vários pontos.

O método Audiolingual pressupõe o ensino de língua estrangeira através da imitação, repetição e reforço dos padrões de sentenças. O *input* lingüístico dado aos alunos, portanto, deve ser fornecido somente na língua-alvo. Se o aluno precisar de alguma explicação, a explicação também deve ser feita através da língua-alvo, ou utilizando o auxílio de recursos visuais, mas sem

fazer uso da língua-mãe do aluno. O uso de língua-mãe só é permitido em níveis mais avançados do ensino de L2, com o uso da análise contrastiva (LEFFA, 1988).

A fundamentação do método audiolingual está nos conceitos psicológicos dos behavioristas sobre a teoria da aprendizagem: o processo de formação de hábitos via estímulo e resposta, os hábitos antigos tendem a prevalecer sobre os novos. Foi este conceito que foi aplicado ao ensino de língua estrangeira. A teoria behaviorista considera a existência de transferência negativa da primeira para a segunda língua no processo de aprendizagem. Em outras palavras, as diferenças entre as duas línguas criam dificuldades de aprendizagem que freqüentemente resultam em erros (MALLIKAMAS, 1997).

Segundo Mallikamas (1997), como consequência da noção behaviorista de interferência da língua-mãe na aprendizagem da língua-alvo, foram feitas várias tentativas de identificação das áreas de dificuldade e de previsão dos possíveis problemas e erros na aprendizagem da segunda língua através de estudos de comparação entre a primeira e a segunda língua dos alunos para determinar as diferenças. A maior parte destes estudos, chamados de análise contrastiva, foi baseada em características estruturais superficiais descritas pelos estruturalistas. Para eles, a eliminação da língua-mãe do ambiente de aprendizagem, combinado ao poder de previsão da análise contrastiva, facilitam o aprendizado rápido e fácil da segunda língua.

Como resultado da posição firme de behavioristas e estruturalistas quanto ao papel negativo que a língua-mãe do aluno exerce na aquisição de L2, a tradução, que envolve ambas as línguas, não poderia mais ser utilizada como estratégia de ensino de língua estrangeira. Esta premissa continuou a ser defendida durante meados do século XX, época em que, segundo Kern (2000), construtivistas como Chomsky e Krashen rejeitaram as abordagens estruturalistas, propondo o uso de *input* compreensível para dar ao aluno a possibilidade de construção mental da gramática a partir de intensiva exposição natural à L2.

De meados do século XX aos dias de hoje, a perspectiva sócio-cognitiva conquistou popularidade e a expressão “competência comunicativa” passou a ser o jargão do ensino de L2 (KERN, 2000). A metodologia mais importante deste período é a Abordagem Comunicativa, que

de acordo com LEFFA (1988), assume a comunicação na língua-alvo como o objetivo do ensino de L2. O autor afirma ainda que o ensino de L2 precisa ser contextualizado, refletindo as situações e exigências da vida real e deve ocorrer essencialmente em L2.

A expansão dos cursos universitários que ocorre a partir meados dos anos 1960 como resposta à crescente demanda de profissionais qualificados para o ensino de línguas, provocou um desenvolvimento mais acelerado na área do ensino de línguas nos anos 1970 (HOWATT, 1984). Para Stern (1983), a partir de meados dos anos 1970, o conceito que sintetiza pesquisa, teoria e prática no ensino de línguas é o de competência comunicativa. Este termo, segundo o mesmo autor, foi usado pela primeira vez por Hymes em 1972. Diferentemente da competência lingüística de Chomsky, a competência comunicativa reflete a visão social da língua.

Os princípios da abordagem comunicativa foram bem resumidos por Finocchiaro e Brumfit (1983, apud RICHARDS, 1998) e, de acordo com estes autores, tais princípios são:

- “- O significado é soberano.
  - A contextualização é uma premissa básica.
  - Aprender uma língua é aprender a se comunicar através desta língua.
  - O objetivo é a comunicação efetiva.
  - Tentativas de comunicação são estimuladas desde o início.
  - A variação lingüística é um conceito central nos materiais e na metodologia.
  - A competência comunicativa é a meta.
  - A seqüência de apresentação é determinada por considerações de conteúdo, função ou significado que mantenham o interesse do aluno.
  - A língua é gerada pelo indivíduo através de tentativa e erro.
  - A fluência é meta primária; a precisão não é julgada no abstrato, mas no contexto.
  - A motivação intrínseca virá do interesse pelo que está sendo comunicado pela língua.”
- (RICHARDS, 1998, p. 40, minha tradução).

O terceiro dos princípios citados acima, aprender uma língua é aprender a se comunicar através desta língua, implica, segundo HOWATT (1984, p. 279, minha tradução), que “a aprendizagem da segunda língua não é apenas uma questão de ativar um conhecimento inativo

existente, mas de estimular o desenvolvimento do sistema lingüístico em si”. Isto poderia ser expresso de forma direta, afirmando que é importante aprender a usar a língua estrangeira usando a língua estrangeira.

O mundo hoje se rende ao ensino de língua estrangeira via abordagem comunicativa (GABRIELATOS, 2002; KERN, 2000; MALLIKAMAS, 1997; LEFFA, 1988). De meados do século XX aos dias de hoje, a incorporação dos princípios da abordagem comunicativa tem dominado o cenário lingüístico. De uma forma resumida, Leffa (1988) afirma que a essência do ensino de L2 via abordagem comunicativa está no uso apropriado da língua adequado à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel dos participantes (contexto). O material utilizado nas aulas deve ser autêntico, com diálogos simulando situações cotidianas reais. Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades e “o uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso, quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da segunda língua” (LEFFA, 1988, p. 227).

Com base nos princípios norteadores do Método Direto e da Abordagem Comunicativa descritos acima, é possível inferir que a maioria dos teóricos tem excluído a tradução como ferramenta de ensino, bem como o ensino da tradução formal, da sala de aula de ensino de língua estrangeira desde o final do século XIX. Este contexto leva ao questionamento da relação que pode existir entre as mudanças ocorridas no uso da tradução e a forma como estas mudanças podem ter afetado o professor em processo de formação. Para tanto, passo a uma breve revisão de literatura sobre formação do professor.

#### **2.4 A formação do professor e as abordagens de ensino**

Para melhor compreender a importância que o contexto histórico exposto tem em relação a esta pesquisa, é preciso lembrar as duas hipóteses deste trabalho. A primeira hipótese é que os professores de língua inglesa discriminam o uso de tradução como ferramenta de ensino. A segunda, é que os professores fazem uso indiscriminado da tradução em sala de aula de ensino de inglês. Esta pesquisa pretende, assim, analisar a dicotomia entre a crença e a prática dos professores. Para analisar tal dicotomia, reviso se e como a prática docente do professor de língua

inglesa é influenciada por sua própria aprendizagem de língua estrangeira durante seu processo de formação e por sua experiência como professor, visando entender o que ocorre com o uso da tradução em sala de aula no ensino de língua inglesa no Brasil.

O papel das crenças dos professores e a forma como tais crenças afetam a prática docente têm sido tema de crescente importância na compreensão dos processos envolvidos no ensino de língua estrangeira (GIMENEZ, 1999; RICHARDS, 1998). Segundo Gimenez (1999), para compreender a prática do professor é preciso considerar sua biografia, sua história de vida, uma vez que na construção de seu sistema de crenças, suas experiências como aluno são consideradas essenciais (MELO, 2002; GIMENEZ, 1999; MALATÉR, 1998).

O entendimento do que vem a ser o conjunto ou sistema de crenças dos professores parece essencial. Malatér (1998) utiliza crença como sendo o conjunto de representações mentais, opiniões, conhecimento, informações, representações individuais da realidade, princípios e percepções. Assim, crenças “são uma noção extremamente subjetiva determinada pelas experiências e interpretações individuais” (MALATÉR, 1998, P. 14, minha tradução). Este sistema de crenças construído com base nas experiências adquiridas como aluno é considerado como uma fonte primária na prática de sala de aula (RICHARDS, 1998).

Segundo Stern (1983), pode-se esperar que vários eventos influenciem a forma de ensinar dos professores. Este mesmo autor afirma que tais eventos incluem: “nossa aprendizagem informal de língua-mãe e de L2, a forma como aprendemos L2 na escola e como respondemos a ela, outras experiências formais e informais na aprendizagem de L2 quando adultos, aquilo que as pessoas de nosso meio pensam ou dizem sobre línguas, ensino de línguas e falantes de outras línguas, formação lingüística na universidade ou outras atividades relacionadas à área no ensino superior, qualquer capacitação formal que tenhamos recebido, nossa experiência passada e atual como professores de L2, discussões com outros professores, e participação em congressos, cursos de capacitação e reuniões de professores de L2, leitura sobre pedagogia lingüística, incluindo livros e artigos em revistas acadêmicas ou populares” (STERN, 1983, p. 75, minha tradução).



Além dos eventos listados acima, segundo Abrahão (2002), as pesquisas na área de ensino-aprendizagem têm demonstrado que o conhecimento prévio tem papel fundamental na compreensão e na aprendizagem do indivíduo. Assim sendo, ao tratar da formação de professores, é preciso considerar que estes, enquanto alunos, trazem para a universidade uma visão já formada sobre educação, sobre seus papéis e os papéis de seus alunos. Toda esta gama de fatores influencia a leitura que o professor em formação faz da teoria e da prática e, cabe ressaltar, esta leitura irá ajudar a moldar a sua ação em sala de aula.

Assim, o desenvolvimento das características pessoais durante a trajetória de formação (pré-serviço), bem como as manifestações destas características na prática de ensino, estão baseadas no conjunto de crenças que o professor leva para a sala de aula. Richards e Lockhart (1994) acreditam que quando os professores iniciam sua carreira possuem um conjunto de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de L2 e que durante seus anos de formação acadêmica buscam o entendimento de suas suposições referentes ao processo de ensino de língua estrangeira. O professor utiliza suas crenças e seus conhecimentos quando toma suas decisões no que se refere às suas ações em sala de aula (prática). A prática docente é governada por aquilo que os professores pensam, e para Stern (1983), suas crenças servem como um filtro através do qual realizam os julgamentos do *input* e tomam suas decisões quanto às suas atitudes em sala.

Além do sistema de crenças construído ao longo de sua formação, segundo Richards e Lockhart (ibid.), a atitude do professor no contexto de sala de aula pode também sofrer a influência da abordagem ou metodologia predominante no período, tanto pré como em-serviço, que pode ser aquela que o professor segue ou defende. Os professores podem descrever suas aulas como inseridas na abordagem específica que utilizam ou podem também descrever suas aulas como inseridas no contexto da abordagem seguida por sua escola.

Já há algumas décadas a Abordagem Comunicativa desempenha papel dominante no ensino de língua estrangeira. Embora vários outros novos métodos tenham surgido, estes mostram conformidade com os princípios fundamentais que norteiam a abordagem comunicativa, dando prioridade ao desenvolvimento da oralidade dos alunos, ao invés do desenvolvimento de seus conhecimentos lingüísticos (GABRIELATOS, 2000; MALLIKAMAS, 1997; LEFFA,

1988). Considerando este panorama mundial, Mallikamas (1997) afirma que a maior parte dos professores que hoje se encontram em sala de aula teve sua formação pré-serviço baseada na perspectiva dos princípios norteadores da referida abordagem. Conseqüentemente, é possível inferir que tanto em sua formação formal como informal, os atuais professores de língua inglesa receberam informações que induzem a evitar o uso de tradução em suas atividades de ensino.

No Brasil, a Abordagem Comunicativa passa a ser adotada com maior ênfase nos cursos voltados à formação de professores de L2 por volta da década de 1980. Antes disto, a partir de 1931, o Decreto nº 19.890, dispoendo sobre a organização do ensino secundário, recomenda a adoção do Método Direto (CHAGAS, 1967). Ao analisar as referidas datas, é preciso pensar no sujeito da presente pesquisa, o professor de inglês graduado que hoje leciona língua inglesa em cursos de graduação em letras. Estes devem ter idade entre 25 e 60 anos (em se considerando a idade para aposentadoria no Brasil), e muito provavelmente tiveram sua formação pré-serviço entre os anos 1960 e os dias de hoje. Assim, é provável que o professor alvo da presente pesquisa tenha sua formação universitária inserida nos moldes de um de dois métodos predominantes em tal período, a saber, o Método Direto e a Abordagem Comunicativa.

Este raciocínio é corroborado por autores como Cook (1998) e Lindsay (2001). Este último declara que muitos dos professores que hoje estão em sala de aula “NUNCA foram capacitados para o uso da tradução como uma ferramenta de ensino” (LINDSAY, 2001, p. 15, minha tradução, ênfase do autor). Lindsay (ibid.) afirma ainda que os professores se sentem culpados quando não conseguem, por exemplo, explicar uma palavra desconhecida aos seus alunos e precisam pedir-lhes que usem dicionários bilíngües. Esta culpa, segundo o mesmo autor, tem sua origem no contexto em que se encontra inserida a formação formal e informal destes professores, leia-se, período com predomínio do Método Direto e da Abordagem Comunicativa, corroborando assim o motivo para a exclusão do uso racional da tradução como estratégia de ensino em sala de aula.

Ao questionar o mérito da exclusão da tradução em sala de aula, buscando o suporte de teóricos que apontam para uma re-visitação desta ferramenta para auxiliar no processo de ensino

de L2, parece sensato buscar na literatura os possíveis usos da tradução em sala de aula dentro do contexto teórico e prático que atualmente domina o ensino de língua estrangeira.

## **2.6 A tradução re-visitada**

Atualmente, a tradução tem recebido novo tratamento nos estudos sobre ensino de L2 (LINDSAY, 2001; COOK, 1998; MALMKJAER, 1998; MALLIKAMAS, 1997; DUFF, 1989; COSTA, 1988). Esta nova tendência, que continua utilizando os princípios norteadores da Abordagem Comunicativa, visa a uma reavaliação de práticas de sala de aula que foram deixadas de lado no movimento oscilante das abordagens de ensino de L2, entre elas, o uso da tradução como ferramenta de ensino.

Como ferramenta, a tradução precisa considerar diferentes enfoques, como gramática, sintaxe e conotação. O uso indiscriminado da tradução em sala de aula pode fornecer ao aluno informações insuficientes, confusas ou até mesmo erradas sobre a língua alvo (GABRIELATOS, 2002; COSTA, 1988). Com isto os alunos podem se sentir frustrados ao perceberem, sozinhos, em outro momento, que nem sempre a língua-mãe e a língua-alvo são iguais em estrutura, e podem passar a considerar a língua alvo como ilógica. Como resultado desta frustração, o aluno pode perder o interesse na língua alvo.

Além disso, Duff (1989) cita que outra prática pouco privilegiada em sala de aula é o ensino da tradução formal. O autor argumenta que os professores de L2 preferem não ensinar a tradução formal em suas aulas de L2 porque acreditam que: “1) a tradução fica presa a textos e exige apenas duas habilidades – leitura e escrita; não é uma atividade comunicativa; 2) toma muito tempo; 3) não utiliza a linguagem que o aluno precisa, mas sim textos literários, técnicos e científicos; 4) há necessidade do uso da língua-mãe; e 5) é maçante para o aluno na realização do exercício e para o professor na correção” (DUFF, 1989, pp. 5-6, minha tradução).

Por outro lado, tanto Duff (ibid.) como Mallikamas (ibid.) argumentam que o uso racional da tradução como ferramenta de ensino e o ensino da tradução formal em sala de aula podem ser feitos visando a conscientizar os alunos sobre as similaridades e diferenças que

existem não só entre a língua-mãe e a língua-alvo, como também entre sua cultura nativa e a cultura dos falantes da língua-alvo (KRAMSCH, 1992).

Recentemente, vem sendo possível perceber nos trabalhos de autores como Malmkjaer (1998), Cook (1998), Mallikamas (1997), Duff (1989) e Costa (1988) um movimento em favor da reavaliação do papel da tradução no ensino de línguas, levantando questionamentos sobre a rejeição de seu uso como ferramenta de ensino, com especial ênfase a cenários em que alunos e professores falam uma língua comum. Malmkjaer (1998) argumenta que a tradução permanece como “um componente importante do ensino de línguas em muitas partes do mundo, e que isto em si deveria ser motivo suficiente para tentar fazer o melhor uso possível” (p. 56, minha tradução) desta estratégia de ensino. Apesar de ser amplamente utilizada em todo o mundo, acrescenta a autora, não há suporte para uso da tradução como metodologia de ensino. Mallikamas (1997) afirma ainda que atualmente o apoio à idéia de que a tradução e a língua-mãe causam transferência negativa para a língua-alvo já não tem mais tanta força.

Duff (1989) também mantém uma visão positiva do papel da língua mãe na aquisição de segunda língua. O referido autor defende o uso da tradução como ferramenta de ensino de L2, além de defender também o ensino formal da tradução, que desapareceu da sala de aula juntamente com o GTM. Duff (ibid.) destaca ainda que apesar de ignorada como prática, a tradução é utilizada em testes de conhecimento de língua estrangeira. Exemplo disto são as provas para ingresso em programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, que focam essencialmente a tradução de partes de texto na área específica de estudo dos alunos, visando verificar sua capacidade de leitura e compreensão. Várias escolas de línguas oferecem cursos com esta finalidade específica, cujo principal objetivo não é a oralidade e sim a leitura, e o principal instrumento de ensino é a tradução, não a leitura em L2.

O movimento radical do pêndulo, citado por Leffa (1988) e Lindsay (2001), que ocorre entre uma metodologia ou método antigo e outro proclamado como novo, sem considerar aquilo que o método anterior produziu de positivo, nem tampouco seus procedimentos já estabelecidos, traz para o ensino de língua estrangeira enorme prejuízo. Em tal contexto de mudança radical, Lindsay (ibid.) afirma que o professor precisa reajustar sua prática de sala de aula, adequar-se às

novas tendências, sem muitas vezes compreender com clareza o porquê. Um profissional experiente, em qualquer área, não deveria, segundo o autor, rejeitar “técnicas e procedimentos simplesmente porque estes não estão mais na moda” (LINDSAY, 2001, minha tradução). O profissional deve sim ponderar e agregar à sua prática, sem radicalismos, aquelas técnicas e procedimentos que, de acordo com sua experiência e a comprovação científica, produzirão o melhor resultado no processo de aprendizagem de seus alunos.

No capítulo que segue, descrevo a metodologia da pesquisa, descrevendo os sujeitos que compõe a amostra e o processo de coleta de dados. A metodologia e a revisão da literatura apresentada acima fornecem a base para o desenvolvimento da análise dos dados, que é apresentada no quarto capítulo deste trabalho.

### **3. METODOLOGIA**

Nesta pesquisa, ao considerar os métodos usados na pesquisa educacional, optei por abordar o tema dentro de uma perspectiva fenomenológico-hermêutica, uma vez que este trabalho se preocupa com o entendimento das crenças e práticas dos sujeitos e por ser a interpretação holística do fenômeno essencial quando da realização da coleta e análise dos dados.

Para auxiliar em tal interpretação, a presente pesquisa é de caráter qualitativo, o que se justifica pelo fato do foco do estudo envolver o processo de ensino-aprendizagem inserido no ambiente escolar, onde afloram as relações sociais humanas. A abordagem qualitativa possui um caráter de final aberto, que me permite observar o surgimento de categorias, ao invés de restringir-me à teoria e às suas expectativas.

#### **3.1 A coleta de dados**

Quando da elaboração dos procedimentos de coleta de dados a serem utilizados durante esta pesquisa, precisei decidir sobre a forma através da qual seriam obtidos os dados necessários para ajudar a atingir o objetivo principal desta pesquisa, qual seja, o de desvelar as crenças e as práticas de professores de um curso de graduação em Letras no que se refere ao uso da tradução em sala de aula de ensino de língua inglesa no contexto brasileiro. A partir da escolha da pesquisa qualitativa, optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os professores, no intuito de possibilitar a elucidação de suas crenças quanto ao uso de tradução no ambiente de ensino de língua inglesa. Por sua vez, a prática destes professores precisou ser investigada no cenário em que ocorre. Para tanto, foi preciso utilizar a observação das aulas, que nesta pesquisa foi realizada de forma não-participante.

Além dos procedimentos a serem utilizados na coleta de dados, outro ponto central no estabelecimento da metodologia da presente pesquisa foi a definição da amostra a ser utilizada. Escolhi um programa de graduação em Letras de uma universidade localizada na região do Vale do Itajaí, que possui, em seu corpo docente, quatro professores de língua inglesa, conforme descrição que segue.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

O universo do qual foi retirada a amostra de professores é formado pelo corpo docente de um curso de graduação em letras com licenciatura em Português e Inglês. As aulas do curso de letras ocorrem no período noturno, são semanais e têm duração de 4 horas/ aula, com um intervalo de 20 minutos. As aulas ministradas pelos sujeitos da pesquisa visam ao ensino de língua estrangeira, no caso o inglês. As turmas são compostas por 15 alunos, em média, e compreendem diferentes níveis (entre o Inglês I e o Inglês VII).

Característica importante no desenvolvimento deste trabalho, o contexto de sala de aula é formado por professores e alunos falantes de língua portuguesa, sendo o inglês a língua-alvo. O curso faz parte do programa de graduação de uma universidade privada do estado de Santa Catarina e seu corpo docente conta com 4 professores na área de ensino de língua inglesa, que selecionei como sujeitos da presente pesquisa.

Durante o desenvolvimento da investigação, sempre que é feita uma referência a um destes 4 professores, eles são chamados apenas de sujeitos. Aleatoriamente, cada um recebeu um número de 1 a 4 (S1, S2, S3 e S4), que será usado sempre que for feita qualquer referência aos sujeitos. Devido à importância da história pessoal de cada professor, uma vez que esta, de acordo com Gimenez (1999), afeta a construção de suas crenças, que passam a influenciar sua prática, descrevo brevemente os dados biográficos de cada sujeito que foram levantados através das entrevistas.

O sujeito 1 tem formação em Letras com licenciatura em língua inglesa, especialização na área e, quando da realização da coleta de dados, estava cursando um programa de mestrado na área de educação. O curso de graduação foi concluído em 1984 e o curso de especialização teve sua conclusão em 1992. Estas datas permitem inferir que este sujeito cursou sua graduação em um período de transição entre o predomínio do Método Direto e da Abordagem Comunicativa. Já a especialização foi realizada no período marcado pelo uso predominante da Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira, que no Brasil desponta como principal abordagem a ser utilizada no ensino de língua estrangeira em meados dos anos 1980. A disciplina escolhida para observação das aulas foi o Inglês I.

O Sujeito 2 é formado em Letras com licenciatura em Português e Inglês. Além de especialização, este sujeito possui também mestrado em língua inglesa. Quando da realização da entrevista, estava cursando doutorado na área. Professor há 24 anos, é possível inferir que a formação pré-serviço deste professor aconteceu dentro do período de predomínio do Método Direto. Os cursos de pós-graduação, contudo, foram realizados no período de uso predominante da Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira, nas décadas de 1980 e 1990. Este sujeito teve suas aulas da disciplina Inglês VI observadas.

O terceiro Sujeito, S3, é também formado em Letras com licenciatura em Português e Inglês, com mestrado em língua inglesa. S3 é o sujeito mais novo entre os componentes da amostra desta pesquisa. Iniciou o curso de graduação em 1992, portanto, sua formação ocorreu em uma fase de forte predominância do uso da Abordagem Comunicativa. Em sua educação pré-universitária, já a partir da sétima série do ensino médio, este sujeito teve aulas de inglês, e as referidas aulas não ocorriam na sala de aula da escola, mas sim, em um centro de ensino de línguas. O ensino médio, que foi realizado no final dos anos 1980, já se encontrava inserido em um período marcado pelo predomínio da Abordagem Comunicativa. No caso deste sujeito, observei as aulas da disciplina Inglês II.

O Sujeito 4, apesar de ser o componente mais velho entre os sujeitos da amostra, terminou graduação em letras, com licenciatura em Português e Inglês, em 2000, e, quando da realização da entrevista, estava iniciando programa de mestrado na área. Desde criança estudou inglês, o que leva a crer que, considerando sua idade, 49 anos, esteve exposto ao ensino de inglês nos anos de predomínio do Método Direto. Sua graduação, bem como cursos de capacitação no ensino de língua inglesa, contudo, ocorreram no período de predomínio da Abordagem Comunicativa. As aulas escolhidas para observação foram as da disciplina Inglês III.

Nesta pesquisa, conforme descrito na seção que segue, a qual define os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos têm suas aulas observadas visando reunir dados sobre sua prática docente e são entrevistados para uma leitura de seus discursos (crenças).



### **3.3 A observação não-participativa**

Para o melhor aproveitamento das sessões de observação, foi de fundamental importância a definição dos termos utilizados neste trabalho, uma vez que estes delimitam o foco da observação. O objeto desta pesquisa foi anteriormente definido como sendo o uso da tradução feito pelos professores de língua inglesa no contexto da sala de aula do Brasil, em que os alunos são falantes de português. Para fins deste trabalho, no que se refere ao uso da tradução em sala de aula, subdividi o mesmo em três usos possíveis: o uso racional, isto é, o uso organizado da tradução, que ocorre com propósito específico e planejado; o uso indiscriminado de tradução em sala de aula, percebido como o uso informal da tradução feito pelo professor, que surge de forma desordenada e indistinta, sem a solicitação do aluno; e o uso da tradução formal, que visa ao ensino da tradução.

Com base nestas definições, foram então realizadas as sessões de observação não-participante, sempre mantendo em foco o objetivo principal da presente pesquisa, a saber, desvelar as crenças e as práticas dos professores. Também foi foco da observação o objetivo didático envolvido no uso da tradução durante a aula de inglês, mais especificamente, a observação da prática dos professores quanto ao uso que estes fazem da tradução como ferramenta para ensino, ou seja, com que propósito os professores usam a tradução como ferramenta no ensino de língua inglesa: ensino de significado, ensino de gramática e ensino de pronúncia; ou se os professores usam a tradução indiscriminadamente em sala de aula. Assim, cada passagem da aula que envolveu alguma forma de tradução foi registrada através de anotações com transcrição exata das falas para possibilitar a posterior análise.

Antes do início de suas aulas, dois dos professores que tiveram suas aulas observadas justificaram, sem a solicitação desta observadora e sem conhecer formalmente o objeto desta pesquisa, a razão pela qual utilizavam língua-mãe suas aulas. Segundo estes dois sujeitos, os motivos seriam essencialmente dois: o fato das observações ocorrerem no início das atividades semestrais e o pouco conhecimento dos alunos da língua estrangeira em questão, o inglês.

Após as observações, na busca de um entendimento acerca das crenças dos sujeitos da pesquisa, foram agendadas entrevistas para possibilitar a reunião de dados sobre as crenças destes mesmos sujeitos.

### **3.4 A entrevista semi-estruturada**

A opção pelo uso das entrevistas semi-estruturadas visou descobrir os saberes, crenças, realidades do cotidiano e percepções dos professores de língua inglesa do curso de graduação em letras de uma universidade privada localizada no estado de Santa Catarina.

As entrevistas permitiram colher dados sobre formação profissional e idade dos professores, abordagem adotada pelo curso onde o professor trabalha, o conhecimento do professor sobre a abordagem didática que utiliza, e mais especificamente, sobre a parte que discorre sobre o ensino de língua estrangeira. O roteiro para a realização da entrevista encontra-se no Anexo 1. A entrevista explorou a questão específica da metodologia do ensino de língua estrangeira, com ênfase no uso da tradução como estratégia de ensino, objeto desta pesquisa.

O uso da entrevista semi-estruturada teve ainda o objetivo de não permitir que algum ponto importante para a pesquisa ficasse de lado durante a sessão com cada professor. Este tipo de entrevista faz uso de um roteiro com os principais tópicos, que não precisam seguir nenhuma ordem específica, mas que asseguram que todos os pontos importantes sejam cobertos. O pesquisador, enquanto entrevistador, permanece livre para construir a conversação, mas há que guiar o diálogo para os tópicos específicos, os quais foram predeterminados no guia da entrevista.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de junho a outubro de 2002, com os mesmos professores que tiveram suas aulas observadas. Após as observações feitas em sala de aula, os professores agendaram um momento para a entrevista. Foram informados que a entrevista levaria aproximadamente 20 minutos, mas não foram avisados com antecedência sobre qual seria o assunto da entrevista. Foi também solicitada a autorização para a gravação das entrevistas, o que facilitou o trabalho do entrevistador e eliminou interrupções devido a problemas de anotações. A gravação em fitas cassetes visou a aumentar a precisão da coleta de

dados e manter o ritmo conversacional da entrevista. Além disso, foram feitas anotações extras logo após as entrevistas para auxiliar na posterior análise dos dados coletados. As entrevistas gravadas foram transcritas e são parte integrante deste trabalho (Anexos 2, 3, 4 e 5).

Os professores foram questionados quanto à idade, ocupação e formação. O objetivo desta pergunta era identificar um perfil dos professores e relacioná-lo aos métodos de ensino de língua estrangeira dominantes durante a sua formação. Em um segundo momento, os professores foram questionados sobre seu entendimento quanto à metodologia adotada pelo curso em que lecionavam ou, caso esta não lhes fosse perceptível ou não estivesse formalmente estabelecida, sobre a metodologia que adotavam em suas aulas para o ensino de inglês. A pergunta central ao objetivo desta pesquisa foi elaborada de forma bastante aberta para permitir ao professor total liberdade de expressão e possibilitar a geração de extenso material para a presente investigação. A pergunta utilizada foi: O que o professor entende por tradução em sala de aula?

Após a realização da coleta e organização os dados desta pesquisa, passo a seção que segue, na qual apresento e analiso os mesmos à luz da revisão de literatura apresentada na segunda seção deste trabalho.

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada tomando por base a revisão da literatura anteriormente apresentada, permitindo o elaborar sobre os resultados da pesquisa. Através da criação de duas categorias de análise, o uso indiscriminado da tradução em sala de aula e o uso discriminado da tradução pelos professores em suas falas, foi possível desvelar algumas percepções que os professores, sujeitos da presente pesquisa, têm quanto ao uso da tradução nas aulas de ensino de língua inglesa.

### 4.1 A observação

O grande foco das observações foi o uso indiscriminado da tradução em sala de aula. Cabe lembrar que para fins desta pesquisa defini o uso indiscriminado da tradução como sendo o uso informal da tradução feito pelo professor, que aparece de forma desordenada, sem a solicitação do aluno. O objetivo das observações foi verificar a hipótese de que, em sua prática docente, os professores fazem uso indiscriminado da tradução.

Durante as observações, foi possível perceber em vários momentos o uso da língua-mãe em sala de aula. A língua-mãe foi utilizada com bastante frequência pelos alunos nas aulas de todos os sujeitos observados e estes aceitavam seu uso nas perguntas e nas respostas dos alunos, sendo que várias vezes os professores também perguntavam e respondiam usando língua-mãe. Foi possível perceber também que dois sujeitos da pesquisa faziam uso simultâneo de língua-mãe e língua-alvo em sua fala:

Professor: Dêem uma olhadinha no material de vocês. Page five. (S1)

Professor: Todo mundo vai ter que try to speak loud!, ou  
O que são lungs? Quando a gente respira a gente usa os lungs, ou  
Na verdade não era na linha five, era na linha six. (S3)

O foco da presente pesquisa, o uso indiscriminado da tradução em sala de aula, pode ser observado com clareza em várias situações, especialmente no caso dos S1 e S3. Os professores

fazem uso da tradução sem qualquer manifestação dos alunos que demonstre falta de compreensão. Como um exemplo, um dos professores dá um comando em língua-alvo e imediatamente fornece o mesmo comando em língua-mãe.

- Professor: Now we are going to work in pairs.  
Trabalhar em duplas.  
And then reverse roles.  
Do you remember the meaning of reverse roles?
- Aluno: Inverter os papéis.
- Professor: Isso mesmo, inverter papéis. (S1)

O uso da tradução para o ensino do significado apareceu mesmo em casos onde os alunos já possuíam um bom entendimento do contexto e do vocabulário, em uma aula que tratava da parte final da unidade que estava sendo estudada. Quando do uso da tradução para o ensino do significado os sujeitos usavam frases em que misturavam língua-mãe e língua-alvo, nas quais o objetivo aparente seria a verificação da compreensão de vocabulário:

- Professor: “Mas como é que você traduziu self-confident”  
Aluno: “Auto-confiança”. (S3)

Além disso, ainda no que se refere ao uso da tradução no ensino do significado, ocorrem exemplos em que os sujeitos escrevem expressões em inglês no quadro negro durante a explicação do vocabulário e em seguida fazem oralmente sua tradução para o português. Como por exemplo, um dos sujeitos escreve “*It seems that*”, e fala:

- Professor: Parece que. (S3)

O uso da tradução como ferramenta de auxílio no ensino do significado parece ser o uso mais freqüente da tradução entre os sujeitos da pesquisa em suas aulas. Este uso da tradução como ferramenta de ensino do significado, é, segundo Kelly (1969), o mais comum no ensino de língua estrangeira, uma vez que ao tentar descobrir o significado de uma palavra em L2,

associamos a esta uma expressão ou palavra em nossa língua-mãe. Observando os exemplos fica claro que o uso da tradução aparece indiscriminadamente, uma vez que os alunos não questionam o significado das palavras.

Foi possível também observar o uso da tradução como ferramenta no ensino de pronúncia, conforme indicado pelas transcrições que seguem.

Professor: We're gonna see the alphabet now.  
Vamos ver o alfabeto agora.  
Listen to the pronunciation of the letters.  
Nós vamos ouvir como se pronunciam as letras do alfabeto. (S1)

Os alunos ouvem o alfabeto em inglês a partir de uma fita cassete. Em seguida o professor em questão chama a atenção para a pronúncia de algumas letras, enfatizando a pronúncia das mesmas utilizando as vogais em língua-mãe, o que pode ser visto na transcrição abaixo:

Professor: Prestem atenção. A (Ei), I (Ai), E (I). (S1)

Houve também momentos em que a tradução foi feita em sentido inverso, da língua-mãe para a língua-alvo. Este uso da tradução também não teve a solicitação dos alunos, tornando-o indiscriminado pela definição desta pesquisa, como segue:

Professor: Então a gente volta em outras aulas para memorizar isto.  
Memorize it. (S1)

Os sujeitos fazem também, com frequência, o uso que se encaixa naquilo que definimos, nesta pesquisa, como sendo uso indiscriminado de tradução no sentido língua-alvo para língua-mãe, como por exemplo:

Professor: We are not going to do everything now  
Não vamos fazer tudo agora", ou

“Isso foi uma brincadeira?

Are you joking?” (S3)

Em certos momentos parece que os sujeitos utilizam a língua-mãe para chamar a atenção de algum ponto ou quando, através de algum mecanismo de interação que não o questionamento explícito dos alunos, percebem que os alunos não estão demonstrando entendimento. Este ponto fica claro na transcrição abaixo:

Professor: “Gente,... a gente ainda não viu o Present Perfect Continuous.” (S2)

Além do ensino de significado e pronúncia, a tradução aparece como ferramenta de ensino de gramática como pode ser percebido no exemplo abaixo:

Professor: “I’ve worked all day”, Eu tenho trabalhado o dia todo ????

Vocês acham que a gente fala assim em português?

I’ve been living in Itajaí since 1993.

Eu tenho vivido???? Eu vivo em Itajaí desde 1993. (S2)

O uso da tradução como estratégia de auxílio no ensino da gramática, assim como no ensino do significado, é considerado um dos mais importantes no ensino de língua estrangeira (KELY, 1969). Normalmente, o uso da tradução no ensino da gramática aparece associado ao uso da análise contrastiva (observe o exemplo na passagem acima), que, segundo Hoey e Houghton (1998), faz uso das duas línguas (L1 e L2) em contraste, visando a possibilitar a identificação das diferenças existentes entre as mesmas. O objetivo final é a melhor compreensão da estrutura gramatical da língua.

Durante as aulas é possível perceber uma certa rotina: os professores usam a língua-alvo a maior parte do tempo. Quando sentem necessidade de esclarecer ou chamar atenção para algum ponto que consideram como mais problemático, os sujeitos fazem uso da língua-mãe. Apesar de ser perceptível o objetivo do uso da tradução por parte do professor, qual seja, ferramenta de auxílio no ensino de gramática, significado ou pronúncia, o objetivo dentro de um plano de aula

não pareceu evidente. Além disso, nenhum aluno demonstrou falta de compreensão, apenas o professor considerou necessário um esclarecimento através da tradução.

Somente um dos sujeitos não fez uso algum de tradução como ferramenta de ensino, quer racional, indiscriminado ou formal. Este mesmo sujeito utilizou a língua-alvo todo o tempo. Contudo, seus alunos usavam a língua-mãe a maior parte do tempo, usando inglês apenas em exercícios de leitura. Quando os alunos demonstravam falta de entendimento, o professor deixava que outros alunos, utilizando língua-mãe, tirassem a dúvida do colega.

## 4.2 A entrevista

Como definido anteriormente, a entrevista realizada teve como base um roteiro pré-estabelecido (Anexo 1), que incluiu perguntas iniciais sobre a idade e formação do professor, ocupação, passando para a pergunta aberta: “O que você entende por uso de tradução em sala de aula?”. O objetivo desta pergunta era tentar buscar subsídios para a verificação de uma das hipóteses levantadas neste trabalho, qual seja, a hipótese de que os professores, em suas falas, discriminam o uso de tradução na sala de aula de língua inglesa.

Somente um dos sujeitos entrevistados declarou abertamente usar tradução em sala de aula, com destaque para a passagem que segue:

Entrevistador: O que você entende por tradução em sala de aula?

Professor: Ah! A tradução, realmente eu sou obrigada a admitir que eu uso a tradução. Até porque nossa realidade, .... os alunos que agente recebe aqui são alunos da rede pública e infelizmente o inglês deles é básico. Então, tipo dar uma aula totalmente em inglês é praticamente .... inviável.

.... então você realmente se obriga, na maioria das vezes, no começo, a traduzir mesmo. (S1)

Contudo, na passagem em que este sujeito afirma “*Eu sou obrigada a admitir que eu uso a tradução*” é possível perceber uma dualidade de opinião do professor quanto ao uso da tradução



em sala de aula. Ele demonstra que usa a tradução, mas mostra culpa ao fazê-lo. Ele repete mais uma vez “*você realmente se obriga... a traduzir mesmo*”. O professor explica que faz uso da tradução por lecionar em níveis iniciais, “*eu trabalho com os primeiros períodos*”. A teoria sobre a Abordagem Comunicativa dá suporte ao uso de tradução nos níveis iniciais (LEFFA, 1988), revelando que o professor em questão discrimina o uso da tradução em um momento em que não teria motivo para fazê-lo.

Quando questionados sobre a abordagem que utilizavam em suas aulas, todos os sujeitos responderam que acreditavam usar uma abordagem comunicativa e que o curso em que lecionavam não estabelecia de forma clara qual abordagem deveria ser seguida nas aulas. Isto pode ser observado no trecho abaixo:

Professor: “... acredito que seja uma abordagem mais comunicativa, apesar de que a própria situação faz a gente fazer uma mistura, um tipo dum ecleticismo, assim, pegando um pouquinho de cada, só que eu acredito que a gente procure ao máximo se voltar, dentro do possível, para a abordagem comunicativa”. (S1)

Neste trecho é possível perceber que este sujeito, cuja formação inseriu-se no período de domínio do método direto e da abordagem comunicativa, entende, na teoria, que a abordagem ao ensino de língua estrangeira preconizada nos dias de hoje é a abordagem comunicativa (GABRIELATOS, 2002; KERN, 2000; MALLIKAMAS, 1997; LEFFA, 1988), e discrimina, assim, outras abordagens. Contudo, na realidade, o sujeito traz uma carga de sua formação pré-serviço que revela a consciência quanto à existência de outras abordagens ao ensino de língua estrangeira que, de acordo com sua experiência, podem ser e são usadas em sala de aula.

Outro ponto em que a opinião dos sujeitos é unânime é aquele que se refere a uma percepção de desconforto que sentem em seus alunos quando somente a língua-alvo é utilizada em sala de aula:

Professor: “... infelizmente o inglês deles (os alunos) é básico ... então, dar uma aula totalmente em inglês é praticamente, ou totalmente até eu diria, inviável, porque eles (os alunos) desistiriam na primeira semana.” (S1)

Os sujeitos expõem que em seu conjunto de crenças, que segundo Richards (1996) é formado levando em conta a maneira como o professor aprendeu L2, sua formação e sua experiência, o ensino de L2 para alunos iniciantes através de L2 não é possível. Para estes sujeitos o aluno se sentiria tão desmotivado a ponto de desistir das aulas. Esta percepção, adquirida pelo professor através de sua experiência em sala de aula, encontra suporte nos autores que vêm defendendo uma reavaliação do papel da tradução em sala de aula de ensino de língua estrangeira (MALMKJAER, 1998; COOK, 1998; MALLIKAMAS, 1997; DUFF, 1989; COSTA, 1988).

Provavelmente devido a esta percepção de desconforto nos alunos, os sujeitos revelam também que sua experiência em sala de aula parece indicar que o uso da tradução eleva o nível de conforto dos alunos, contrariando visivelmente a base teórica da formação pré-serviço:

Professor: “A minha perspectiva é assim, quando eu comecei a trabalhar com inglês eu achava que tinha que trabalhar 100% em inglês na sala de aula. Meu grupo é iniciante, percebi que isso causava um certo desconforto pra alguns, quer dizer, eles não queriam falar, né, acabava sendo uma certa pressão. Então eu geralmente procurava até torna uma coisa mais de brincadeira assim, ah, vamos fazer um contrato, a gente tem que usar, vamos tentar usar o máximo possível, só usa, tentar mesclar até, né, a gente usaria o português a medida em que vocês não soubessem aquele vocabulário em inglês e tal”. (S3)

Também fica claro no discurso dos sujeitos que, apesar de perceberem o conforto que a tradução traz para os alunos, estes acreditam que seu uso como procedimento de ensino deve ser evitado. Isto pode ser percebido na passagem que segue:

Professor: “Normalmente a gente tenta evitar que se traduza. Ou seja, quando você está ensinando vocabulário, ou está ensinando gramática, ou mesmo, em qualquer uma das habilidades, o que você faz é pedir pro aluno pra ele tentar entender o máximo possível do que é falado. E tentar evitar a língua portuguesa”. (S2)

Ou ainda nesta outra passagem:

Professor: “...evitar o máximo de português falado dentro de sala. Aqui não existe a tradução por tradução. A gente não gostaria que os professores dessem aula do tipo falando uma frase e traduzindo pro aluno”. (S2)

E em:

Professor: “... salvo poucas exceções quando é bom o uso para economizar tempo ou... facilitar um pouco mais a aprendizagem”. (S4)

Os sujeitos revelam também que o ensino do significado pode ser considerado o momento em que a tradução em sala de aula pode ser usada como uma ferramenta para facilitar o processo de entendimento da língua inglesa. Isto fica também evidente em outro trecho de uma das entrevistas:

Professor: “Agora, também não é proibido, de maneira nenhuma, que esses professores traduzam logo, literalmente. Às vezes o professor faz mímicas, faz cambalhotas, mostra uma figura e mostra um macaco e o aluno entende banana, né. Esse é um problema muito sério. Então, até que ponto você não usando a tradução o aluno realmente entendeu o que você quer dizer é um dos grandes problemas”. (S2)

Chama atenção também no trecho acima o uso de uma palavra forte como “proibido” para descrever o uso da tradução que o sujeito espera que os professores façam em sala de aula. A opinião deste sujeito da pesquisa fica clara na seguinte declaração:

Professor: “Mas eu não faço, não sei dos outros, mas acredito também que não, mas eu não faço da tradução uma ferramenta de aprendizado. Talvez a tradução seja pra mim uma

ferramenta de tira dúvidas, “*O que vocês entenderam?*”. Aí mais é falar português. Isso pra mim é tradução”. (S2)

Ou seja, este sujeito discrimina o uso da tradução em sala de aula e reduz seu uso ao que ele chama de mera “ferramenta para tirar dúvidas”.

Os sujeitos revelam associar o uso da tradução ao uso de língua-mãe em sala de aula, mostrando confusão na diferença entre os dois, além de demonstrarem que consideram o uso de língua-mãe em sala de aula como um procedimento a ser evitado, como pode ser observado no trecho da entrevista em que é feita a pergunta sobre o que o professor entende por uso de tradução em sala de aula:

Professor: “Eu entendo que o uso de tradução em sala de aula seria basicamente o uso de L1, de língua materna, ahhhh.... nos casos em que é necessário ter algum tipo de explicação ou de referência léxica para esclarecer pontos que os alunos não estão capacitados para entender. Agora, por outro lado, pessoalmente, eu considero que não seria necessário o.. a utilização de tradução” (S4)

Todos os sujeitos declaram que não fazem uso do ensino formal de tradução, como mostra o exemplo na passagem abaixo:

Professor: “... uma tradução para eles fazerem, não, isso eu não peço. Traduza tal texto ou parágrafo, que eu acho que não é o objetivo ... Até peço que eles evitem ao máximo fazer traduções por escrito...” (S1)

Nesta fala, percebe-se novamente a discriminação da tradução. Neste exemplo a tradução formal é o alvo da discriminação. Na realidade, os professores revelam que excluem o ensino de tradução formal de suas aulas.

Com base nas observações, um último ponto que merece destaque é a percepção de que os sujeitos revelam não conhecer formas para o uso de tradução como ferramenta de ensino em sua prática docente, o que pode ser exemplificado com a passagem a seguir:

Professor: “Não uso talvez, assim, eu não conheça uma maneira de estar usando tradução, por exemplo, como, a gente pode usar a tradução na hora da leitura?” (S3)

Usando as duas seções anteriores, a seção a seguir traz uma comparação entre o discurso dos sujeitos, revelado pelas entrevistas, e sua prática em sala de aula, visível através dos dados coletados nas sessões de observação em sala de aula.

#### **4.3 As observações, as entrevistas e as possíveis percepções**

A comparação e a análise dos dados coletados permitem a busca de respostas aos questionamentos desta pesquisa. Os dados obtidos através da entrevista e das observações da prática de sala de aula dos professores podem ser comparados no sentido sujeito-sujeito e entre sujeitos. Partindo da análise entre a fala e a prática de um mesmo sujeito, os dados indicam que metade da amostra, dois professores, apresenta diferença entre seu discurso e sua prática. Posso citar, por exemplo, uma passagem da entrevista do Sujeito 3 em que este afirma que:

Professor: “...eu nem falo em tradução, porque tradução mesmo na minha aula eu acho que não existe...” (S3)

Na parte da entrevista de onde o trecho acima foi retirado, o professor está esclarecendo o uso que faz de língua-mãe em suas aulas. Porém, ao compararmos este discurso com o que realmente ocorre em suas aulas, constatado durante as observações, é possível perceber várias diferentes situações em que o referido professor faz uso da tradução e, de acordo com o que foi estabelecido nesta pesquisa, usa a tradução de forma indiscriminada, como no exemplo no trecho que segue:

Professor: We are not going to do everything now  
Não vamos fazer tudo agora”, ou

“Isso foi uma brincadeira?

Are you joking?” (S3)

A análise da fala dos sujeitos da pesquisa leva a acreditar que todos, talvez com intensidades diferentes, tragam consigo um conjunto de crenças sobre o uso de tradução em sala de aula de ensino de língua inglesa, o qual faz com que a discriminem em tal cenário de ensino. As frases que marcam este discurso discriminatório trazem palavras fortes como “... sou obrigada a admitir que eu uso..”, ou “Decididamente eu não utilizo este tipo de tradução em sala de aula..”, ou ainda, “...mas não é proibido”. Esta análise indica a confirmação de uma das hipóteses levantadas neste trabalho, isto é, os professores de língua inglesa discriminam o uso de tradução em sala de aula ou, em outras palavras, possuem um discurso contrário ao uso de tradução em sala de aula de ensino de língua inglesa.

Uma das possíveis causas desta discriminação por parte dos professores, que levanto neste trabalho, é a história de formação dos professores, uma vez que de acordo com a literatura, o professor sofre a influência da abordagem ou metodologia predominante no período de sua formação pré-serviço (RICHARDS e LOCKHART, 1994). Durante a análise, há evidências que levam a considerar a história de formação dos professores como uma das causas da discriminação do uso da tradução em suas falas, uma vez que todos os sujeitos da pesquisa têm parte de sua formação acadêmica, quer na graduação ou em cursos de pós-graduação, no período de predomínio da Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira. Assim sendo, parece possível inferir que os professores, em sua trajetória de formação em sala de aula, receberam uma base teórica que preconiza que o ensino de L2 deve ocorrer essencialmente em L2 (LEFFA, 1988), o que leva a exclusão do uso de tradução nas aulas de ensino de inglês.

Quando da análise da prática dos professores, porém, apenas um dos sujeitos da pesquisa não faz uso da tradução em sala de aula em momento algum. Este mesmo sujeito também não usa o português em suas aulas. Dos três sujeitos remanescentes, um parece usar a tradução como ferramenta de ensino, não de forma indiscriminada, mas com o propósito de esclarecimento e como ferramenta no auxílio do ensino de gramática. Ainda assim, o referido sujeito usa a tradução sem a solicitação do aluno. Os demais professores usam a tradução de forma

indiscriminada em sala de aula, ou seja, de acordo com o que foi estabelecido como tal para fins desta pesquisa, o uso informal da tradução feito pelo professor, que surge de forma desordenada e indistinta, sem a solicitação do aluno. Apesar de um dos sujeitos ter declarado na entrevista que faz uso da tradução para que os alunos compreendam o que está sendo solicitado, o processo não mostra propósito claro. Isto parece indicar a confirmação da outra hipótese desta pesquisa, a de que os professores fazem uso indiscriminado da tradução em sua prática docente.

Com base na revisão de literatura, que revela que não só a formação acadêmica destes professores influencia sua prática, mas um conjunto mais complexo de fatores que pode incluir desde a forma na qual ele aprendeu L2 na escola até sua experiência passada e atual como professor de língua estrangeira (STERN, 1983; RICHARDS e LOCKHART, 1994) é possível conjecturar a respeito da diferença encontrada entre a fala e a prática dos professores. Podemos destacar mais uma vez esta diferença no trecho da fala e no recorte da aula de um dos sujeitos, conforme segue:

Professor: “... quando você está ensinando vocabulário, ou está ensinando gramática, ou mesmo, em qualquer uma das habilidades, o que você faz é pedir pro aluno pra ele tentar entender o máximo possível do que é falado. E tentar evitar a língua portuguesa”.  
(S2)

E

Professor: “I’ve worked all day”, Eu tenho trabalhado o dia todo ????  
Vocês acham que a gente fala assim em português? (S2)

Nesta passagem, pode-se ver um mesmo sujeito que é contra o uso, dizendo que é preciso fazer com que o aluno entenda o conteúdo e evitar o português. Se os alunos não fizeram nenhuma pergunta revelando falta de entendimento, é provável que o sistema de crenças do professor possa induzi-lo a usar a ferramenta que ele mesmo em outro momento afirma facilitar e ajudar a tirar dúvidas.

A importância da experiência dos professores também aparece de forma destacada. Ao ponderar sobre a passagem acima, é possível entender que a experiência no ensino tenha contribuído na construção de uma crença sobre a aprendizagem deste ponto gramatical. A experiência aparece como fator significativo nas decisões de prática de sala de aula, como revela a fala de outro sujeito, quando este afirma que:

Professor : “A minha perspectiva é assim, quando eu comecei a trabalhar com inglês eu achava que tinha que trabalhar 100% em inglês na sala de aula. Meu grupo é iniciante, percebi que isso causava um certo desconforto pra alguns, quer dizer, eles não queriam falar, né, acabava sendo uma certa pressão.” (S3)

Na parte em que diz que quando começou a trabalhar, provavelmente fazendo uso da base teórica conquistada nos anos em que assistiu às aulas em seu programa de graduação em letras, este sujeito enfrentou a resistência dos alunos. E assim como ele, todos os sujeitos, de forma direta ou indireta, afirmam que a tradução usada em sala de aula dá ao aluno uma maior sensação de conforto. Parece, então, que quando em sala de aula, a atitude do professor passa a ser influenciada também por sua experiência.

Quando iniciam sua carreira, os professores já possuem um conjunto de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de L2 (RICHARDS e LOCKHART, 1994). Sua experiência, juntamente com sua formação, ajudam a compreender suposições referentes ao processo de ensino de língua estrangeira. O professor utiliza suas crenças e sua experiência quando toma suas decisões no que se refere às suas ações em sala de aula (prática), e pelo exposto no trecho da entrevista citado acima, a influência da experiência nas decisões da prática docente é significativa.

Uma das possíveis razões para a prática diferente da fala levantada neste trabalho, contudo, não pareceu ser o motivo que leva o professor ao uso indiscriminado da tradução em sala de aula. Ao iniciar a pesquisa e com base na revisão bibliográfica, acreditava que a abordagem predominante no período de aprendizagem da língua, e conseqüentemente na forma de ensino de L2, teria forte influência na prática dos sujeitos. Ao analisar os dados, porém,



pareceu que o sujeito mais novo, que teve toda sua formação durante a fase de predomínio da Abordagem Comunicativa, revelou uma intensidade menor de discriminação e na sua prática faz uso indiscriminado da tradução. Por outro lado, o sujeito mais velho da amostra, que teve sua formação pré-serviço em um período de predomínio do Método Direto, não utiliza a tradução em sala de aula.

Talvez seja possível considerar que a crença que revela contrariedade ao uso da tradução em sala de aula na fala dos professores e o efetivo uso da tradução na prática docente tenha como causa a não compreensão por parte dos sujeitos quanto ao significado de tradução como uma ferramenta de ensino. Isto viria a corroborar a afirmação de Lindsay (2001) de que os professores de língua estrangeira que estão hoje em sala de aula não tiveram qualquer capacitação para o uso da tradução como ferramenta de auxílio nas aulas de ensino de língua inglesa. Ao levar em consideração o período de formação pré-serviço destes professores, posso inferir que o *input* teórico recebido foi norteado pelos princípios que fundamentam o Método Direto e a Abordagem Comunicativa, recomendando evitar o uso da tradução no ensino de língua estrangeira, sem levar em conta as possibilidades de uso da tradução em salas de aula em que a língua-mãe de professor e alunos é a mesma (COOK, 1998), como no caso do Brasil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula de ensino de língua estrangeira é um campo rico em possibilidades de pesquisa. As interações que ali ocorrem mostram-se fascinantes e desafiadoras. Para dar conta do objetivo deste trabalho, qual seja, o de desvelar existência de diferenças entre as crenças e práticas do professor de língua inglesa quanto ao uso da tradução como estratégia de ensino, precisei buscar a localização do uso da tradução como ferramenta de auxílio no processo ensino-aprendizagem ao longo da história do ensino de língua estrangeira no contexto mundial e no contexto brasileiro. No desenrolar da revisão de bibliografia, pude constatar outras questões que também precisaram ser abordadas visando a atingir o objetivo do trabalho. Tais questões envolvem a formação do professor, a construção de seu conjunto de crenças e a influência de ambos em sua prática docente.

Através da base teórica, da observação da prática dos professores e das entrevistas realizadas para tentar compreender suas crenças, foi possível constatar que os professores de língua inglesa, sujeitos desta pesquisa, discriminam o uso da tradução como ferramenta de ensino em seu discurso e, ao mesmo tempo, utilizam a tradução de forma indiscriminada em suas aulas. Parece, então, pertinente a crescente preocupação das pesquisas na área de formação de professores de língua estrangeira, uma vez que a história da formação do professor mostra relação significativa com a formação de seu conjunto de crenças e a influência destas crenças nas decisões de sala de aula.

A partir desta percepção, ressalto que a contribuição desta pesquisa está na constatação da necessidade de construção de uma proposta conciliatória para o uso da tradução em sala de aula de ensino de língua estrangeira. Na busca do aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, esta proposta conciliatória envolve a reavaliação do papel da tradução como ferramenta de ensino, levando em conta não só o contexto no qual a prática docente está inserida, ou seja, um ambiente no qual alunos e professores são falantes de uma mesma língua, como é o caso do Brasil, mas também a forma como os professores brasileiros usam a tradução em sala de aula. Talvez uma conscientização por parte dos professores quanto ao uso que estes fazem da tradução em sala de aula, a reflexão sobre o que os leva à utilização da tradução como ferramenta, e, a

partir desta percepção, um novo direcionamento de tal uso para um uso racional, que tenha objetivo claro no processo de ensino-aprendizagem, possa gerar um melhor aproveitamento desta ferramenta adicional a ser utilizada em sala de aula, visando melhorar a aprendizagem do aluno. A tradução, abandonada na oscilação radical do pêndulo entre o período de predomínio do Método de Gramática e Tradução e da Abordagem Comunicativa, poderia, novamente, se tornar uma aliada dos professores de língua estrangeira. Além disso, ao auxiliar o aluno na construção de sua habilidade tradutória, o professor instrumentaliza o mesmo para um melhor enfrentamento do mercado de trabalho, uma vez que fora da sala de aula os alunos precisam da tradução no desempenho de suas funções.

Na busca de uma melhor compreensão sobre a prática docente, contudo, foi possível perceber limitações deste trabalho no que se refere à coleta de dados. Durante a análise dos dados, pude perceber a importância de analisar o processo de formação do professor a partir de um contexto mais amplo, considerando não somente seus anos de formação pré-serviço, como é o caso do presente trabalho, mas levando também em conta todo o seu processo de aprendizagem de L2. Parece fundamental também que as observações de sala de aula sejam filmadas, o que permitiria uma melhor compreensão das linguagens verbais e não-verbais entre professor e alunos, possibilitando a análise da influência da experiência do professor em sua prática.

As diferenças entre fala e prática encontradas durante a análise de dados não ficam limitadas ao uso da tradução em sala de aula. A questão do uso ou não de língua-materna no ensino de inglês no contexto brasileiro parece revelar também uma marcada discriminação no discurso e seu uso indiscriminado na prática, merecendo, portanto, maiores estudos. Parece que um aprofundamento nas questões que envolvem a influência da língua-mãe no processo de aquisição de língua-alvo pode ajudar também a resolver as questões referentes ao uso da tradução. Talvez pesquisas mais amplas quanto à existência ou não de problemas de interferência causados pelo uso de língua-mãe nas aulas de língua estrangeira possam ajudar a iluminar o caminho para a re-introdução da tradução no ensino de L2 e a conciliação das crenças e práticas dos professores de língua estrangeira no Brasil.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, M.H.V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de língua**. Editora UEL, Londrina, 2002.

CHAGAS, R. Valmir C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. Companhia Editora Nacional: SP, 1967

COOK, G. Use of Translation in Language Teaching. In: BAKER, Mona (org). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 1998.

COSTA, W. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I. e VENDRESEN, Paulino (org). **Tópicos de lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988

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

GABRIELATOS, C. **Shopping at ELT supermarket: principled decisions and practices**. Available online [www.gabrielatos.com](http://www.gabrielatos.com), 2002.

\_\_\_\_\_. **Translation impossibilities: problems and opportunities for TEFL**. Available online [www.gabrielatos.com](http://www.gabrielatos.com), 2002.

GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIMENEZ, Telma. **Histórias pessoais e o processo de formação de professores**. Intercâmbio, vol. 6. PUC, São Paulo, 1999.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 3 ed. RS: DPeG, 1999.

HOEY, M. e HOUGHTON, D. Contrastive Analysis and Translation. In: BAKER, Mona (org). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 1998

HOWATT, A.P.R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984

KELLY, Louis G. **25 Centuries of Language Teaching**. Newbury House Publishers, Massachusetts, 1969.

KERN, R. & WARSCHAUER, M. **Theory and practice of network-based language teaching**. In: WARSCHAUER, M & KERN, R (eds). **Network-based language teaching: concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000.

- KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: University Press, 1998.
- LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Língua. In: BOHN, Hilário I. e VENDRESEN, Paulino (org). **Tópicos de lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- LINDSAY, Paul. **Swings of the pendulum**. New Routes, p. 12-15, julho 2001.
- LUNA, José Marcelo. **O Português na Escola Alemã de Blumenau: da Formação à Extinção de uma Prática – Ensinávamos e Aprendíamos a língua no Brasil**. Itajaí: Editora Univali/Furb, 2000.
- MALATÉR, Luciani S. de O. **A teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study**. Dissertação de Mestrado em Letras, UFSC, Florianópolis, 1998
- MALLIKAMAS, Prima. **Translation as a Language Teaching Technique**. ThaiTESOL Bulletin, v.10, n.1, available online, fev, 1997.
- MALMKJAER, K. **Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.
- MELO, T.M.M. **A Conjugação teoria/prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma experiência de pesquisa-ação**. Linguagem e Ensino, vol. 5, no. 1, pp 149-169, 2002
- MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998.
- MICHAELIS. **MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa**. Cia Melhoramentos, São Paulo, 1998.
- NIDA, E. A. **The theory and practice of translation**. Netherlands: E.J. Brill, 1966
- Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental**. 1998. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria da Educação Fundamental. Brasília
- PATTON, Michael **Qualitative Evolution Methods**. Sezenth Printing, London, 1986.
- RICHARDS, J.C e LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom**. Cambridge University Press, Cambridge, 1994.
- RICHARDS, J.C. **Beyond Training**. Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983
- UCHÔA, Carlos Eduardo F. in **Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos**. Brasília, DF. Consejería de Educaión de la Emabajada de España, 1991.

## **7. ANEXO 1**

### **Roteiro para entrevistas**

1. Dados pessoais (idade)
2. Qual a sua formação?
3. Qual a abordagem utilizada no curso?
4. O que você entende por tradução em sala de aula?
5. Você pode citar algum uso específico de tradução que você usa em suas aulas?

## 8. ANEXO 2

### Entrevista 1 - Sujeito 1

**Pergunta (P):** Boa Noite. Primeiramente eu gostaria que você declarasse sua profissão e formação.

**Resposta (R):** Tenho 42 anos. Sou professora já há mais de 20 anos. E professora também aqui, no curso de letras. Sou formada em letras, me formei em 1984, e tenho especialização em inglês, que terminei em 1992.

**P:** De acordo com a sua percepção, ou com alguma definição que lhe tenha sido fornecida pela escola, qual é a abordagem usada nas disciplinas do curso de letras?

**R:** Nas disciplinas de forma geral ou nas disciplinas de língua inglesa?

**P:** Desculpe, nas disciplinas de língua inglesa.

**R:** Ah. De língua inglesa. Bem, na verdade nós trabalhamos atualmente com três professores, e não conheço assim profundamente o X<sup>1</sup> porque ele é novo ainda, mas acredito que seja também uma abordagem mais comunicativa, apesar de que a própria situação faz a gente fazer uma mistura, um tipo de ecleticismo, assim, pegando um pouquinho de cada, só que eu acredito que a gente procure ao máximo voltar dentro do possível, como eu digo, para a abordagem comunicativa.

**P:** Hum hum.

**R:** É nossa meta.

**P:** Dentro do que você usa em sala de aula, o que é que você entende como tradução?

**R:** Bem. Ah! A tradução, realmente, eu sou obrigada a admitir que eu uso a tradução. Até pela nossa realidade, que a gente recebe aqui os primeiros períodos, normalmente, e os alunos que a gente recebe são alunos da rede pública de ensino. E infelizmente o inglês deles é básico, básico mesmo. Então, tipo, dar uma aula totalmente em inglês é praticamente, ou totalmente até, eu diria, inviável, porque eles desistiriam na primeira semana. Que eles já vêm amedrontados neste sentido, então no início a gente procura mesclar. É obrigado, porque senão eles não vão entender o que você quer. Eles não têm conhecimento nenhum de vocabulário, então você é obrigada a fazer este tipo de tradução mesmo, de vocabulário, quando né, dá, dá. Tentar é difícil, porque eles

---

<sup>1</sup> Faço uso da letra X para não utilizar o nome do professor mencionado na entrevista.

não têm conhecimento nenhum de vocabulário, e dizer assim ó, vamos tentar então com outras palavras, mas não adianta com outras palavras porque eles não conhecem nenhum tipo de vocabulário. Então você realmente se obriga, na maioria das vezes, no começo, a traduzir mesmo.

**P:** Hum hum.

**R:** Fazer tradução para eles, tanto dos textos que a gente trabalha, como do que você fala. Então eu tenho por hábito até, para que eles possam ir se habituando, eu falo, eu dou a instrução em inglês, mas acabo tendo que, no início, principalmente, repetir. E tem alunos que a gente chega no final do semestre e coisinhas básicas do tipo “listen” e “repeat” que, até acho que por um comodismo, eles acabam ainda insistindo e tenho que traduzir.

**P:** Hum hum. E além disso, de instruções e vocabulário, você faz algum outro uso da tradução em sala de aula?

**R:** Faze-los traduzir textos?

**P:** Eu só quero saber o uso...

**R:** Esse costume eu não tenho. Tenho que muitas vezes traduzir o vocabulário para que eles entendam, mas não que eu, tipo, cobre isso em um exercício, uma tradução para eles fazerem, não, isso não. Traduza tal texto, ou parágrafo, fazendo tradução, que eu acho que não é o objetivo, entende. Até peço que eles evitem ao máximo de fazer traduções por escrito. Que anotem uma palavra ou outra, né, para que facilite, mas não pegar o vício de traduzir palavra por palavra, que depois eles não perdem mais.

**P:** Os níveis em que você leciona são sempre os primeiros?

**R:** É. Eu trabalho, atualmente, neste semestre, com o inglês 1 e, especialmente neste semestre eles estão bem defasados, então fica difícil realmente.

**P:** Obrigada.



## 9. ANEXO 3

### Entrevista 2 - Sujeito 2

**Pergunta (P):** Bom Dia. Primeiramente eu gostaria de saber sua idade, profissão e formação pré-serviço.

**Resposta (R):** Meu nome é Y, eu tenho 46 anos. Eu sou professora de inglês desde os 24 anos. Já atuei na área municipal, federal, estadual, na particular e atualmente eu sou professora da faculdade de letras e leciono inglês e metodologia do ensino de línguas. Bom, qual é a pergunta?

**P:** A pergunta .... é ... o que vc acha do uso da tradução em sala de aula, o que vc entende por tradução em sala de aula? A sua opinião sobre o uso da tradução em sala de aula.

**R:** De língua inglesa, né. Sala de aula de língua inglesa?

**P:** Aula de língua estrangeira.

**R:** Bom, primeiramente eu acho que a gente tem que definir em que sala de aula de língua estrangeira. Se for a sala de aula de língua estrangeira de um curso livre, por exemplo, como o nosso, o Nelle, normalmente a tradução, ... como a nossa abordagem é comunicativa, ...vou falar primeiro da abordagem, depois da sala de aula, tá? Normalmente a gente tenta evitar que se traduza. Ou seja, quando vc está ensinando vocabulário, ou está ensinando gramática, ou mesmo, em qualquer uma das habilidades, o que vc faz é pedir pro aluno pra ele tentar entender o máximo possível do que é falado. E tentar evitar a língua portuguesa. Ahhh. Eu acho que é isso que os professores fazem aqui no curso. Eles tentam fazer mímica, eles tentam, ...parafraseiam, usam de recursos audiovisuais, tudo pra tentar evitar, isso porque eles acreditam no pressuposto de que quanto mais língua, quanto mais.. já que a gente tem tão pouco tempo de aula, três horas semanais, ahh... quanto mais vc falar em português pior. Nesse sentido. Então eu acho que o que a gente tenta passar pros professores, e o que eu quero passar pra mim mesma, é tentar evitar aqui no curso o máximo, o mínimo, ou melhor, evitar o máximo de português falado dentro de sala. Aqui não existe a tradução por tradução. A gente não gostaria que os professores dessem aula do tipo falando uma frase e traduzindo pro aluno. O que a gente quer é que, como eu já disse, é que os alunos tentem, pelo contexto, por todos os recursos lingüísticos e extra-lingüísticos, alcançar o significado. Agora, também não é proibido, de maneira nenhuma, que esses professores traduzam logo, literalmente. Às vezes o professor faz mímicas, faz cambalhotas, mostra uma figura e

mostra um macaco e o aluno entende banana, né. Esse é um problema muito sério. Então, até que ponto vc não usando a tradução o aluno realmente entendeu o que vc quer dizer é um dos grandes problemas. Então o que a gente tenta passar, agora como coordenadora, né, o que a gente tenta passar é assim oh: fale português quando vc achar que o aluno não entendeu ou que o aluno entendeu errado, mas não é proibido.

**P:** Fale português ou traduza?

**R:** Fale português... Traduzindo, nesse sentido, que é sua pergunta, falar português vai ser traduzir. Por exemplo, no inglês 1, né, vc tem que ensinar aos alunos os *comands*, né, por exemplo, *open the door, close the door, sit down, go to the board*. Vc tenta fazer as mímicas, às vezes o aluno não entende, então o professor fala português. Se o professor diz “vá até a porta” porque o aluno entendeu que era levantar. Então falar, tradução no sentido de exercício de tradução “*turn into Portuguese*”, isso não existe. Nós não fazemos este tipo de exercício. O que pode ocorrer é vc tentar, isso pra mim é tradução aqui no curso, é tentar fazer o aluno entender ao significado e aí dar a tradução literal. *Green* significa verde. Depois que todos os recursos foram considerados. Se o professor vier de uma linha assim mais tradicional, talvez tendo estudado inglês, sei lá, uns vinte e cinco anos atrás, ele provavelmente vai ter aprendido usando o método de tradução. Decorando lista de palavras, né, decorando verbos, o passado de verbos, decorando gramática, possivelmente ele vai tentar fazer isso, mas não aplicamos aqui no curso esse tipo de abordagem. Como professora da universidade eu sigo a mesma coisa. Inclusive eu encontro problemas bem grandes porque, ... não sei bem o porquê, não posso dizer todos os porquês. Mas muitos alunos acham, que aí vem a questão da crença. O que é que o aluno acha que é uma aula de língua inglesa. Muitos, até porque a faixa etária do curso de letras, ele é bem diversificado, e, mas tem uma grande percentagem de pessoas com mais de 40 anos, que talvez tenham estudado inglês na escola e nesse tipo de abordagem. Eles acham que estudar língua é: número 1 – o professor ir pro quadro, escrever as regras gramaticais ou falar ou ditar as regras gramaticais e depois pedir que se façam exercícios de tradução, memorização de listas, eles esperam esse tipo de comportamento. Nós, acho, nenhum dos professores, acho, do curso de letras, agem assim. A gente age da mesma forma, creio, né.... o que a gente faz é tentar expor o aluno o máximo que possível à língua inglesa desde o nível 1. No entanto, pelas dificuldades encontradas, pelo pouco número de horas que a gente dá aula, um encontro semanal, às vezes vc tem que andar rápido, então vc faz, novamente, a tradução de palavras. Mas eu não uso nas minhas aulas a tradução,

vamos dizer assim, como recurso. Até é válido, né, que vc faça um exercício, creio eu, assim, é, “traduza para o português”, de vez em quando, isso não mata ninguém, não é nenhum pecado. Mas eu não faço, não sei dos outros, mas acredito também que não, mas eu não faço da tradução uma ferramenta de aprendizado. Talvez a tradução seja pra mim uma ferramenta de tira dúvidas. “O que vcs entenderam?”. Aí mais é falar português. Isso pra mim é tradução.

## 10. ANEXO 4

### Entrevista 3 - Sujeito 3

**Pergunta (P):** Boa Tarde. Primeira coisa que eu gostaria que você falasse sobre a sua história de aprendizagem de língua estrangeira, sua formação.

**Resposta (R):** Bom, eu comecei a estudar inglês ainda na sétima série, na escola. Na verdade era um curso pela escola, mas feito em um centro de línguas. Então desde a sétima série eu tenho contato com a língua, quando eu entrei na graduação, então, eu já falava inglês. Eu sempre tive um pouco de problema com ou..., pelo menos nesse início eu tinha mais problema em usar a língua oralmente. Então eu sempre tive mais familiaridade com a escrita, e com a leitura, né. Imagina que eu entrei no curso de letras já escrevendo *essays*, né e, já tinha proficiência. Meu curso de letras foi realizado na UFSC, né, na federal. Eu ingressei em 92, hummm, foi um curso de uma qualidade muito boa, né, eu acho assim, por eu ter entrado já sabendo a língua, eu acredito que tenha aproveitado bastante, né. Me lembro inclusive que já no primeiro semestre nós tivemos aula com a professora Bárbara, e..... não era muito fácil assim, inclusive porque ela, né, ela é americana. Toda aquela questão da língua do nativo, e tal, e muitas pessoas tinham dificuldade, mas eu, eu acompanhava, mas sempre tinha um pouco mais de dificuldade na parte da oralidade, por uma questão pessoal de timidez mesmo, né. Mas acho que eu fui trabalhando também, e, então, acho que em relação ao, à formação que eu tive na parte oral, escrita e de metodologia de ensino, eu acho que foi excelente assim, né, então na oitava fase de letras eu pude escrever uma monografia, por exemplo, em inglês. E apresentar esta monografia dentro da análise crítica do discurso, quer dizer, eu conseguia lidar com a língua de uma maneira confortável, né, me sentia confortável com a língua, fiz inclusive o mestrado depois em língua inglesa, né, claro que aí as coisas complicam um pouco mais, né. Vai escrever uma dissertação em inglês, né. Mas então o meu contato com a língua veio então desde a sétima série até o ano de 2000, quando eu defendi o mestrado...

**P:** O mestrado. O mestrado não foi na federal, foi na..

**R:** Foi na federal,..

**P:** Ah, foi na federal também

**R:** Na pós-graduação em inglês, né. Então eu nunca viajei, mas tive este contato, acho que tenho uma certa proficiência, não tenho um desconforto. O que falta hoje, ... interessante, porque estas aulas de inglês que tenho dado, agora depois de 2000, são sempre pra iniciantes, então eu sinto aquela questão de que, bom, neste momento, que eu estou no campo de trabalho, eu não tenho uma formação continuada da língua, né. Mas é questão da língua, uma questão lingüística. A gente vai perdendo, né, eu acho que...., ou, a gente pensa que vai perdendo, não sei. Parece que falta alguma coisa... Porque vai estar só com alunos, né, e na oralidade é bem pior, porque eu ainda leio em inglês, né e tal, mas....., escrevo, mas aí, quer dizer, a fala que um dia eu tinha mais, mas....., pra aula eu não tenho problema em relação a isso. O que eu posso dizer em relação à minha reflexão sobre o ensino, bem, no começo do curso de graduação ela tava mais voltada pra língua portuguesa. Mas na verdade as coisas sempre caminharam juntas, né, porque pensando em aulas de línguas. Então, como eu tive na graduação uma aprendizagem dentro do ensino comunicativo, eu acho que eu também desenvolvi minhas metodologias dentro desta perspectiva, né, sempre pensando em questões de utilizar os vários recursos, mas também estar pensando das necessidades que o aluno tem, ou o que é que eles precisa estar trabalhando, o que é que...., é mais oralidade, é mais escrita, de que maneira, né.

**P:** Então você está afirmando que vem de uma formação dentro de uma abordagem comunicativa. E aqui no curso de letras, como é que você sentes assim, o curso define alguma diretriz, tem alguma abordagem que ele tenha como definida pra uso?

**R:** A gente tem um certo problema em relação a essas definições aqui. Isso que os professores de inglês já têm conversado um pouco, né, e é unânime que a gente precisa sentar e definir certas coisas. Então, existe, eu acredito que... uma perspectiva comunicativa da parte de todos eles, mas a viabilização disto é complicada. Então o que eu sinto assim, é que tem pouco tempo, é muito pouco tempo, de carga horária, no curso, pra língua estrangeira. O que acontece é que os alunos vêm inglês uma vez por semana, numa noite o professor tem que trabalhar as quatro habilidades, isso é cansativo, né. Os alunos trabalham, tem aquela questão de passarem muitos dias de uma aula pra outra sem terem tempo pra estudar, né, toda essa problemática que é, que chega até a sala de aula, que se reflete na sala de aula. Então a gente acaba tendo que definir certas estratégias que não contêm muito ... com uma coisa que seria necessária. Porque o aluno tem que estar, né, tem que falar, vem pra aula, mas ele tem que estar. Imagina que num curso como na federal a gente tem uma carga horária, que eu me lembro que .... a gente tinha aula todos os dias de língua

estrangeira. Às vezes era escrita ou leitura, né, parte escrita ou parte oral que a gente chamava, mas .... né, aqui a gente tem uma noite pra tudo. Quer dizer, existe uma perspectiva de um curso de letras, agora com cinco anos, em que se contemple, né, mais horas pra língua estrangeira. Essa é uma reivindicação dos professores. E aí, é uma questão realmente de currículo. Eu acho que existe uma formação dos professores, falta uma adequação do currículo pra que se torne viável este trabalho.

**P:** Tá. E dentro, então, da tua sala de aula, dentro do contexto de ensino, eu queria que você me falasse, de uma forma bem ampla, o que é que você entende por uso de tradução.

**R:** Tradução?

**P:** É, o uso da tradução dentro da tua sala de aula, no ensino.

**R:** Eu já refleti um bocadinho sobre o uso de LM e tradução na sala de aula. Na verdade eu acho que tanto a tradução como a LM, no caso o português, estão presentes na sala de aula. A minha perspectiva é assim, quando eu comecei a trabalhar com inglês eu achava que tinha que trabalhar 100% em inglês na sala de aula. Meu grupo é iniciante, percebi que isso causava um certo desconforto pra alguns, quer dizer, eles não queriam falar, né, acabava sendo uma certa pressão. Então eu geralmente procurava até tornar uma coisa mais de brincadeira assim, ah, vamos fazer um contrato, a gente tem que usar,.... vamos tentar usar o máximo possível, só usar, tentar mesclar até, né, a gente usaria o português a medida em que vocês não soubessem aquele vocabulário em inglês e tal. Então minha perspectiva sempre foi essa assim, de estar usando, digamos, agora, uns 70%, 50%, independente, que o inglês esteja presente, senão não faz sentido. Se o português entrar, que ele entre como aquilo que está auxiliando o inglês. É óbvio que a gente percebe, muitas vezes na aula, o que é que acontece, o aluno, eu tento usar, digamos fazer aquele uso da língua portuguesa da seguinte maneira, eu nem falo em tradução, porque tradução mesmo na minha aula eu acho que não existe. Uma palavra ou outra eu acho que eu posso estar traduzindo, ... tipo “ah o que é isso”, de repente a gente vai olhar, a gente traduz, eles usam dicionário, claro eles têm tradução, mas eu acho que o que eu tenho feito, .... o que eu procuro fazer justamente é usar dentro da matéria como apoio pra língua estrangeira. Ela entra, eles, de vez em quando vêm, por que eu pergunto as coisas em inglês, eles tão entendendo. No terceiro período eles entendem tudo.

**P:** Suas aulas são pra períodos iniciantes?

**R:** Iniciantes. Eu dei aula pra aquela turma que tu acompanhaste, era no segundo. Então, na verdade, assim, muitas vezes, hoje eles entendem tudo. Podem não conseguir falar, eles de repente até usam o português, mas pra aí mim não é tradução, tão usando a língua materna, e, na medida em que eles vão tentando mesclar, né, vão tentando usar o inglês, a mescla é inevitável. Né, eles vão de repente estar usando, falando inglês na estrutura da língua portuguesa, ou eles vão estar falando inglês, a última palavra em português, tipo “não me lembro qual é”, pra não quebrar o fluxo. Naquele momento em que tu acompanhaste, deve ter acontecido isto naquelas aulas, não me lembro de nenhuma aula, .....algumas aulas a gente consegue usar mais inglês, em outras menos. Mas, geralmente há um equilíbrio, digamos 50/50, naquele período. 60/50, é variável.

**P:** E o ensino formal da tradução? Ensinar tradução.

**R:** Eu não ensino tradução, eu ensino as quatro habilidades, no caso. Tradução pra mim é algo muito especializado. Não uso talvez, assim, eu não conheça uma maneira de estar usando tradução, por exemplo, como, a gente pode usar a tradução na hora da leitura? Eles acabam usando, né, mas tradução de algumas palavras, né, a gente sempre, a estratégia que a gente usa é essa, introduzir algumas palavras pra assistir um vídeo, pra, de repente, traduzir alguma expressão também, mas a gente não vai fazer uma tradução do vídeo, que seria no caso falar em português o que foi dito em inglês. Reconstruir um novo texto, né. Eu acho que é a grande questão. Eu sempre digo pra eles que uma tradução, do meu ponto de vista, né, é um trabalho bem especializado, eles são alunos de licenciatura, então nas minhas aulas eu foco as quatro habilidades. A tradução poderia estar entrando como auxiliar. Ela até entra, como eu te falei, em um momento de leitura. Eles usam muito da tradução. Na verdade, eu tento quebrar, agora pensando, uma coisa que eu esqueci que eu entro com eles, é a questão de eles quererem justamente na hora que vão falar, traduzir, então querem traduzir a coisa inteira. Eu tento, né, e é muito difícil, fazer com que eles tentem estar usando a língua inglesa mesmo, né, e não fazendo uma tradução. É complicado. Então, de repente eu penso que não uso, mas eles sim. Na perspectiva do aprendiz, eu sei que eles fazem uso disso, mas digamos a tradução não entra como uma atividade, hoje nós vamos traduzir alguma coisa, nunca entra como atividade, pode entrar como suporte. Da parte deles, eu posso dizer que é uma estratégia que eles usam. Mas é algo que eu acabo tentando quebrar de certa maneira, tendo em vista que meu objetivo é que eles falem inglês, não que se tornem tradutores.

**P:** Muito obrigada.

## 11. ANEXO 5

### Entrevista 4 - Sujeito 4

**Pergunta (P):** A primeira coisa que eu gostaria de saber, se você não se importar, é qual a sua idade?

**Resposta (R):** 49 anos

**P:** Qual a sua formação?

**R:** Sou formado em Letras pela Univali, habilitação português-inglês.

**P:** Além de sua formação universitária, você também tem toda uma história de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, você poderia contar esta história?

**R:** Eu comecei, bom, eu aprendi inglês quando era criança, em instituição de ensino de língua inglesa. Aí eu comecei a lecionar inglês quando vim para o Brasil, e eu estou lecionando desde o ano de 1990. Ao mesmo tempo em que comecei a lecionar inglês, comecei a me aperfeiçoar, não só na língua inglesa, como também em termos de ensino, de didática. Aí posteriormente eu fiz o curso de Cambridge, o COLT, o *Certificate for Overseas Teachers of English*, que foi um curso de preparação para professores, com duração de um ano, e ao mesmo tempo eu estava cursando letras na Univali, e este seria minha....

**P:** Esta tua experiência de ensino que tens desde 1990, estavas sempre ligado a alguma instituição de ensino, ao eram mais aulas particulares...

**R:** Eu comecei com aulas particulares, depois lecionei na Cultura inglesa e daí sai para trabalhar na Univali.

**P:** E aqui na Univali o que você faz.

**R:** Aqui na Univali estou como tradutor. Eu faço traduções de espanhol para português, de português para espanhol e de inglês para português ou espanhol.

**P:** E daí professor, eu gostaria de saber... bem, só voltando um pouco para a questão da formação. Quando tu te formates?

**R:** Eu me formei em 2000.

**P:** 2000. Tu davas aula no curso de letras. Nossa entrevista se refere ao período em que lecionavas no curso de Letras, na graduação. Qual era o nível de inglês que estavas lecionando?

**R:** No terceiro e quarto períodos de letras.

**P:** Lecionavas língua inglesa?



**R:** Língua inglesa.

**P:** Poderias me dizer se tens conhecimento sobre qual a abordagem ao ensino é utilizada no curso de letras?

**R:** ..... na realidade, teoricamente teríamos que estar utilizando uma abordagem comunicativa, em princípio. Agora eu acho que está um pouco confuso o modo no qual está se lecionando a língua inglesa em letras, porque não estão muito definidos nem o papel do professor nem o dos alunos no ensino de língua inglesa. Até porque eu acredito que o ensino de língua inglesa no curso de letras não está bem definido.

**P:** Entendo.

**R:** Então, eu acredito que..., tu me perguntas qual seria a abordagem, acho que vai depender de cada professor, de cada sala de aula, e em cada momento.

**P:** Bom, mas então qual é a abordagem que você usa, independente do curso?

**R:** Na realidade eu não utilizei uma abordagem definida também, não, porque não, não encontrei a estrutura apropriada para trabalhar em sala de aula no curso de letras. Seja em termos de interação com os alunos, interesse dos alunos, interesse da coordenação de letras, materiais, facilidades.....

**P:** Dentro deste contexto, das aulas que lecionavas no curso de letras, mas também em um contexto mais amplo, dentro da tua formação, eu gostaria de saber o que é que você entende como o uso da tradução em sala de aula.

**R:** O uso de tradução? Eu entendo que o uso de tradução em sala de aula seria basicamente o uso de L1, de língua materna, ahhhh.... nos casos em que é necessário ter algum tipo de explicação ou de referência léxica para esclarecer pontos que os alunos não estão capacitados para entender. Agora, por outro lado, pessoalmente, eu considero que não seria necessário o.. a utilização de tradução. Nem estou comentando tradução em termos de textos, porque eu sei, que, por exemplo, existem professores que, por exemplo, estão trabalhando um texto em sala de aula, eles lêem um texto completo e depois eles fazem uma tradução completa do texto para ... para a língua materna. Decididamente eu não utilizo este tipo de tradução em sala de aula. Então quando eu falo em tradução, me refiro a traduzir uma ou outra palavra, ou dar algum tipo de explicação técnica para os alunos, quer de gramática ou de funcionamento da língua, mas mesmo assim eu não considero necessário o.... o uso de língua materna em sala de aula, .... salvo poucas exceções quando é bom o uso para economizar tempo ou... facilitar um pouco mais a aprendizagem. Mas

eu considero que e, sala de aula... além de estar ... em sala de aula nós estamos tentando... tem duas situações diferentes, por um lado o ensino da língua, mas por outro lado, o contato com a língua. Então eu acredito que ... como nós aqui... nós temos muitas poucas horas de aula, de... de aula, de ensino de língua inglesa, então eu acho que... acho bom aproveitar essas poucas horas que se tem para que o aluno esteja ligado na língua que está sendo ensinada. Então se eu passo o tempo todo traduzindo ou falando em língua materna, aí se produz uma espécie de... de desconexão, vamos dizer assim, com a língua estrangeira. Então eu prefiro trabalhar de um modo mais simples e tentando utilizar a língua estrangeira para que pelo menos o alunos esteja mais em contato. ... Não haja uma interrupção nesse fluxo de contato com a língua estrangeira.

**P:** Entendo.

**R:** Aliás porque minha experiência já me ensinou que não é realmente necessário o uso de tradução em sala de aula. Posso demorar um pouco mais para ... para alcançar alguns resultados ou objetivos sem a tradução, mas eu acredito que no fim acaba sendo mais eficiente.

**P:** Humhum. Voltando então ao contexto das aulas do curso de letras, podes comentar sobre o uso de tradução?

**R:** Completamente. Eu ... eu fui obrigado a usar língua materna no curso de letras porque, como eu disse antes, não existe um contexto real para ensino de língua estrangeira. Então....

**P:** E a tradução quando você usa, nestes momentos, você utiliza com uma finalidade específica.

**R:** Na realidade não era tradução, porque o que eu utilizei em sala de aula era só dar explicações em língua materna...

**P:** Gramática, por exemplo.

**R:** Por exemplo.... Basicamente gramática, sim ..... ou instruções, ou as instruções, comandos.

**P:** E uma última pergunta então. Você comentou que você sabe que alguns professores utilizam a tradução total de um texto, que é trabalhado primeiro no inglês depois, a tradução. Como é que você vê o ensino da tradução formal em sala de aula. Não a tradução como ferramenta para o ensino de inglês, mas sim a tradução para o ensino de tradução.

**R:** Olha, eu não tenho uma opinião formada a respeito, porque nunca presenciei uma aula onde estivessem ensinando tradução.

**P:** Então você também não dá nenhum tipo de exercício de tradução?

**R:** Não.

**P:** Obrigada.