



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Curso de Bacharelado em Tradução

Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues

Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: um estudo das percepções dos professores de
LE acerca do uso da Tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal

João Pessoa - PB
2018

Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues

**Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: um estudo das percepções dos professores de
LE acerca do uso da Tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Bacharelado em Tradução, do Departamento de Mediações Interculturais (DMI), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Tradução.

Orientador (a): Prof. Dr. Roberto Carlos Assis

Coorientadora: Profa. Dra. Luciane Leipnitz

Catálogo na publicação
Seção de catalogação e classificação

R696t Rodrigues, Pzeus Felipe Fernandes.

Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: um estudo das percepções dos professores de LE acerca do uso da Tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal / Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues. - João Pessoa, 2018.

52 f. : il.

Orientação: Prof Dr Roberto Carlos de Assis.

Coorientação: Prof^a Dr^a Luciane Leipnitz.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Tradução. 2. Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. 3. Abordagem Funcionalista da Tradução. 4. Tradução Pedagógica. I. Assis, Prof Dr Roberto Carlos de. II. Leipnitz, Prof^a Dr^a Luciane. III. Título.

UFPB/CCHLA

Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues

Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: um estudo das percepções dos professores de
LE acerca do uso da Tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal

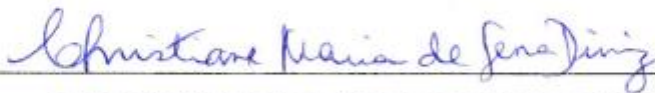
Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para obtenção do
grau de Bacharel em Tradução, pela Universidade Federal da Paraíba.

Data da Aprovação: 05 / 06 / 2018 .

BANCA EXAMINADORA



Dr. ROBERTO CARLOS DE ASSIS



Msa. CHRISTIANE MARIA DE SENA DINIZ



Dra. ANA CAROLINA VIEIRA BASTOS

DEDICATÓRIA

À Adriano Gomes Rodrigues, meu pai (*In Memoriam*) e à Maria Alves de Oliveira Arnor (*In Memoriam*), por todos os anos de dedicação e competência profissional para com a educação de milhares de crianças e jovens do Distrito Timbó de Jacaraú – PB, em especial aos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Luís Fernandes Pessoa, onde, sob sua administração, pude construir todo o alicerce essencial para a minha formação educacional, profissional e social.

O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Afirma que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito, este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana (...) o homem nada mais é do que aquilo que faz de si mesmo: esse é o primeiro princípio do existencialismo.
(SARTRE, 1970, O existencialismo é um humanismo).

AGRADECIMENTOS

Obrigado à tod@s que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento do presente trabalho.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Adriano Rodrigues (*In Memoriam*) e Josineide Pessoa Rodrigues, pelo esforço, motivação e apoio incondicionais de sempre, que me encorajam a seguir em busca de meus objetivos.

Ao meu irmão, Pablo Rodrigues, pelo ombro amigo em todos os momentos necessários nesta e noutras caminhadas.

Aos demais familiares, pelo apoio e credibilidade depositados em mim. Em especial à, Hyago Dias, Ana Caroline Régis, Ana Caline Régis, Elisângela Carvalho, Sebastiana Pessoa, Severina Rodrigues, pelos momentos de conversa e descontração.

Ao meu companheiro, Rafael Lopes, pelo companheirismo compartilhado nos últimos três anos de apoio e aprendizado constantes.

Aos amigos da escola, Asneth Arnor, Ana Maria Gomes, Maria Madruga, Wedja Batista, Thiago Carmo, Bruno Alves, por terem compartilhado incontáveis momentos da minha vida desde a infância.

Aos grandes amigos, pelos quais tenho enorme apreço e aos quais me dirijo como irmãos, Adelson Madruga, Adjancey Arnor, Antônio Balbino, Allan Xavier, Davi Duarte, Rui Mendes, Raffael Hackmann e Eugen Reck, pelo companheirismo de sempre, principalmente nos momentos mais divertidos e imprevisíveis.

À Daniele Patriota, pelos incontáveis momentos de convivência, pelas incontáveis conversas e situações vivenciadas e por compartilhar os mesmos sonhos e objetivos que eu, *danke Bärchen*.

À Christiane Meier, Gerd Middelbeck, Joseph Meier e Maria Meier, por terem me acolhido e adotado como parte da família, pela qual tenho tanto apreço quanto a minha família de sangue.

Ao meu *kleiner Bruder*, Karl Middelbeck, por todo o amor incondicional e fé depositadas em mim, que me dão força e coragem para enfrentar qualquer adversidade e seguir em frente mesmo me autointitulando como o pior “irmãozão” do mundo, *wir sehen uns bald wieder, Karli*.

A todos os meus alunos, por me ensinarem lições valiosas semanalmente e pela confiança e compreensão depositadas em mim, principalmente nos momentos de exaustão no último semestre.

À toda a equipe do trabalho, desde as pessoas dos serviços gerais e administração às pessoas que compõem o corpo de professores, principalmente as que aceitaram participar desta pesquisa, e a pessoa do diretor, por compartilharem tantos momentos da minha formação profissional e por se mostrarem não só profissionais de excelência como também pessoas esplêndidas. Em especial à, Bianca Oliveira e Max Barbosa pela amizade que brotou da convivência no trabalho, e à Jonathan Vieira, pela confiança depositada em mim para representar o CELEST na função de professor.

Ao meu orientador, Roberto Carlos de Assis, por toda dedicação, paciência e pelas sugestões pertinentes para a elaboração do presente trabalho.

À minha coorientadora, Luciane Leipnitz, não apenas pelas orientações valiosas para a elaboração do presente estudo, mas por todo o acompanhamento e instruções dedicadas a mim ao longo dessa trajetória no curso de Tradução e na aprendizagem da língua alemã, *Du bist mein Vorbild, vielen lieben Dank.*

À professora Christiane M. de Sena Diniz, por aceitar o convite de participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições dadas a presente pesquisa.

À professora Ana Carolina Vieira Bastos, por aceitar o convite de participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições dadas a presente pesquisa.

À professora Ana Cristina Bezerril Cardoso, por aceitar o convite de participar da banca como examinadora suplente e pelas valiosas contribuições dadas a presente pesquisa.

A todos os professores que compõem o corpo docente do curso de Tradução e de outros departamentos que contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional pela disponibilidade e pelo trabalho bem desempenhado. Em especial às queridas, Clélia Barqueta e Rosilma Diniz, por me introduzirem aos estudos da língua alemã, que me propiciou e continua a me propiciar oportunidades ímpares, *vielen lieben Dank Euch beiden.*

A todos os professores que me acompanharam e contribuíram para minha formação escolar desde o início de minha vida letiva, pela dedicação e paciência.

À todos vocês,

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as percepções dos professores de LE acerca do uso da tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal. A pesquisa é de natureza qualitativa e, de acordo com seus objetivos, se caracteriza como uma pesquisa de cunho exploratório pela utilização de questionários para a constituição de seu *corpus*. A constituição dos dados contou com a participação de oito professores de línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês) de um centro de línguas da rede municipal de ensino. A análise dos questionários mostrou que os professores utilizam a tradução a partir do modelo Funcionalista de Nord (2005) para auxiliar o ensino-aprendizagem de LE. Entretanto, esse processo acontece de forma intuitiva e espontânea, uma vez que os professores não percebem a tradução conforme as categorias da tradução de Jakobson (1969) e as classificações da tradução de Hurtado Albir (1998). Ademais, o uso da tradução de maneira inerte e sem planejamento não contribui positivamente para o ensino-aprendizagem de LE. Desse modo, defende-se que o uso reflexivo da tradução proporciona uma gama de estratégias auxiliares para o ensino-aprendizagem de LE, desde que a tradução atenda a uma finalidade previamente planejada pelo professor.

Palavras-chave: Tradução. Ensino-aprendizagem de LE. Abordagem Funcionalista da Tradução. Tradução pedagógica.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the perceptions of language teachers on the use of translation in a foreign language class / lecture in a municipal language school in João Pessoa, Brazil. Data was collected through the use of questionnaires, contributed by eight language teachers, consequently research findings can be defined as both qualitative and exploratory due to the purpose of this study. After analyzing the questionnaires, it was confirmed that the language teachers make use of translation during their classes based on Nord's Functionalist Approach; additionally, this process is intuitive and spontaneous, once teachers do not recognize a translation as referred to by Jakobson's translation categories and Hurtado Albir's definitions of translation in teaching and learning process. However, studies have showed that the unconscious or barely planned use of translation exercises can prevent students rather than help them to acquire a foreign language. Therefore, this study proposes a more accurate and reflexive use of translation due to its range of possibilities, which it provides for foreign language teaching and the learning process, specifically the translation must attend a defined purpose previously planned by the teacher in order to achieve its goals.

Keywords: Translation. Foreign language teaching and learning process. Functionalist Approach. Pedagogical translation.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Bachelorarbeit hat den Titel „die Übersetzungswissenschaften und Fremdsprachensunterricht: eine Studie der Perspektiven der Lehrern eines Sprachzentrums um die Verwendung der Übersetzung im Sprachunterricht“. Die Übersetzung war die erste Methode, die durch die Grammatik-Übersetzungs-Methode bei dem Fremdsprachensunterricht verwendet wurde. Doch wurde sie im Lauf der Zeit aufgrund der nachfolgenden Methoden von dem Lehren und Lernen im Unterricht gedrängt. Nichtsdestoweniger konnte man sie nicht komplett aus dem Fremdsprachensunterricht entfernen und so lebte sie unter geringen Bedingungen bis dem heutigen weltweit angenommenen kommunikativen Ansatz über. Mittlerweile äußert eine große Anzahl von Sprachlehrern sich gegen die Verwendung der Übersetzung im Fremdsprachensunterricht bzw. die Lehrer, die für die Übersetzung im Rahmen des Fremdsprachensunterrichts sind, geben zu, dass sie nicht mal wissen, wie die Übersetzung im Klassenraum verwendet werden kann.

In dieser Bachelorarbeit wurden die Perspektiven der Lehrern eines Sprachzentrums um die Verwendung der Übersetzung im Rahmen des Fremdsprachensunterrichts behandelt. Ein Fragebogen wurde für die Datenanalyse angewendet, d.h., diese Studie handelt um eine qualitative explorative Forschung. Auf den Fragebogen beantworteten acht Lehrer freiwillig. Laut der Datenanalyse wurde es bekannt, dass die Lehrer die Übersetzung auf verschiedene Arten und Weisen nach der funktionalen Übersetzungstheorie von Nord (2005) ausnutzen. Es wurde auch dargestellt, dass dieser Prozess instinktiv und spontan geschieht, weil meiste Lehrern sind die von Jakobson (1969) definierten Kategorien der Übersetzung fremd genauso wie Hurtado Albirs (1998) Definitionen der Übersetzung als pädagogisches Instrument. Trotz der offensitlichen Präsenz der Übersetzung im Fremdsprachensunterricht, sind viele Sprachlehrer der Meinung, dass die Übersetzung uneffektiv - sogar kontraproduktiv - im Rahmen des Fremdsprachensunterrichts ist. Währendessen gibt es viele Wissenschaftler, die behaupten, dass eine reflexive Verwendung der Übersetzung im Bereich des Fremdsprachensunterrichts eine Reihe weiterer Strategien ermöglicht, um das Lehren bzw. das Lernen einer Fremdsprache zu verbessern. Zum Schluss, der Lehrer muss sich um einen Zweck für die Anwendung der Übersetzung bei dem Fremdsprachensunterricht kümmern, damit ihr volles Potenzial erreicht wird.

Schlüsselworte: Übersetzungswissenschaften. Fremdsprachensunterricht. Funktionale Übersetzungstheorie. Pädagogische Übersetzung.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS

Gráfico 3.1

Gráfico 3.2

Gráfico 3.3

Gráfico 3.4

Gráfico 3.5

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	16
1.1 A Tradução no Ensino-Aprendizagem de LE.....	16
CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
2.1 A Natureza e o Contexto da Pesquisa	25
2.2 Constituição do <i>corpus</i> de Pesquisa	27
2.3 O Questionário.....	28
CAPÍTULO – 3 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO USO DA TRADUÇÃO EM SALA DE AULA NO CELEST – JOÃO PESSOA.....	30
3.1 O Entendimento dos Professores acerca do Uso da Tradução no Contexto de Ensino-Aprendizagem de LE.....	30
3.1.1 A formação e a experiência profissional dos professores.....	30
3.1.2 O uso da Tradução no ensino de LE.....	32
3.2 Estratégias de Uso da Tradução em Sala de Aula de LE.....	34
3.3 A Percepção dos Professores acerca do Uso da Tradução pelos Alunos em Sala de Aula de LE.....	37
3.4 A Relevância do Uso da Tradução em Sala de Aula de LE.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE I.....	48
APÊNDICE II	50
ANEXO I.....	52

INTRODUÇÃO

A tradução foi, por muito tempo, utilizada como um dos pilares para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), através da Abordagem Gramática-Tradução (também conhecida como AGT). Entretanto, no final do século XIX, com o interesse voltado para as línguas estrangeiras modernas e para linguagem oral ao invés do latim e da linguagem escrita, a AGT perdeu espaço para o método¹ natural e o método Direto, chamados por Leffa (1988) de Abordagem Natural e Abordagem Direta (AD).

Mas, sabe-se que, a tradução, apesar de fortemente censurada por defensores das Abordagens Natural e Direta, nunca deixou de ocupar seu espaço na sala de aula – principalmente por parte dos aprendizes, uma vez que toda a sua formação, conhecimento de mundo, cultura, crenças etc. foram adquiridos em sua língua materna.

Foi apenas anos mais tarde e com o surgimento da Abordagem Comunicativa (também conhecida como AC), que a tradução voltou a desempenhar um papel, mesmo que periférico, no ensino de línguas estrangeiras. Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), por exemplo, afirma que o uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode dar-se de forma interiorizada, pedagógica ou explicativa.

Mas, se, por um lado, temos os defensores do uso da tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de LE, por perceberem que o uso da Tradução ou língua materna em sala de aula pode contribuir de diversas maneiras na aprendizagem ou aquisição de uma LE. Por outro lado, há também os que se opõem à tradução no ensino-aprendizagem de LE, que argumentam que a tradução é prejudicial, pois não a consideram natural, creem que a tradução serve apenas para formar tradutores e que o uso da mesma em sala de aula toma um tempo valioso que pode ser usado para ensinar as quatro habilidades (ler, falar, ouvir, escrever).

Entre os defensores da tradução em sala de aula, há, ainda, aqueles que a vêem como uma quinta habilidade (MALMKJAER, 1998; COSTA, 1988; SOUZA CORRÊA, 2014). Para esses autores, além das quatro habilidades mencionadas, a tradução constitui-se uma habilidade integrada a estas, mas que deve ser igualmente desenvolvida. Tal visão advém do avanço dos Estudos da Tradução, que vem contribuindo para o entendimento da competência

¹ Leffa (1988) afirma que a imprecisão histórica do termo “método” acarreta em uma definição equivocada acerca da abordagem e do método. Segundo o autor, por se tratar de um termo já consagrado tanto no sentido mais abrangente (abordagem) como no restrito (método propriamente dito), o método é erroneamente empregado para categorizar ambos como na definição do “método direto” que, na verdade, não se configura como um método, mas como uma abordagem. Neste estudo, os termos “abordagem” e “método” serão empregados nas suas acepções atuais, logo, de acordo com Leffa (1988), o “método natural” também se trata de uma abordagem (Abordagem Natural).

tradutória como uma atividade complexa que tem o conhecimento da língua estrangeira como apenas um de seus múltiplos subcomponentes (HURTADO-ALBIR, 1998; PACTE, 2000/2014; NORD, 1991/2005).

Apesar de muitos professores que se orientam pela AC concordarem que a tradução pode contribuir para o ensino-aprendizagem de LE, alguns deles declaram que não sabem como fazer uso da mesma em sala de aula de maneira adequada.

Nesse sentido, buscamos, por meio desta pesquisa, fazer um levantamento do modo como os professores de uma escola de línguas mantida pela prefeitura municipal de João Pessoa, na Paraíba (o Centro de Línguas Estrangeiras da Prefeitura Municipal de João Pessoa – CELEST) lidam com esta questão.

O CELEST é um curso de línguas estrangeiras que atende a população da cidade de João Pessoa, Paraíba. O público do CELEST, por sua vez, se classifica em duas categorias - adolescentes e adultos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborada uma entrevista estruturada e aplicada a um conjunto de professores abordando os seguintes questionamentos: i) como os professores do CELEST percebem a influência da tradução no ensino-aprendizagem de LE?; ii) como os professores do CELEST utilizam a tradução para auxiliar no ensino-aprendizagem de LE?; iii) e qual o posicionamento dos professores colaboradores do CELEST em relação ao uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE?

O objetivo geral desta pesquisa se desdobra, portanto, em três objetivos específicos, que são:

- I- Compreender como o uso da tradução influencia no ensino-aprendizagem de LE;
- II- Discutir estratégias do uso da tradução que possam auxiliar no ensino-aprendizagem de LE;
- III- Investigar o posicionamento dos professores colaboradores do CELEST em relação ao uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE.

Em suma, os aspectos citados acima buscam investigar as percepções dos professores de LE acerca do uso da tradução no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Os objetivos específicos serão alcançados através de uma pesquisa exploratória² juntamente com a observação de um grupo de oito professores em contexto de ensino de

² Gil (2007 *apud* GERHARDT & SILVEIRA, 2009) define a pesquisa exploratória como pesquisa bibliográfica e estudo de caso, com objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou a fundamentar hipóteses, sendo que a vasta maioria desse tipo de pesquisa constitui-se de: a) levantamento bibliográfico; b) entrevista com pessoas que tiveram experiência prática com o problema

línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês). A metodologia desta pesquisa é considerada qualitativa, uma vez que a mesma propicia uma observação mais cuidadosa acerca do tema investigado. Optamos por uma abordagem de cunho exploratório, com a utilização de questionário, enquanto um instrumento de constituição do *corpus* de pesquisa.

O primeiro capítulo, após esta introdução, discorre sobre o uso e a presença da tradução no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e sobre as abordagens empregadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira ao longo da história. As considerações teóricas tecidas no capítulo têm como fundamento os estudos realizados por Nord (1991/2005), Jakobson (1968/2000), Hurtado Albir (1988/1998) de acordo com o recorte feito por este estudo.

O segundo capítulo, discute os caminhos metodológicos da presente pesquisa. Primeiramente, nos debruçamos sobre o estudo do método qualitativo de cunho exploratório. Para tanto, consultamos Gerhardt e Silveira (2009). Na sequência, apresentamos os passos para elaboração, aplicação e exploração da entrevista estruturada aplicada aos sujeitos desta pesquisa.

O terceiro capítulo versa sobre a análise das percepções dos professores colaboradores para a presente pesquisa, no que tange ao uso e à presença da Tradução no contexto de ensino-aprendizagem de LE no CELEST.

Por fim, as Considerações Finais, revisam os objetivos e tecem algumas considerações sobre a utilização da Tradução em contexto de sala de aula de LE, além de apontar sugestões de pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 – A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo, apresentamos o uso da Tradução, ao longo da história, no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) e suas possíveis implicações, sejam positivas ou negativas, no processo de aprendizagem e aquisição³ de língua estrangeira. Ao se discutir o assunto, termos como abordagens, métodos e técnicas⁴ serão mencionados.

É importante ressaltar que, no ensino de LE, uma abordagem assume um papel hierarquicamente mais abrangente que incorpora um método de ensino, que, por sua vez, incorpora técnicas ou tarefas. Anthony (1963 *apud* RICHARD e RODGERS, 1986), declara que “a abordagem é um conjunto de hipóteses correlatas que lidam com a natureza do ensino-aprendizagem de línguas”. Já Leffa (1988, p.02) afirma que “o método está hierarquicamente sob uma abordagem, visto que o método é classificado como um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo”, sendo direcionados, ao menos, por uma abordagem ou modelo teórico e, desempenhados através de técnicas ou atividades.

Baseando-se em uma visão anthoniana, Souza Corrêa (2014) defende que o método deve estar inserido em uma abordagem, uma vez que a abordagem se restringe apenas a um plano de ideias ou de pressupostos teóricos, que não lida diretamente com a execução do processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda cita Leffa (1998) para afirmar que o método trata das normas de aplicação dos pressupostos teóricos contidos na abordagem. Ao passo que a técnica é executada em sala de aula para se alcançar um objetivo imediato proposto por um método que se enquadra em um modelo teórico.

1.1 A Tradução no Ensino-Aprendizagem de LE

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ocorreu por muito tempo através da Abordagem Gramática-Tradução (AGT). Durante esse período, o latim era considerado a língua das ciências e o interesse no idioma era totalmente voltado à leitura, linguagem escrita e tradução. No entanto, foi no final do século XIX e com o interesse voltado para as línguas

³ Leffa (1988) define a aprendizagem como “o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras”, onde o enunciado se concebe na LM, sendo passado de maneira consciente para a L2. O autor ainda percebe a aquisição como “o desenvolvimento informal e espontâneo da L2, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente”, ou seja, o enunciado é concebido na própria L2.

⁴ Segundo Souza Corrêa (2014), “Anthony, Leffa e Almeida Filho percebem a abordagem como ideal linguístico, o método serve como fio condutor do ensino-aprendizagem e a técnica como implantação real, em sala de aula e através de certas técnicas”.

estrangeiras modernas e a linguagem oral, que a AGT foi preterida na sala de aula de língua estrangeira pelas Abordagens Natural e Direta.

Entretanto, mesmo com a inserção de novas abordagens, a tradução nunca deixou de ocupar lugar na sala de aula de LE, uma vez que o aprendiz de LE fazia uso da mesma com frequência - principalmente nos níveis iniciantes do idioma – e, até mesmo os professores e opositores à tradução utilizavam-na, esporadicamente, para dar explicações e orientações na língua materna dos aprendizes.

Ghamine López (2002 *apud* LUCINDO, 2006), afirma que apesar de proibida e censurada, a Tradução nunca deixou o cenário do ensino de línguas estrangeiras, tampouco ela se adaptou às novas demandas das abordagens que sucederam a AGT, sobrevivendo, assim, de modo precário e sendo utilizada de maneira inerte e sem uma reflexão acerca de seu uso.

Foi apenas anos mais tarde, com o surgimento da Abordagem Comunicativa (AC), que a tradução volta a desempenhar um papel, ainda que de pouco destaque, no cenário do ensino-aprendizagem de LE. A partir daí, o uso da tradução ou língua materna para dar orientações sobre os exercícios e tarefas ou verificar a compreensão de textos passa a ser empregado com mais frequência por professores.

Ainda assim, há professores que, mesmo considerando a AC como a mais adequada para o ensino-aprendizagem de LE, defendem que a tradução deve ser evitada. Lucindo (2006) atribui esse fator à falta de reflexão sobre os métodos e abordagens de ensino com o uso da tradução. Por outro lado, há também os que concordam que o uso da tradução pode contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem de LE, mas afirmam não saber como utilizar-se dela de forma adequada.

Todavia, é a partir das categorias da Tradução elaboradas por Roman Jakobson (1968) e da Teoria Funcionalista de Christiane Nord (1991) que outros autores como Hurtado Albir (1988) começaram a desenvolver propostas para o uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE.

Após indagar o papel da equivalência na tradução, Jakobson (1968) desconstrói a ideia de tradução ‘perfeita’, uma vez que não existem equivalentes ‘perfeitos’ entre as línguas. Mas, ainda assim, o autor afirma que “toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente” (JAKOBSON, 2007).

Para Jakobson, ao se traduzir de uma língua para outra, executa-se o processo de substituição de mensagens na língua fonte por mensagens inteiras na língua alvo, não considerando as unidades de códigos linguísticos isoladamente. Nesse caso, o tradutor ou

locutor utiliza o discurso indireto para recodificar e transmitir o sentido da mensagem recebida na língua fonte através de uma mensagem equivalente na língua alvo por meio de códigos linguísticos distintos. Em outras palavras, o sentido da mensagem se sobrepõe ao significado do signo linguístico.

Da mesma forma, não é possível alcançar o equivalente ‘perfeito’ de determinada unidade de código linguístico dentro do mesmo código linguístico, levando em consideração apenas a unidade separada. Segundo o autor, “uma unidade de código do mais alto nível, só pode ser plenamente interpretada por meio de uma combinação equivalente de unidades de códigos”. Sendo assim, não poderíamos traduzir o vocábulo “celibatário” como “solteiro”, como exemplificado pelo próprio Jakobson em “todo celibatário é solteiro, mas nem todo solteiro é celibatário” (JAKOBSON, 2007, p. 64).

De acordo com Jakobson (2007), a reformulação de uma mensagem em um código linguístico para uma mensagem equivalente no mesmo código linguístico é possível, uma vez que a aptidão de falar uma língua corresponde à capacidade de poder falar dessa língua, possibilitando que o falante revise e redefina o vocabulário utilizado através da metalinguagem. Esse processo também se concebe ao se transmitir o sentido de uma mensagem em um determinado código linguístico para uma mensagem em outro código linguístico distinto, no entanto, quando há disparidade gramatical, a terminologia equivalente pode ser modificada por empréstimos, neologismos, transferências semânticas e circunlóquios.

Em seu livro *Linguística e Comunicação*, Jakobson (1969) classifica a maneira de interpretar um signo verbal como três distintas formas de tradução:

Distinguimos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas: 1) A tradução intralingual ou *reformulação* (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua. 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. 3) A tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 1969, p. 64).

A definição de Jakobson amplia o conceito de tradução, que vai além da concepção geral de operação verbal entre duas línguas. Ao considerar as concepções de tradução intralingual e intersemiótica de Jakobson, verifica-se que a tradução nunca foi totalmente afastada do contexto de sala de aula como defende Ghamine López (2002 *apud* LUCINDO, 2006), o que também aponta para a continuidade de seu emprego, até mesmo pelos que a ela

se opunham, uma vez que qualquer professor de LE faz uso de sinônimos, sinonímias ou recorre a circunlóquios na própria língua estrangeira para explicar o significado de determinado signo ou segmento linguístico ou também utiliza-se de sistemas de signos não-verbais – através de gestos, desenhos, imagens, etc. – com a mesma finalidade. Desse modo, é possível identificar o uso intralingual e intersemiótico da tradução em ambas as situações anteriormente citadas.

Carneiro (2000), Malmkjaer (1998) e Martins (2014) concordam com Jakobson acerca da necessidade de recorrer à transmissão do sentido da mensagem e não das unidades de código de forma separada. Os autores ainda sugerem o uso da tradução interlingual por meio de atividades de tradução para auxiliar no ensino-aprendizagem de LE. Carneiro (2000 *apud* MARTINS, 2014), por exemplo, aponta que, questionar as equivalências entre LM e L2 conscientiza o aprendiz de que não há - e nem precisa existir - um par de signos linguísticos que se corresponda plenamente, e ainda assim, é possível expressar o sentido de uma mensagem em um código linguístico por meio de uma mensagem de sentido equivalente em um código linguístico diferente.

Malmkjaer (1998) defende o uso da ferramenta interlingual pedagogicamente, ou seja, por meio de exercícios contextualizados e orientações concisas de como executá-lo. Já Martins (2014) pontua que o uso da tradução intralingual em sala de aula de LE, desperta o sentimento crítico no leitor/aprendiz acerca das línguas e suas diferenças e semelhanças.

A partir do exposto acerca das categorias de Tradução de Jakobson (1968) e das técnicas e atividades de tradução sugeridas e exemplificadas pelos demais autores citados anteriormente, podemos afirmar que o uso das ferramentas intralingual, intersemiótica e interlingual proporciona estratégias para o uso da tradução no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Vale ressaltar, no entanto, que o uso dessas técnicas e atividades de tradução precisa advir de um propósito estabelecido pelo professor previamente. O uso da tradução de maneira inerte e sem finalidade pode comprometer o ensino-aprendizagem de LE, acarretando em uma série de estigmas acerca do seu uso no contexto de sala de aula de LE.

Entre as décadas de 1970 e 1980, percebeu-se que era preciso estabelecer uma mudança no campo dos Estudos da Tradução que, até então, era concebida de duas formas distintas: i) estruturas linguísticas; e ii) contexto - mas não ambas simultaneamente. Segundo Munday (2011 *apud* MARTINS, 2014), foi justamente essa necessidade de mudança que resultou na Teoria Funcionalista da Tradução.

Reiss (1977 *apud* MARTINS, 2014) é a primeira a perceber o texto como componente para a tradução, desvincilhando-o da ideia de apenas estruturas linguísticas (palavras e sentenças) ao compreendê-lo também como um componente macrotextual. A partir daí, o foco da tradução concentra-se em sua finalidade ou propósito ao invés de apenas nas palavras.

Mais tarde, Nord (2005) se utiliza do conceito de propósito da tradução para apresentar sua própria Teoria Funcionalista a partir da teoria do “*Skopos*” (*Skopos Theory*). A autora afirma que “o propósito do texto traduzido deve determinar os métodos e estratégias de tradução, e não a função do texto original” (1997, p.04). Outra estudiosa que apresenta uma visão semelhante à de Nord é Fawcett (1997 *apud* BRANCO, 2011), que corrobora a ideia de que “a função da tradução não tem que ser a mesma do texto original”.

Ao apresentar sua Teoria Funcionalista, Nord (2005) declara que “a funcionalidade é um dos mais importantes critérios para a tradução” (NORD, 2005, p. 31). Sendo assim, é possível fazer uso da tradução no contexto de sala de aula de LE, sobretudo da ferramenta interlingual, desde que o professor aborde-a de forma objetiva, assegurando desenvolvimento do aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem.

Segundo Branco (2011), isso é possível, uma vez que a Abordagem Comunicativa, atualmente mais utilizada no ensino-aprendizagem de LE, está intrinsecamente relacionada à Abordagem Funcionalista da Tradução de Nord, pois ambas: i) utilizam a linguagem conforme a situação de fala; ii) atentam para o sujeito, seja ele o aprendiz de LE ou o leitor do texto traduzido; e iii) enfatizam as semânticas dos idiomas com o propósito de trabalhar os idiomas de forma comunicativa (BRANCO, 2011, p.164).

A autora defende que há dois aspectos principais para os quais se deve atentar ao se utilizar traduções em contexto de sala de aula de LE, sendo que o primeiro é “que categoria de tradução será utilizada e com que propósito em determinado contexto de sala de aula”. Já o segundo aborda a necessidade ou relevância que será atribuída a LM em uma dada situação, atentando para o propósito previamente estabelecido, o nível linguístico dos alunos (tanto na LM quanto na L2) e o meio utilizado em contexto de sala de aula de LE (BRANCO, 2011, p. 163-164).

Ao atentar para a relevância da finalidade da tradução como o norteador para sua utilização, Nord (1991) proporciona uma gama de possibilidades para o uso da tradução nos mais diversos e abrangentes âmbitos, inclusive no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a autora, a essência do funcionalismo é conceber a tradução como uma atividade de comunicação antes de tudo, e posteriormente como atividade intercultural, sendo esta leal ao leitor e ao texto (NORD, 2000 *apud* SALDANHA; LAIÑO e MELO, 2014).

Branco (2011) salienta que a Tradução Funcionalista deve ser trabalhada em sala de aula por contribuir com o ensino-aprendizagem de LE, destacando que ela incentiva o aprendiz a contextualizar seus próprios aspectos culturais na hora de traduzir. Concordamos com a autora ao partilharmos da ideia de utilizar a tradução de maneira funcional para auxiliar no ensino-aprendizagem de LE, focando-nos no propósito do uso da tradução ou do texto a ser traduzido para proporcionar estratégias para professores e alunos de LE.

Albir (1988), por sua vez, baseia-se na ideia de tradução pedagógica⁵ de Lavault (1985) para elaborar suas classificações da tradução para o ensino-aprendizagem de LE, sendo elas tradução interiorizada e explícita. De acordo com Lavault (1985), há uma diferença entre a “tradução pedagógica”, que é pensada estrategicamente pelo professor e utilizada por meio de atividades didáticas de tradução voltadas para o ensino de línguas estrangeiras; e “didática da tradução”, que consiste no ensino da tradução para formar tradutores.

Segundo Sandes e Pereira (2017, p. 229), há dois tipos de tradução pedagógica: a tradução explicativa e exercícios de tradução. A tradução explicativa se dá por meio da utilização da tradução pelo professor para atribuir explicações sobre enunciados em sala de aula. Enquanto os exercícios de tradução são exercícios com fins avaliativos ou de aprendizagem, que consistem de traduções feitas pelos alunos no intuito de exercitar ou testar o conhecimento dos mesmos acompanhados pelo professor.

De acordo com Lucindo (2006), a tradução pedagógica consiste em todo tipo de tradução - seja na LM ou na LE - utilizada no contexto de ensino-aprendizagem, desde que esta objetive a aprendizagem ou aquisição da LE. Contudo, alguns autores (WELKER, 2003; SOUZA CORRÊA, 2014) consideram que a tradução pedagógica constitui-se apenas de exercícios de tradução, não concebendo a tradução explicativa como tradução de fato, mas como uso da LM.

Hurtado Albir (1998a) percebe a tradução como grande recurso comunicativo e defende o seu uso no ensino de línguas estrangeiras, considerando-a uma ferramenta a mais no ensino comunicativo ao invés de uma abordagem única. Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) apresenta uma categorização distinta da de Jakobson e defende que a tradução no

⁵ Lavault (1985) define o termo “tradução pedagógica” para opor-se a “tradução profissional”. Enquanto a tradução pedagógica aborda a tradução voltada para o ensino de LE, a tradução profissional representa o exercício profissional da tradução em si.

Já Sandes e Pereira (2017) abordam a tradução pedagógica como uma nova concepção de tradução vinculada ao ensino, porém com aplicabilidade diferente da AGT. Para eles, a tradução pedagógica ainda é um termo impreciso.

ensino-aprendizagem de LE pode ocorrer das seguintes formas: interiorizada e pedagógica (ou explícita⁶).

Segundo a autora, a tradução interiorizada é um processo natural que acontece com todo aprendiz de LE, sobretudo, nos níveis mais básicos do idioma e que se esvaece na medida em que o aluno adquire conhecimento na L2. Já que todo conhecimento de mundo do aprendiz é concebido na LM, este recorre à LM com frequência, uma vez que precisa dela para estabelecer relações entre LM e L2; portanto, o professor não tem como impedir esse processo.

Por outro lado, a tradução pedagógica é pensada estrategicamente pelo professor e utilizada por meio de atividades didáticas de tradução para auxiliar o aluno na aprendizagem ou aquisição da LE, sendo subdividida em tradução explicativa e exercícios de tradução.

Lucindo (2006) cita a tradução explicativa e seu uso para casos especiais, em que os alunos de LE mostram grande dificuldade na compreensão de exercícios ou atividades abordadas em sala. Aqui são atribuídas explicações por parte dos professores para auxiliar os aprendizes nas mais diversas situações de aprendizagem da LE. O autor ainda cita alguns tipos de exercícios de tradução (tradução oral ou escrita e tradução direta ou inversa).

Os exercícios orais (também conhecidos como interpretação) buscam desenvolver a fala e a compreensão auditiva na LE. Ao passo que os exercícios escritos auxiliam no desempenho da leitura e escrita do aluno, reforçando a compreensão textual, gramática e ortografia. Os exercícios de tradução direta são realizados da LE para a LM do aluno, auxiliando-o na leitura e compreensão auditiva do aluno, além de propiciar um modo avaliativo para o professor. Finalmente, os exercícios de tradução inversa, ou versão, concebem a tradução da LM para a LE, desenvolvendo a competência linguística ativa do aluno, o que torna o exercício com maior grau de complexidade.

Ao levar em consideração situações comuns no cotidiano do professor de LE em sala de aula, é possível notar a presença tanto das classificações da tradução de Jakobson (1969) quanto das formas de uso da tradução de Hurtado Albir (1998). As práticas em sala de aula no ensino de LE permitem apresentar um modelo desta situação, conforme o exemplo abaixo.

Após executar uma atividade de leitura e interpretação de texto com sua turma de nível iniciante, o professor pergunta em LE ou LM se os alunos compreenderam o texto abordado. Os alunos, por sua vez, respondem, desanimados, que não conseguiram compreender o texto

⁶ Sandes e Pereira (2017, p.231), referem-se à tradução pedagógica de Hurtado Albir (1998a) também como tradução explícita, subdividindo-a em tradução explicativa e exercícios de tradução respectivamente, diferente de Lucindo (2006) que, apesar de defini-la como tradução pedagógica, de fato, atribui a mesma nomenclatura para suas subdivisões.

completamente. Partindo do pressuposto de que os alunos conseguiram absorver pelo menos a ideia principal do texto e/ou alguns vocábulos aprendidos em lições anteriores através do processo de tradução interiorizada, o professor resolve fazer perguntas sobre o texto (do que se trata, onde as situações se passam, quem são os personagens, etc.). As perguntas são feitas inicialmente na LE, mas a LM também pode ser utilizada, uma vez que alguns alunos não compreendam a primeira pergunta. Os alunos seguem respondendo às perguntas de forma alternada, por vezes na sua língua materna e por vezes na língua alvo, ou seja, o idioma que se está aprendendo em sala, e o próprio professor, inclusive, se utiliza da língua materna dos alunos, uma vez que a pergunta não é compreendida na língua alvo.

No exemplo de sala de aula, apresentado no parágrafo anterior, é possível identificar o uso da tradução pedagógica em LM e L2 por parte do professor. No decorrer da situação de sala de aula apresentada, os alunos perguntam sobre o significado das palavras que não compreenderam no texto e o professor tenta, *a priori*, dar sinônimos e exemplos na língua alvo - tradução intralingual - que remetam ao significado da palavra em questão e/ou tenta expressar por meio não-verbal, isto é, através de gestos, desenhos ou objetos e imagens em sala – tradução intersemiótica.

Apesar de grande parte das palavras terem sido compreendidas, ainda restam algumas palavras que não estão claras para os alunos. O professor, por sua vez, explica o sentido que as palavras restantes podem expressar, todavia, o faz na língua materna dos alunos sem revelar o significado da palavra naquela determinada situação, sendo esta uma tarefa dos alunos (uso da tradução como abordagem explicativa). Finalmente, o professor pode revelar o significado das palavras em questão, uma vez que os alunos ainda não a compreendem mesmo depois de todas as técnicas anteriormente utilizadas - tradução interlingual.

A situação anteriormente apresentada ocorre com frequência nas salas de aula de LE e as estratégias adotadas pelo professor para auxiliar os alunos na compreensão das atividades abordadas também são comuns e utilizadas de forma intuitiva e espontânea. Entretanto, entende-se que, para um trabalho proficiente por parte do professor e para auxiliar os alunos da maneira mais prática, estratégias como as usadas no exemplo acima devem ser previstas pelo professor no planejamento das atividades de modo a que conduza a atividade de forma eficiente. Vale ressaltar que o professor fez uso de todas as técnicas e atividades de tradução a partir de uma noção funcionalista da mesma, uma vez que o uso da tradução consistiu no propósito da compreensão do texto abordado em sala de aula, levando em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas, sobretudo o contexto. Desse modo, percebe-se que a presença iminente do uso da tradução em sala de aula de LE e a consciência dos professores –

sejam eles contrários ou favoráveis à sua utilização – comprovam historicamente que é impossível inibi-la do contexto de ensino de LE. Além disso, negligenciar a presença da tradução no ensino de LE pode acarretar em um uso inerte e sem finalidade da mesma, o que pode vir a interferir tanto no trabalho do professor quanto no aprendizado do aluno. Desse modo, é de suma importância que os professores façam o uso adequado e eficiente da tradução em sala de aula de LE de modo que as atividades venham a contribuir para o ensino-aprendizagem de LE.

Ao terminar este capítulo, ressalva-se que outros autores trataram da tradução em sala de aula e, especialmente, aqueles cujas pesquisas têm cunho mais aplicado serão apresentados e invocados (nomeadamente KIMINAMI e CANTAROTTI, 2014; PONTES, 2014; SALDANHA, LAIÑO e MELO, 2014) no capítulo de apresentação dos dados desta pesquisa. Tal decisão justifica-se pela tentativa de fazer com que esses dados dialoguem e somem aos desses autores.

CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discutimos os aspectos que constituem os caminhos metodológicos desta pesquisa. As sessões a seguir, apresentam mais especificamente, a natureza e o contexto da pesquisa, os professores colaboradores da pesquisa, como acontece a constituição do *corpus* deste estudo e como procedemos a análise dos dados obtidos.

2.1 A Natureza e o Contexto da Pesquisa

A metodologia utilizada nesta pesquisa é eminentemente qualitativa⁷, uma vez que a mesma, apesar de apresentar alguns dados quantitativos, “não se preocupa com quantidade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GOLDENBERG, 1997 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009). O *corpus* de investigação compreende os dados obtidos pela aplicação de um questionário aos professores do CELEST – João Pessoa, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e que, por questões estabelecidas pelo Comitê de Ética serão mantidos em anonimato.

O CELEST é uma instituição pública municipal que oferece cursos de idiomas estrangeiros e libras gratuitamente para toda a comunidade da cidade de João Pessoa. O curso foi fundado em 2013, na Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem de comunicação efetiva em língua estrangeira, a princípio para os alunos das escolas municipais, que cursavam a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II, e profissionais ligados à área de turismo (trade turístico). Apesar da oferta atual de cursos em 05 (cinco) idiomas diferentes (inglês, espanhol, francês, alemão e libras), os primeiros idiomas ofertados foram o inglês e o espanhol respectivamente.

Definido legalmente como Curso Livre pelo Conselho Municipal de Educação - CME, por meio do ofício 78/2015, o CELEST está apto para certificar os alunos, com base no Decreto Presidencial nº 5.154/2004. Além disso, a instituição funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando uma carga horária de duas horas e meia horas/aula semanais.

A função social exercida pelo CELEST, se expressa na proposta de capacitação da população da cidade de João Pessoa e proximidades, tanto para o mercado de trabalho quanto

⁷ Segundo Gerhardt & Silveira (2009, p. 32), os pesquisadores que fazem uso de métodos qualitativos não almejam quantificar os valores e as trocas simbólicas, nem se submeter à prova dos fatos, uma vez que os dados utilizados se caracterizam como não-métricos - suscitados e de interação - e se valem de diferentes abordagens. Objetivando, portanto, explicar o porquê das coisas e exprimir o que convém ser feito (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 32).

para a vida social e pessoal. Além disso, a missão da instituição é buscar desenvolver suas práticas constantemente, sejam elas educativas - desempenhando suas atividades de maneira satisfatória – e buscando respeitar todos os agentes que compõem o CELEST (os alunos e seus responsáveis, colaboradores e comunidade) como sujeitos de direitos sócio-educacionais e, principalmente, o interesse público para que o reconhecimento do padrão de ensino-aprendizagem conceba-se de forma contínua.

O objetivo do CELEST é oferecer ensino de línguas estrangeiras, priorizando a compreensão e produção escrita e oral, com foco na competência comunicativa. O CELEST considera os princípios norteadores da educação por habilidades e competências como um instrumento eficiente e eficaz para uma ampliação da visão de mundo e, sobretudo, transformação social. Dentre os valores da instituição, pode-se identificar a adoção de posturas que estimulem as múltiplas habilidades do público - promovendo o ensino de línguas e visando à construção de uma consciência multicultural de paz, ética e principalmente respeito às diferenças. Logo, o compromisso com a educação, respeito à individualidade, coletividade e valorização do conhecimento são os principais valores do CELEST.

As metodologias adotadas pelos professores em suas aulas são de caráter heterogêneo e pluralizado, visto que os professores do curso desenvolvem atividades que não limitam somente aos livros didáticos nas diferentes línguas estrangeiras, mas fazem uso das mais diversas técnicas e materiais como outras atividades de livros e gramáticas diversas, por meio de mídias digitais (filmes ou vídeos de curta ou longa-metragem, músicas, poemas, etc.), aulas de caráter lúdico que contemplam gincanas, competições e atividades que podem ser desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula, etc.

O corpo discente é dividido, *à priori*, em dois grandes públicos alvos: adultos e adolescentes, sendo que estes dois grandes públicos são posteriormente subdivididos nas categorias funcionário público, funcionário relacionado ao turismo e público geral para os adultos, e alunos da rede municipal e alunos da rede de ensino privado para os adolescentes. Também vale ressaltar a existência de turmas mistas, ou seja, compostas por adultos e adolescentes. Isso se deve ao fato de que nem todos os cursos de idiomas ofertados pela instituição atendem o público adolescente especificamente, salvo os cursos de língua inglesa e espanhola.

O CELEST adotou um material didático com o objetivo de nortear professores e alunos em relação aos temas que são abordados de acordo com cada nível do idioma e faixa etária do público. São eles: *English File*, da editora *Oxford* (2012), para as turmas de inglês para o público adulto e misto; *Smart Choice*, também da editora *Oxford* (2011), para as

turmas de inglês para o público adolescente; *Menschen*, da editora Hueber (2012) para as turmas de alemão para o público adulto e misto; *Alter Ego méthode de français*, da editora Hachette (2012), para as turmas de francês para o público adulto e misto; *Libras em Contexto - Curso Básico*, da Walprint Gráfica e Editora (2007), para o público adulto e misto; e, por último, *Aula Internacional*, da Editora Difusión (2014), para as turmas de espanhol para os públicos adolescente, adulto e misto.

No segundo semestre de 2017, o CELEST contava com uma quantidade de 527 alunos matriculados na categoria adolescentes, 1.240 alunos matriculados na categoria adultos e mais 52 matriculados na categoria de turmas mistas. Entretanto, é preciso ressaltar que o número de matrículas não corresponde efetivamente ao número de alunos em sala de aula durante todo o semestre, tendo em vista os trancamentos de matrícula e não comparecimento de matriculados no decorrer do semestre pelos mais diversos motivos.

O corpo docente do CELEST é formado por dezoito professores com ensino superior completo ou em fase de conclusão da graduação na área em que atuam com exceção de dois professores em fase de conclusão de curso, que são de áreas diferentes do ensino de línguas estrangeiras (Pedagogia e Tradução). No entanto, eles não participaram da presente pesquisa. Apenas oito professores concordaram em fazer parte da pesquisa, todos provenientes da graduação de Letras (inglês, espanhol, francês).

Os professores de língua de língua inglesa são submetidos a cursos de formação continuada em língua portuguesa, principalmente quando a Prefeitura Municipal de João Pessoa disponibiliza cursos de formação para os professores de língua inglesa da rede pública. Por outro lado, não são ofertados cursos de formação continuada para os professores nos idiomas por eles lecionados.

Também vale ressaltar que há cursos de formação continuada que abordam temas não diretamente relacionados aos idiomas oferecidos, mas de focar em necessidades educacionais especiais ou específicas (NEE) do público e em como o professor deve proceder para atender alunos portadores de Síndrome de *DOWN*, autismo, déficit de atenção e hiperatividade. Essas formações continuadas são oferecidas em língua portuguesa para todos os professores da instituição.

2.2 Constituição do *corpus* de Pesquisa

Para a constituição dos dados deste trabalho, três professores de inglês, três de espanhol e dois de francês foram submetidos ao questionário. Vale ressaltar que apenas dois

professores de francês responderam ao questionário, visto que este é o número total de professores do idioma na instituição. Apesar de contar com alemão e libras como demais idiomas ofertados pela instituição, o professor de alemão e os de libras não foram submetidos ao questionário, por não corresponderem aos parâmetros do estudo aqui desenvolvido.

2.3 O Questionário

Na elaboração do questionário buscou-se levantar informações sobre a formação profissional dos professores colaboradores e seu tempo de experiência lecionando assim como o modo como eles percebem e fazem uso da tradução em suas respectivas aulas de LE. Além disso, também foi investigada a percepção dos professores para o uso da tradução por parte dos seus alunos e a importância que os professores colaboradores atribuem ao uso da tradução em suas aulas de LE também.

O questionário foi elaborado com base nas práticas vivenciadas em sala de aula e nas observações levantadas ao longo dos anos como professor de línguas estrangeiras. Ademais, o exemplo de situação em sala de aula citado no item 1.1 e as teorias aqui mobilizadas também contribuíram para a elaboração do questionário utilizado nesta pesquisa.

O questionário elaborado foi composto das seguintes perguntas:

- 1 – Qual a sua formação profissional?
- 2 – Quanto tempo de experiência como professor(a) de LE?
- 3 – O que você entende por tradução no contexto de sala de ensino-aprendizagem de língua estrangeira?
- 4 – Como você faz uso da tradução nas suas aulas de LE?
- 5 – Qual a sua percepção do uso da tradução pelos alunos durante as aulas?
- 6 – Enquanto professor de LE, qual a importância da tradução nas suas aulas?

A primeira pergunta tem como objetivo levantar informações acerca da formação profissional de cada professor colaborador, visto que não é incomum encontrar professores em formação atuando em alguns cursos de idiomas, além de profissionais de áreas aquém do ensino de LE que lecionam em determinados cursos de idiomas como é o caso do próprio CELEST. Já a segunda pergunta buscou investigar o tempo de experiência profissional em sala de aula de cada professor participante, uma vez que nos pareceu pertinente saber quão diversificada pode ser a equipe de professores colaboradores e que consequências podem advir dessa pluralidade de experiência profissional em sala de aula. A terceira pergunta do questionário buscou investigar a compreensão do professor em relação à tradução no contexto

de ensino-aprendizagem de LE. A quarta pergunta tem como finalidade levantar como os professores colaboradores fazem uso da tradução em suas aulas de LE. Ao passo que a quinta pergunta aborda a maneira como os professores percebem o uso da tradução pelos aprendizes durante as aulas; finalmente, a sexta pergunta explora a relevância que os professores colaboradores atribuem ao uso da tradução em suas respectivas aulas de LE.

No capítulo seguinte apresentamos e interpretamos os dados coletados a partir do questionário.

CAPÍTULO – 3 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO USO DA TRADUÇÃO EM SALA DE AULA NO CELEST – JOÃO PESSOA

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados coletados nesta pesquisa e que revelam as percepções dos professores colaboradores do CELEST – João Pessoa, acerca do uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.1 O Entendimento dos Professores acerca do Uso da Tradução no Contexto de Ensino-Aprendizagem de LE

Nesta seção, discorreremos acerca do entendimento dos professores quanto ao uso da tradução na sala de aula de língua estrangeira. Analisamos os dados constituídos através dos questionários aplicados aos professores e as teorias e abordagens acerca do uso da tradução em sala de aula de LE citadas anteriormente. Para a análise, serão utilizados gráficos para complementar as informações que serão discorridas também textualmente.

3.1.1 A formação e a experiência profissional dos professores

O Gráfico 1, a seguir, apresenta os dados colhidos a partir das respostas à primeira pergunta do questionário, que trata do tempo de experiência dos professores informantes em sala de aula de língua estrangeira. Os números de 1 a 8, apresentados no eixo horizontal, representam os sujeitos informantes (S) da pesquisa, ao passo que o eixo vertical à esquerda mostra o tempo de experiência dos sujeitos em questão:



Gráfico 1 – Tempo de experiência dos professores informantes em sala de aula de LE

O gráfico acima atenta para o tempo de experiência de sala de aula dos professores consultados. Através do gráfico, é possível perceber que o grau de experiência dos professores da instituição em sala de aula apresenta pouca variação, oscilando entre professores que lecionam há mais de trinta anos e outros que exercem seu ofício há menos de cinco anos. Apesar do tempo de experiência dos professores se mostrar variável, nota-se que a média de tempo de experiência dos professores é de 8,6 anos. É importante ressaltar que o professor que exerce sua função pelo período mais longínquo (mais de trinta e um anos), Sujeito 2 (S2), contrapõe-se ao professor que apresenta menor tempo de experiência lecionando (três anos), (S7).

Através da diversificação do período de carreira dos professores consultados, pode-se concluir que a instituição não se preocupa, especificamente, em contar apenas com professores experientes. Assim sendo, abre-se caminho para professores recém-formados ou que estejam em estágio final de suas respectivas graduações – com pouca ou nenhuma experiência – gerando oportunidades para que eles possam se desenvolver ao lado de profissionais experientes. Além disso, outra consequência que pode ser resultado dessa diversidade entre professores experientes e recém-formados é uma rede de troca de métodos e técnicas de ensino, assim como atividades didáticas - tradicionais e recentes - que podem contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem de LE.

Além do período de experiência dos professores em sala de aula, vale ressaltar também o grau de formação dos professores colaboradores, uma vez que a instituição não conta apenas com professores formados, mas também com professores que se encontram nos

estágios finais para concluir suas graduações. O Gráfico 2, a seguir, relativo à segunda pergunta do questionário, apresenta a distribuição dos professores nessas duas categorias. Apesar da maioria dos professores submetidos ao questionário ser graduada na sua área de atuação (seis), dois dos professores colaboradores ainda se encontram cursando suas graduações no curso de Letras, mas em fase já final para conclusão (máximo de dois semestres).

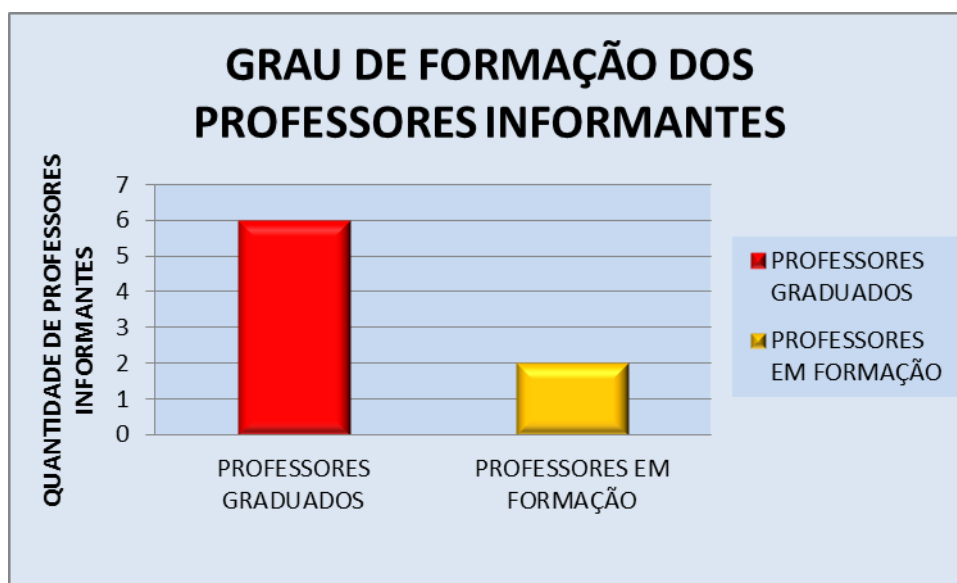


Gráfico 2 – Grau de formação dos professores informantes

Os dados do gráfico espelham a concepção da instituição de incentivar a prática de docentes ainda em processo de formação.

3.1.2 O uso da Tradução no ensino de LE

A seguir, serão abordadas as respostas para a terceira pergunta do questionário, que buscou examinar as concepções dos professores acerca do uso da tradução no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, o objetivo é analisar como os professores entendem a tradução no contexto de ensino-aprendizagem de LE e como os teóricos apresentados na seção de arcabouço teórico discorrem sobre essa temática, relacionando as concepções dos professores consultados com a fundamentação teórica desta pesquisa.

A terceira pergunta do questionário buscou levantar a percepção dos professores sobre a tradução no contexto de sala de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com seis dos oito professores consultados, a tradução no contexto da sala de aula de LE é concebida como uma ferramenta de apoio, que auxilia o aprendiz na construção de contextos

entre LE e LM como na descrição de S3, que define a tradução como uma *“ferramenta para ajudar no processo de construção de sentido entre a LE e LM.”*, ou ainda no depoimento de S1, segundo o qual diz que a tradução de palavras e expressões da língua estudada *“tornará os alunos mais fluentes”*. Todavia, segundo um dos respondentes, S2, a tradução deve ser utilizada de maneira previamente planejada e, posteriormente, controlada pelo professor em sala de aula, ou seja, *“um recurso necessário em determinadas situações em sala de aula”*. Ou seja, S2 considera o uso da tradução a partir da Abordagem Funcionalista de Nord (1997), uma vez que há um propósito pré-estabelecido, que objetiva auxiliar o aluno na aprendizagem da LE.

Os demais professores (dois) percebem-na apenas como uma transmissão de significado, podendo esta ser entre duas línguas ou na mesma língua como cita S7, que define o uso da tradução no contexto de sala de aula de LE de duas formas distintas: *“i) dizer na língua materna o significado; ii) Explicar na LE uma situação ou outra forma para que o aluno entenda sem que haja a tradução na LM.”*. A partir da resposta de S7, pode-se atribuir o uso da tradução em sala de aula de LE pedagogicamente, como defende Hurtado Albir (1998a *apud* SANDES e PEREIRA, 2017, p. 229) ao propor que o professor faça uso da tradução pedagógica para explicar enunciados com fins metalinguísticos – tradução explicativa. O gráfico a seguir apresenta as informações aqui relatadas de forma sistematizadora para uma melhor visualização dos dados:

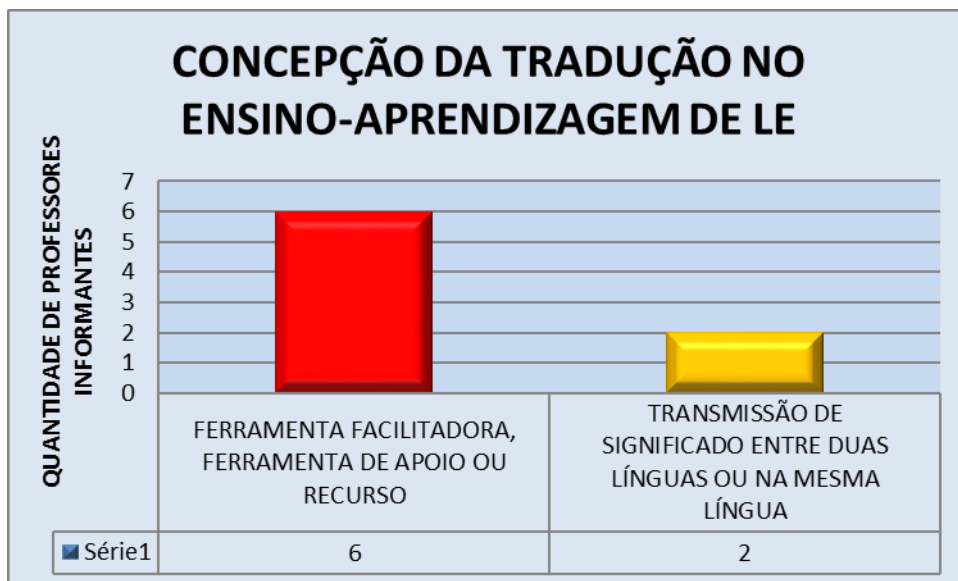


Gráfico 3 – Concepção dos professores informantes sobre o uso da tradução em sala de LE

A partir da concepção de cada professor em relação à tradução em contexto de sala de aula de LE, percebe-se que grande parte do corpo docente utiliza-a a partir de uma gama diversificada de recursos para auxiliar no ensino-aprendizagem de LE. Contudo, muitos professores afirmam evitar o uso da tradução em sala de aula de LE, recorrendo a ela apenas em último caso, quando esta se faz totalmente necessária. Segundo os professores, recorrer a outros tipos de materiais - como vídeos, imagens e gestos - e atividades de dedução e associação diretamente na LE se mostra mais pertinente para que o aprendiz possa, desde cedo, imergir na língua estrangeira. A tradução de vocábulos na língua materna dos aprendizes é, portanto, utilizada como último recurso.

No entanto, sabe-se que com o avanço dos Estudos da Tradução, sobretudo nas últimas décadas, a concepção de tradução como transferência verbal de mensagem entre línguas se diluiu e outras definições acerca da tradução surgiram. É o caso de Jakobson (1969), que percebeu não haver equivalentes ‘perfeitos’ entre as línguas que se correspondam, uma vez que cada língua se difere lingüística, social e culturalmente. A partir daí, Jakobson (1969) apontou suas três categorias de tradução (interlingual, intralingual e intersemiótica), como apresentado na revisão teórica, e que se mostram produtivas até os dias de hoje.

Outros autores (nomeadamente REISS, 1977; FAWCETT, 1997; NORD, 2005) defendem que a tradução não consiste apenas no texto de partida em si, mas também no seu propósito (público alvo, cultura alvo etc.). Desse modo, o texto já não se limita apenas às estruturas lingüísticas, sendo considerado um componente macrotextual e, como defende Nord (1997), a função ou funcionalidade do texto assume um papel de destaque, sendo um dos principais critérios para a tradução. Essa visão funcional da tradução culminou em uma expansão do leque de possibilidades atribuídas à tradução nas mais diversas áreas de estudo, como é o caso do ensino-aprendizagem de LE.

A partir da Abordagem Funcionalista de Nord (1997), que foca no propósito da tradução, alguns autores (nomeadamente LAVAUULT, 1985; HURTADO-ALBIR, 1998; LUCINDO, 2006) passam a perceber o enorme potencial que a tradução pode oferecer ao ensino-aprendizagem de LE, podendo ser utilizada pedagogicamente. A tradução pedagógica concebe-se de duas maneiras distintas: tradução explicativa e exercícios de tradução (LAVAUULT, 1985). Além da tradução interiorizada que, segundo Hurtado Albir (1998a), se trata de um processo natural aplicado a todo aprendiz de LE involuntariamente.

3.2 Estratégias de Uso da Tradução em Sala de Aula de LE

As assertivas acima são evidenciadas através da quarta pergunta respondida pelos professores consultados, que objetivou fazer um levantamento da forma como eles utilizam-se da tradução em suas aulas de LE. Como citado anteriormente, os professores mostram certa resistência quanto ao uso da tradução em suas aulas, como podemos observar na fala de S7, que alega utilizar outros meios como explicar “na LE ou faço alguma mímica, mas procuro evitar a tradução na LM”. A resposta de S7 concebe uma visão tradicional e recorrente por parte de alguns professores de LE quanto ao uso da tradução no contexto de ensino-aprendizagem de LE, que desconsidera as categorias intralingual e intersemiótica como tipos de tradução, uma vez que a tradução é para alguns deles uma transmissão de mensagem através de signos verbais de uma língua para outra – tradução interlingual. Entretanto, há os professores que, ainda assim, recorrem à tradução interlingual em suas aulas de LE para atender uma série de objetivos específicos, como ilustrado no Gráfico 4, a seguir.

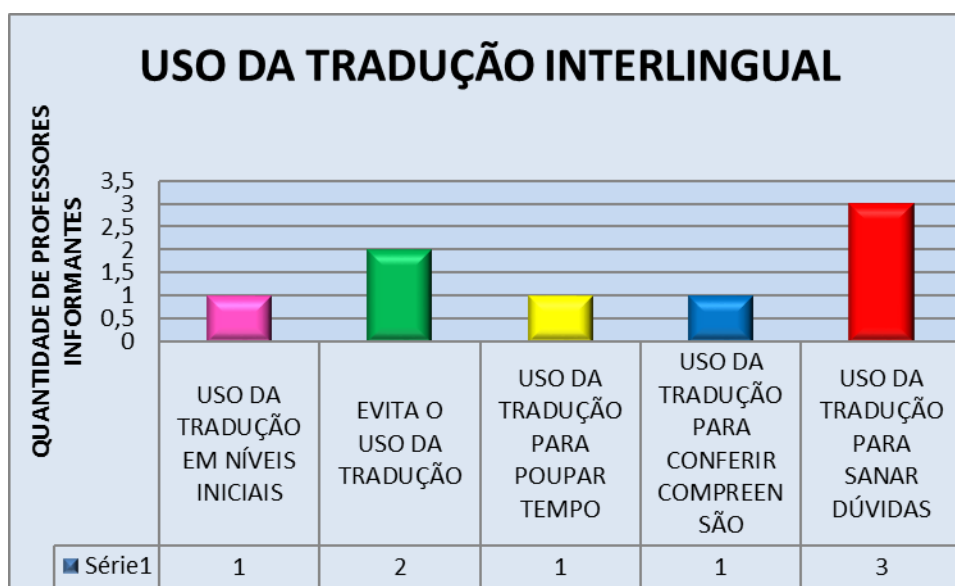


Gráfico 4 – Uso da tradução interlingual pelos professores informantes

De acordo com o exposto no gráfico 4, acima, apesar de dois respondentes (S7 e S8) evitarem o uso da tradução interlingual, optando por outros recursos como a tradução intersemiótica e intralingual - como no comentário de S8, que afirma reconhecer que “*existem diferentes traduções, não gosto de traduzir palavras para o meu aluno. Sempre faço uso de mímica, que é um tipo de tradução.*” – outros se utilizam da mesma para alcançar finalidades específicas, como podemos observar nas falas de S3, que utiliza-se da ferramenta interlingual pedagogicamente - pois utiliza atividades didáticas de tradução para auxiliar o aluno na aprendizagem da LE (HURTADO-ALBIR, 1998 *apud* LUCINDO, 2006) - uma vez que o

respondente alega que “*geralmente faço traduções de palavras isoladas, e/ou de frases. Quando leio texto em inglês, peço para que os alunos traduzam o texto todo para checar seu entendimento geral do texto. Em níveis iniciais, eu traduzo algumas palavras que julgo serem mais difíceis e peço para que eles terminem ou completem as frases. Em níveis avançados apenas pergunto se eles não entenderam alguma palavra, e apenas após explicar o que a palavra significa em inglês e de perguntar ao aluno se ele entendeu, é que traduzo-a.*”, e S4, que juntamente com outros dois entrevistados, faz uso da ferramenta interlingual para auxiliar os aprendizes “*em momentos de confusão (mal-entendidos) de regras da instituição e de conteúdos de sala, depois de explicações de maneiras diversas*”.

Vale ressaltar que, ao utilizar a tradução com o propósito de verificar a compreensão dos alunos acerca de determinado texto e/ou para esclarecer mal-entendidos, os professores atribuem uma função para a tradução. Esta função, por sua vez, está intrinsecamente correlacionada à Abordagem Funcionalista de Nord (2005), uma vez que o uso da tradução em sala de aula de LE sem uma finalidade especificada e descontextualizada não contribui positivamente para o ensino-aprendizagem de LE.

Já o respondente S5, por sua vez, atenta para a praticidade do uso da tradução interlingual, uma vez que ela pode otimizar o tempo que o professor levaria para explicar o termo na LE ou através de gestos e imagens – traduções intralingual e intersemiótica. Para S5, o uso da ferramenta interlingual pode ser proveitoso “*geralmente no intuito de ser prática. Quando tenho apenas uma hora e quinze minutos de aula, tento aproveitar o máximo para falar em inglês, então geralmente uso tradução para poupar tempo. Quando um aluno faz perguntas sobre vocabulário durante a fala ou como segunda tentativa de fazê-lo entender o assunto. Isso significa que tentei explicar em inglês a palavra e o aluno não entendeu. E aí entra a tradução*”.

A partir da distinção de Jakobson (1969) acerca da tradução e suas classificações, é possível notar que os professores se utilizam delas frequentemente ainda que não reconheçam ou sejam capazes de nomeá-las, especialmente, das ferramentas intralinguísticas – quando se utilizam de sinonímia e sentenças para reexpressar a mensagem na LE; intersemiótica – no momento em que fazem uso de recursos visuais como vídeos, imagens e gestos; e, em menor escala, a interlingual, ou seja, tradução propriamente dita, envolvendo signos linguísticos de dois idiomas diferentes.

Apesar da regularidade com a qual os tipos de tradução classificados por Jakobson (1969) se manifestam no contexto de sala de aula de LE, é perceptível que os professores apresentam resistência em relação ao uso da tradução interlingual, evitando-a em comparação

com a tradução intralingual e intersemiótica. Essa negligência inerente ao uso da ferramenta interlingual pode ser atribuída à falta de conhecimento dos propósitos que o uso de técnicas ou métodos interlinguais pode assumir em sala de aula de LE, atendendo a uma finalidade específica e planejada para auxiliar o aprendiz em determinada habilidade não apenas da LE como também da LM. Esse pode ser o caso da escrita e da interpretação de texto, como menciona Martins (2014), que acredita que “através da utilização da estratégia interlingual, os aprendizes desenvolvem tanto a escrita da LE quanto da LM” (MARTINS, 2014, p. 59). Em outras palavras, a tradução deve conceber a(s) língua(s) não apenas como estruturas linguísticas representadas por palavras e sentenças, mas também como componentes macrotextual e extratextuais, que variam de acordo com a cultura do texto de partida e de chegada juntamente com outras nuances relativas ao texto, conforme aponta Nord (1997). Como defende Pontes (2014), ressaltando que “para traduzir, é de vital importância interpretar e analisar não somente as estruturas lexicais e morfossintáticas como também o contexto pragmático-discursivo que configura o pano de fundo do texto a ser traduzido” (PONTES, 2014, p. 23).

3.3 A Percepção dos Professores acerca do Uso da Tradução pelos Alunos em Sala de Aula de LE

Após analisar a concepção dos professores consultados sobre a tradução no contexto de sala de aula de LE e a forma como eles a abordam em suas aulas (terceira e quarta questões, respectivamente), também mostrou-se pertinente indagar sobre a forma como eles percebem o modo como seus alunos fazem uso da tradução durante as aulas de LE – uma vez que, mesmo repreendida por alguns professores, a tradução nunca foi, de fato, censurada da sala de aula de LE, como destaca Martins (2014), ao defender que “direta ou indiretamente a tradução está presente no contexto educacional, seja na fala do docente ou aluno, seja na sua manifestação dentro dos materiais didáticos utilizados” (MARTINS, 2014, p. 54).

De acordo com as respostas dos professores para a quinta pergunta, que atentou para a percepção dos professores em relação ao uso da tradução por parte dos alunos durante a aula, percebe-se que a ferramenta interlingual é especialmente utilizada pelos alunos no contexto de sala de aula de LE, sobretudo, nos níveis iniciais dos idiomas, como podemos identificar nas falas de S5, que relata que “*nos primeiros níveis os alunos tendem a traduzir tudo*” e S6, que revela que “*nas turmas iniciais traduzimos bastante usando a língua materna, nos níveis avançados realizamos a metalinguagem, sinonímia. Sempre que podemos utilizamos imagens*

ou recursos visuais”. Isso se deve ao fato de todo o conhecimento de mundo do aprendiz ser constituído na LM, logo, o próprio utiliza-se da LM para adquirir conhecimento na LE, ou seja, é o processo definido por Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) como tradução interiorizada. Sendo assim, o professor poderia desenvolver estratégias pedagógicas para fazer uso controlado da tradução em prol do ensino-aprendizagem de LE em sala de aula, levando em consideração que o aprendiz fará uso da mesma, mesmo que instruído a não fazê-lo, como discorre Rocha (2012), em favor do “uso da tradução de maneira controlada em sala de aula, tendo em vista que o aluno irá, inevitavelmente, recorrer à LM como recurso para a aprendizagem” (ROCHA, 2012 *apud* KIMINAMI e CANTAROTTI, 2014, p. 43).

No entanto, vale ressaltar que apesar da tradução interlingual se mostrar como um recurso em potencial para o ensino de LE, os professores consultados continuam resistentes a empregá-la em contexto de sala de aula por temerem que o uso da mesma possa tornar os alunos totalmente dependentes. Segundo os informantes, a tradução pode interferir na maneira como o aluno tenta se expressar na LE como pode ser observado pelas afirmações de S7, que não entende a tradução interlingual como uma ferramenta positiva “*porque o aluno não pensará na LE com tanta facilidade, ou seja, falará a LE como tradução de sua língua materna*” e S3, que ressalta que é necessário atentar para que a tradução não seja utilizada em todo momento, pois “*isso os pode tornar dependentes e pouco confiantes em si mesmos nesse processo de aprendizagem de uma LE*”. Sendo assim, a ferramenta interlingual é preterida ou utilizada apenas como último recurso para suprir o que não foi possível através das ferramentas intralingual e intersemiótica. Rocha (2011 *apud* MARTINS, 2014) se opõe a ideia de que a tradução interlingual torna os aprendizes dependentes, defendendo que a ferramenta interlingual, além de despertar o interesse do aprendiz pela LE, amplia o olhar do aprendiz a respeito de ambas as culturas.

Sousa (1999 *apud* SALDANHA; LAIÑO e MELO, 2014) atenta para algumas crenças a respeito do uso da tradução no contexto de ensino de LE que provocam concepções errôneas por estarem relacionadas a visões tradicionais e engessadas acerca da tradução. O autor afirma que essas visões são de caráter dogmático e não apresentam, portanto, cunho pedagógico.

Outro autor que discorre sobre as visões enraizadas acerca da tradução é Malmkjaer (1998), ressaltando que essa visão enraizada se originou a partir da AGT (Abordagem Gramática-Tradução), que tinha como finalidade a aproximação entre duas línguas, porém, com pouca ou nenhuma contextualização.

Apesar de repreendida, observou-se uma aprovação significativa do uso da tradução em contexto de sala de aula de LE por meio das ferramentas intralingual e intersemiótica. Em

suma, todos os professores consultados citaram - mesmo que de forma inconsciente - formas de utilização das ferramentas em suas aulas. Isto se deu com tamanha proporção, confirmando a presença da tradução em suas aulas, a partir de reformulações de mensagem na LE e o uso de recursos não-verbais - isto é, visuais e gestuais – foram recorrentes nas respostas dos professores consultados. Como pode-se observar nas respostas de S1, que prefere utilizar a tradução por meio da ferramenta intersemiótica, uma vez que o próprio declara que utiliza-se *“mais de outros recursos como imagens, mímicas e deduções”*. Assim também ocorre com S4, que ressalta que a tradução sempre se faz presente em suas aulas através das ferramentas intralingual, intersemiótica e, com menor frequência, interlingual, uma vez que *“de forma entre línguas, utilizo quando extremamente necessário. De forma entre mídias utilizo sempre com vídeos, GIFs, MEMEs em sala de aula. De forma da mesma língua, utilizo sempre”*. E ainda S7, que faz uso das ferramentas intralingual e intersemiótica para contornar o uso da ferramenta interlingual, utilizando-se delas para explicar *“na LE ou faço alguma mímica, mas procuro evitar a tradução na LM”*. Vale ressaltar que, tem-se o registro do uso das categorias de Jakobson (1969) presente tanto nos Estudos da Tradução como também no Ensino de LE.

3.4 A Relevância do Uso da Tradução em Sala de Aula de LE

Após a discussão acerca da tradução e seu uso em sala de aula por professores e alunos, além das estratégias utilizadas por ambos para tornar seu uso mais prático ou então evitá-la, os professores consultados foram submetidos à sexta pergunta do questionário, que objetivou indagar sobre a relevância que eles atribuem ao uso da tradução em suas aulas, conforme apresentado no Gráfico 5, a seguir.

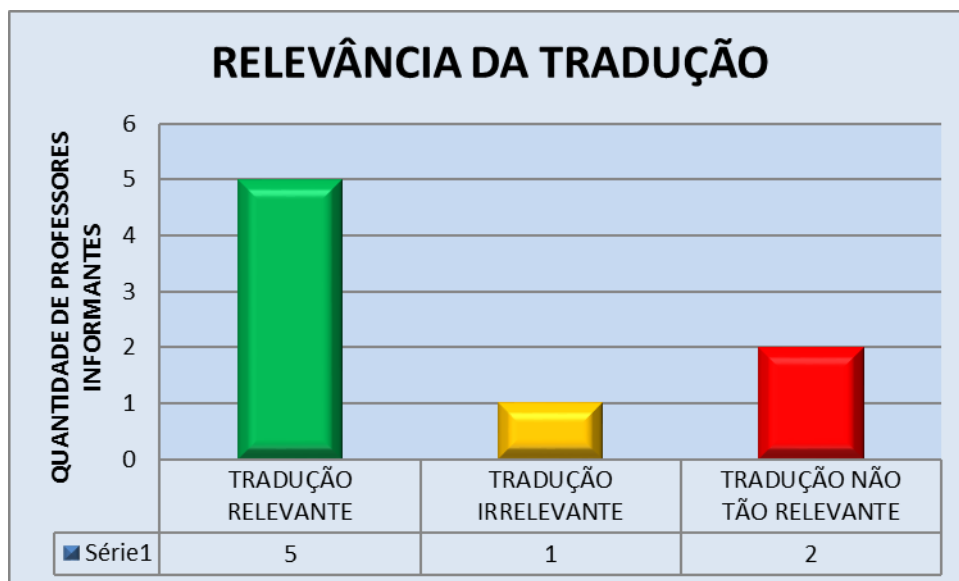


Gráfico 5 – Relevância da tradução em sala de aula para os professores informantes

A partir do gráfico 5, anterior, percebe-se a distribuição do posicionamento dos professores consultados em relação à importância que atribuem ao uso da tradução de uma forma geral em suas respectivas aulas. A maioria dos professores pesquisados (5 professores) considera importante o uso da tradução em suas aulas, como pode ser observado nas respostas de S2, que define a tradução como uma ferramenta extremamente relevante em suas aulas, reconhecendo que esta não se concebe apenas de uma língua para outra (tradução interlingual), mas também ocorre quando se tenta reexpressar a mesma mensagem de outra forma verbalmente na mesma língua (tradução intralingual). Enquanto o informante S2 considera o uso da tradução em suas aulas *“de suma importância, pois ajuda-nos a elucidar dúvidas do aluno de várias formas, sem que seja necessário fazermos uma tradução sempre para língua materna.”*. S3 também ressalta a importância do papel da tradução em auxiliar *“(…) no processo de construção de sentido entre a língua materna e a LE”*, sendo que *“(…) essas associações são importantes para a fixação do vocabulário”*, e S5, que faz colocações pertinentes em relação ao uso da tradução em sala de aula, principalmente sobre a praticidade proporcionada pelo uso da tradução, uma vez que a utiliza *“no intuito de poupar tempo e às vezes por achar necessário de acordo com os alunos e com a reação deles em alguns momentos”*.

Assim como S5, outros autores atentam para a praticidade que a tradução proporciona ao ensino-aprendizagem de LE, como Cook (1998 *apud* BRANCO, 2009, p. 181), que defende que a tradução é conveniente, por ser mais rápida e eficiente na hora de explicar uma palavra específica ou regra gramatical, resultando na economia de tempo e evitando que os

alunos confundam o significado de um vocábulo em um determinado contexto a partir de mímicas ou desenhos. Nesta direção também Kiminami e Cantarotti (2014) mencionam que uma das contribuições positivas responsáveis pelo uso da tradução ou LM pelos professores em sala de aula é “agilizar a definição de significados de vocábulos na LE, otimizando o tempo, que seria gasto com explicações em LE, mímicas ou imagens, que por sua vez, poderiam ser mal interpretadas, em especial com turmas iniciantes” (KIMINAMI e CANTAROTTI, 2014, p. 51).

S5 ainda observa que *“é importante ressaltar que um professor nativo provavelmente não notaria esse tipo de necessidade ou teria dificuldades para solucionar”*, se contrapondo a uma das crenças mais recorrentes em relação ao ensino-aprendizagem de LE de que o professor de LE deve ser nativo do idioma ensinado, já que não conhece a LM, anulando o uso da tradução no contexto de sala de aula de LE. Segundo Liberatti (2012 *apud* SALDANHA; LAIÑO e MELO, 2014) essa é uma das crenças errôneas acerca da tradução em sala de aula, responsáveis pelas tentativas de censura da mesma em sala de aula de LE. Além disso, ainda que o professor seja nativo na LE, não seria possível anular o uso da tradução em sala de aula, uma vez que a tradução interiorizada de Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) se é concebida pelos alunos de uma forma, que o professor não é capaz de anulá-la. Branco (2012) se contrapõe a esses mitos, que atentam apenas para competência linguística no idioma, mas não para a competência tradutória, que envolve conhecimento profundo sobre questões linguísticas, culturais, gêneros textuais, registros, entre outros. (BRANCO, 2012, p. 164).

O gráfico 5 também atenta para o posicionamento de dois professores, dentre os entrevistados, que não atribuem um papel significativo à tradução em suas aulas, apesar de reconhecerem que a tradução tem seu grau de relevância no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Ambos os professores temem que o uso da tradução possa resultar na utilização da LE como tradução da LM. Nesse sentido, o aprendiz faria uso da interlíngua - processo de tradução para a LE, construído através da exposição dos aprendizes à LE (SELINKER, 1972 *apud* MAIA, 2009, p. 57) - conforme a resposta de S6, que aponta que *“traduzir é importante, mas no caso do português e espanhol que são línguas irmãs, acho que é possível ter aulas completamente em espanhol. Quanto menos traduzir, menos ‘portunhol’ possível”*. Souza (1999 *apud* SALDANHA, LAIÑO e MELO, 2014) discorre sobre esta, entre outras crenças, acerca do uso da tradução em contexto de sala de aula de LE, como a de que a tradução impede o aluno de pensar em LE. Segundo o autor, essas crenças são dogmáticas, não tendo fundamento pedagógico.

De acordo com a análise das respostas do questionário, pode-se constatar que os professores utilizam as categorias de Jakobson (1969) da seguinte maneira: primeiramente, se utilizam de recursos não-verbais, como vídeos, imagens e gestos (mímicas) para fazer com que o aluno deduza o sentido da mensagem na LE; em seguida, fazem uso de sinônimos e explicações na LE para transmitir o sentido do vocábulo ou mensagem em questão, uma vez que esse exercício proporciona ao aluno mais tempo ouvindo e se familiarizando com a LE para, então, finalmente utilizar a LM para revelar o significado da mensagem que não fora compreendida inicialmente.

Entretanto, não é possível alegar uma ordem fixa do uso da tradução em sala de aula de LE, pois, cada turma ou nível pode apresentar diversos perfis, que precisam ser observados pelo professor com a finalidade de elaborar aulas que atendam seu público de maneira eficiente, como se pode observar na fala de S2, que se utiliza das ferramentas intersemiótica e intralingual, afirmando que *“às vezes usa o gestual para não utilizar diretamente a língua materna. Em outras situações explico o termo ou a expressão em língua francesa”*, e da ferramenta interlingual *“(…) quando o aluno questiona sobre um termo abstrato e que ele não entende de forma alguma (...)”*. Apesar de não ter uma ordem lógica estabelecida pelos professores para o uso da tradução em sala de aula de LE, é possível inferir que o uso da ferramenta interlingual é, por regra, o último recurso, utilizado para solucionar o que as demais ferramentas não conseguiram sanar, como foi observado na resposta de S2 acima. Neste sentido, atribui-se uma função para a ferramenta que mostra potencial para ser aproveitada também de outras maneiras como através da tradução inversa, ou seja, da LM para a LE e do uso da LM para checar compreensão textual dos alunos na LE.

Já quanto às classificações da tradução pedagógica de Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), percebe-se o uso da tradução explicativa nas explicitações do professor, sejam elas na LM ou LE, além da tradução interiorizada, que é o processo pelo qual todo aprendiz de LE está sujeito e se esvaece com o tempo. Vale ressaltar que não é possível identificar claramente o uso de todos os exercícios de tradução nas respostas dos professores colaboradores que foram expostos no arcabouço teórico, salvo os exercícios orais e escritos.

Ao finalizar a análise dos dados constituídos para a presente pesquisa a partir das respostas dos professores consultados, conclui-se que: i) a tradução mantém um lugar no contexto de ensino-aprendizagem de LE, sendo utilizada tanto por parte do aluno quanto do professor; ii) alguns professores a percebem como uma ferramenta de apoio na aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira; iii) outros professores a relacionam a uma atividade mecânica de transmitir mensagens no mesmo idioma ou em um idioma diferente; iv) todos os

professores consultados recorrem a tradução em suas aulas constantemente, ainda que alguns não consigam nomear as diferentes categorias de Jakobson (1969), as classificações de Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) e a teoria Funcionalista de Nord (2005); v) o fato apontado no item anterior mostra que a tradução tem uma função relevante no contexto de ensino-aprendizagem de LE, especialmente se utilizada como mais uma ferramenta auxiliadora na aprendizagem de uma LE ao invés de abordagem absoluta.

Concluimos a análise dos dados deste estudo, ressaltando que apesar de a Abordagem Funcionalista de Nord (2005) não ser tão mencionada quanto as categorias da tradução de Jakobson (1969) e as classificações de Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), é de fundamental importância que toda técnica ou atividade que envolva o uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE atenda uma finalidade como um de seus principais critérios para atingir os objetivos estabelecidos (compreensão textual, explicação de enunciados, análise contrastiva etc.). Recorremos às definições de abordagem, método e técnicas expostas no capítulo 1.0 para justificar que, por se tratar de um modelo teórico, a Abordagem Funcionalista seria apenas o plano de ideias que embasa todos os métodos e técnicas utilizados para o uso funcional da tradução no ensino-aprendizagem de LE. Portanto, compreendemos que tanto as categorias da tradução de Jakobson (1969) quanto as classificações de Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) devem ser pensadas funcionalmente para contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a análise dos dados constituídos para a presente pesquisa, é possível responder aos questionamentos levantados a partir dos objetivos específicos da mesma, concluindo que: i) o uso da tradução pode contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem de uma LE, desde que atenda determinados propósitos planejados prévia e estrategicamente pelo professor e sob sua supervisão; ii) a tradução é uma ferramenta com imenso potencial, uma vez que possibilita uma vasta variedade de estratégias, técnicas e atividades como meios para se alcançar uma finalidade e, finalmente; iii) a partir do pressuposto de que a tradução se concebe em diferentes categorias como as de Jakobson (1969) e Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), assim como a teoria Funcionalista de Nord (2005), entre outros autores como Martins (2014) e Branco (2011), é possível destacar seu papel relevante para o professor, no que tange à realização de seu ofício no contexto de ensino-aprendizagem.

Acreditamos, portanto, que a tradução ocupa um espaço fundamental no contexto de sala de aula de LE que, por sua vez, deve ser mais explorado, no intuito de proporcionar estratégias que venham a contribuir para o desempenho do aprendiz.

Ao se constatar que a tradução está presente na de sala de LE e que pode ser uma ferramenta de auxílio do professor, é necessário, primeiro, que se mude o discurso negativo sobre a tradução em sala de aula, admitindo sua presença e, segundo, que se explore a gama de estratégias possibilitadas pela mesma para um uso pedagógico como apontado por Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006).

Dado ao seu escopo, esta pesquisa apresenta limitações como investigar o modo como os professores de LE são apresentados aos Estudos da Tradução na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, que compõe a grade de disciplinas ofertadas na graduação de Letras (inglês, espanhol e francês) em diversas universidades. Desse modo, seria possível, diagnosticar a causa dessa visão tradicional da tradução como processo de reexpressão de mensagens entre línguas distintas e, quiçá, propor autores e abordagens atuais, que tratem a tradução de forma mais abrangente. Ficam essas, no entanto, como sugestão de pesquisas futuras.

Entendemos que esta pesquisa, o questionário e as demais teorias abordadas mostraram-se insuficientes para propor uma abordagem ou método que atenda a todos os professores e alunos de LE, uma vez que partilhamos da concepção do pós-método. Concordamos com Prabhu (1990 *apud* SOUZA CORRÊA, 2014) ao defender que não existe um método ou

abordagem soberano que atenda todas as necessidades dos agentes que compõem a sala de aula de LE (professor e aprendiz). Portanto, cabe ao professor de LE se manter: i) flexível a uma revisão de suas crenças quanto ao ensino-aprendizagem de LE; e ii) sempre em uma busca contínua e crítica por uma prática de ensino aprimorada.

REFERÊNCIAS

- ALBIR, Hurtado. La traducción en la enseñanza comunicativa. Cable: **Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. Madrid, 1998. p. 42-45.
- BRANCO, Sinara O. **Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira**. IN: Horizontes de Linguística Aplicada. V.8, n.2, Campina Grande, UFCG, 2009, p. 185-199.
- GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, Editora UFRS, 2009.
- GESSER, Andrei; COSTA, Maria José D.; Viviani, Zélia A. **Linguística Aplicada: Linguística Aplicada ao ensino de LE**. Florianópolis, UFSC, 2009.
- GOMES, Almir de A. **A Tradução no Cenário do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Cultura & Tradução, João Pessoa, UFPB, v.1, n.1, 2011.
- JAKOBSON, R. **Aspectos linguísticos da tradução**: Linguística e Comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KIMINAMI, Aline Y.; CANTAROTTI, Aline. Tradução e ensino de língua estrangeira – possibilidades e direcionamento. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Orgs). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014.
- LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN Hilário. Inácio;
- VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LUCINDO, Emy. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, UFSC, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>>.
- Acesso em: 13 Nov. 2017.
- MAIA, Ana M. B. **Os Erros de Interlíngua na Produção Escrita de LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, Brasília, 2009**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília – UnB.
- MALMKJAER, Kirsten. **Translation and language teaching**. Language teaching and translation. UK: St. Jerome, 1998.
- MARTINS, Salathiel B. **Categorias de Tradução em Livros Didáticos de Inglês Instrumental: uma perspectiva funcionalista**, Campina Grande, 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Línguas e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

- NORD, C. **Text analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis.** Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.
- PONTES, Valdecy O. Tradução, Sociolinguística e ensino de línguas. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Orgs). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas.** Mossoró: UERN, 2014.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** A description and Analyses. UK, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- SALDANHA, Camila T.; LAIÑO, Maria J.; MELO, Noemi T. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Orgs). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas.** Mossoró: UERN, 2014.
- SANDES, Egisvanda. PEREIRA, Maiara. **Reflexões sobre a tradução pedagógica.** Araguaína, 2017.
- SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica.** Rio de Janeiro, 2014. 236f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ.

APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE MEDIAÇÕES INTERCULTURAIS – DMI
CAMPUS I, JOÃO PESSOA – PB**

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras**: um estudo das percepções dos professores de LE acerca do uso da tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal”, que está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues**, aluno do **Curso de Bacharelado em Tradução** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis, cujo projeto está em anexo.

O objetivo geral deste estudo é **investigar as percepções dos professores de LE acerca do uso da tradução em sala de aula no CELEST - João Pessoa**. E temos como objetivos específicos: 1) compreender como o uso da tradução interfere na ensino-aprendizagem de LE; 2) discutir estratégias do uso da tradução que possam auxiliar no ensino-aprendizado de LE e; 3) investigar o posicionamento dos professores em relação ao uso da tradução no ensino-aprendizado de LE.

Com base nisto, **solicitamos a sua colaboração junto ao nosso estudo, participando (1) de observações, entrevista(s) e/ou respondendo a(s) questionário(s) e (2) nos autorizando a apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Para tanto, pedimos que assine o termo de consentimento anexo a esta solicitação.**

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo**. Informamos, também, que **essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde**. Esclarecemos que **sua participação no estudo é voluntária** e, portanto, o (a) senhor(a) **não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo**

Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.** Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Membro da Instituição Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Prof. Dr. Roberto Carlos Assis; e-mail: robertoassis@cchla.ufpb.br; Telefone: (83) 999281471. Endereço (Setor de Trabalho): UFPB/CCHLA - João Pessoa

Comitê de Ética Em Pesquisa – Centro de Ciências da Saúde (CCS)

Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar - CCS
(83) 3216 7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com
Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas

O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE II**QUESTIONÁRIO**

NOME: _____CURSO: _____

*Sua identificação não é obrigatória

1. Qual sua formação?

2. Quanto tempo de experiência como professor (a) de língua estrangeira?

3. O que você entende por tradução no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira?

4. Como você faz uso da tradução nas suas aulas de LE?

5. Qual a sua percepção do uso da tradução pelos alunos durante as aulas?

6. Enquanto professor de LE, qual a importância do uso da tradução nas suas aulas?

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO I

TERMO DE COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE

A presente declaração é termo integrante de todo trabalho de conclusão de curso (TCC) a ser submetido à avaliação da Coordenação do Curso de Tradução da UFPB como requisito necessário e obrigatório à obtenção do grau de bacharel em tradução.

Eu, PZEUS FELIPE FERNANDES RODRIGUES, RG 3.440.036 SSDS, na qualidade de aluno(a) da Graduação do Curso de Tradução da Universidade Federal da Paraíba, declaro, para os devidos fins, que:

- O Trabalho de Conclusão de Curso anexo, requisito necessário à obtenção do grau de bacharel em tradução pela Universidade Federal da Paraíba, encontra-se plenamente em conformidade com os critérios técnicos, acadêmicos e científicos de originalidade;
- O referido TCC foi elaborado com minhas próprias palavras, ideias, opiniões e juízos de valor, não consistindo, portanto **PLÁGIO**, por não reproduzir, como se meus fossem, pensamentos, ideias e palavras de outra pessoa;
- As citações diretas de trabalhos de outras pessoas, publicados ou não, apresentadas em meu TCC, estão sempre claramente identificadas entre aspas e com a completa referência bibliográfica de sua fonte, de acordo com as normas vigentes da ABNT;
- Todas as séries de pequenas citações de diversas fontes diferentes foram identificadas como tais, bem como as longas citações de uma única fonte foram incorporadas suas respectivas referências bibliográficas, pois fui devidamente informado(a) e orientado(a) a respeito do fato de que, caso contrário, as mesmas constituiriam plágio;
- Todos os resumos e/ou sumários de ideias e julgamentos de outras pessoas estão acompanhados da indicação de suas fontes em seu texto e as mesmas constam das referências bibliográficas do TCC, pois fui devidamente informado(a) e orientado(a) a respeito do fato de que a inobservância destas regras poderia acarretar alegação de fraude.

O (a) Professor (a) responsável pela orientação de meu trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentou-me a presente declaração, requerendo o meu compromisso de não praticar quaisquer atos que pudessem ser entendidos como plágio na elaboração de meu TCC, razão pela qual declaro ter lido e entendido todo o seu conteúdo e submeto o documento em anexo para apreciação da Coordenação do Curso de Tradução da UFPB como fruto de meu exclusivo trabalho.

João Pessoa, 05 / 06 / 2018.

Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues