

# A tradução como estratégia de ensino de língua estrangeira: crenças e reflexões

*Eduardo Ferreira dos Santos (IFBA)\**

<https://orcid.org/0000-0002-4824-0324>

*Agnaldo Pedro Santos Filho (CMS/UFBA)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9695-2887>

## Resumo:

A utilização da tradução como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é um tema controverso entre educadores e linguistas. Embora seja amplamente empregada em diferentes contextos de aprendizagem, principalmente na educação básica, as opiniões sobre sua eficácia e impacto na formação de habilidades linguísticas dos alunos são divergentes. É nessa perspectiva que propomos uma reflexão acerca da tradução como estratégia didática e das diferentes concepções que envolvem o seu uso nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A abordagem metodológica escolhida para esta investigação foi a qualitativa e os métodos para a coleta de dados foram o questionário aberto e a narrativa escrita. Concluímos que a tradução pode contribuir positivamente com o ensino e a aprendizagem de línguas desde que seja utilizada de forma consciente e estratégica pelos professores, considerando as características e necessidades dos alunos, e não como uma estratégia isolada ou principal no processo de ensino de línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** Tradução. Ensino e aprendizagem de línguas. Crenças.

## Abstract:

### **Translation as a foreign language teaching strategy: beliefs and reflections**

The use of translation as a tool for teaching and learning foreign languages is a controversial topic among educators and linguists. Although widely employed in different learning contexts, especially in primary education, opinions on its effectiveness and impact on students' language skills are divergent. In this perspective, we propose a reflection on translation as a didactic strategy and the different conceptions that involve its use in the processes of teaching and learning foreign languages. The methodological approach

---

\* Doutor em Língua e Cultura (PPGELINC/UFBA), Professor EBTB do Instituto Federal da Bahia. E-mail: [eduferreirasantos@yahoo.com.br](mailto:eduferreirasantos@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8191381476483038>.

\*\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGELINC/UFBA), Professor EBTB do Colégio Militar de Salvador. E-mail: [agnpedro@gmail.com](mailto:agnpedro@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9464756312309917>.

chosen for this investigation was qualitative, and the data collection methods were an open questionnaire and a written narrative. We conclude that translation can positively contribute to language teaching and learning, provided that it is used consciously and strategically by teachers, considering the characteristics and needs of the students, and not as an isolated or main strategy in the foreign language teaching process.

**Keywords:** Translation. Language learning and teaching. Beliefs.

## Introdução

A negação do uso da tradução no ensino de línguas tem suas origens na instauração do Método Direto na Europa e nos Estados Unidos, no século XIX, apesar de haver registros de sua utilização já no século XVI (LEFFA, 1988). Essa tendência se manteve a partir do advento do comunicativismo, na segunda metade do século passado (RICHARDS, 2006), que apesar de não proibir expressamente o uso de tradução nas aulas, também não a encoraja.

Entretanto, esse recurso tem resistido como estratégia<sup>1</sup> de aprendizagem para muitos alunos nos cursos de idiomas e principalmente como estratégia de ensino nas escolas da educação básica. Nesse último caso, tendo em vista as condições de aprendizado e o perfil do aprendiz, pode-se erroneamente supor que a tradução seja tão presente por se tratar de uma atividade que demanda menor esforço de alunos e professores e requer a utilização de pouco material didático (texto e dicionário). Esta é, sem dúvida, uma visão muito simplista que não considera o enfoque integrador da tradução (RIDD, 2006) que incorpora aspectos comunicativos e socioculturais, além de salientar a importância fulcral dos destinatários e dos aspectos pragmáticos que informam

Consideramos a definição de Brown (2014), segundo a qual estratégias são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para encontrar um fim específico, projetos planejados para controlar e manipular certas informações.

o ato de comunicação, fazendo da tradução uma atividade que exige grande esforço cognitivo.

Neste estudo, iniciamos uma discussão acerca das crenças e estratégias de ensino de professores de inglês com foco na utilização da tradução em suas aulas. O trabalho está dividido em quatro seções que abordarão, respectivamente, os estudos sobre as concepções dos professores em relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), a utilização da tradução como estratégia de ensino, e as crenças acerca do seu emprego no contexto do ensino de inglês<sup>2</sup>. Ao final, são tecidas algumas considerações acerca do assunto.

## Crenças de professores sobre o ensino de inglês

As crenças são estudadas em diversas áreas do conhecimento e, por isso mesmo, têm sido definidas de maneiras diferentes sob as diferentes perspectivas de investigação (SILVA, 2007, 2005; BARCELOS, 2006a). O estudo de Pajares (1992), que é um marco importante no estudo das crenças, destaca a pluralidade na conceituação do termo, concluindo que a variedade de definições é, geralmente, centrada na complexidade da distinção entre crenças e co-

2 Nesta sessão serão apresentados e discutidos dados coletados com uma professora da rede pública do Distrito Federal a respeito do tema.

nhecimento (MADEIRA, 2005; PAJARES, 1992). Nesse sentido, de forma bem simplificada, podemos dizer que crença é baseada em avaliação e julgamento, enquanto o conhecimento é baseado em fatos objetivos. Para alguns autores, os dois conceitos se inter-relacionam e o juízo de valor inerente à crença é que seria o fator diferencial (MADEIRA, 2005; PAJARES, 1992). Entretanto, a proliferação de definições para o termo “crenças” ajudou a esclarecer e detalhar o conceito. Não é possível falar do conceito de crenças, numa perspectiva histórica, sem mencionar Harvey (1986) que vê as crenças como uma representação da realidade de um indivíduo, com validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar seus pensamentos e comportamentos. É importante também evocar o filósofo John Dewey (1933), que entende que a crença cobre todas as questões para as quais não temos conhecimento real, e nos torna confiantes o suficiente ao ponto de agirmos com base nela. Cobre, ainda, questões que nós hoje aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro.

Corroborando essa ideia, Rokeach (1986), psicólogo social, postula que uma crença seja qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, podendo ser precedida da frase “eu acredito que...”. Elas podem ser descritivas ou avaliativas, mas a maioria tem pelo menos um pouco de cada, e todas têm um componente cognitivo, um afetivo e um comportamental. O autor afirma ainda que o sistema de crenças de um indivíduo é formado por visões, conhecimentos, atitudes e valores. Assim, as crenças devem ser inferidas a partir do que as pessoas dizem, fingem e fazem, já que elas dificilmente expõem, de forma consciente,

suas concepções sobre a diversidade de temas que permeiam suas vivências.

No que se refere especificamente às crenças educacionais dos professores, a história não é diferente. Há na literatura uma variedade de estudos e concepções para o termo (BARCELOS, 2004; SILVA, 2007). Clarck (1988) refere-se às crenças como teorias implícitas que tendem a ser agregações de proposições de causa e efeito, generalizações a partir de experiências pessoais, crenças, valores, tendências e preconceitos. Porter e Freeman (1986) tratam de crenças de professores sobre si próprios e sobre os alunos, processo de aprendizagem, currículo, finalidades da escolarização. Tabachnick e Zeichner (1984) tentaram estabelecer a diferença entre “crenças” e “perspectivas” de professores, de forma que as crenças seriam um pouco mais que opiniões, com disposição para ação, enquanto as perspectivas incluem tanto as concepções dos professores sobre seu trabalho quanto as formas que usam para dar significado a essas crenças por meio de seus comportamentos em sala.

A definição de um construto deveria partir de convenções e acordos entre pesquisadores de forma que todos pudessem tratar do mesmo assunto com os mesmos termos. No entanto, devido às peculiaridades de cada campo de investigação, como no caso dos estudos sobre as crenças, por exemplo, é difícil chegar a um consenso conceitual, pois correr-se-ia o risco de parecer reducionista ou amplo demais, e, por isso, inapropriado para um tema complexo.

Quando se fala em crenças de professores, por exemplo, refere-se normalmente a visões sobre a educação, não ao seu sistema de crenças como um todo. Assim, um estudo nessa linha poderia desvelar crenças sobre a concepção educacional que vigora num contexto específico, o processo de aprendi-

zagem de línguas em ambiente virtual, a eficácia do professor na construção da autonomia do aluno, a recepção do aprendiz de LE às escolhas metodológicas do professor, etc.

Pensando na variedade de possibilidades investigativas em pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada, neste estudo compartilhamos com Santos (2010, 2015) a compreensão das crenças educacionais como concepções internalizadas acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas. Elas se desenvolvem a partir de percepções e julgamentos pessoais que emergem das experiências de aprendizagem e ensino do indivíduo e, também, pela observação da experiência do outro. Embora resistentes, são passíveis de mudança, sob condições específicas, e são elas que guiam muitas das escolhas e ações do professor no seu fazer docente.

Kern (1995) diz que a área de ensino de línguas é, de certa forma, afetada pelas concepções populares, uma vez que envolve a família do aprendiz, designers de material didático, consultores educacionais, governo, etc., além dos professores e alunos. Isso vem de encontro ao que Silva (2005, p. 77) chama de *cultura de terceiros* que se refere à influência exercida por outros agentes que também participam, direta ou indiretamente, do processo educacional. Assim, temos uma diversidade de crenças coexistindo num mesmo tempo e espaço, e a reflexão acerca dessas crenças pode ser vista como uma ferramenta poderosa para se entender melhor os comportamentos e práticas dos professores.

Apesar de tantos participantes interferindo no processo, são os professores e alunos que protagonizam os momentos mais importantes dele, que se dão em sala de aula. De acordo com a hipótese do aprendizado da observação (LORTIE, 1975) as interações

entre educadores e educandos podem originar novas crenças e provocar mudanças em outras já estabelecidas. Então, o professor assume um papel de extrema relevância, pois no momento em que faz suas escolhas para condução do ensino, baseado em suas concepções e experiências anteriores, ele está também proporcionando experiências de aprendizado aos alunos que contribuirão com a formação do sistema de crenças deles. Por isso é importante o desenvolvimento e aprimoramento das práticas de ensino de forma a levar os educandos a criarem crenças favoráveis ao seu aprendizado, as quais certamente interferirão de maneira positiva na totalidade do processo.

O estudo das crenças dos professores de línguas é um grande aliado na compreensão do seu fazer pedagógico, já que elas influenciam a sua forma de ensinar e nas expectativas que eles criam em relação às atitudes dos alunos relativas ao seu próprio aprendizado. Por norma, acredita-se que as atitudes dos professores se fundamentam no conhecimento adquirido em formação, mas pesquisas têm mostrado que muitas vezes eles não refletem conscientemente sobre o que fazem e o que esperam como resultado de sua ação, mas agem sob influência de suas crenças (BARCELOS, 2001; SILVA, 2008).

Almeida Filho (2013) afirma que quando o professor está em sala, sua prática é orientada por uma abordagem específica cujas bases são as competências que ele tem. O autor classifica essas capacidades em quatro tipos, que podem variar em diferentes níveis e de um profissional para o outro. A *competência comunicativa* linguística trabalha em situações de uso da linguagem; a *competência aplicada* permite ao professor ensinar conscientemente de forma que ele sabe o que ensina, por que o faz daquela forma porque tem aqueles resultados; a

*competência profissional* o conscientiza de suas responsabilidades e seu potencial, bem como da sua importância social na área de ensino de línguas; e, finalmente, a *competência implícita*, que é construída por experiências, intuições e crenças. Esta última é a principal responsável pelas escolhas e decisões do educador, na maioria das vezes sem uma análise reflexiva da situação. O estudo de Garbuió (2005) faz um levantamento das crenças que compõem a competência implícita de um professor sobre o ensino de LE e a gênese dessas crenças.

Há vários outros estudos que também focalizam as crenças de educadores. Moita Lopes (2015) investigou alguns mitos que eram amplamente difundidos entre professores de inglês da escola pública e observou ser latente a ideologia da falta de aptidão para aprender inglês dos alunos da rede pública. Essa crença volta a ser confirmada por Barcelos (2006b) ao investigar crenças sobre os espaços para aprendizagem de Inglês no Brasil. Vechetini (2005) investigou as crenças de dois professores de inglês como LE de uma escola de idiomas com relação ao ensino de vocabulário para alunos que estão no início de seu processo de aprendizagem da língua-alvo e as relações dessas crenças com a prática docente.

Convergindo com o que diz Barcelos (2001), quanto à relação entre concepções e experiências pessoais, Felix (2002) investigou as crenças de duas professoras de escola pública e as influências das suas primeiras experiências como aprendizes na sua prática docente. Algumas delas foram: a motivação como fator essencial para o aprendizado; o papel do professor como motivador (especialmente dos alunos mais tímidos); a utilização de músicas como elementos de motivação; a existência de um talento especial para aprender línguas para

algumas pessoas, entre outras. A análise dos dados apontou as experiências pessoais das professoras como sendo a principal fonte de surgimento de suas crenças.

Neder Neto (2004) estudou a evolução das perspectivas e atitudes de uma professora de Inglês em relação à motivação dos seus alunos e concluiu que é possível promover uma ressignificação no sistema de crenças do professor, substituindo aquelas visões desfavoráveis, se o professor é exposto a outras fontes de conhecimento mais elaboradas. Oliveira (2009) acessou as concepções de uma professora de inglês de uma escola pública do estado de Goiás, no que concerne ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem, e posteriormente analisou de que forma o seu contexto influenciava suas crenças e ações.

Nesta breve revisão apresentamos apenas alguns dos estudos que abordaram as crenças de professores, mas há muitos outros de igual importância que não foram aqui contemplados. Os resultados dessas pesquisas têm mostrado o quanto é importante compreender as concepções dos educadores e quão profundamente elas influenciam na sua prática e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

## **A tradução como estratégia de ensino**

Embora a utilização da tradução no ensino de línguas seja alvo de inúmeras críticas, especialmente pelos que defendem a abordagem comunicativa (LIAO, 2006), ela continua bastante recorrente nesse campo, de forma especial entre os alunos. Segundo Widdowson (2003, p. 150, tradução dos pesquisadores) “enquanto na sala de aula os professores tentam separar as duas línguas, os aprendizes as mantêm em contato

em suas mentes”. Cook (2007) afirma que apesar da grande rejeição que o uso de tradução tem encontrado no meio acadêmico, ela tem resistido teimosamente no mundo todo, até mesmo no ensino de outros idiomas além do Inglês.

Um dos argumentos para sua condenação seria o desencadeamento de interferências<sup>3</sup> (PAYRATÓ, 1985), consideradas negativas (SANT’ANNA, 2003), que a tradução pode causar na LE, como nos casos em que o aprendiz usa uma expressão ou estrutura da L1 numa situação em que não haveria correspondência na LE. Por mais que se tente policiar o uso da tradução nas aulas de LE, esse tipo de associação é inevitável e acontece inconscientemente, especialmente no início do aprendizado, uma vez que a produção do aluno nasce na língua materna, que para ele representa uma zona de conforto onde se sente mais seguro. A recorrência à sua primeira língua pode, de fato, gerar interferências na produção linguística, mas, contidos os excessos, deve ser vista como um caminho natural da evolução da interlíngua<sup>4</sup>. Conforme Cook (2007), tentar aprender o

desconhecido por meio da associação com o que já se conhece é uma inclinação natural e uma estratégia espontânea do aprendiz de idiomas atual.

Mesmo em estágios mais avançados de interlíngua, o aprendiz pode apresentar interferências oriundas de tradução inconsciente, gerando equívocos que poderiam facilmente ser resolvidos por meio de tradução consciente. Entretanto, desde que a tradução ganhou status de “vilã” na batalha entre as metodologias modernas de ensino de línguas, foi tirada do aprendiz a chance de contar com o monitoramento e *feedback* do professor em situações como esta, e assim, ao invés de ajudar, tal rejeição passa a ser prejudicial, contribuindo para a fossilização<sup>5</sup> de algumas estruturas ou “vícios” oriundos desses equívocos.

Mas as interferências vão além do nível da equivalência vocabular e tem seu lado positivo à medida que o aprendiz observa as correspondências entre um sistema e outro e utiliza sua língua materna para filtrar o insumo que recebe e produz na língua-alvo. Conforme Hendrickx (1972, p.20 *apud* RIDD, 2003, p.97), o importante é utilizar a tradução de forma adequada, evitando associações errôneas entre LM, conceito e LE, pois a habilidade tradutória consiste em não confundir os meios próprios de expressão de um mesmo conceito em duas línguas. Ademais, por meio da tradução encurta-se o caminho para a aquisição do novo sistema linguístico a partir da extensão do conhecimento já existente.

Garcia (2021) destaca que estudos recentes sugerem que, quando usada de maneira adequada e integrada a outras técnicas de ensino, a tradução pode ser uma ferra-

3 Interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural. É a principal característica da interlíngua e da fossilização (Shutz, 2010). No contexto fonológico, Sant’ Anna (2003) explica que interferência seria a tentativa de reprodução de fonemas desconhecidos, ou seja, emprego de um fonema da LM com alguma semelhança ao da LE. Veja mais sobre o assunto em Faulstich (2008).

4 Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado (SHUTZ, 2010). Maiores informações em Faulstich (2008).

5 Fossilização ou cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. (SHUTZ, 2010).

menta valiosa para melhorar a proficiência dos alunos em um idioma estrangeiro. Compartilhando da mesma visão, Santos (2020) destaca que

A tradução é uma estratégia importante para melhorar a proficiência em línguas estrangeiras, uma vez que pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades linguísticas e culturais, além de melhorar a compreensão intercultural. No entanto, é importante usar a tradução de maneira crítica e reflexiva, combinando-a com outras técnicas de ensino, a fim de maximizar seus benefícios e minimizar suas limitações (SANTOS, 2020, p. 65).

Outras vantagens do uso da tradução no ensino de LE são apresentadas por Ridd (2006). Segundo o autor, a tradução permite uma aprendizagem mais segura com domínio vocabular mais preciso e percepção mais clara dos respectivos mapas das línguas em contato; estimula a consciência linguística propiciando fartas oportunidades para o exercício da análise crítica do discurso e da pedagogia crítica; instaura um reequilíbrio no jogo de poder, promovendo relações mais simétricas na sala de aula (resultado da necessidade de discussão e consideração de opções) – tradução se aprende mais do que se ensina; promove uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da língua estrangeira, frequentemente retratada de maneira propagandística nos materiais didáticos; melhora a autoestima do aprendiz, reduz o filtro afetivo e molda uma identidade equilibrada, mais resistente à alienação, capaz de promover uma interação positiva entre as culturas em contato, sem negar nem apagar a identidade anterior.

Apesar das vantagens mencionadas, houve a intenção de se banir o uso da língua materna e da tradução no contexto de ensino de LE (RIDD, 2000), o que mais tarde foi endossado pela ideologia comunicativis-

ta. Entretanto, Neves (2005), postula que no cenário que se formou a partir do advento da AC, a negação da tradução se deu mais pela sobrevivência da *práxis* dos métodos direto e áudio-lingual do que pela orientação da própria AC, e que as atividades envolvendo essa técnica podem ser fortes aliadas aos ideais comunicativistas desde que sua utilização seja direcionada para tal. Além disso, para desenvolver uma atividade de tradução o aprendiz precisa colocar em funcionamento todo o conhecimento que adquiriu no treino das outras habilidades, bem como sua bagagem cultural e conhecimento de mundo, ficando com o professor a responsabilidade de privilegiar propósitos comunicativos nas tarefas que desenvolve.

Nesse sentido, a escolha do material didático e da forma de utilizá-lo é extremamente importante para se atingir tais propósitos. É fundamental que o professor utilize material autêntico e significativo e que o contextualize em situações comunicativas específicas e válidas, em oposição à fabricação de contextos artificiais impossíveis ou inacessíveis ao mundo do aprendiz. O contexto, segundo Widdowson (1997), fornece as condições que permitem que se interprete um enunciado como representativo de determinada mensagem ou ato de comunicação. Nesse sentido, Ridd (2003) sugere, por exemplo, que o professor contextualize os exercícios de tradução para que se assemelhem, na medida do possível, a situações dentro de contextos reais de comunicação.

Ridd (2003) chama a atenção para as alterações propostas pela AC para as relações de poder que se travam na sala de aula, segundo as quais o aluno assume um papel mais ativo no seu próprio aprendizado, ficando ao professor a função de orientador e facilitador. Tais papéis são perfeitamente possíveis e desejáveis no que se refere ao

uso da tradução como atividade pedagógica, pois exige-se do aluno um grande esforço cognitivo que envolve a testagem de hipóteses, solução de problemas, reflexão, análise, síntese, comparação e contraste. Além disso, o uso moderno de exercícios de tradução tira do professor o poder de detentor da verdade (representada pelas respostas fechadas e acabadas do livro didático); requer do aluno raciocínio, organização mental, uso preciso do léxico, flexibilidade no processamento linguístico e criatividade na solução de problemas; e permite a negociação de soluções entre alunos e professor para os entraves que se apresentam com grande frequência na realização do trabalho tradutório.

Sobre esse assunto, Cook (2016) acrescenta que

O uso da tradução pode empoderar os alunos em relação à sua própria língua e cultura, permitindo-lhes participar mais ativamente na aprendizagem de línguas estrangeiras. Quando usada de forma colaborativa e crítica, a tradução pode ser uma ferramenta eficaz para desenvolver a autonomia dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre as diferenças culturais e linguísticas e tomar decisões informadas sobre como expressar ideias em diferentes contextos (COOK, 2016, p. 75, tradução dos autores).

Assim como a abordagem comunicativa, que privilegia a função em detrimento da forma (RICHARDS, 2006), no ato da tradução o trabalho pode também ser conduzido nessa perspectiva à medida que se preserva o valor comunicativo do texto em consonância com o contexto em que ele se insere. Entretanto, a modalidade de tradução frasal, cujo foco é voltado para a forma, tem também suas vantagens para contextos bem específicos (WELKER, 2003), como nas fases iniciais de aprendizagem, com estudantes adultos principalmente. Neste caso, em virtude da dificuldade de se encontrar textos

autênticos que possam ser trabalhados de maneira satisfatória, o uso de unidades mais simplificadas representa um ganho na autoconfiança do aluno iniciante. Cabe ao professor deixar muito clara a importância da situação de comunicação para a compreensão e tradução adequadas de tais fragmentos e, na medida em que os aprendizes ampliem seu conhecimento estrutural e vocabular da língua alvo, passe a outras modalidades de tradução mais desafiadoras, como a tradução textual ou pedagógica (RIDD, 2006), e que busquem desenvolver uma competência tradutória de fato.

Enfim, a tradução, vista como um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27), compreende as características necessárias para atender aos preceitos da AC e esta aliança pode trazer grandes benefícios para o aprendizado de línguas. É preciso saber reconhecer e explorar suas potencialidades e desvincular-se das práticas tradicionais e descontextualizadas que a macularam no decorrer da história metodológica do ensino de línguas.

## **Crenças sobre tradução no ensino de LE**

Neste estudo, dispensamos atenção especial às crenças relacionadas ao uso da tradução como estratégia de ensino, sob a ótica dos professores. Mas antes de tratar da questão nessa perspectiva, vale ressaltar o estudo de Conceição (2006) que buscou refletir a respeito do ensino de língua estrangeira (inglês) oferecido em escolas de Ensino Médio brasileiras, por meio de uma análise de relatos de experiências de alunos de graduação

sobre sua aprendizagem da língua inglesa. As respostas dos participantes a questionários e entrevistas mostraram que a tradução é uma das atividades realizadas com mais frequência na sala de aula, sendo apontado por eles nos dois instrumentos de coleta. Conforme alguns relatos, mesmo fora da escola, a tradução era usada como estratégia auxiliar na aprendizagem de inglês, na medida em que os alunos procuravam aprender sozinhos, por meio da leitura de textos com auxílio de dicionário.

Os dados levantados pela autora mostraram a existência de elementos que caracterizam uma prática tradicional baseada, em grande parte, em exercícios de gramática e listas de vocabulário, interpretação de textos, seguida de tradução, sem uma preocupação maior com o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso confirma a forte presença da tradução nas salas de aula do Brasil, uma realidade bastante arraigada na cultura de ensinar LE nas escolas de educação básica no Brasil, por isso mesmo, difícil de ser revertida. Sendo assim, seria o caso então de haver um maior empenho na reflexão sobre maneiras de utilização da tradução como estratégia de ensino, diferentes de muitas daquelas descritas pelos informantes na pesquisa, de forma que cumpra objetivos comunicativos que, conforme apresentado em sessões anteriores, são perfeitamente possíveis. Essa reflexão deveria ter início nos cursos de formação inicial de professores, oferecendo aos futuros profissionais a possibilidade de se prepararem para lidar com a tradução em sala nessa perspectiva, evitando a reprodução de experiências de ensino infrutíferas que, por ventura, tenham vivenciado na escola.

Bomfim (2006) realizou uma pesquisa de mestrado com docentes de instituições de curso superior diferentes. Este estudo bus-

cava investigar as crenças de três professoras de Inglês Instrumental com enfoque em leitura acadêmica a respeito do uso da tradução e as possíveis relações dessas crenças com as suas experiências prévias. Os instrumentos utilizados para levantamento das crenças foram observação, notas de campo, gravações em áudio e transcrições, entrevistas e documentos (apostilas, textos e exercícios utilizados em sala de aula durante as observações). A partir da análise dos materiais obtidos e das observações de campo, chegou-se às crenças de que a tradução: a) é sinônimo de uso oral da LM, em sala de aula, por professores e alunos; b) é atividade escrita que se desenvolve por meio de uso de dicionário e posterior discussão quanto a escolhas vocabulares; c) um mecanismo de esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário e gramática, mas também mecanismo de compreensão textual; d) é aplicável especificamente a palavras, expressões e/ou frases, devendo ser fornecida pelo professor; e) é ideal para ser usada em ambientes de ensino de inglês com fins específicos; f) é ideal para aprendizes que têm dificuldades com a língua estrangeira ou que estão em nível inicial de aprendizagem; g) é um diálogo com o texto e com o outro; h) é fundamental no ensino de línguas estrangeiras porque leva o aprendiz a se aprofundar na língua, a pesquisar, a pensar, raciocinar; i) não é ideal para os níveis básicos de ensino/aprendizagem de LE; j) é uma maneira de levar o aprendiz de Inglês Instrumental a desenvolver autonomia; l) precisa ser desafiadora para o aprendiz; m) evita que a aula se torne monótona, encontrando o ambiente ideal no curso de Inglês Instrumental (com enfoque em leitura acadêmica); n) precisa ser feita com certa velocidade, assim o dicionário tem uma função limitada; o) pode também ser feita oralmente; p) faz parte da vida

real do aprendiz; q) não implica necessariamente em compreensão; r) está no nível das palavras enquanto a interpretação está no nível das ideias; s) dá mais confiança aos aprendizes; e t) é só para profissionais.

Na apresentação dos resultados a autora mostrou que, apesar das professoras terem visões diferenciadas acerca da utilização da tradução como estratégia de ensino, duas mostraram-se favoráveis ao seu uso, chegando uma delas a considerá-la um ponto central no caso do trabalho com Inglês instrumental. Bomfim (2006) acredita que essas crenças podem ter origem nas experiências profissionais, como aprendiz e na formação profissional; nas crenças de seus professores; experiência como educador; com colegas de trabalho e de profissão; no material didático utilizado; na pesquisa; na literatura em LA; nas instituições de ensino; nas crenças dos aprendizes; nas ideologias imperialistas, ou colonizadoras; no contexto histórico brasileiro de colonização; e no status do inglês na sociedade brasileira (p.149).

Os contextos de ensino e aprendizagem em que se deram as pesquisas de Conceição (2006) e Bomfim (2006) foram, respectivamente, a escola pública e instituições privadas de ensino superior. A seguir relataremos o estudo que realizamos afim de também levantar as percepções sobre o uso da tradução no ensino de inglês (LE), mas num outro contexto de aprendizagem: um centro línguas, público, do Distrito Federal.

## Metodologia de pesquisa

Assim como no estudo de Bomfim (2006), privilegiaremos a ótica de uma professora, doravante Maria<sup>6</sup>, para iniciar uma reflexão sobre o uso da tradução como estratégia de ensino em contextos de ensino públicos.

<sup>6</sup> Nome fictício escolhido pela participante.

O presente estudo evidencia uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter interpretativista (ERIKSON, 1986), que teve como instrumentos de coleta de dados um questionário aberto (**Q**), composto por nove perguntas, cujo objetivo era investigar as crenças da professora participante em relação à utilização da tradução em suas aulas, e uma narrativa escrita (**N**) em que ela conta sobre sua experiência de aprender e de ensinar inglês. A triangulação dos dados obtidos nos dois instrumentos possibilitou uma melhor compreensão das crenças de Maria sobre o ensino e aprendizagem e especialmente sobre o uso da tradução como estratégia de ensino em suas aulas.

## Experiências e reflexões – apresentação dos dados

No relato de Maria em relação às suas experiências como aprendiz de LE, ela declara que começou a estudar inglês aos onze anos e logo se “encantou” com o fato de poder se comunicar numa língua diferente da sua, e destaca que a identificação com a professora foi de extrema importância para desenvolver esse interesse. Ao relatar sua experiência de aprendizagem posterior, num instituto de línguas que privilegiava a abordagem áudio-lingual, percebemos que Maria, como é o caso de muitos alunos especialmente em níveis iniciais de aprendizagem, enfrentou problemas para se expressar na língua alvo, devido à inibição. Além disso, a proibição expressa do uso de LM na sala de aula contribuiu para seu insucesso:

Em sua narrativa, Maria menciona em sua fala que “*Sentia vergonha de falar e me expor. Não conseguia entender muito do que ouvia e à medida que ia avançando nos níveis divididos em semestres, sentia mais dificuldade. Dois anos depois de ter começado a estu-*

*dar inglês, acabei por ser reprovada por um professor estrangeiro que me intimidava com o fato de não falar português*”.

Ao descrever suas experiências num terceiro ambiente de aprendizagem de línguas, Maria ilustra bem uma realidade muito presente atualmente em vários institutos de idiomas que se declaram afiliados à abordagem comunicativa, em voga, mas na prática ainda se encontram atrelados a tradicionalismos de métodos ora renegados, como o método direto e/ou áudio-lingual.

Em outro momento de sua narrativa, Maria afirma “Comecei a estudar num ambiente mais interativo, ainda que cheio de estruturalismo entrelaçado ao caráter comunicativo que as aulas pareciam ter. Estudava listas de palavras. Em sala de aula, fazíamos *role-plays e drills*”.

Um outro relato de Maria sugere que, indiferente ao faz de conta metodológico e ao uso de rótulos que alimentam o marketing necessário ao cumprimento de interesses capitalistas, a tradução, proibida por professores e coordenação pedagógica, resiste silenciosamente e com ares de heroína entre os alunos: “*Mesmo acreditando no conselho dos professores de que para falar mais rápido eu deveria pensar em inglês, eu recorria à tradução sempre que me sentia em apuros*”. (N)

Como professora, Maria diz ter sido sempre aberta a inovações e considera que isto tenha sido positivo para o seu desenvolvimento profissional, entretanto reconhece que sua ação era decorrente muito mais da sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 2013), do que de ações conscientes (competência aplicada), mas hoje ela busca assumir uma postura mais reflexiva. Em relação ao uso de tradução nas suas aulas (primeira questão do questionário), Maria diz ser subutilizada ou mal utilizada como

estratégia de ensino. Em outras respostas há evidências de que isso se deve, em parte, ao fato de que ela não é uma estratégia bem aceita dentro da proposta de ensino do local em que trabalha, “*ainda é vista como negativa e proibida na sala de aula(...)*” (Q9).

A segunda pergunta do questionário respondido por Maria procura checar o conhecimento da professora sobre as modalidades de tradução e, quanto a isso, ela diz desconhecer “*uma classificação formal para as maneiras de se trabalhar a tradução*”. Todavia, mesmo sem esse conhecimento, suas respostas trazem evidências de que ela vê outras possibilidades de uso da tradução, além das tradicionais e pouco frutíferas modalidades explicativa<sup>7</sup> e frasal<sup>8</sup>. Maria diz que recorre à tradução quando quer confirmar a compreensão dos alunos acerca de algum termo ou expressão mais complexos, “*de acordo com a necessidade do momento*” e “*sem muito planejamento*” (Q4), corroborando, de certa forma, uma das crenças levantadas entre as professoras pesquisadas por Bomfim (2006) que considera que a tradução seja um mecanismo de esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário, mas também mecanismo de compreensão textual.

Nos momentos em que desenvolve atividades que envolvem tradução, ao pedir para os alunos “*falarem uma expressão equivalente em português ou para explicarem o que entenderam de um determinado assunto em português*” (Q5), Maria promove o que

7 A tradução explicativa é pontual, realizada majoritariamente pelo professor, que fornece uma tradução ou equivalente de um vocábulo ou frase para explicar de maneira segura e econômica algo que seria complicado ou demorado explicar em LE (RIDD, 2007).

8 Na tradução frasal – típica do MGT – o aluno produz uma tradução (com frequência, bem literal) de um enunciado que se pretende exemplar em termos de frequência de uso ou em termos de exemplificação gramatical (RIDD, 2007).

Ridd (2006) chama de reequilíbrio no jogo de poder na sala de aula, à medida que discute e negocia significados com o aluno considerando sua perspectiva, ouvindo sua voz, e tirando do professor e do livro didático, a supremacia da verdade única. Os alunos de Maria parecem aceitar bem as atividades de tradução: *“Dependendo de alguns alunos, a aula só seria de tradução”* (Q7). Entretanto, nem todos entendem ainda a grande oportunidade de exercício da autonomia que a tradução lhes oferece e buscam na tradução explicativa, aquela pontual, dada pelo professor, um caminho mais curto para a compreensão do que não entenderam.

No trabalho de Bomfim (2006, p.23), a autora tece considerações sobre o fato de a tradução merecer o status de quinta habilidade, que se refere à habilidade do falante de funcionar fluentemente em duas línguas, de forma alternada, trocando rapidamente de códigos, sem preparação ou tempo para pensar, algo que o aprendiz precisará fazer em situações reais fora de sala de aula. Assim, a tradução deixa de ser apenas um meio para se aprender uma língua e passa a ser um fim. Questionada sobre o assunto, Maria afirma não o conhecer de forma aprofundada, mas declara que se simpatizou com a ideia e adquiriu alguma noção dela após participar de curso oferecido por uma professora que pesquisava o tema.

Enfim, em relação à opinião dos colegas de trabalho, coordenação e direção da escola acerca da utilização da tradução como estratégia de ensino, Maria percebe que houve alguma mudança nos últimos anos, mas é ainda latente uma grande resistência em relação ao seu uso por parte dos próprios professores e da coordenação, enquanto que a direção da escola parece mais flexível:

Na fala de Maria, [a tradução] *“ainda é vista como negativa e proibida na sala de*

*aula por muitos colegas de trabalho. Muito mais por eles e coordenação do que pela atual direção do centro de línguas em que trabalho.”* (Q9)

Esse tipo de postura dos profissionais e instituições envolvidos com o ensino de LE decorre do desconhecimento das várias possibilidades de sua aplicação e da associação imediata e errônea que costuma ser feita entre tradução e o antigo método Gramática e Tradução (GT).

Ao final do relato de Maria, pode-se constatar o que já discutimos a respeito da reflexão como caminho para a transformação da prática do professor. Ela menciona as ponderações de Almeida Filho (2013) sobre as competências do professor e assume que muito das suas escolhas em sala eram guiadas pela sua competência implícita: *“vejo que agi muito mais implicitamente do que direcionada pela competência aplicada”* (N); porém, a sua flexibilidade e abertura às inovações, aliada à formação continuada, vem promovendo mudanças na sua forma de lidar com o seu trabalho: *“tento ser mais reflexiva agora”* (N).

## Considerações finais

Neste artigo, tecemos algumas considerações acerca das crenças dos professores em relação ao ensino de LE e iniciamos uma discussão a respeito da utilização da tradução como estratégia de ensino com base em crenças de professores principalmente a propósito desse tema que nos parece bastante controverso no campo dos estudos sobre o ensino de LE pelo fato de a tradução, inevitavelmente, trazer à lembrança o antigo método GT que, apesar de ter reinado absoluto por muito tempo, não condiz com as atuais perspectivas de ensino de LE. Entretanto, a partir de análise e reflexão, o profissional envolvido com o ensino de LE's é capaz de

tirar proveito dos pontos positivos daquele método, adaptando-os e ajustando-os às novas concepções e abordagens de ensino que são privilegiadas nesse momento.

Assim, comungamos com as ideias de Ridd (2003) de que a tradução, empregada de forma consciente e criativa, pode enriquecer o ensino nos moldes da AC sem contrariar os postulados e a filosofia que a caracterizam. Quanto à viabilidade de se estabelecer essa parceria, o mesmo autor acrescenta que os óbices maiores são os professores e suas crenças, frutos compreensíveis de uma tradição que rotineiramente exclui a tradução do elenco de recursos no ensino de LE (RIDD, 2003, p.102).

Considerando o que foi exposto acima, torna-se evidente a necessidade de se desenvolver estudos mais aprofundados sobre um melhor aproveitamento da tradução como estratégia de ensino e oportunizar aos professores em serviço e em formação a reflexão sobre suas crenças referentes ao assunto, contribuindo, assim, para a transformação de sua prática.

Vale ressaltar que não é nosso objetivo defender a tradução como um método ou uma proposta única (ou melhor) de se desenvolver o ensino de LE por acreditarmos que nenhum método por si só é completo e universalmente aplicável; e em decorrência disto, acreditamos que um ensino de LE satisfatório se faz com a associação de todos os elementos que podem ser válidos e funcionais, em maior ou menor medida, para aquele determinado público e contexto. Em outras palavras, não há uma receita única. “Sal a gosto!” Com isso queremos dizer que se deve dosar com cuidado o tempero da receita para chegar ao ponto certo, nem mais nem menos. É aí que está o segredo: o que define o ponto certo, no nosso caso, são os objetivos de ensino, as condições de

aprendizagem, as expectativas do aprendiz e, em grande parte, as competências do professor (ALMEIDA FILHO, 2013), pois são os responsáveis mais diretos pelo sabor da refeição.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006a.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, 2006b.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas na relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 6th ed. Boston: Pearson Education, 2014.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. **Educational Researcher**. March, p. 5-12, 1988.

- COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6. n. 2, p. 185-206, 2006.
- COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 17, n. 3, 2007.
- COOK, Guy. **Translation in language teaching: An argument for reassessment.** Oxford: Oxford University Press, 2016.
- DEWEY, John. **How We Think:** Original Edition. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (org.) **Handbook of Research on Teaching.** Nova York: MacMillan, 1986.
- FAULSTICH, E. Oportunidade é uma interlíngua? **Marginália - Revista de Letras**, v. 3, p. 39-50, 2008.
- FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 2002.
- GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.
- GARCIA, M. O uso da tradução como estratégia de ensino de línguas. **Language Learning Journal**, v. 49, n. 3, p. 401-416, set. 2021.
- HARVEY, O.J. Belief systems and attitudes towards the death penalty and other punishments. **Journal of Psychology**, p. 659-675, vol 54, n.4, 1986.
- HENDRICKX, P.V. Language teaching and teaching translation. **Babel: An International Journal of Translation**, vol. 18, n.1 p.14-20, 1972 *apud* RIDD, M.D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. In: **Horizontes de Linguística Aplicada 2**, n.1 Brasília: Ed. Universidade de Brasília, p. 93-104, 2003.
- HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Tradução: Fábio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em Tradução.** Belo Horizonte, Ed. UFMG, p. 19-58, 2005.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, 1995, p. 71-92.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.
- LIAO, P. EFL Learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. **RELJ Journal**, Vol. 37, n.2, p 191-215, 2006.
- LORTIE, D. **School Teachers: a sociological study.** Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MOITA LOPES, L. P. "Eles não aprendem Inglês quanto mais Português". A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Oficina de Linguística Aplicada.** 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.2, p. 17-38, 2005.
- NEDER NETO, T. **A evolução das crenças e atitudes de uma professora de Inglês em relação à motivação de seus alunos.** Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/arado/relatorio5.htm>. Acesso em: 05 out. 2009.
- NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências.** 3 ed. Campinas - Belo Horizonte: Pontes e Faculdade de Letras da UFMG, v. 1, p. 69-80, 2005.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and education

nal research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAYRATÓ, L. **La interferència lingüística. Commentaris i exemples català-castellà**. Barcelona: Curial Edicions Catalanes, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985.

PORTER, A. C., & FREEMAN, D. J. **Professional orientations: An essential domain for teacher testing**. *The Journal of Negro Education*, n.55, 284-292, 1986.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS, 2006.

RIDD, M.D. Out of exile: A new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J. (org.) **Tópicos em linguística aplicada 1/Issues in applied linguistics 1**. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília: Editora Plano, p. 121-148, 2000.

RIDD, M.D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. In: **Horizontes de Linguística Aplicada 2**, n.1 Brasília: Ed. Universidade de Brasília, p. 93-104, 2003.

RIDD, M.D. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D.E.G. (org.) **I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica. Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula**, UnB, 2005. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, LIV, v. 1. p. 1-8, 2006.

RIDD, M.D. Tradução? Que tradução? Modalidades de tradução na aula de línguas. Comunicação apresentada no **I Encontro Internacional e Nacional 5ª Habilidade Tradução e Ensino - "Tradução: uma ponte para o ensino"**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.

SANTOS, A. L. S. **A tradução como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras: uma análise crítica**. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 13, n. 1, p. 63-74, 2020.

SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, E. F. **As TIC como fator de resignificação de crenças de aprendizes de inglês na educação profissionalizante**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2015.

SANT'ANNA, M. R. As interferências fonológicas no inglês como língua estrangeira para os falantes do português do Brasil. In: **Dialogia**, vol 2. São Paulo: UNINOVE, p.57-70, 2003.

SCHÜTZ, Ricardo. **Interlíngua e Fossilização**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 16 de março de 2022.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, vol. 10, n. 1, jan./jun., p. 235-264, 2007.

SILVA, K.A. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua (s) serei eu? ” Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). In: SILVA, K.A. & ALVAREZ, M. L. O (org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, p. 203-244, 2008.

TABACHNICK, B.R., & ZEICHER, K.M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. **Journal of Teacher Education**, v.35, n.6, p.28-36, 1984.

VECHETINI, L.R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

WELKER, H.A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 2, n.2. Brasília: Editora UNB, 149-162, 2003.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. **World Englishes**, v.16, n.1, p. 135-146, 1997

WIDDOWSON, H.G. **Defining issues in English language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é coletar dados que nos permitam investigar as crenças e estratégias de ensino de professores de Inglês de um Centro de Idiomas da rede pública do Distrito Federal em relação à utilização da tradução em suas aulas. A partir destas informações e de pesquisa bibliográfica, que se encontra em andamento sob orientação dos professores Mark David Ridd e Mariney Pereira Conceição, será escrito um artigo que visa discutir o papel da tradução no ensino público sob a ótica dos professores, considerando as limitações que o ambiente de aprendizado lhes impõem, e outros fatores externos que influenciam sua prática.

1. Você utiliza a tradução como uma estratégia de ensino recorrente em suas aulas?
2. Você conhece as modalidades de tradução? Se sim, quais você considera adequadas para serem praticadas em suas aulas?

3. Qual a sua intenção ao desenvolver uma atividade de tradução? Os seus objetivos são alcançados?
4. Qual a intensidade de trabalho de tradução prevista dentro do seu planejamento de ensino? (quantos minutos por aula, h/a por unidade ou vezes por semana/mês).
5. Descreva os tipos de atividades de tradução que você costuma realizar com seus alunos em sala ou que sejam solicitadas para casa.
6. As atividades de tradução são avaliadas? Como? O que é levado em consideração?
7. Como é a aceitação dos alunos para as atividades envolvendo tradução?
8. Você considera a tradução apenas como um meio para aprendizagem de uma língua estrangeira ou como uma habilidade que deveria ser treinada e adquirida, tal qual reading, speaking, listening e writing?
9. Qual a opinião dos colegas de trabalho/direção/coordenação da escola acerca da utilização da tradução como estratégia de ensino?

Cara Professora,

Gostaria que escrevesse um pouco sobre você, sua formação, sua experiência com a língua Inglesa como aprendiz e como professora, e outras percepções em relação ao ensino de Inglês de forma geral.

*Recebido em: 28/02/2023*  
*Aprovado em: 19/05/2023*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.