

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

**BABEL DE VOZES:
CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS INSTRUMENTAL
SOBRE TRADUÇÃO**

Rafaela Bomfim

**Brasília – DF
2006**

RAFAELA BOMFIM

**BABEL DE VOZES:
CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS INSTRUMENTAL
SOBRE TRADUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Mark David Ridd

Brasília – DF
2006

B713 Bomfim, Rafaela

Babel de vozes : crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução /
Rafaela Bomfim ; Mark David Ridd (orientador). – Brasília, 2006.

169 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras,
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

1. Tradução. 2. crenças de professores. 3. inglês instrumental. 4. ESP. 5. inglês
para fins acadêmicos.

I. Ridd, Mark David.

II. Título.

CDU 800.732

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mark David Ridd – Orientador
Universidade de Brasília (UnB)

Profª Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos – Examinadora Externa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP)

Profª Dra. Mariney Pereira Conceição – Examinadora Interna
Universidade de Brasília (UnB)

Prof Dr. Álvaro Silveira Faleiros – Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 26 de outubro de 2006.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu Deus, pois dEle, por Ele e para Ele é tudo o que faço, a meu querido esposo, Luiz Junior, a meu amado pai, Wilson, à minha mãe, Jane, que desde cedo me mostrou o valor da educação e do pensar crítico com seu próprio exemplo, e a meu irmão e grande amigo, Wilson Junior.

AGRADECIMENTOS

A meu Senhor, em quem estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento e que, de fato, nenhum bem negligencia aos que o buscam.

A meu esposo, Luiz Junior, por seu apoio tão intenso, por seu amor incondicional e por fazer tanto por mim.

A meu pai, Wilson, e minha mãe, Jane, por terem investido tanto em minha educação.

A meu irmão, Wilson Junior, pela lealdade, companheirismo e suporte.

A meu orientador, Prof. Dr. Mark David Ridd, por ser uma fonte de inspiração e um exemplo de comprometimento com o conhecimento, por seu profissionalismo e sinceridade.

À Faculdade Multieducativa por compreender minhas eventuais ausências quando da conclusão da pesquisa.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, em especial os da Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, sempre tão solícitos.

Às informantes, por tornarem este trabalho possível.

A meus colegas do Programa, pelo encorajamento e companheirismo.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo.

Tua é, ó Senhor, a grandeza, e o poder, e a glória, e a vitória, e a majestade, porque teu é tudo quanto há no céu e na terra; teu é, ó Senhor, o reino, e tu te exaltaste como chefe sobre todos. Tanto riquezas como honra vêm de ti, tu dominas sobre tudo, e na tua mão há força e poder; na tua mão está o engrandecer e o dar força a tudo.

1 Crônicas 29: 11 e 12.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1.1. Justificativa	15
1.2. Objetivos	18
1.3. Perguntas de pesquisa	19
1.4. Organização do trabalho	19
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1. A tradução no ensino de LE	20
2.1.1. Uma tradução da tradução	20
2.1.2. Tradução, habilidade e competência	23
2.1.3. Resistências ao uso de tradução no ensino de LE	27
2.1.4. Por que a tradução no ensino de LE?	34
2.1.6. O uso da LM	37
2.2. O Inglês Instrumental	39
2.2.1. <i>ESP</i> : Histórico e definições	39
2.2.2. <i>ESP</i> no Brasil: O Inglês Instrumental	43
2.2.3. A leitura	45
2.2.4. Tradução e Inglês Instrumental	49
2.3. Crenças	57
2.3.1. Histórico	57
2.3.2. Definição	75
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	79
3.1. O tipo de pesquisa	79
3.1.1. A investigação na área de crenças	82
3.2. Pilotagem	83
3.3. Contexto	87
3.4. Informantes	88
3.5. Instrumentos de coleta de dados	89
3.5.1. Observação	90
3.5.2. Notas de campo	92
3.5.3. Gravações em áudio e transcrições	93
3.5.4. Entrevistas	93
3.5.5. Documentos	97
3.6. Agenda de pesquisa	97
3.7. Procedimentos de análise	98
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	100
4.1. Jaqueline	100
4.1.1. Dados biográficos	100
4.1.2. Crenças sobre tradução	101
4.1.3. Crenças e experiências	112
4.2. Rose	114
4.2.1. Dados biográficos	114

4.2.2. Crenças sobre tradução	119
4.2.3. Crenças e experiências	127
4.3. Marília	129
4.3.1. Dados biográficos	129
4.3.2. Crenças sobre tradução	133
4.3.3. Crenças e experiências	141
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
5.1. Conclusões	148
5.2. Dificuldades	150
5.3. Limitações e encaminhamentos	151
5.4. As informantes e eu	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	Lingüística Aplicada
L2	Segunda Língua ou Língua 2
LE	Língua Estrangeira
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> ou Inglês para Fins Específicos
II	Inglês Instrumental
IIEL	Inglês Instrumental com Enfoque em Leitura
MGT	Método Gramática e Tradução
UT	Unidade de Tradução
LM	Língua Materna
PNN	Professor Não-Nativo
PN	Professor Nativo
L1	Língua 1
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i> – Inventário de Crenças sobre o Aprendizado de Línguas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de <i>ESP</i> .	41
Quadro 2 – Alguns trabalhos sobre crenças de aprendizes.	62
Quadro 3 – Alguns trabalhos sobre crenças de professores em formação.	67
Quadro 4 – Alguns trabalhos sobre crenças de professores.	70
Quadro 5 – Características, vantagens e desvantagens das três abordagens para a investigação de crenças.	82
Quadro 6 – Questionário sobre Inglês Instrumental	84
Quadro 7 – Dados iniciais sobre as informantes.	89
Quadro 8 – Quadro cronológico de observações e entrevistas.	98
Quadro 9 – Possíveis relações entre as crenças de Jaqueline sobre tradução e suas experiências.	113
Quadro 10 – Possíveis relações entre as crenças de Rose sobre tradução e suas experiências.	127
Quadro 11 – Possíveis relações entre as crenças de Marília sobre tradução e suas experiências.	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Parte A: Minha opinião sobre Inglês Instrumental	85
Gráfico 2 – Parte B: Somente para professores de cursos livres de inglês	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação dos ramos de <i>ESP</i> segundo Dudley-Evans e St. John (1998)	42
---	----

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções que serviram a transcrição de dados foram parcialmente baseadas em Marcushi (2003).

Letras para representar os participantes da pesquisa:

P1, P2, P3 e P4	professores informantes
P	pesquisadora
A	aluno não identificado
AA	vários alunos
A1, A2, etc.	aluno identificado, mas não pelo nome

Símbolos para indicar os demais aspectos:

(())	comentários da analista
(+)	pausa
[[]]	falas simultâneas
“ ”	citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
‘ ’	aspas dentro de aspas
-	não é enunciado o final projetado da palavra
/	truncamentos bruscos
?	indica entonação ascendente ou pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve indicando que mais fala virá
.	descida leve finalizando o final do enunciado
::	parada de um falante por desistir da fala em favor de outro devido a interrupção
(*)	uma palavra incompreensível
(**)	mais de uma palavra incompreensível
(****)	trecho incompreensível
()	hipótese do que se falou
MAIÚSCULA	ênfase
/.../	indicação de que o excerto em questão é um recorte de um trecho mais longo.
Ah, é, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

Estilos da fonte:

Itálico	palavras em inglês ou outra língua estrangeira.
---------	---

RESUMO

O objetivo deste estudo de caso é investigar crenças de três professoras de Inglês Instrumental com enfoque em leitura a respeito do uso da tradução e as possíveis relações dessas crenças com as experiências prévias das mesmas. Os instrumentos de pesquisa foram: entrevista narrativa e semi-estruturada, observação de aulas, notas de campo, gravações, transcrições e documentos de sala de aula. Os resultados apontam que: uma das informantes concebe a tradução como atrelada às palavras e às idéias e é favorável a seu uso; outra, percebe a tradução associada mais a idéias que a palavras e a considera componente central; e a terceira vê na tradução uma barreira para a compreensão e só a utiliza sob pressão dos aprendizes. As origens dessas crenças podem ser: experiências pessoais, como aprendizes, de formação profissional e como professoras; as crenças de seus professores, de colegas de trabalho e aprendizes; material didático; pesquisa; literatura em Linguística Aplicada; instituições de ensino; ideologias imperialistas; contexto histórico brasileiro; e o status do inglês na sociedade brasileira.

Palavras-chave: tradução, crenças de professores, Inglês Instrumental, *ESP*, Inglês para Fins Acadêmicos.

ABSTRACT

This case study investigates beliefs of three EAP teachers about the use of translation and the possible relations between these beliefs and their prior experiences. Research instruments include: narrative and semi-structured interviews, classroom observation, field notes, transcriptions and classroom documents. The results show that: one of the informants conceives translation as related to both words and ideas, and is favorable to its use in EAP; another views translation as more related to ideas than words and considers it a key component; the third one views translation as a barrier to comprehension and only uses it in class because of student pressure. These beliefs may derive from: their personal experiences, experiences as learners, trainees, and teachers; the beliefs of their teachers, coworkers, and students; teaching materials; research; Applied Linguistics literature; educational institutions; colonialist ideologies; Brazilian historical context and the status of English in Brazilian society.

Key words: Translation, teacher's beliefs, ESP, EAP.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

“Os aprendizes só podem ser motivados e auxiliados depois que seus professores entenderem a si mesmos.”¹

Peter Medgyes (1994, p. 23)²

1.1. Justificativa

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu há muito, quando eu ainda era aluna de graduação do curso de Letras-Tradução e experimentei um substancial refinamento de meus conhecimentos, então tão escassos, da língua inglesa por meio da tradução. Na mesma época engajei-me no ambiente de ensino de inglês. Ao me tornar professora, intrigava-me ouvir comentários um tanto negativos de alguns colegas de trabalho a respeito do uso de tradução em sala de aula. Logo em seguida comecei a dar aulas de Inglês Instrumental em uma escola de idiomas que me permitia fazer uso explícito da tradução, de modo que eu procurava transmitir aos aprendizes as mesmas estratégias que havia aprendido em minha formação como tradutora e obtinha bons resultados. Assim, acatando a recomendação de Holmes (2005a) e de Dewey (1933), de que a reflexão na própria experiência deve servir de base para construção de uma pergunta de pesquisa, decidi que, assim que tivesse oportunidade, desenvolveria algum tipo de pesquisa que pudesse trazer à tona reflexões a respeito da tradução no ensino de línguas estrangeiras e assim, contribuir, ainda que de forma indireta, para a reflexão de professores de inglês em geral e especialmente os de Inglês Instrumental sobre sua prática, a começar de mim mesma.

Optei por investigar crenças por ter me confrontado com a situação descrita por Kumaravadivelu (2005), de que as teorias de aquisição de segunda língua que vêm de fora tratam como dogma questões como ter a competência de um falante nativo, fossilização e

¹ Students can only be motivated and helped after teachers have understood themselves. (Esta tradução é minha, bem como todas as demais cujos textos de partida são apresentados em notas de rodapé ao longo do trabalho.)

² As normas para citações, notas de rodapé, referências e estruturação da dissertação estão de acordo com UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ., 2002a, 2002b, e 2002c.

aculturação e estão profundamente embebidas da crença de que não há necessidade de um modelo alternativo de aquisição de língua (neste caso, estrangeira) proveniente de outros países. Diante disso, afirma (p. 34):

Há uma necessidade de os estudiosos da periferia realizarem estudos empíricos completos, coordenados e fundamentados em dados a partir de seu próprio ambiente de aprendizagem particularmente sobre assuntos como estratégias e estilos de aprendizagem, insumo e interação na sala de aula e o papel da língua materna na aquisição de uma outra língua. Neste contexto, as pesquisas sobre crenças de aprendizes e professores relativos à aquisição de uma outra língua que vêm sendo realizadas por Barcelos e seus colegas (...) oferecem contribuições bem-vindas. A agenda deste tipo de pesquisa pode abrir caminhos não apenas para um modelo alternativo de aquisição de uma outra língua, mas também para a uma melhor compreensão do aprendizado e ensino de inglês e de outros idiomas³.

Uma outra razão por se fazer esta opção é o fato de que há uma forte relação entre as crenças dos aprendizes e as dos professores, pois as crenças dos professores sobre as crenças dos aprendizes podem moldar sua prática e também as percepções e crenças dos aprendizes sobre a aula. (Barcelos, 2005). Além disso, o professor, que também já foi aprendiz, pode ser influenciado por suas experiências de aprendizagem em sua prática de ensino (Richards e Lockhart, 1996). Por isso, faz sentido ressaltar que as crenças influenciam o comportamento, mas também são influenciadas e usadas no processo de decisão dos professores (Woods, 2003; Barcelos, 2004) e que os professores devem refletir sobre suas próprias crenças e compará-las às de aprendizes (Barcelos, 2003a), pois há “a necessidade de professores serem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e as de aprendizes” (Barcelos, 2004, p. 146).

Por esta razão, creio que as reflexões sobre, e questionamentos das crenças sobre ensino/aprendizagem devem partir dos professores, para que estes possam ajudar os aprendizes a também analisarem e criticarem este processo. Assim, a pesquisa a respeito de

³ There is a need for periphery scholars to conduct comprehensive, coordinated and data-based empirical studies grounded in their own learning environment particularly on issues such as learning strategies and styles, classroom input and interaction and the role of mother tongue in SLA. In this context, the ongoing research on learner/teacher beliefs about SLA conducted by Brazilian scholars such as Barcelos and her colleagues (...) offers a welcome addition. Such research agenda may shed useful light leading not only to an alternative model of SLA but also to a better understanding of learning and teaching English and other second languages.

crenças de professores constitui-se a primeira etapa para a revisão de todo o ciclo ensino/aprendizagem, especialmente diante do que afirma Dewey (1933, pp. 33 e 34):

Com relação à curiosidade, os professores têm, em geral, mais a aprender do que a ensinar. (...) Sua tarefa consiste em manter viva a faísca sagrada do enleio e insuflar a chama que já resplandece. Seu problema é evitar que o espírito de investigação se torne blasé por causa do excesso de empolgação, ou inexpressivo por causa da rotina, ou fossilizado pela instrução dogmática, ou, ainda, dissipado pelo descomprometido exercício das coisas triviais.⁴

Leffa (2005) explica que quando o professor olha apenas para dentro da sala de aula, está enfrentando meramente problemas metodológicos – os quais já foram, de certa forma, esgotados – mas, quando se preocupa com a repercussão exterior daquilo que acontece em sala de aula, tem uma preocupação política, pois não isola a sala de aula do mundo, mas faz uma ponte entre os dois pólos. O autor alerta ainda que a falta de consciência política pode levar a alienação, ou “ruptura entre o sujeito e sua capacidade de se realizar plenamente por alguma deficiência da situação em que ele se encontra” (p. 208). Entretanto, “embora o ensino de língua inglesa ao redor do mundo tenha se tornado uma atividade controversa, poucos profissionais da área levam em consideração a complexidade política daquilo que fazem” (Canagarajah, 1999, p. 3).⁵ Acredito que o estudo de crenças é o primeiro passo para maior reflexão sobre a prática de ensino de professores e para maior tomada de consciência de seu papel social e político, pois segundo Santos (2005, p. 51):

O comportamento pessoal e profissional do professor de LE é político enquanto *logos* (razão, palavra), mas é também *nomos* (criação de regras, escolha e compromisso). No comprometer-se, no empenhar-se está o teor político da atuação profissional. Finalmente, a articulação do saber, do querer, do dever e do poder, por estarem indissolavelmente associados à intencionalidade e à vontade, resume o sentido político da ação profissional do professor de LE. Ter vontade, porém, não basta para ser reconhecido como profissional; é preciso que haja consciência plena de si, de sua missão, do contexto de atuação, etc.

Além de se ter optado por pesquisar crenças de professores, julguei interessante também que fossem trazidas à baila crenças de professores sobre tradução, e que os

⁴ With respect then to curiosity, the teacher has usually more to learn than to teach. (...) His task is to keep alive the sacred spark of wonder and to fan the flame that already glows. His problem is to protect the spirit of inquiry, to keep it from becoming blasé from overexcitement, wooden from routine, fossilized through dogmatic instruction, or dissipated by random exercise upon trivial things.

⁵ Although teaching English worldwide has become a controversial activity, few ELT professionals have considered the political complexity of their enterprise.

professores informantes fossem, necessariamente, professores que atuassem no ambiente de ensino de Inglês Instrumental (I.I.), já que:

Existem muito poucas pesquisas no momento ligando crenças às ações mais específicas e levando-se em consideração o contexto. Precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e às ações tomadas em determinado contexto. (Barcelos, 2004, p. 147)

À luz do que também diz Barcelos (2004, p. 145), “precisamos criar oportunidades em sala de aula para aprendizes e futuros professores [e, por quê não, professores já atuantes?] questionarem não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA e crenças sobre ensino”. A escolha por se tratar de tradução deriva do fato que será mais explorado oportunamente: existe uma tendência entre professores de inglês como LE a se aceitar a tradução como improdutiva e/ou descartável devido a influências imperialistas sobre a literatura em LA e sobre o ensino de LE⁶, fato este que será abordado em mais detalhes na seção 2.1.3. Quanto a isso, Nicolaides e Fernandes (2002, p. 94) oportunamente argumentam que “quando se reprime ou ignora a autonomia⁷, o que ocorre é apenas imposição da opinião dominante”. Os aprendizes precisam se tornar agentes da própria aprendizagem (Barcelos, 2004, p. 146), mas os professores também precisam ser autores do próprio ensino. Entendo que, ao repensar suas crenças, podem tornar-se mais autônomos e menos susceptíveis a manipulações.

Em se tratando de Inglês Instrumental, há três fatores que justificam sua pesquisa. O primeiro é que os cursos são desenvolvidos – ou deveriam ser – a partir de uma análise das necessidades de cada grupo (Dudley-Evans; St John, 1998). Assim, tem-se necessariamente cursos feitos “sob medida” e, por isso, distintos. O segundo é que, como relatam Hutchinson e Waters (1987, p. 6), “... o *ESP* [*English for Specific Purposes* ou “Inglês Instrumental”, ou ainda “Inglês para Fins Específicos”] não foi um movimento planejado e coerente, mas um fenômeno que cresceu a partir de várias tendências convergentes.”⁸ Deste modo, não há uma teoria metodológica de *ESP* (Hutchinson e Waters, 1987 e Dudley-Evans e St John, 1998) e, devido ao seu caráter inclusivo, o *ESP* dá vazão a uma

⁶ Normalmente apagada ou substituída por L2.

⁷ Entendo autonomia como a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem (Holec, 1981, p. 3, *apud* Nicolaides; Fernandes, p. 79)

diversidade de enfoques para esta modalidade de ensino de inglês. Por isso a curiosidade por conhecer o que outros professores desta área vêm realizando.

Além disso, o nível de responsabilidade que recai sobre o professor de I.I. é diferente daquele que define o professor de inglês em geral. O primeiro quase sempre precisa pesquisar – por ter que fazer análises constantes de necessidades e da situação-alvo, desenvolver seus cursos e/ou negociar, ser mediador entre os aprendizes, ele mesmo, aqueles que financiam os cursos e as instituições para as quais trabalham e desenvolver e/ou avaliar materiais didáticos. Por isso é fundamental para ele a prática e leitura constante de pesquisas em sua área de atuação (Dudley-Evans e St John, 1998, Hutchinson e Waters, 1987, Celani, 2005b, Deyes, 2005a, Holmes, 2005a). Ademais os trabalhos de Celani (2005a), Moraes (2005) e Silva (2005) deixam claro a necessidade de comunicação e intercâmbio de idéias entre professores do ramo. Uma última justificativa é a preocupação de Holmes (2005a) e Celani (2005b) de que o I.I. transforme-se em ortodoxia caso não haja mais reflexão e pesquisa para sustentar seu dinamismo.

Optei também por investigar cursos mais focados no ensino da leitura instrumental. Primeiramente porque fazem parte da minha experiência pessoal. Depois pelo fato de não terem sido encontrados na literatura pertinente até então um número significativo de trabalhos que tratem a respeito do uso explícito de tradução e isso torna interessante investigar como esta vem (ou não) sendo utilizada pelos professores, já que as aulas são geralmente ministradas na língua materna dos aprendizes. Ademais, Barcelos (2006, p. 33) ressalta que “necessitamos investigar crenças em contextos diversos – cursos de Letras em instituições particulares, em universidades públicas, cursos de idiomas (...) para chegar a padrões cognitivos entre grupos de professores trabalhando em contextos semelhantes.”

1.2. Objetivos

O objetivo desta pesquisa é contribuir para uma revisão do papel da tradução no ensino de línguas. Espera-se que, ao trilhar o caminho da investigação de crenças, sobretudo daquelas que as informantes trazem consigo quanto ao uso da tradução no ensino de I.I., e da relação dessas crenças com as experiências, possa-se contribuir para que o

⁸ ... ESP was not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of

professor desta modalidade de ensino de línguas se torne mais reflexivo a respeito das crenças que permeiam sua prática e das razões pelas quais elas existem, tornando-se assim um profissional mais autônomo.

1.3. Perguntas de pesquisa

Levando-se em consideração uma relação experiência-crença, sem ignorar o contexto de atuação das respondentes, este trabalho busca responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Quais as crenças de três professoras de Inglês Instrumental a respeito de tradução?*
- 2) *Quais as possíveis⁹ relações entre essas crenças e as experiências de aprendizagem e / ou ensino vivenciadas por estas professoras?*

1.4. Organização do trabalho

Para que alcance respostas às perguntas acima, pretendo seguir algumas etapas. No primeiro momento, tenho como objetivo esclarecer qual definição de tradução está sendo tomada como referência para este trabalho, qual o seu status no ambiente de ensino de línguas e o porquê da necessidade de seu uso neste ambiente. A segunda etapa dedica-se a definir Inglês Instrumental, partilhar alguns dados de sua história, descrever seus princípios, reafirmar sua validade e discutir o uso de tradução nesta modalidade de ensino/aprendizagem. O terceiro momento consiste em tentar definir crenças e sua relação com a experiência, além de perfazer, brevemente, os cursos da história desta área de pesquisa e do desenvolvimento dos estudos. Em seguida, serão apresentados os enfoques metodológicos escolhidos para esta pesquisa; os dados que coletei, para realização de um estudo de caso, quando em contato com três professoras de I.I., por meio de observações de aula, entrevistas, gravações em áudio, notas de campo e documentos; a discussão e interpretação dos referidos dados e minhas conclusões.

converging trends.

⁹ De acordo com Abrahão (2004) e Silva (2006), não há como mapear com precisão as origens das crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos por professores, mas há como levantar hipóteses a partir dos fatos e reflexões das histórias de vida de cada um para ter uma visão dessas origens.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS TEÓRICOS DE TRADUÇÃO, INGLÊS INSTRUMENTAL E CRENÇAS

*“Diga-me para que precisas do inglês e te direi
de que inglês precisas.”¹⁰*

Hutchinson; Waters (1987, p. 8)

2.1. A tradução no ensino de LE

2.1.1. Uma tradução da tradução

Não há um consenso entre os teóricos da área do que seja tradução. Para Catford (1980, p. 22), por exemplo, “... tradução é a substituição de material textual de uma língua por material textual equivalente em outra”. Em contrapartida Arrojo (1986, p. 42) cita Derrida (1980, p. 87) ao advogar a favor de uma definição de tradução como “uma transformação: uma transformação de uma língua em outra, de um texto em outro”. Já segundo Campos (1987, p. 7), traduzir é “nada mais do que fazer passar, de uma língua para outra, um texto escrito na primeira delas”. Bosley (*apud* Campos, 1987, p. 11), por sua vez, concebe a tradução como “uma língua fazendo amor com outra”.

Um dos fatores geradores da multiplicidade de significados entre estes autores e tantos outros é a noção de equivalência. Travaglia (2003) atribui à equivalência a razão de ser da atividade tradutória, isto é, a principal questão do ato tradutório é determinar quais elementos devem equivaler. Ela mostra que para Catford (1980, p. 54), por exemplo, a equivalência se estabelece quase sempre no nível da frase, considerada por ele “a unidade gramatical mais diretamente relacionada com a função da fala dentro de uma situação”. Alves (2003) aborda a mesma problemática ao explicar que, para alguns autores, como Catford (1980), a equivalência em tradução é análoga à equivalência em matemática, ou seja, é quantificável – por isso a tradução é tratada como mera questão de substituição de equivalentes.

Como conseqüência, a questão da equivalência também assumirá vital importância na determinação do papel da tradução no ensino de línguas. Um retrato disso é que a idéia de equivalência formal, que rege a definição de Catford (1980), já ancorava a “Tradução”

companheira da gramática no Método Gramática e Tradução (MGT). Este fato é confirmado por Brown (2001, p. 19) ao atestar que uma das principais características de tal método são “exercícios de tradução de frases desconexas, da língua-alvo para a língua materna”¹¹. Ridd (2000, p. 125) confirma que o MGT relacionou e subordinou a tradução à “gramática, e não mais a textos, cultura e literatura”¹² e fez com que ela se tornasse “uma atividade seca, estéril e divorciada do mundo real de uso da língua(gem)”¹³.

Grande parte dos professores de inglês como L2 ou LE ainda hoje tem como única referência de tradução aquela legada do MGT, o que naturalmente é uma referência negativa (Atkinson, 1987; Duff, 1989; Ridd, 2000; Checchia, 2002; Deller; Rinvoluceri, 2002; Cervo, 2005). Além disso, o banimento do uso de língua materna no ensino/aprendizagem de L2/LE, decretado pelo Método Direto, e depois pelos métodos Audi Oral e Áudiovisual – de cunho estruturalista-comportamental – contaminou ainda mais a imagem da tradução perante os professores da área (Cervo, 2003; Butzkamm, 2003). Ainda o fato de os professores não estarem inteirados de outras concepções de tradução, mesmo que elas remontem do início da era cristã (Cervo, 2003), pode resultar naquilo que prevê Lavault (1998, pp. 53,54):

O leigo que não tem nenhuma experiência com tradução acredita piamente que traduzir consiste em transpor as palavras de uma língua de partida para as de uma língua de chegada, fundamentando-se nas significações codificadas pelos dicionários e na prática de regras gramaticais específicas da língua de chegada. (...) [esta] visão ingênua e errônea da atividade tradutória (...) provoca riso nos profissionais, mas ainda está profundamente ancorada no espírito dos aprendizes de cursos de aprendizagem de língua estrangeira. (...) É bom lembrar que o tradutor não transpõe as palavras de uma língua para a outra, ele transmite um conteúdo a um destinatário, ele compreende e restitui um sentido que não se pode reduzir às significações dadas pela língua.¹⁴

É por esta razão que Ridd (2003, p. 102), ao se referir à viabilidade de praticar a tradução dentro da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, argumenta que: “Os

¹⁰ Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.

¹¹ ... are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.

¹² ... translation became associated with grammar, no longer with texts, culture or literature.

¹³ ... became a dry, sterile classroom activity divorced from the real world of language use.

¹⁴ Le profane qui n'a aucune expérience de la traduction croit volontiers que traduire consiste à transposer les mots d'une langue de départ en ceux d'une langue d'arrivée en se fondant sur les significations codifiées des dictionnaires et en mettant en pratique les règles de grammaire spécifiques à la langue d'arrivée. (...) [cette] vision naïve et erronée de l'activité traduisante (...) ne fait plus que sourire les professionnels, mais qui est encore profondément ancrée dans l'esprit des élèves en cours d'apprentissage d'une langue étrangère. (...) Il est bon de rappeler que le traducteur ne transpose pas des mots d'une langue à l'autre, il transmet un contenu à un destinataire, il saisit et restitue un sens qui ne peut se réduire aux significations données par la langue.

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.”

Diante disso, a definição de tradução de Hurtado Albir (2001, p. 41, *apud* Hurtado Albir, 2005, p. 27) é pertinente para a proposta deste trabalho: “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”. Também se aproxima do conceito de tradução a que pretendo me referir em minhas perguntas de pesquisa a definição dada por Travaglia (2003). Primeiramente, a autora define texto como “uma unidade geradora de sentidos, arranjo de marcadores, lugar dialógico, onde a língua representa a mais importante condição de base da atividade humana chamada linguagem” (p. 10). Afirma também que a tradução é, assim como o texto, “produto e processo: tudo é dinâmico, gerador de significados, fenômeno de mão dupla, de interação” (p. 10). Assim, segundo seu conceito de tradução como retextualização, “as etapas da tradução vão ser semelhantes às etapas da produção mesma de um texto: a partir da intenção de comunicar algo, o falante desenvolve um plano global que lhe permite, levando em conta a situação, o contexto lingüístico e extralingüístico, realizar com êxito a sua comunicação e por último realiza todas as operações necessárias para transformar sua intenção num produto verbal” (Travaglia, 2003, p. 68). Por conseguinte, na tradução que é retextualização, estarão em jogo, diante do tradutor, os mesmos fatores que operam na produção de um texto diante de quem o produz: conhecimentos lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, informatividade, focalização, inferência, relevância, fatores pragmáticos, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Assim, a tradução como processo de retextualização consiste na “elaboração em uma língua B de um texto com estreita relação de intertextualidade com o original escrito na língua A, e que visa a suscitar efeitos de sentido semelhantes aos suscitados pelo texto de origem, embora em condições de leitura (...) diversas das condições de leitura do texto original” (Travaglia, 2003, p. 138).

A autora projeta esta mesma proposta de tradução para o ensino de L2/LE. Assim, encaminha sua teoria, de tradução como retextualização, ao campo do ensino, da seguinte maneira: “o do ensino da tradução propriamente dita” e “o ensino de uma segunda língua

com a utilização da tradução; o ensino de uma língua estrangeira via tradução ou usando esta como recurso auxiliar” (Travaglia, 2003, p. 179).

2.1.2. Tradução, habilidade e competência

Faço uma ressalva às colocações de Travaglia (2003) acima. Quando a autora percebe a tradução como “recurso auxiliar”, deixa de atribuir a ela o papel de habilidade necessária ao aprendiz de L2 e, principalmente, de LE. Nesse aspecto, parece-me mais interessante o ponto de vista de Janulevičienė e Kavaliauskienė (2002). Assim como ouvir, falar, ler e escrever na língua estrangeira, são consideradas habilidades nos círculos de ensino/aprendizagem de inglês como LE¹⁵, a tradução também deveria ser considerada como tal - uma quinta habilidade, a qual definem da seguinte maneira: “A quinta habilidade é compreendida como uma habilidade de funcionar fluentemente em duas línguas, de forma alternada. Isso implica em uma habilidade de trocar rapidamente de códigos, sem preparação ou tempo para pensar.”¹⁶

Em se tratando ainda de habilidade e também de competência, a literatura pertinente oferece múltiplas definições para ambos os termos. Para alguns, as definições de competência e habilidade se justapõem, para outros, a primeira engloba a segunda (Brasil, 2002; Burnier, 2001; Gonçalves, 2005; Hurtado Albir, 2005; Moura, 2005; Pagano; Magalhães; Alves, 2005; Silveira, não publicado)¹⁷. Contudo, não pretendo me aprofundar nesta discussão.

Assim como Janulevičienė e Kavaliauskienė (2002), acredito que a tradução no contexto de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira se presta ao papel de habilidade de ir e vir na língua materna (LM) e na LE, e que deveria gozar de prestígio igual às outras quatro. Especialmente porque é algo que um aprendiz de uma língua de outro país, que não pretende sair do seu, precisará fazer fora de sala de aula. Não é apenas

¹⁵ O termo as quatro habilidades vem do jargão, em inglês, “the four skills”. Segundo Savignon (1983), o termo está associado com as práticas de ensino advindas da visão estruturalista/comportamental da linguagem.

¹⁶ The fifth skill is understood as an ability to function fluently in two languages alternately. This implies an ability to switch from one language to another at the moment’s notice, without any preparation or thinking time.

uma ferramenta, ou seja, mais um recurso para que se aprenda, por exemplo, gramática. É um fim em si mesma.

Além disso, considero que a tradução cumpre os requisitos de uma habilidade, listados por Johnson (1996)¹⁸. A princípio porque é hierarquicamente organizada e não é padronizada. Alves (2003) lembra que na tradução trabalha-se tanto o texto de partida como o de chegada em partes denominadas “unidades de tradução” (UT) que podem ser divididas no nível das sílabas, palavras, expressões idiomáticas, frases, orações, períodos e discurso. Estas UTs variam em forma e tamanho de acordo com o nível de compreensão de texto dos tradutores, que, por terem graus distintos de conhecimentos prévios sobre o assunto e de conhecimentos lingüísticos na língua de partida e de chegada, produzirão, cada um, uma tradução diferente. Especialmente porque “em tradução raramente haverá uma única resposta correta”¹⁹ (Duff, 1989, p. 7), “cada texto é único e irrepetível” (Alves, 2003, p. 183) e também porque “seria impossível que uma tradução (ou leitura) de um texto fosse definitiva e unanimemente aceita por todos, em qualquer época, em qualquer lugar” (Arrojo, 1986, p. 45).

Pagano (2003, p. 22) apresenta outras características do fazer tradutório:

A sensibilidade para com aspectos macro e microlingüísticos de um texto é uma característica do tradutor experiente que, podemos afirmar, é antes de mais nada um leitor proficiente e analista de textos. Relacionadas com essa habilidade, encontram-se estratégias diversas de análise do léxico, da suposta intenção do autor do texto, do efeito das escolhas lexicais no leitor do texto original, todas orientadas para a produção de um texto traduzido adequado e que possa atrair a atenção do leitor na nova cultura na qual o texto está sendo inserido por meio da tradução.

Deste modo, os aspectos “macro” e “micro” reiteram o caráter hierárquico da tradução. Esta tem como meta produzir um texto que seja apropriado para a cultura do leitor da língua de chegada. Para tanto, o tradutor necessitará administrar simultaneamente algumas variáveis: os aspectos macrolingüísticos (a partir das UTs gênero e padrões retóricos e da contextualização) e microlingüísticos (com enfoque na equivalência ou não entre o léxico e a gramática entre o texto de partida e de chegada), as possíveis intenções do

¹⁷ Na literatura sobre formação de tradutores vem-se priorizando o termo competência (i.e. conjunto de habilidades) justamente para frisar a natureza complexa da atividade. Já na literatura de ensino de línguas, há uma tendência a referir-se à tradução como habilidade.

¹⁸ Características de uma habilidade, segundo Johnson (1996): a) é hierarquicamente organizada; b) é um comportamento direcionado a metas, a curto e longo prazo; c) envolve a avaliação de dados; d) envolve escolhas; e) envolve fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo; f) não é estereotipada.

autor do texto de partida e a receptividade do texto para o leitor da língua de chegada. Estas variáveis guiarão, então, quais escolhas serão feitas.

Insisto ainda na tradução como habilidade - agora em oposição à tradução como competência. Em termos mais específicos, acredito que a habilidade tradutória que o aprendiz de LE necessita adquirir (da mesma forma de adquirir a habilidade de ouvir, falar, ler e escrever e também nos moldes de Johnson (1996)) é diferente da competência tradutória que um tradutor profissional precisa desenvolver.

Se por um lado, “a tradução (...) não é [meramente] um dispositivo para ser usado para ganhar tempo para atividades ‘mais úteis’, ou para tornar a vida do professor ou dos aprendizes mais fácil”²⁰ (Harbord, 1992, p. 355), por outro, “o uso de tradução (...) não deve ser confundido com a capacitação de tradutores profissionais. Algumas horas de tradução por semana não podem proporcionar aos aprendizes a quantidade de habilidades necessárias ao tradutor profissional”²¹ (Tudor, 1987a, p. 366). O mais sensato seria “sem ter a pretensão de formar tradutores profissionais, (...) a finalidade de um curso de língua [estrangeira] pode também incluir aprendizagem de tradução, ou, mais modestamente, uma iniciação razoável ao saber traduzir”²² (Lavault, 1998, p. 119).

Esta perspectiva está de acordo com a de Hurtado Albir (2005, p. 19), quando define a competência tradutória como “conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngües não tradutores”.

Se, a partir do modelo de Hurtado Albir²³, compararmos as necessidades do tradutor profissional às do aprendiz de LE, perceberemos que, embora o aprendiz de LE desenvolva

¹⁹ In translation, there is rarely a ‘right’ answer.

²⁰ ... translation (...) is not a device to be used to save time for ‘more useful’ activities, nor to make life easier for the teacher or the student.

²¹ The use of translation (...) should not be confused with the training of professional translators. A few hours’ translation a week cannot provide learners with the array of skills that are needed by the professional translator.

²² Sans avoir la prétention de former des traducteurs professionnels, nous pensons que les finalités d’un cours de langue peuvent aussi inclure un apprentissage de la traduction, ou plus modestement une initiation raisonnée au savoir traduir.

²³ O modelo de competência tradutória desenvolvido pela autora (Hurtado-Albir, 2005, pp. 28 e 29) inclui cinco subcompetências: a) bilíngüe (“está integrada por conhecimentos essencialmente operacionais, necessários para a comunicação entre duas línguas: conhecimentos pragmáticos, sociolingüísticos, textuais e léxico-gramaticais”); b) extralingüística (“conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre o mundo em geral e de âmbitos particulares: conhecimentos biculturais e enciclopédicos”); c) conhecimentos sobre a tradução (“conhecimentos essencialmente declarativos, sobre os princípios que regem a tradução (unidade de

(o que a autora chama de) subcompetências bilíngüe e extralingüística em profundidade enquanto desenvolve (o que venho chamando de) habilidade tradutória, não precisará obter entranhados conhecimentos declarativos sobre a tradução, tampouco se aprofundar nas subcompetências instrumental e estratégica. Mesmo porque a própria autora afirma que existem hierarquias e variações entre essas subcompetências e que a interação entre elas varia de acordo com o grau de experiência do tradutor e o contexto de tradução.

Travaglia (2003) também faz distinção entre a utilidade da tradução para o tradutor e para o estudante de L2/LE. Em seu ponto de vista, a pessoa que procura um curso de tradução para se profissionalizar já tem certo conhecimento da língua estrangeira com a qual pretende trabalhar. O curso, então, aprimora esse conhecimento e propõe procedimentos e técnicas de tradução, reflexão teórica sobre o ato de traduzir e extensa prática de tradução dos mais variados tipos de texto. Já em relação ao ensino de uma outra língua, a autora orienta que desde o início do processo de ensino/aprendizagem de LE o aprendiz seja estimulado a retextualizar, a compor textos na nova língua, dentro de situações comunicativas, e que a tradução que ele já faz naturalmente seja canalizada para a retextualização – cujos elementos já foram citados neste trabalho. O argumento que fundamenta sua sugestão de fazer da tradução uma “aliada” e não uma “inimiga” é que “é impossível impedir o aprendiz de ‘traduzir’, de comparar, de aproximar o idioma materno do estrangeiro que está aprendendo, uma vez que já domina a língua materna, ‘pensa’ nela e toda a sua vida está nomeada, qualificada, enfim, estruturada nela” (p. 182). Ladmiral (1986), Lavault (1998), Harbord (1992), Medgyes (1994), Upton e Thompson (2001), Deller e Rinvoluceri (2002), Butzkamm (2003) também sustentam esta premissa.

2.1.3. Resistências ao uso de tradução no ensino de LE

tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados) e sobre aspectos profissionais (tipos de tarefa e de destinatário”); d) instrumental (“conhecimentos, essencialmente operacionais, relacionados com o uso das fontes de documentação e das tecnologias de informática e comunicação (TIC) aplicadas à tradução”); e e) estratégica, que é composta de conhecimentos operacionais e serve para: “planejar o processo e elaborar o projeto tradutório (...); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final perseguido; ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução”.

Duff (1989) e Ridd (2000) apresentam e questionam algumas crenças (embora não utilizem este termo) contrárias à tradução no ambiente de ensino de LE. Por exemplo, a de que a tradução está limitada ao texto e ativa apenas duas habilidades – leitura e escrita – e, por envolver tarefas escritas na maior parte do tempo, é inapropriada para a dinâmica do ambiente de ensino/aprendizagem de inglês como LE. Além disso, considera-se a tradução lenta e passível de desperdiçar o tempo da aula. Não se percebe, contudo, que a tradução também pode ser trabalhada oralmente e com textos curtos, e, assim, gerar discussão e reflexão entre os aprendizes. A tradução também é vista como entediante, sua correção problemática, além do que os professores não se sentem capacitados a ensiná-la por não terem sido capacitados para tal. Neste caso, é mister ressaltar que trabalhar com tradução pode ser empolgante – tudo depende da maneira como o professor a concebe (Ridd, 2003). Prova disso é o amplo repertório de atividades desenvolvidas e/ou adaptadas por Duff (1989) e Deller e Rinvoluceri (2002) com enfoque no uso dinâmico, variado e comunicativo de tradução na sala de aula de LE. Quanto ao mais, a partir do momento em que se concebe a tradução como valiosa para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, não há porque não habilitar os professores para aplicá-la em sua prática docente.

Uma outra crença é a de que a tradução ou envolve ou é sinônimo de uso da língua materna (LM) do aprendiz e de que isso não é bom. Este assunto será melhor abordado na seção 2.1.5.

Lavault (1998) também expõe e questiona a crença – mesmo que também não use este termo – de que a diferença essencial entre a tradução profissional e aquela feita no ambiente de ensino/aprendizagem de LE, chamada por ela de Tradução Pedagógica, está na finalidade de cada uma, de que o tradutor profissional tem por objetivo cumprir um contrato com um cliente, que implica em traduzir um texto, destinado a certo público que não compreende o texto na língua de partida. Ou seja, o tradutor é fundamental, pois sem ele a comunicação não se estabeleceria e o aprendiz de LE que faz tradução, por sua vez, tem um objetivo essencialmente didático de praticar a língua e o seu público-alvo se limita aos professores e aos colegas de classe. Esta crença é passível de ser confrontada por pelo menos duas boas razões. Primeiro porque a tradução faz parte das necessidades reais diárias de um aprendiz de LE. Também porque o professor pode orientar sua aula para o ensino baseado em tarefas de tradução, até para prestigiar tais necessidades do aprendiz, como por

exemplo, traduzir um e-mail em LE no ambiente de trabalho, entender a letra de uma música, as regras de um vídeo-game, as instruções do manual da televisão, do rótulo de um cosmético, a leitura de um texto acadêmico ou de interesse geral na Internet. Além disso, o próprio tradutor profissional carece de aprender seu ofício e por isso existem os cursos de tradução onde o tradutor aprendiz se exercita “fingindo” estar trabalhando para um cliente e uma audiência específicos, quando, na verdade, só quem vai ler seu trabalho é o professor e seus colegas de sala. Diante disso, a própria Lavault desenvolve a proposta de enxertar na Tradução Pedagógica princípios da Teoria Interpretativa da Tradução (Seleskovitch; Lederer, 1984, *apud* Lavault, 1998) e princípios da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas e, assim, preenche as lacunas deixadas pela crença que ela critica.

Já Pagano (2003, pp. 12, 13 e 14) trata das seguintes crenças da sociedade em geral com relação à tradução: “a tradução é uma arte reservada a uns poucos que podem exercê-la graças a um dom especial”; “a tradução é uma atividade prática que requer apenas um conhecimento da língua e um bom dicionário”; “o tradutor deve ser falante bilíngüe ou ter morado num país onde se fala a língua estrangeira do par lingüístico com que trabalha”; “só se pode traduzir da língua estrangeira para a língua materna, uma vez que só dominamos esta última”; e “Traduttori, traditori” – o tradutor é um traidor do texto original. Esta última crença implica em outras duas: a de que se traduz “num vácuo temporal e cultural, no qual uma idéia bem formulada da língua pode ser automaticamente transposta para outra língua como se se tratasse de uma operação matemática de equivalências entre palavras mediada por um dicionário” e a de que “haveria uma transposição ideal e única que seria, então, a tradução perfeita”. Assim, quando as avaliações das traduções freqüentemente diferem ou não preenchem os requisitos específicos de um avaliador, o resultado é rotulado de traição.

Todas as crenças apontadas por Pagano podem causar problemas no ambiente de ensino de LE, se endossadas pelo professor. A primeira delas apresenta barreiras ao uso da tradução em sala de aula a partir do momento em que os professores crêem que nem eles e nem os aprendizes sejam capazes de fazer uma boa tradução. A segunda, por sua vez, apresenta problemas na medida em que, se um professor pensa assim, poderá agir arbitrariamente em relação ao uso da tradução, exigindo, por exemplo, que os aprendizes produzam uma tradução tendo apenas o dicionário como subsídio. Além disso, se o professor considera que o tradutor deve se bilíngüe ou ter morado em um país falante de

língua inglesa, não acredita que os aprendizes possam fazer tradução. Ainda, se o professor toma como verdade que o há apenas uma tradução correta, não aceitará as múltiplas possibilidades de tradução apresentadas pelos aprendizes, mas provavelmente somente a que está no livro didático. Finalmente, quando o professor crê que a tradução é uma traição, ela é vista como negativa e infrutífera, e a medida mais lógica é bani-la de sala de aula.

É provável que todas essas crenças que servem de barreira para o uso da tradução estejam alicerçadas em uma postura imperialista dentro da própria LA. Phillipson (1993) afirma que, no momento em que a Inglaterra perdeu o domínio econômico sobre suas colônias, sentiu a necessidade de acelerar a formação de bases acadêmicas para o ensino de línguas estrangeiras, em geral, e inglês, em particular, para que se preservasse, através da língua, seu domínio econômico e político como metrópole sobre as ex-colônias e estender este domínio para outros países. Assim, criou-se a Escola de Lingüística Aplicada da Universidade de Edimburgo em 1957 e diversas conferências, simpósios e palestras aconteceram para debater idéias e difundir os pressupostos elaborados, como a Conferência de Makarere, Uganda, 1961. Nesta conferência foram estabelecidos cinco axiomas que até hoje influenciam o ensino de línguas: o inglês deve ser ensinado sem o uso da língua materna do aprendiz, o professor ideal é o falante nativo da língua inglesa, quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores os resultados, quanto mais exposição houver, melhor será o resultado, e se outras línguas forem usadas, os padrões do inglês cairão.

Canagarajah (1999, p. 3), por sua vez, alerta que há uma tendência monolíngüe/monocultural no ensino de inglês mundo afora de insistência no inglês “padrão” como norma, de recusa a atribuir à LM do aprendiz um papel ativo na aprendizagem e aquisição do inglês e de desprestígio do professor não-nativo. Para que tudo isso se torne aceitável, toma-se o aprendizado como livre de juízos de valor, igualitário e pragmático. Como se tal neutralidade fosse possível, ignora-se o fato de que, “no mundo pós-moderno, a educação perdeu sua inocência”²⁴ (Canagarajah, 1999, p. 126), de que muitos construtos em LA são amplamente motivados por interesses econômicos e ideológicos, e de que é preciso que o professor assuma sua “responsabilidade ética de negociar os valores e interesses escondidos atrás do conhecimento e que ajudem os

²⁴ But, in the post-modern world, education has lost its innocence.

aprendizes a adotarem uma postura crítica diante da aprendizagem”²⁵ (Canagarajah, 1999, p. 17). Assim, ocorre o que Phillipson (1993) e Canagarajah (1999) chamam de “falácia monolingüística”, que consiste na transformação de uma crença em senso comum pedagógico ou ortodoxia profissional: a crença de que a LM do aprendiz [e, por conseguinte, a tradução] deve ser evitada a todo custo e somente o inglês deve ser utilizado, para lembrar que a insistência neste ponto “fortalece o domínio dos círculos profissionais de ensino de língua inglesa dos países centrais”²⁶ e garante que as aulas pelo mundo afora serão previsíveis e uniformes quanto à prática instrucional”(Canagarajah, 1999, p. 126)²⁷. Esta atitude é conveniente para o mercado editorial fornecedor de livros didáticos e complementa o que Phillipson (1993) chama de “falácia do professor nativo”, ou seja, a idéia de que o professor de inglês que é falante nativo da língua é o melhor professor, o que, por sua vez, faz com que, até mesmo as instituições de ensino da periferia²⁸ insistam em dar preferência a empregar professores nativos como uma forma de “assegurar” que a aula seja dada somente em inglês. Uma outra implicação geopolítico-ideológica da falácia monolingüística é a conseqüente imposição do inglês padrão como “puro”, não devendo se misturar com o vernáculo dos países onde é ensinado. Ora a idéia de que, para que o aprendiz desenvolva competência em inglês, ele tenha necessariamente que negligenciar sua LM reforça os discursos e as ideologias dos países centrais nas comunidades periféricas.

Ainda atrelada à questão do imperialismo lingüístico está a obsessão pelo método. Adota-se um método, muitas vezes com a roupagem de “abordagem”, com fórmulas pré-desenvolvidas, como se funcionassem para qualquer tipo de aprendiz, mesmo diante da tendência pós-método, que dá ao professor a oportunidade de refletir sobre e redefinir sua prática de acordo com as necessidades de seu grupo. A esse respeito, Canagarajah (1999, p. 195) se posiciona da seguinte maneira:

²⁵ ... teachers have the ethical responsibility of negotiating the hidden values and interests behind knowledge, and are expected to help students to adopt a critical orientation to learning.

²⁶ Inglaterra e EUA.

²⁷ Insistence on the classroom use of English (by which is usually meant the ‘standard’ dialects of center communities) strengthens the dominance of center professional circles of ELT, and ensures that classrooms all over the world will be predictable and uniform in their instructional practice.

²⁸ Países sujeitos à dominação dos chamados países centrais.

Os métodos de ensino de inglês, como são atualmente definidos e praticados, sufocam a reflexão e a negociação na medida em que reforçam um conjunto partidário de valores, processos cognitivos e estratégias de aprendizagem como norma. O movimento emergente pós-método, contudo, libera os aprendizes e os professores do controle totalizante dos métodos e os estimula a desenvolver uma abordagem reflexiva.²⁹

Esse conjunto de posturas tem feito com que professores brasileiros se sintam inferiores em relação ao professor falante nativo de inglês e tem negligenciado a tradução como habilidade no ensino de línguas. Estes acontecimentos evidenciam o domínio lingüístico-cultural da Inglaterra e dos EUA, os quais têm transmitido seus valores e ideologias mundo afora, inclusive no Brasil, através de literatura, materiais didáticos e *teacher trainers* (“treinadores” de professores) a uma preço muito alto, como afirma Ridd (2003, pp. 93 e 94), neste caso específico com relação à Abordagem Comunicativa:

Há pelo menos duas décadas, a abordagem comunicativa reina absoluta nos cursos autônomos, principalmente os que se dedicam ao ensino de língua inglesa, regidos à distância pelo receituário do ensino de inglês como segunda língua nas metrópoles de onde emanam os métodos e materiais (quando não os próprios professores) vendidos em pacotes fechados a peso de ouro. Eis um dos braços visíveis da globalização que faz com que aquilo que se aprende em Kobe será o mesmo que se ensina no Cairo e em Cuiabá – tudo regado a *Earl Grey Tea* ou Coca-Cola.

Canagarajah (1999, p. 85) reforça esta premissa ao lembrar que as agências culturais dos países centrais, implantadas em países periféricos, servem de ponte para a influência de suas instituições educacionais que fornecem “treinamento” (termo este que não sugere necessariamente reflexão, mas implica em aceitação do que é transmitido) para os professores e de suas instituições comerciais que produzem os livros didáticos, de forma que haja um compromisso com estas na prática de sala de aula da “periferia”.

Toda essa discussão não significa simplesmente assumir uma postura maniqueísta de total rejeição ou abnegação dos benefícios trazidos pelos métodos e/ou abordagens ao longo da história do ensino de LE/L2, especialmente por muitos dos princípios da Abordagem Comunicativa. Nem se trata de desprezar a literatura de LA e os livros didáticos que já foram escritos até então, e não posso agir como se toda pesquisa que os respalda tivesse sido em vão, pois sei que é de grande valor. Tampouco almejo fomentar um discurso xenófobo contra as instituições estrangeiras que investiram e investem em educação no Brasil. Preocupo-me, contudo, com a tomada de consciência, por parte dos

²⁹ ELT methods, as they are currently defined and practiced, stifle such reflexivity and negotiation as they enforce a partisan set of values, thought processes, and learning strategies as the norm. The emergent post-

professores, de seu papel social de formadores de opinião, para que tenham uma atitude dialógica diante dos fatos, como cidadãos críticos e responsáveis que são ou deveriam ser. Um feliz exemplo de convergência entre o global e o local é o intercâmbio de idéias entre professores brasileiros e professores ingleses que redundou no Projeto de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras na PUC-SP, financiado pela CAPES e pelo *British Council*. O fato de o Projeto não ter sido um “treinamento”, ou “adestramento”, mas estar fundamentado em cooperação, debates, reflexões e principalmente respeito pelas necessidades locais específicas, além de ter havido ao final desenvolvimento reconhecidamente mútuo tanto dos brasileiros como dos estrangeiros envolvidos, e de terem sido valorizadas as particularidades do professor de inglês brasileiro (Celani, 2005a) é uma prova de que professores que têm consciência de seu papel social trabalhando em conjunto podem colher resultados surpreendentes.

Contudo, essa realidade não é muito comum em nível nacional. Em se tratando especificamente do contexto brasileiro, Moita Lopes (1996) evidencia que há uma postura de glorificação da cultura de língua inglesa por parte de professores de inglês. Propõe também como uma das justificativas para este fato a herança colonial histórica do Brasil, que leva os brasileiros a supervalorizar tudo o que vem de fora e a menosprezar o que é propriamente seu. Aponta ainda que os materiais didáticos (que, por sinal, são desenvolvidos no exterior para um público de L2) reforçam esta tendência quando sugerem que o aprendiz se torne bicultural.

O autor também sugere que se repense o ensino de inglês como língua estrangeira em termos de realidade brasileira, não nos deixando envolver por pontos que não atendem à necessidade da maioria dos aprendizes. Destaca que deveríamos parar de insistir em demasiado em despertar no aprendiz uma motivação integrativa quando este possui apenas motivação instrumental. Alerta também que se tornar bicultural pode ser um objetivo muito elitizante e distante do propósito da maioria das pessoas que aprende inglês como LE no Brasil. Questiona também a insistência em se ensinar regras do uso da fala ou noções de cultura para tornar possível a competência comunicativa quando a maior parte dos aprendizes terá pouquíssimas chances de usar tal conhecimento.

method movement, however, liberates learners and teachers from the totalizing control of methods and encourages them to develop the reflexive approach I...

Por outro lado, no que tange à cultura, há que se considerar, em consonância com Medgyes (1994), que o inglês não é o portador de uma única cultura, mas das culturas de vários indivíduos e comunidades que fazem uso dele diariamente. Creio que a cultura da língua estrangeira em sala de aula só se torna interessante a partir do momento em que ela não é imposta sobre a cultura brasileira, menosprezando-a. A esse respeito, a postura de Kumaravadelu (2005) parece bastante sensata. Não se pode negar que o inglês é a língua internacional destes tempos. Por isso, o autor faz uma feliz colocação ao afirmar que os profissionais da LA precisam deixar de ter uma percepção colonial da relação entre educação e língua inglesa e ter uma percepção global. Explica que, para isso, a língua inglesa precisa deixar de ser vista como veículo cultural para ser vista como ferramenta de comunicação, que é necessário abandonar o texto colonial em favor do contexto crítico e também o discurso dos que aqui foram chamados países centrais para favorecer a descoberta local, e ainda passar das imposições do método para a condição pós-método. Assim, o autor continua argumentando que as forças regionais e nacionais podem impedir que as identidades locais sejam “sacrificadas no altar da globalização cultural”³⁰ (p. 30) e alerta que “... se uma língua pode ser transformada em produto do colonialismo, deveria ser igualmente possível descolonizá-la, caso haja vontade coletiva”³¹ (p. 31). Leffa (2005) também adverte que precisamos ter consciência de que, em um mundo globalizado, interagimos com e somos afetados por aquilo que acontece no mundo. Isso implica em dizer que a aprendizagem de uma LE redundaria em enfrentar conflitos e perigos. O autor defende ainda que a motivação para estudar uma LE deve partir do gosto de fazê-lo.

Acredito que uma maneira de fazer essa “descolonização”, proposta por Kumaravadelu, acontecer é através da tradução e do *ESP* ou *I.I.* Assim, aqueles que tomarem “gosto” (termo de Leffa) pela língua ao aprenderem aqueles aspectos da LE que suprem suas necessidades imediatas podem aprofundar-se posteriormente no estudo da língua, não por imposição, mas porque encontraram por si razões para conhecer essa nova língua.

2.1.4. Por que a tradução no ensino de LE?

³⁰ ... sacrificed at the altar of cultural globalization.

³¹ ... if a language can be made a product of colonialism, then, it should be equally possible to decolonize it, if there is a collective will.

Em consonância com a discussão levantada acima, faz sentido afirmar que há várias razões para se utilizar a tradução como habilidade no ensino de inglês como LE. Duff (1989), Ridd (2000, 2003) e Deller e Rinvoluceri (2002) enumeram algumas: a) a tradução nos ajuda a entender melhor a influência de uma língua sobre a outra e o potencial de ambas; b) é uma atividade natural que faz parte do mundo real (ou seja, fora da sala de aula); c) possibilita ao aprendiz transitar entre sua língua mãe e a LE, já que esta é uma habilidade requerida em muitos ambientes de trabalho; d) há uma grande variedade de material autêntico que pode ser utilizado para se trabalhar com tradução – pode ser encontrado em todos os estilos e registros, sob forma falada ou escrita; e) por natureza, convida à especulação e discussão, uma vez que não há uma resposta correta – e muitas vezes o aprendiz sabe mais sobre o assunto do texto que o professor; f) desenvolve a exatidão, clareza e flexibilidade lingüística; g) com o fim de utilizá-la, o professor pode selecionar material para ilustrar aspectos específicos de língua e estrutura, os quais, ao serem trabalhados na LM pelo aprendiz, vão levá-lo a perceber a relação entre língua (gramática) e uso.

Lavault (1998, p. 118) alega que a tradução contribui para “a formação intelectual, o desenvolvimento da lógica e clareza, a aprendizagem da precisão e a expressão da criatividade.”³² Ribeiro (2003) vê como benéfico desenvolver no aprendiz de LE em ambiente de língua nativa a habilidade de traduzir, de comparar e contrastar os dois sistemas lingüísticos, já que tal proceder corresponderia a suas expectativas e aptidões. Sendo assim, os professores não devem ignorar as reivindicações de aprendizes por mais exercícios de tradução (Medgyes, 1994). Afinal, “... técnicas de tradução formam uma parte das estratégias de aprendizagem favoritas da maioria dos aprendizes, na maior parte dos lugares. Assim, sua importância não deveria ser subestimada.”³³ (Atkinson, 1987, p. 242) e “se os aprendizes gostam de tradução, não há razão para privá-los desta ferramenta de

³² ... la formation intellectuelle, le développement des qualités de logique et de clarté, l'apprentissage de la précision et l'expression de la créativité.

³³ ... translation techniques form a part of the preferred learning strategies of most learners in most places, the importance of which should not be underestimated.

aprendizagem. Há que se ter em mente que eles tendem a obter melhores resultados se confiarem no método de ensino pelo qual estão aprendendo.”(Medgyes, 1994, p. 67) ³⁴

Para os que fazem questão de se utilizar de uma abordagem comunicativista de ensino de línguas, cabe ressaltar que a tradução não contradiz o comunicativismo, mas pode ser tão comunicativa quanto as outras quatro habilidades. De acordo com Ridd (2003, p. 102), “a tradução empregada de forma consciente e criativa pode enriquecer o ensino nos moldes da abordagem comunicativa sem, de maneira alguma, contrariar os postulados e as filosofias que a cercam”. Ou seja, a tradução é uma tarefa que sempre desafia a capacidade e a criatividade de aprendiz e professor, pois não existe uma única resposta certa, mas, isto sim, opções mais e menos apropriadas ao propósito comunicativo que se estabeleceu para a tarefa, que, como tal, exige soluções de problemas. Ademais, faz parte das habilidades esperadas daqueles que aprendem um outro idioma, possibilita um melhor conhecimento das estruturas e meios utilizados para veicular uma informação ou argumento, além de evidenciar peculiaridades culturais através do trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória, tornar as relações entre professor e aprendiz menos assimétricas e usar materiais autênticos. Também Tudor (1987a) oferece algumas orientações quanto a como ser bem-sucedido no uso de tradução em um ambiente comunicativista de ensino de LE. Entretanto, antes de tudo, ele advoga que a crença de que tradução é igual a tradução literal, no sentido de que cada palavra no texto de partida tem que ser substituída por um equivalente direto na língua-alvo, é extremamente prejudicial para o ensino comunicativo de tradução. Além disso, ele acredita que o aprendiz ideal para sua proposta de ensino é aquele que tem um bom nível de competência na língua-alvo e que reconhece que o aprendizado da língua em questão tem aplicabilidade relevante para além do ambiente de sala de aula. A partir dessas premissas, o autor aconselha que o professor use material autêntico; que não traduza em um vácuo comunicativo, isto é, o texto deve ser situado em um contexto e deve ter um propósito comunicativo; que traduza para um público específico; que utilize material variado; que lide com dificuldades lingüísticas específicas dentro de textos autênticos, onde as ocorrências destas dificuldades surjam naturalmente, e de forma contextualizada; e que varie as tarefas de tradução. Ainda Titford (1983) estimula o uso de tradução com estudantes em nível avançado de proficiência na L2 (o que se

³⁴ Firstly, if learners like translation, there is no point in depriving them of this learning tool. Bear in mind

estende também para LE), pois considera que a tradução amplia a competência que os aprendizes já têm na L2, além de ser uma atividade motivadora, por ser focada na resolução de problemas.

A tradução também valoriza o professor não-nativo, tão relegado pela preponderância dos princípios imperialistas já citados. A este respeito Medgyes (1994) aponta dois males de que o *non-NEST*³⁵ sofre: a “esquizofrenia” e o complexo de inferioridade. Ou seja, apesar de o professor não-nativo (PNN) sentir-se defasado em relação ao professor nativo (PN) em termos de conhecimentos quanto à cultura e à língua-alvo, ele precisa representar o papel de bem informado em sala de aula, diante de aprendizes. Por outro lado, por ser um bom conhecedor da língua materna do aprendiz, antecipa e prevê melhor as dificuldades lingüísticas e é um representante nato de sua própria cultura e língua e carrega consigo a vantagem de ter conhecimento de duas culturas e duas línguas, podendo ir e vir entre ambas. É bem verdade que há algumas características dos PNNs que podem servir de obstáculos ao uso da tradução. O mesmo autor (p. 60) destaca uma delas: “Se eles [os PNNs] estão absortos na luta contra suas próprias dificuldades lingüísticas, não podem se dar ao luxo de perder o controle na aula.”³⁶ Cita também um de seus respondentes: “Falantes não-nativos temem a paisagem caótica que se encontra quando se distancia de um mundo orientado por regras”³⁷. Por esta razão, os resultados de sua pesquisa mostram que os PNNs demonstram preferência por se tornarem bons conhecedores de gramática, pois é menos complexa que vocabulário e cabe em um livro (apesar de a gramática do livro nem sempre corresponder ao uso que se faz dela em contextos de vida real). Ora, essa postura de dependência de regras pode implicar também no banimento do uso de tradução, ou pelo menos de um uso eficaz da tradução, uma vez que, como já foi colocado, para uma atividade de tradução em sala de aula, o professor

that they are likely to achieve better results if they trust the teaching method with which they are learning.

³⁵ *NEST* é um acrônimo para designar o professor falante nativo de inglês – *native-speaking teachers of English*. O *non-NEST* é o não-nativo. Percebe-se a partir daí a maneira pejorativa de se definir este professor, uma vez que, em inglês, a palavra *nest* significa ninho. Assim, o *non-NEST* não faz parte do ninho. Em tempos em que se dá tanto valor à linguagem politicamente correta, a utilização deste termo é, no mínimo, preocupante. Especialmente por ser um termo forjado entre profissionais da linguagem e, por isso, pouco inocente.

³⁶ If they are engrossed in fighting their own language difficulties, they cannot afford to loosen grip over the class.

³⁷ Non-native speakers fear the chaotic landscape one encounters when stepping away from a rule-oriented world..

precisa analisar uma variedade de opções de respostas cabíveis e inesperadas e o aprendiz pode saber mais que o professor com relação a um determinado assunto.

Já com relação aos PNs, Medgyes (1994, p. 65) também sugere que “a melhor prática para os PNs melhorarem sua capacidade de empatia é aprender a língua do país anfitrião.”³⁸ Assim, neste sentido, usar a tradução em sala de aula pode ajudá-los também.

2.1.5. O uso da LM

Diante de algumas considerações já feitas aqui sobre a utilização da língua materna dos aprendizes no ambiente de ensino/aprendizagem de LE/L2, faz-se necessário lembrar que esse uso não é a mesma coisa que o uso de tradução. Antes, consiste em uma categoria mais ampla que inclui o uso de tradução.

Assim, mesmo que o objetivo central deste trabalho não seja tratar especificamente de usar ou não a LM dos aprendizes, mas a tradução, aquilo que for dito sobre a língua nativa dos aprendizes influi diretamente no status da tradução na sala de aula. Por isso, esta seção revisa alguns trabalhos que tratam do assunto.

Turnbull e Arnett (2002) revisaram uma parte considerável da literatura teórica e empírica sobre o uso da língua-alvo e da LM dos aprendizes por professores em salas de aula de L2 e LE. Concluem afirmando que parece haver um consenso aproximado de que o professor deve tentar usar ao máximo possível a língua-alvo. Autores como Fries (1945), Lado (1957), Gaies (1979) e Ervin-Tripp (1978), todos citados por Cervo (2003), opõem-se ao uso da LM dos aprendizes no ensino/aprendizagem de LE. Propalam a ideologia de métodos como o Audi Oral e Audiovisual, que, por sua vez, se embasam em uma teoria estruturalista e comportamental de ensino/aprendizagem. De acordo com essas teorias, a língua é vista como um conjunto de hábitos adquiridos de forma empírica, pela exposição intensa a essa língua e pelo uso repetido de suas estruturas e vocabulário. Neste pacote teórico, está incluída a crença de que os processos de aprendizado de primeira e segunda língua são similares e que a LM deve ser evitada para não causar resistência psicolinguística e perturbar a aprendizagem da segunda língua. Souza (2005), ao se posicionar contra o uso da LM e/ou “tradução” (pois não faz distinção entre as duas),

acredita que seu uso é prejudicial para a autoconfiança e auto-estima dos aprendizes, pois, em sua opinião, os aprendizes se sentem frustrados de ter que recorrer ao português para participar das atividades de sala de aula e para aprender a LE.

Por outro lado, há muitos argumentos a favor do uso da LM no ensino/aprendizagem de LE: a) Não há evidência empírica do axioma imperialista “quanto mais você usar a língua-alvo, melhor você irá dominá-la” (Phillipson, 1993; Medgyes, 1994); b) métodos como o *Áudiolingual* foram concebidos e construídos por países centrais com a finalidade de promover seus interesses coloniais (Kumaravadivelu, 2005); c) a *Psicolinguística* e as teorias cognitivas já provaram que é impossível descartar a LM do ensino de LE – já que o conhecimento pré-existente é fundamental para que um ser pensante adquira novos conhecimentos, o uso da LM exerce um papel positivo no nível *microlinguístico*, ou seja, pode favorecer a aquisição da competência gramatical em inglês, e no nível *sociolinguístico*, isto é, ajuda a desenvolver práticas comunicativas bilíngües tais como a negociação de valores e papéis e atitudes por meio da escolha de códigos (Lavault, 1998; Canagarajah, 1999; Hutchinson e Waters, 1987; Deller e Rinvoluceri, 2002; Butzkamm, 2003); d) recorrer à LM permite que o aprendiz evite constrangimentos, livre-se da ansiedade, torne-se mais confiante e sinta-se independente em sua escolha de expressão. (Janulevičienė e Kavaliauskienė, 2004); e) a santificação do monolingüismo esconde a inabilidade PNs de conseguirem entender a língua de aprendizes e a barata produção em massa de livros didáticos escritos exclusivamente em inglês (Butzkamm, 2003); f) a LM co-constrói a L2 como uma estratégia que o aprendiz usa ao associar itens lexicais a certas estruturas e como instrumento de uso consciente do professor para o ensino de L2 e transformação das relações sociais em sala de aula (Cristóvão, 1996); g) o uso exclusivo do inglês em sala de aulas de LE no Brasil é resultado do status da língua no país, pois um estrangeiro aprendendo outra LE em seu país pode não admitir essa postura (Pontes, 2005). Atkinson (1987), Harbord (1992), Florez (2000), Centéno-Cortéz e Jiménez (2004), Cardoso (2005) são também favoráveis ao uso da LM.

Não pretendo me envolver profundamente na discussão quanto à intensidade adequada de uso generalizado de LM em qualquer ambiente de ensino/aprendizagem de LE ou L2. Já com relação ao ambiente de ensino/aprendizagem de Inglês Instrumental com

³⁸ ... the best training for NESTs to enhance their capacity of empathy is to learn the language of the host

enfoque em leitura no Brasil, que é o foco da minha pesquisa, em consonância com Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St John (1998) e Celani (2005a), advogo que as aulas sejam dadas em língua portuguesa.

2.2. O Inglês Instrumental

2.2.1. ESP: Histórico e Definições

Segundo Dudley-Evans e St John (1998) o ensino de línguas para fins específicos remonta a época dos impérios grego e romano. Howatt (1984), *apud* Dudley-Evans e St John (1998), argumentam que na Inglaterra do século XVI já existia o inglês para negócios, e há registros de livros didáticos do século XIX sobre redação de cartas de negócios. De acordo com a narrativa de Hutchinson e Waters (1987), essa modalidade de ensino/aprendizagem começou a ganhar força ao final da Segunda Guerra Mundial, quando houve uma grande expansão da tecnologia e do comércio, cujo foco era os Estados Unidos, e o inglês se tornou a língua internacional destas áreas. As pessoas começaram então a se interessar por aprender o inglês como LE para vender produtos, ler manuais ou manterem-se atualizadas quanto ao desenvolvimento de suas áreas. A crise do petróleo, nos anos 70, aumentou a necessidade de se aprender inglês com alvos claramente definidos em um curto período de tempo. De acordo com Lynch e Hudson (1991), esta década foi um período de grande desenvolvimento para o *ESP*. Primeiro, porque houve um aumento na quantidade de produção de informações técnicas em inglês e ao mesmo tempo no número de falantes não nativos nas universidades americanas. Além disso, assuntos como análise do discurso, competência comunicativa e uso de tarefas autênticas começaram a ser tratados. Os cursos de língua deveriam, então, ser relevantes para os interesses dos aprendizes fora da sala de aula. Percebeu-se que termos científicos eram correspondentes entre o inglês e línguas cognatas, bem como funções retóricas e atos da fala. O *ESP* transformou-se em uma disciplina, com características próprias, textos cuidadosamente selecionados e exercícios práticos envolvendo trabalho com léxico e gramática. Partiu-se do nível da sentença para o nível do discurso e a comunicação passou a ser priorizada em detrimento da estrutura lingüística.

country.

Hutchinson e Waters (1987) também ressaltam que, em termos de localidade, o *ESP* se desenvolveu em ritmos distintos, o que torna possível encontrar em locais diferentes essa modalidade de ensino/aprendizagem em qualquer um dos níveis distintos acima. Dudley-Evans e St John (1998) lembram que o *ESP* foi vanguardista no desenvolvimento do ensino de inglês ao passar de um currículo gramatical, funcional e nocional a uma abordagem mais eclética e baseada em tarefas. Narram não haver um movimento dominante no *ESP*, mas aceitação de muitas abordagens diferentes. Destacam também a análise de gêneros como uma inovação trazida por Swales³⁹ em 1990, não como um “novo movimento” no *ESP*, mas parte da análise do discurso. Swales (2000) faz um balanço do desenvolvimento em *ESP* desde 1964, quando da publicação de “*The linguistic sciences and language teaching*”⁴⁰ e constata que nos EUA, diferente do que acontece no Brasil e na Grã-Bretanha, por exemplo, o *ESP* não se casa com certas áreas da LA como aquisição de língua, metodologia básica de LE, Psicolinguística e Sociolinguística. Essa situação lhe confere um lugar minoritário em programas de graduação. Por outro lado, pondera, o *ESP* é uma área verdadeiramente muito mais internacional que tantas outras da LA.

Quanto às definições de *ESP*, o quadro a seguir ilustra o posicionamento de alguns autores:

³⁹ Segundo Swales (1990, p. 58) *apud* Wadt e Pereira (2004, p. 53) “um gênero constitui uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros de comunidade discursiva e, por esta razão, constituem o fundamento para um gênero.” (“A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre.”).

⁴⁰ Há uma edição brasileira da obra: HALLIDAY, M.A.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução: M.F. Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

Autor(es)	Definição
Hutchinson e Waters	Não é o ensino de variedades especializadas de inglês, não é vocabulário e gramática de áreas específicas, não é diferente de outras formas de ensino de inglês no que tange a basear-se em princípios de aprendizagem bem-sucedida. Também não é uma metodologia e nem um tipo de material de ensino específico. É uma abordagem, e não um produto, de aprendizagem de inglês baseada nas necessidades do aprendiz. Todas as decisões a respeito de conteúdo e método são tomadas a partir das razões do estudante para aprender. (Hutchinson; Waters, 1987)
Strevens	<p>Define <i>ESP</i> a partir de características absolutas e relativas. Assim, segundo Strevens (1988, <i>apud</i> Dudley-Evans e St John 1998, p.3), as características absolutas são que o <i>ESP</i>:</p> <p>É projetado para suprir necessidades específicas do aprendiz, está relacionado em termos de conteúdo (isto é, em termos de temas e tópicos) a disciplinas, ocupações e atividades distintas; está centrado na linguagem apropriada para essas atividades em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica e assim por diante, além de análise do discurso; contrasta com o ensino/aprendizagem de inglês regular.⁴¹</p> <p>Já as relativas indicam que o <i>ESP</i> “pode se restringir às habilidades de aprendizagem necessárias (por exemplo, apenas a leitura)”⁴² e “pode ser ensinado sem estar de acordo com nenhuma metodologia pré-estabelecida”⁴³.</p>
Robinson	De acordo com Robinson (1991, <i>apud</i> Dudley-Evans e St John, 1998, p.3), o <i>ESP</i> está focado principalmente na análise de necessidades e por isso é normalmente orientado a metas que devem ser atingidas em um curto período de tempo. Além disso é projetado para o ensino de adultos em classes homogêneas quanto a área de trabalho ou estudo.
Dudley-Evans e St John	<p>Também definem <i>ESP</i> a partir de suas características absolutas e relativas (Dudley-Evans e St John, 1998, pp. 4 e 5):</p> <p>Características absolutas: é projetado para suprir necessidades específicas dos aprendizes; faz uso das metodologias e atividades das disciplinas que serve; e está centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados para estas atividades.</p> <p>Características variáveis: pode estar relacionado a ou projetado para disciplinas específicas; pode usar, em situações de ensino específico, uma metodologia diferente daquela usada no ensino de inglês em regular; tende a servir aprendizes adultos cursando nível superior ou a profissionais de uma determinada área, podendo também ser desenvolvido para aprendizes de ensino médio; e é geralmente voltado para aprendizes em nível intermediário e avançado. A maioria dos cursos de <i>ESP</i> exige como pré-requisito o conhecimento básico do sistema lingüístico em questão, mas podem ser desenvolvidos com iniciantes.⁴⁴</p>

Quadro 1 : Definições de *ESP*

⁴¹ *ESP* (...) is designed to meet specific needs of the learner; related in content (that is in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities; centred on language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics and so on, and analysis of the discourse; in contrast with ‘General English’.

⁴² ... may be restricted as to learning skills to be learned (for example reading only);

⁴³ ... may be taught according to any pre-ordained methodology.

⁴⁴ Absolute characteristics: *ESP* is designed to meet specific needs of the learner; *ESP* makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; *ESP* is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics: *ESP* may be related to or designed for specific disciplines; *ESP* may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; *ESP* is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; *ESP* is generally designed for intermediate or advanced students. Most *ESP* courses can be used with beginners.

A definição mais adequada a meu ver é a última, em especial porque é notadamente a mais completa e favorece um ensino voltado para disciplinas específicas, em oposição à primeira, que se baseia numa crença de que não é necessário ensinar variedades especializadas.

Em termos de classificação de áreas específicas, o organograma abaixo ilustra a maneira como Dudley-Evans e St John (1998) dividem o *ESP*:

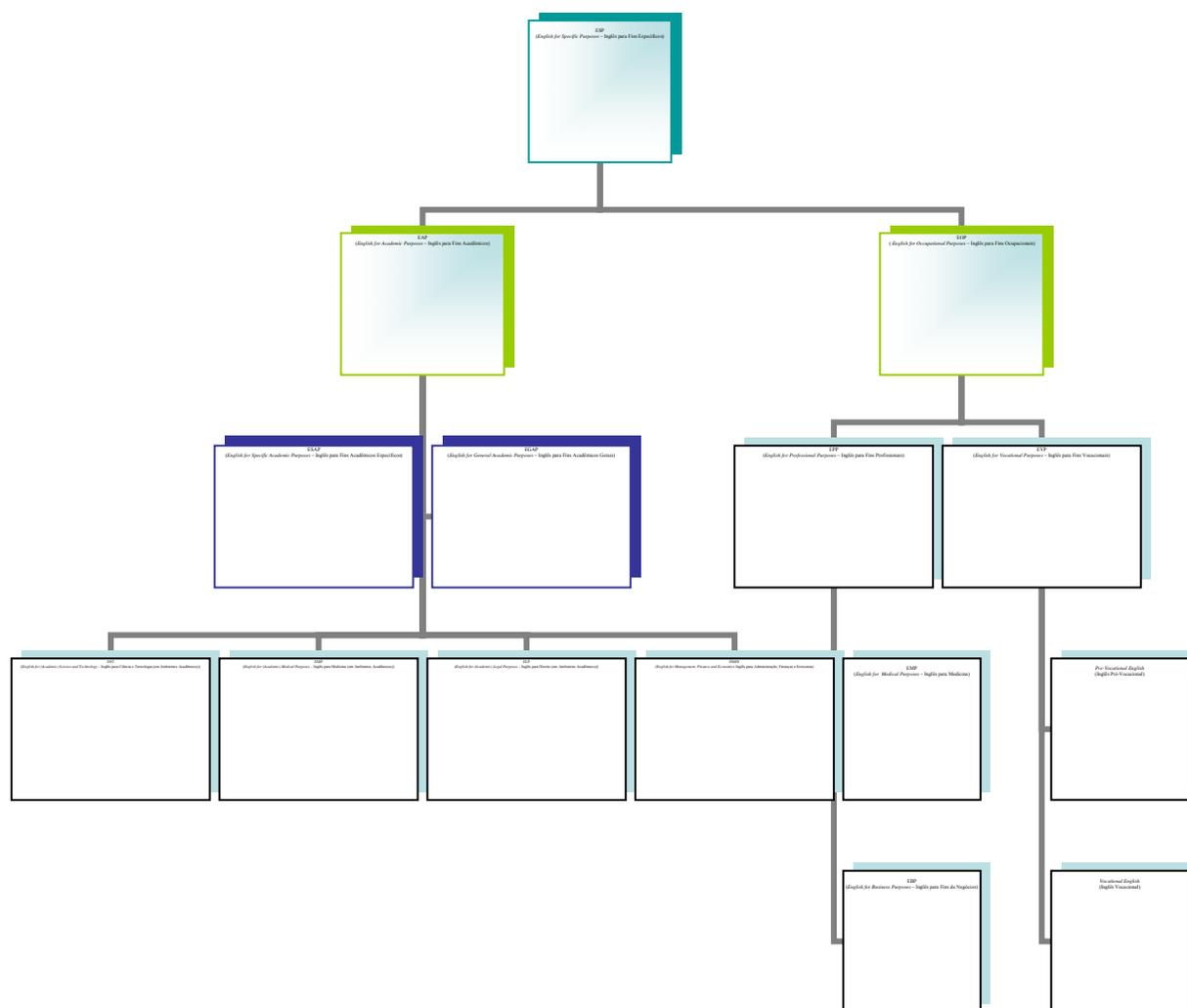


Figura 1: Classificação dos ramos de *ESP* segundo Dudley-Evans e St John (1998)

A base do *ESP* é desenvolver cursos que correspondam às necessidades dos aprendizes. Então, a estruturação de um curso envolve principalmente a análise de necessidades. O desenho de um curso envolve também as diferentes descrições do que é a língua/linguagem e os modelos de aprendizagem que influenciam aqueles que estarão envolvidos nesse processo educacional: quem financia o curso, a instituição que o oferece, os aprendizes e professores. O projeto de curso aplica-se às seguintes situações: desenvolvimento de um plano de ensino, avaliação e/ou elaboração de materiais e metodologia. Todos estes componentes deverão ser submetidos a constantes avaliações. (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley-Evans e St John, 1998).

Hutchinson e Waters (1987), Dubin e Bycina (1991) e Dudley-Evans e St John (1998) reconhecem que os professores de *ESP* diferem muito dos professores de inglês regular porque: a) têm que lidar com análise de necessidades, desenho de um plano de ensino e com a elaboração, adaptação e/ou avaliação de material; b) a grande maioria dos professores de *ESP* não passou por um programa de capacitação para exercer este tipo de ensino; c) a falta de ortodoxia da área faz com que novatos na área sintam-se um tanto perdidos, o que torna necessário que eles se orientem para lidar com os problemas que surgirão, através de pesquisa, formação de grupos de discussão de professores, intercâmbio de publicações e participação em eventos como seminários, *workshops* e minicursos; d) precisam ter disposição para aprender sobre o assunto dos textos que os aprendizes utilizam; e) precisam estar preparados para momentos em que os aprendizes saberão mais que eles a respeito de suas respectivas áreas de especialidade; f) precisam ser flexíveis, estar prontos para mudar o rumo da lição e discutir as questões que aparecerem, pensar e responder rápido a eventos, ter disposição para correr riscos; e g) devem ser mediadores entre eles mesmos, os aprendizes, a instituição para a qual trabalham (se for o caso) e a instituição que contratou o curso (se for o caso). Em suma, precisam ser capazes de fazer perguntas inteligentes.

2.2.2. *ESP* no Brasil: O Inglês Instrumental

No Brasil, embora o termo “Inglês Instrumental” tenha se popularizado, há quem prefira dizer que ensina *ESP* ou Inglês para Fins Específicos, talvez para se desvincular da

forte relação reducionista que ficou estabelecida entre o termo Inglês Instrumental e o ambiente de ensino de leitura em inglês como LE⁴⁵. (Vian Junior, 1999; Ramos, 2005).

O desenvolvimento da Abordagem Instrumental de ensino de línguas foi iniciado no Brasil na década de 70. No início dos anos 80, foi iniciado o Projeto Nacional de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, que perdurou até 1989. Foi, então, identificada a leitura como a principal necessidade, em detrimento da gramática intensiva ou do ensino de vocabulário. O Projeto favorecia uma filosofia participativa, de teor não prescritivo, em que cada professor refletia sobre a natureza e as necessidades do contexto em que se inseria e, por isso, houve a preservação das características locais. Embora seus participantes o tenham resistido a princípio, por influência das “metodologias importadas” em que tinham sido educados, logo perceberam que tais metodologias não se adequavam às necessidades dos aprendizes e desenvolveram um senso de identidade como praticantes de *ESP*. As discussões, em seminários e *workshops*, resultaram no desenho de uma abordagem de *ESP* especificamente brasileira, com ênfase no conhecimento que os professores e aprendizes traziam consigo, que preconizava o desenvolvimento de estratégias de leitura e que considerava importante o uso da língua materna do aprendiz. Decidiu-se por abordar nos cursos aspectos como os seguintes: níveis de compreensão textual; noções; funções retóricas; estratégias de aprendizagem; estratégias de processamento; registro; habilidades cognitivas; vocabulário e gramática (Deyes, 2005a, Scott, 2005e, Holmes, 2005c). Livros didáticos produzidos desde então corroboram estes procedimentos, como se percebe em Silva, Garrido e Barreto (1995), Dias (1996), Cruz, Silva e Rosas (2003) e Oliveira (2003a). O I.I. se expandiu para as escolas técnicas brasileiras e atraiu também grupos de professores de outras línguas como português e espanhol. (Celani, 2005a).

Paralela e posteriormente ao Projeto, o I.I. também se espalhou por outras instituições de ensino superior, privadas (Silva, 2005) e públicas (Moraes, 2005)⁴⁶. Vem

⁴⁵ A fim de evitar esse tipo de generalização neste trabalho, utilizarei Inglês Instrumental, ou I.I. como sinônimo de *ESP*, só que especificamente no Brasil, e, sempre que mencionar a modalidade de ensino de inglês para fins específicos que é priorizada nesta pesquisa, usarei o termo Inglês Instrumental com enfoque em leitura, ou IIEL, para simplificar. Esta pesquisa preocupa-se especificamente com o ambiente acadêmico de leitura instrumental tanto para estudantes de graduação, como os aprendizes-alvo do Projeto de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, quanto para aprendizes e candidatos a exames de Pós-Graduação em instituições de ensino.

⁴⁶ A autora retrata a perspectiva da autora como participante do processo de implementação de I.I. na UNICAMP, embora os relatos da autora sobre o uso da Abordagem Instrumental nesta instituição destoe, e muito, da literatura da área.

sendo utilizado em cursos preparatórios para a leitura de textos de vestibular, concursos públicos, em algumas escolas de ensino fundamental e médio e em cursos preparatórios para candidatos à seleção aos cursos de Mestrado e Doutorado (Sedycias, 2002; Checchia, 2002 e Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim, 2004), além de haver também cursos de I.I. pela Internet (Wadt e Pereira, 2004). Assim, os cursos de I.I. tornam-se cada vez mais difundidos, pelo fato de atender às necessidades específicas do aprendiz quanto à sua área de atuação e desenvolver a linguagem apropriada ao seu contexto e habilidades específicas (Vian Junior, 1999).

Ramos (2005) retrata a situação atual do I.I. no Brasil e trata de perspectivas futuras. A autora também esboça algumas crenças – mesmo que não use este termo, mas “vozes” e “mitos” – correntes no ambiente de ensino de inglês como LE no Brasil: o I.I. já está ultrapassado; uma aula de I.I. é monótona; o I.I. não trabalha com a língua ou linguagem; quem não sabe muito dá aula de I.I.; o Instrumental é leitura; é “*mono-skill*”, ou seja, só trabalha com uma habilidade; é inglês técnico; não usa dicionário, não dá gramática, tem que usar português; só dá para ensinar depois que o aprendiz domina o “inglês básico”; em um curso de Instrumental a aprendizagem é manca. Para mostrar que essas premissas não condizem com I.I., apresenta as características da Abordagem Instrumental (exploradas na seção 2.2.4.) e aponta algumas mudanças no panorama do ensino/aprendizagem instrumental do inglês no mundo acadêmico – hoje os aprendizes estão muito mais interessados em publicações de periódicos, textos, livros, resenhas e *abstracts* e buscas na Internet relacionados a suas áreas de especialidade e procuram por cursos de língua em geral e de leitura com este fim. Aponta também as peculiaridades do Ensino Fundamental e Médio, já que muitas escolas estão transpondo cursos de leitura instrumental endereçados a pessoas de 20, 30 anos, da década de 80, para crianças e adolescentes da presente geração. Trata ainda das necessidades de estudantes e profissionais de áreas como hotelaria, turismo, relações internacionais e negócios em geral, taxistas, pilotos, recepcionistas e pessoas de outras ocupações e da tecnologia digital e a crescente demanda por cursos à distância.

2.2.3. A leitura

Dubin e Bycina (1991), e Hood, Solomon e Burns (1996) apresentam uma história da leitura em L2/LE. Segundo os autores, no século XIX e no início do século XX o

ensino/aprendizagem de línguas concentrava-se em línguas clássicas e na gramática tradicional. Nesse ambiente surgiu a vertente escolar do Método Gramática e Tradução⁴⁷ que via a leitura como um processo cognitivo relacionado a como o cérebro aplica regras gramaticais a enunciados escritos para que estes sejam compreendidos e foi condenado sob o argumento de negligenciar a expressão oral e o aspecto comunicativo da língua⁴⁸.

No início do século XX estavam em voga a lingüística estrutural e a psicologia behaviorista, as quais originaram o Método Audiolingual. A leitura, pormenorizada, era abordada a partir do domínio, passo a passo, de sons, de seus símbolos alfabéticos, palavras, sentenças simples, sentenças complexas, e assim por diante, o que caracterizou o processamento “*bottom-up*”, ou ascendente, de leitura, que predominou até os anos 70.

Nessa época, em um retorno a um modelo cognitivo de linguagem, despontou com maior impacto a lingüística gerativa transformacional de Chomsky, que introduziu o princípio da gramática universal. Esse período também impulsionou o enfoque em funções e noções da linguagem – o “*notional-functional syllabus*”.

Nas décadas de 80 e 90, cresceu o interesse pela Sociolingüística, Lingüística Sistemico-Funcional e Análise do Discurso que preconizavam a identificação e análise do propósito comunicativo da linguagem. Foi nesta época que brotou a abordagem orientada a gêneros, criticou-se a abordagem ascendente de leitura e despontou a influência de teorias psicolingüísticas, que passam a valorizar o conhecimento prévio do leitor e a ver o ato de ler como um processo, um jogo de adivinhações. Estes princípios originaram o conceito de processamento “*top-down*”, ou descendente.

Mais recentemente, a teoria psicolingüística passou a sugerir que a leitura é, na verdade, uma combinação dos processamentos ascendente e descendente, pois é interativa e os leitores se utilizam de uma combinação de estratégias de decodificação cognitiva e de predição para chegar ao significado. As abordagens interativas de leitura, por sua vez, originaram a Teoria de Esquemas, segundo a qual o mundo existe por meio de estruturas

⁴⁷ Na verdade o MGT surgiu no final do século XVIII. Os livros-texto de Ahn (1827 – Francês para aprendizes alemães) e Ollendorf (1835 – Um novo método para ler, escrever e falar uma língua em seis meses (alemão para falantes de inglês e francês)) datam das primeiras décadas do século XIX. Ou seja, o MGT estava em pleno vigor há décadas no início do século XX.

⁴⁸ Novamente, a crítica vale mais para a segunda fase escolar, que misturava elementos do MGT e do Método Clássico, que para a segunda fase, que tinha orientação mais instrumental dirigida às necessidades da nova classe de representantes comerciais surgida da Revolução Industrial.

mentais abstratas, reconhecidas como “esquemas”, os quais aprendemos a partir de nossas repetidas experiências ao longo da vida.

Os modelos interativos têm sido questionados por teorias sociais por não enfatizarem a leitura como uma atividade social e psicológica. Para os teóricos sociais, a leitura tem forte relação com relações e propósitos humanos e que os significados são derivados da maneira como as pessoas interpretam esses aspectos dentro do texto. Teóricos, como Paulo Freire, argumentam que a leitura não é um processo neutro, mas que existe uma relação de poder entre o escritor e o leitor.

No que tange a trabalhos mais recentes em nível nacional, Leffa (1996) investiga os fatores que mais contribuem para a compreensão do texto a partir de uma revisão da literatura da década da ocasião dessa publicação. Concluiu que a compreensão da leitura envolve uma multiplicidade de fatores que podem ser divididos em três grupos: 1) relativos ao texto; 2) relativos ao leitor 3) relativos à intervenção pedagógica. No final da década, Leffa (1999) constitui um panorama do fenômeno cognitivo e social da leitura em que classifica em três abordagens as linhas teóricas que investigam a leitura, a saber: a ascendente (ou *bottom-up*); a descendente (ou *top-down*), e a conciliadora (ou interativa). Conclui que, sob uma ótica centrada no texto, ler é decodificar, extrair significados do texto em sua totalidade e sempre serão extraídos os mesmos significados por qualquer leitor, mas que, se o centro for o leitor, a leitura passa a ser vista como um ato coletivo – o leitor sempre lê algo com e para alguém, pois faz parte de uma comunidade consumidora de textos.

Ainda abordando facetas teóricas da leitura, Oliveira (2003b) cita Smith (1978) para defini-la como fazer perguntas [provavelmente sobre o texto] e ter suas perguntas respondidas. Enfatiza que ser capaz de questionar adequadamente um texto corresponde à metade da compreensão, enquanto que poder responder a essas questões equivale à outra metade. Para que essa compreensão se dê, as perguntas geradas pelos aprendizes devem ser relevantes e apropriadas e, assim, serão bem-sucedidas em gerar predições a respeito do texto. Este processo converge para a Teoria dos Esquemas, a qual pressupõe a integração entre o processamento ascendente e descendente. A autora termina enfatizando a necessidade de os professores e aqueles que desenvolvem materiais passarem a levar em

consideração diferenças entre subculturas e descobrirem maneiras de ajudar os aprendizes a construir/ativar esquemas para que se tornem leitores bem-sucedidos.

No contexto prático, Silva (2001) constatou que aprendizes do (então) 2º Grau têm grande preocupação em extrair do texto um “produto final” capaz de lhes proporcionar compreensão. Alega ainda que os estudantes permanecem linguisticamente presos à literalidade do texto e ignoram as conexões entre o texto e seu conhecimento prévio. Coracini (2002) alerta que nas aulas de leitura de LM e LE da escola de (então) 1º e 2º graus o texto é um pretexto para estudar gramática, vocabulário ou outro aspecto da linguagem considerados importantes pelo professor e/ou livro didático. Desta forma, não é concebido como provocador de efeitos de sentido no leitor. Coracini também reitera o que já havia sido exposto aqui por Oliveira (2003b): as perguntas de compreensão fornecidas pelo professor são do tipo “o que o autor quis dizer?” ou “quais as idéias principais do texto?” ou ainda de localização, no texto, da resposta “correta”. Além disso, especificamente na aula de LE, a “tradução” linear do texto, principalmente das palavras consideradas importantes pelo professor, constituem a única atividade de compreensão, o estudo do vocabulário aponta para a concepção de leitura enquanto decifração e de texto enquanto conjunto linear de palavras sucessivas. Scaramucci (1997) desenvolveu um trabalho de investigação a respeito da competência lexical de aprendizes universitários de leitura em inglês como LE e concluiu que a competência lexical dos leitores é vaga e imprecisa. Assim, esses aprendizes desconhecem tanto palavras de baixa quanto de alta frequência, o que dificulta o processo de inferência de palavras. Grigoletto (2002), investiga como o aprendiz dos (então) 1º e 2º graus reage à postura do professor como sujeito detentor de um saber, que lhe é conferida institucionalmente em aulas de leitura em inglês. Seus resultados retratam que, embora haja diversidades advindas das múltiplas experiências de professores e aprendizes e conflitos entre os participantes dessa cena discursiva, estes conflitos são dissimulados, abafados (in)conscientemente por professores e estudantes.

A realidade espelhada por esses trabalhos reforça a necessidade de investigar as crenças de (futuros) professores, responsáveis pelo status da leitura, potencialmente tão poderosa como agente de mudança social, como ponto de partida para a construção de um novo cenário. Um exemplo deste tipo de trabalho é o de Carmagnani (2002). A autora

investigou as crenças de estudantes do primeiro e terceiro semestre de Letras-Inglês, a saber: a) quando se trata de leitura e compreensão em LE os aprendizes seguem um processo diferente daquele seguido na LM; b) a leitura é vista como um processo de decodificação na qual a forma é privilegiada em detrimento do conteúdo; c) os estudantes associam o ato de ler à leitura de textos literários e julgam que o bom leitor tem domínio da pronúncia e entonação da LE; d) o professor é visto como detentor do “saber” e controlador da aprendizagem; e) os aprendizes preferem trabalhar com textos simplificados a textos originais.

2.2.4. Tradução e o Instrumental

Em toda a literatura revisada, poucos trabalhos foram encontrados que faziam referência explícita à tradução em cursos de *ESP* ou Instrumental. Tudor (1987a) traz uma perspectiva muito interessante a esse respeito, quando propõe atividades de tradução a homens e mulheres de negócios que tinham como principal objetivo aprimorar sua fluência oral em inglês e adquirirem mais confiança ao se expressar, também em inglês, com facilidade e exatidão em sua área de especialidade a partir de materiais em alemão, sua LM. O curso foi desenvolvido na Alemanha. O pesquisador, então, idealizou e aplicou duas atividades. A primeira consistia de apresentações orais a partir de um texto-base em LM selecionado em seu ambiente de trabalho. Uma semana antes da apresentação, o apresentador tinha uma sessão de consultoria com o professor, após ter preparado seu trabalho, apenas para discutir a melhor maneira de se expressar em inglês e de traduzir termos de sua área de especialidade. O autor observa que os aprendizes tomavam notas, às quais ele chama de “*summary translation*”, ou seja, notas resumidas na L2 [que eu chamaria de LE] a respeito do conteúdo do texto-base em L1 e ocasionalmente detalhavam a tradução de termos e expressões-chave. A Atividade 2 usava como material um texto sobre atualidades em alemão e outro em inglês sobre o mesmo tema. Assim, os aprendizes desenvolveriam a seguinte tarefa, em inglês, a partir do texto em alemão: uma “*skim translation*”, ou seja, uma curta e resumida tradução oral do texto, uma “*summary translation*” por escrito, ou seja, um resumo de, no máximo, 200 palavras do artigo em questão, e uma discussão do tópico em sala de aula. O autor afirma que, por terem os aprendizes trabalhado em um ambiente de predomínio de LM, utilizaram o inglês como

extensão do que já sabiam e tornaram-se mais conscientes de problemas da comunicação entre línguas e ficaram mais receptivos às oportunidades de aprendizagem.

Lynch e Hudson (1991, p. 230) referem-se ao uso da tradução em *ESP* da seguinte maneira:

Mesmo que em geral a tradução venha sendo considerada como prejudicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino de inglês como L2 ou LE, parece que ela pode ter um papel importante e muito positivo no ensino de inglês para ciência e tecnologia. Aprendizes deste tipo de curso terão, em geral, que avaliar material escrito em inglês e serem capazes de traduzir aquele material de forma acurada para a sua língua materna com o propósito de discussão, aplicação e crescimento profissional. A tradução, neste contexto, torna-se uma habilidade importante a ser desenvolvida. Em termos de vocabulário, as noções tradicionais de que os aprendizes precisam aprender a inferir significados pelo contexto para que se tornem bons leitores deve ser reexaminada no contexto de leitura de inglês para ciência e tecnologia, uma vez que os leitores destes tipos de textos precisam, em geral, compreender de forma precisa o conteúdo com que estão lidando; a mera adivinhação do significado de palavras não familiares pode ter efeitos potencialmente desastrosos.⁴⁹

Em caráter nacional há o trabalho de Checchia (2002), que embora não trate especificamente dessa relação, escolheu como um de seus contextos de pesquisa um ambiente em que se ensinava I.I. com o uso explícito de tradução. O fato de os estudantes aprenderem mais rápido a gramática e as diferenças lingüísticas e haver diminuição na heterogeneidade da turma são apenas alguns exemplos dos benefícios do uso de tradução no curso de Instrumental apontados pelas professoras.

Silva (2005) desenvolve uma proposta de I.I. que inclui preceitos da Abordagem Comunicativa e o uso declarado de tradução. Sua pesquisa foi realizada em três instituições de ensino superior, a partir de cursos de Inglês Instrumental. Desenvolveu uma proposta de triangulação entre Instrumental, Tradução e Abordagem Comunicativa. Sua proposta inclui apresentação de seminários pelos aprendizes a partir de textos em inglês selecionados por eles, atividades de *listening* em inglês com discussão em português e dinâmicas de tradução em grupos.

⁴⁹ While translation has usually been considered detrimental to development of communicative skills in ESL/EFL classroom, it seems likely that it can have an important, positive role in the EST reading classroom. EST reading students will typically need access material written in English and be able to translate that material quite accurately into their native language for purposes of discussion, application, and professional growth. Translation, in this context, becomes an important skill to be developed. In terms of vocabulary, the traditional notions that students need to learn how to guess at meanings through context in order to become successful readers must also be reexamined in the context of EST reading. Given that EST readers typically have a very accurate and precise sense of the content they are dealing with, simply guessing at the meaning of unfamiliar vocabulary could have potentially disastrous effects.

No mais, não se fala muito de tradução nos círculos brasileiros de Inglês Instrumental. Talvez essa aparente ausência da tradução em um campo tão fértil e promissor, tão aberto a novidades, seja uma extensão inconsciente das mesmas justificativas de recusa ao uso de tradução no ensino de inglês em geral. Afinal, como expõe Hutchinson e Waters (1987), mesmo descrições da língua(gem) e teorias de aprendizagem que aparentemente não estão mais “na moda” continuam a exercer algum tipo de influência – ainda que indireta sobre os professores [de *ESP*], aliadas à experiência destes na docência – que, por sua vez, pode vir de um ambiente de ensino de inglês regular⁵⁰. No caso específico do Brasil, Celani (2005b) alerta que a experiência prévia é uma das mais poderosas barreiras contra mudanças, especialmente no caso dos professores de II que participaram do Projeto e que vinham de uma tradição *audi oral*.

Levando em conta o caráter promissor do I.I. no Brasil (Ramos, 2005); o fato de que, “organismos vivos necessariamente passam por mudanças”⁵¹ (Celani, 2005a, p. 25); o reconhecimento de que realização de pesquisa e o contínuo questionamento do contexto de aprendizagem no ambiente de II é crucial para a sustentabilidade do *ESP* (Holmes, 2005a); e motivada pela constatação de que “a abertura do *ESP* para atividades e pesquisa em outras disciplinas devem assegurar sua flexibilidade contínua e adicionar novas perspectivas para enriquecer suas práticas” (Dudley-Evans e St John, 1998, p. 232), listo abaixo algumas justificativas para o uso de tradução no ensino/aprendizagem de IIEL.

Tradução e Inglês Instrumental vêm sendo vítimas de más interpretações. Contudo o futuro reserva a ambas as áreas um espaço de bastante relevância no cenário de ensino/aprendizagem de LE (Ridd 2000, 2003 e 2004 e Ramos 2005).

Ridd (2004, p. 89) explica:

A tradução [como concebida e discutida exaustivamente nesta pesquisa] pode beneficiar a LA com um olhar mais crítico, descomprometido com o jogo de poder econômico e ideológico que informa e dirige muito mais do que se faz e do que se pensa no ensino de línguas, convertido não raro em doutrinas que viram dogmas com o passar do tempo.

Em caráter mais específico o autor reitera que a tradução pode humanizar a prática de ensino de LE e contribuir para que este saia da marginalidade nos currículos e ambientes

⁵⁰ A respeito da persistência de conceitos ultrapassados no ambiente de ensino de línguas, vê também Neves (1998).

escolares. Pode também contribuir para que o professor retome sua autonomia didática e suscitar o despertar dos aprendizes até então silenciosos em sala de aula, pois “quando as atividades propostas são adequadas, o aprendiz que traduz se manifesta, discute e discorda, obrigando o professor e os colegas a negociar” (p. 90).

No mesmo tom, Scott (2005d, p. 81), da parte da Abordagem Instrumental, critica a tendência dos professores de LE a adotarem cegamente novas metodologias só por serem novas:

O que eu estou querendo dizer é que muito de nosso entusiasmo por novas metodologias e materiais mais relevantes, embora muitas vezes louvável, pode nos tirar de foco, de tal forma que a conhecida síndrome de “maria-vai-com-as-outras” pode ser produto de nossa relutância em parar e repensar os aspectos básicos de nossa situação de ensino.⁵²

Ainda Ramos (2005) pondera que o Instrumental, talvez mais do que qualquer outra abordagem de ensino de inglês como LE no contexto nacional, contribui em muito para formar cidadãos e atender as novas exigências do mercado de trabalho. Ademais, o valor da Abordagem Instrumental não só no analisar as necessidades únicas do aprendiz brasileiro e desenvolver um programa de ensino de fato voltado para a realidade deste aprendiz (Moita Lopes, 1996), mas também no que é afirmado em Celani (2005a): o fato de que, enquanto o ensino de inglês em geral até bem recentemente [e até hoje em certos meios] centralizava suas preocupações na garantia de eficácia de determinados métodos, a Abordagem Instrumental sempre priorizou questões como o papel do aprendiz, o papel do professor, o papel do material didático e as necessidades e anseios do aprendiz. Pode-se, então, dizer que, em seu surgimento, o I.I. estava adiante de sua época. Também pelo que explicam Canagarajah (1999), Allwright (2003) e Kumaravadivelu (2005): até pouco tempo, o pensamento pedagógico em voga no ensino de inglês era obcecado por métodos, ainda que estes simbolizassem maneiras pré-concebidas de lidar com populações de estudantes, culturas e estilos de aprendizagem não previstos. Hoje, admite-se o que os idealizadores do I.I. já sabiam: as diferentes realidades de sala de aula raramente corresponderão a qualquer método reconhecível, especialmente porque os métodos não são

⁵¹ Living bodies necessarily undergo changes.

⁵² I am suggesting that much of our enthusiasm for new methodologies and more relevant materials, although generally laudable, may lead us astray, so that some of the well-known tendency to ‘join the bandwagon’ of

neutros, mas difundem a ideologia daqueles que o idealizaram a respeito de relações sociais e valores culturais.

Acredito que tradução e os cursos de leitura baseados na Abordagem Instrumental têm muito em comum:

- A leitura e a tradução no ensino de ensino/aprendizagem de LE sofreram os mesmos revezes ao longo da história, de serem vítimas de marginalização pela hegemonia dos métodos⁵³;
- IIEL e tradução desbancam princípios “colonizadores” no ensino/aprendizagem de inglês e “globalizam” a LE (terminologia de Kamaravadivelu, 2005), além de não serem subproduto de nenhuma metodologia específica (Ridd, 2004 e Hutchinson; Waters, 1987);
- IIEL e tradução são influenciados por teorias cognitivas de aprendizagem e por isso são orientados para tarefas de resolução de problemas e voltadas para a vida real e valorizam o conhecimento prévio dos aprendizes, tanto lingüístico como de mundo. Isso justifica a abertura do I.I. para uso da LM, que pode, necessariamente, incluir o uso de tradução. (Hutchinson; Waters, 1987; Lavault, 1998; Oliveira, 2003b; Alves; Magalhães; Pagano, 2003a; Travaglia, 2003; Pagano; Magalhães; Alves, 2005);
- Os gêneros textuais são de grande importância para o aprendizado tanto de IIEL quanto de tradução (Tudor, 1987b; Dudley-Evans e St. John, 1998; Alves; Magalhães; Pagano, 2003; Ramos; Lima-Lopes; Gazotti-Vallim, 2004; Wadt; Pereira, 2004) e também por isso a tradução se adequa perfeitamente a um curso que trata de linguagens de especialidade pré-determinadas;

novelty may be the product of our reluctance to stand back to reconsider basic aspects of our teaching situation.

⁵³ Como ilustração disso, assim como muito tempo se pensou que a leitura era sinônimo apenas de processamento ascendente, paralelamente a tradução era vista como substituição de material textual de uma língua por material textual em outra, equivalente no nível da frase, como uma equivalência matemática, a exemplo do MGT. Em seguida ambas foram inferiorizadas pelo Método Audiolingual. Assim, parece ter havido ao longo do tempo muito mais erros que acertos no que tange e esses dois campos por parte dos responsáveis pela educação e até hoje se faz necessário reparar danos e repensar o papel das duas habilidades.

- IIEL e tradução estimulam a leitura crítica na medida em que “o tradutor precisa ajustar as características lingüísticas da tradução de acordo com a idade, gênero, ideologia, religião, contexto cultural, experiências educacionais e assim por diante”⁵⁴ (Shei, 2005, p. 313);
- IIEL e tradução favorecem relações menos assimétricas em sala de aula, e contribuem para maior autonomia do professor e dos aprendizes⁵⁵ (Ridd, 2005). A autonomia do estudante acontece à medida que, em ambos os campos, este tem voz para reagir criticamente ao material textual em questão e para desenvolver estratégias individuais de trabalho (Hutchinson; Waters, 1987; Tudor, 1987b; Alves; Magalhães; Dudley-Evans e St. John, 1998; Pagano, 2003a; Travaglia, 2003; Hurtado-Albir, 2005; Scott, 2005a; Shei, 2005).

Diante de todas essas semelhanças, será que a tradução já não faz parte do domínio do IIEL? Eu responderia que “sim”; a tradução já vem sendo usada em IIEL, só que de maneira implícita, intuitiva, em muitos casos apenas como recurso auxiliar de aprendizagem⁵⁶. Grande parte do que se pratica em cursos de Instrumental focados em leitura é semelhante à proposta de Tudor, só que invertida, ou seja, o material textual é em LE e a interação com o texto, na mente do aprendiz, e em sala de aula, a respeito do texto, acontece em LM. A partir do momento em que o aprendiz tem que ler um texto em inglês e comentar com o colega ou com o professor, em português, qual o assunto do texto, qual a idéia principal, se concorda ou não com o ponto de vista do autor e porque, está fazendo tradução. Também, quando o estudante tem que responder uma questão de múltipla escolha, ou de verdadeiro ou falso em português, ou em inglês, mas troca idéias com um colega em português, ou até mesmo sozinho, mas refletindo na língua materna, está também fazendo tradução.

⁵⁴ ... the translator needs to adjust the linguistic features of the translation according to the targeted reader's age, gender, ideology, religion, cultural and educational background and so on.

⁵⁵ O papel do tradutor profissional se assemelha muito ao do professor de *ESP* no sentido de que a) ambos precisam aceitar que o “cliente” muitas vezes tem mais conhecimento especializado da área em questão e saber negociar com ele e b) ambos precisam ser pesquisadores, curiosos, refletir sobre e reconstituir constantemente sua prática; ter a mente aberta e uma dose de ceticismo. (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans e St. John, 1998; Alves; Magalhães; Pagano, 2003a; Hurtado-Albir, 2005; Celani et. al, 2005)

⁵⁶ Não condeno o uso da tradução como recurso auxiliar de aprendizagem. Contudo acredito há muito mais a explorar da tradução se ela for vista também e principalmente como habilidade.

Além disso, há outra questão de relevância ainda maior. Se imaginarmos um profissional de negócios – que tem que ler e-mails comerciais, atender a telefonemas, ou receber comissões estrangeiras, tudo em inglês, e depois relatar tudo ao superior, em português – que procura um curso de Instrumental, será que ele não tem a necessidade de aprender a traduzir? E, em um caso mais específico, quando um candidato a uma vaga de Pós-Graduação que precisa fazer um exame de proficiência em língua inglesa envolvendo questões a serem respondidas em português procura um curso de Instrumental, será que ele não tem a necessidade de aprender a traduzir? Será que esses dois aprendizes ideais não têm que aprender estratégias de tradução propriamente dita?

Neste caso, entra em jogo a “conscientização”⁵⁷ proposta por Paulo Freire e resignificada por Scott (2005b), só que em vez de se aplicar aos aprendizes, aplica-se aos professores, passa a ser – parafraseando Scott – a compreensão dos professores, com o coração e com a mente do porquê de estarem ensinando as habilidades que ensinam, de como eles o fazem individualmente, até que ponto as estratégias que propõem são eficazes, e o que o processo de ensinar leitura envolve.

A conscientização dos professores da natureza da tradução e de que já a utilizam, aliada à aceitação deste fato como positivo, pode levar o profissional a buscar aprimoramento no fazê-lo. Assim o professor poderá se utilizar mais e melhor da tradução em sala de aula, de maneira explícita. O aprendiz, por sua vez, será beneficiado já que tem que traduzir no dia-a-dia acadêmico e profissional. Todo este processo poderá resultar da promoção da tradução da posição de atividade, ou recurso auxiliar, para habilidade, uma habilidade que tão perfeitamente se adequa à leitura e desmancha o mito de que a aula de Instrumental é “*mono-skill*”.

Essa aderência da tradução à leitura é porque ela é, de fato, uma leitura. Há, contudo, uma distinção a ser feita. O leitor comum – e também o aprendiz de LE que utiliza a tradução como mero recurso auxiliar de aprendizagem lingüística - lê para si e assim, entram em jogo, para dialogar com o texto, a sua identidade, as comunidades lingüísticas

⁵⁷ No contexto de *ESP* para leitura, conscientização é definida por Scott (2005, p. 93) como: “Garantir que os aprendizes compreendam, com o **coração** e com a **mente**, o **porquê** de estarem aprendendo e praticando as habilidades ensinadas, **como** eles o fazem individualmente e **até que ponto** as estratégias propostas são eficazes, e o que o processo de leitura envolve”. (“Ensuring students understand, with their **hearts** as well as their **heads**, **why** they are learning and practising the skills being taught, how they individually do so, and **to what extent** proposed strategies are effective, and what the reading process involves.”)

das quais ele faz parte, apenas. Já o tradutor profissional – e também o aprendiz de LE que traduz visando uma situação de tradução na vida real – traduz para si e também para o outro, um outro ideal que também tem identidade própria e faz parte de outras comunidades lingüísticas. Nota-se que o segundo diálogo é de proveito muito maior.

Enfim, no “baile” do ensino/aprendizagem de LE, é possível que a tradução se torne a “Cinderela” do *ESP*. Para Delisle (1984, *apud* Cervo, 2003), que desenvolveu a Teoria Interpretativa da Tradução para profissionais da área, a tradução profissional difere daquela utilizada na aula de LE porque, no ponto de vista do autor, no primeiro caso a compreensão do texto e a extração de seu sentido precedem o ato da tradução, enquanto que no segundo a tradução é um meio de se chegar à compreensão da língua, ou seja, o ato da tradução precede a compreensão. Ora, não tem que ser assim, mesmo quando os aprendizes de LE são de nível “básico”. É exatamente neste ponto que *ESP* e tradução – como habilidade – se completam. Grande parte do processo de compreensão pode se dar através dos recursos do *ESP* e a completude da tarefa pode culminar em uma tradução, a exemplo da proposta de Lavault, oportunamente sintetizada por Cervo (2005, p. 74), ao definir o que ela chama de “processo de tradução” da Tradução Pedagógica com Enfoque Interpretativo:

1. Leitura crítica do texto;
2. compreensão textual, incorporando a análise do discurso (análise do pára-texto, e do texto, extração das idéias e das palavras-chaves, organização das idéias, estrutura textual, identificação da intenção comunicativa do autor pela análise da linguagem, avaliação do nível estilístico, dos recursos retóricos reveladores da harmonia da forma e do conteúdo);
3. na fase de interpretação textual, há junção e síntese dos significados semânticos das palavras, de elementos extralingüísticos contextuais que participam do esquema de comunicação (Jakobson) e são inseparáveis dos fatos de linguagem e de complementos oriundos da bagagem cognitiva do leitor: saber prévio temático, intertextual, conceptual, regras de interação social, convenções de linguagem;
4. a reescrita textual é condicionada por todos esses elementos do processo de tradução; eles determinam a negociação dos sentidos do texto e regulam sua reformulação, isto é, a escolha sistemática e rigorosa dos recursos formais e das equivalências discursivas e textuais do texto de chegada.

Nota-se, nos pontos 1, 2 e 3 grande semelhança com o proceder da Abordagem Instrumental aplicada à leitura.

Insisto, por uma última razão, que, além da tradução ser importante no ensino e aprendizagem de línguas, faz-se fundamental no ensino/aprendizagem de Inglês Instrumental pelo fato de este dar grande valor ao conhecimento prévio do aprendiz. Quanto a isso, Dewey (1933, p. 12) considera:

Dada uma dificuldade [por exemplo, tarefas de resolução de problemas aplicadas à vida real] (...) se a pessoa [envolvida na tarefa] estiver familiarizada com situações ou material semelhantes, sugestões mais ou menos aceitáveis e úteis [de como resolver o problema] surgirão [em sua mente].(...) Mesmo quando uma criança (ou uma pessoa adulta) tem um problema, exigir que ele pense quando ele não tem experiência prévia que envolva algumas das mesmas condições é completamente inútil.⁵⁸

Assim, quando um falante de português lê um texto em inglês, ele vai recorrer àquilo que já conhece: a referência de leitura em sua língua materna, e vai procurar “trazer” este texto em inglês para ela.

Os estudos de Upton e Thompson (2001) corroboram esses fatos. Os autores realizaram uma pesquisa com aprendizes de inglês como segunda língua (L2) em nível intermediário usando protocolos verbais e concluíram que o usuário de L2 não se desliga da L1 ao processar a L2. Antes, faz uso da tradução mental, ou seja, dos “reprocessamentos mentais das palavras, expressões e sentenças de L2 em formas de L1 durante a leitura de textos em L2”. Os resultados desse estudo conduzem a duas informações básicas: a de que os aprendizes recorrem à tradução mental sempre que esbarram em um problema de compreensão e a de que a recorrência à L1 diminui à medida que a fluência aumenta.

Contudo, retomando a metáfora do conto de fadas, a tradução só poderá passar de mero dispositivo intuitivo de aprendizagem a habilidade funcional no *ESP*, “príncipe encantado” emergente no Brasil, quando os professores deixarem de representar a “madrasta malvada”. E isso acontece com a tomada de consciência através do estudo de crenças. Kennedy e Kennedy (1996) oportunamente lembram que crenças sobre inovações, suas conseqüências e as variáveis contextuais relacionadas a elas são tão importantes quanto a própria atitude dos professores e por isso a conscientização das crenças e de suas origens são fundamentais para que os professores possam questioná-las e, quem sabe, mudá-las.

⁵⁸ Given a difficulty, (...) If the person has had some acquaintance with similar situations, if he has dealt with materials of the same sort before, suggestions more or less apt and helpful are likely to arise. (...) Even when a child or (a grown-up) has a problem, to urge him to think when he has no prior experience involving some of the same conditions, is wholly futile.

2.3. Crenças

2.3.1. Histórico

Barcelos (2004) afirma que o conceito de crenças surgiu em campos como a antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia. Assevera, ainda, que o interesse pelo estudo de crenças em Linguística Aplicada (LA) surgiu quando se partiu de uma visão de línguas focada no produto (linguagem) para uma visão com foco no processo. Assim, na década de 70, quando os aprendizes passaram a ser vistos não só como mímicos ou seres puramente cognitivos, mas também afetivos e sociais, surge o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos aprendizes”, usado por Hosenfeld, em 1978. Nos anos 80 surgem os trabalhos de Horwitz (1987) e Wenden (1987), que se utilizaram, pela primeira vez, do termo “crenças sobre aprendizagem de línguas”. Na década seguinte são realizadas as primeiras pesquisas mais específicas sobre crenças no Brasil: Leffa (1991, *apud* Barcelos, 2004) investigou concepções de aprendizes que entrariam na 5ª série; Almeida Filho (1993, *apud* Barcelos, 2004) definiu “cultura de aprender”; e Barcelos (1995, *apud* Barcelos, 2004) utilizou-se do termo anterior para investigar crenças de formandos em Letras.

Desde então, surgiram vários termos como “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1986a), “crenças” (Wenden, 1986), “representações dos aprendizes” (Holec, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” (Abraham; Vann, 1987), “crenças culturais” (Gardner, 1988), “representações” (Riley, 1989 e 1994), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (Miller; Ginsberg, 1995), “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995), “cultura de aprender” (Cortazzi; Jin, 1996), “cultura de aprendizagem” (Riley, 1997) e “concepções e crenças” (Benson; Lor, 1999)⁵⁹. Por trás destes termos não se pode encontrar uma única definição de crenças, mas em todas as crenças são vistas como opiniões e idéias de aprendizes e professores sobre o ensinar e o aprender línguas (Barcelos, 2001). A autora também explica que esses diferentes termos sugerem diferentes maneiras de se investigar crenças. Por isso, separa a investigação de crenças em três momentos, ainda que estes três enfoques coexistam.

⁵⁹ Todos os autores deste parágrafo foram citados por Barcelos (2004).

O primeiro momento se caracteriza, basicamente, por se utilizar de questionários fechados com afirmações abstratas sobre crenças, ignorando-se o contexto de ensino-aprendizagem dos respondentes e as perspectivas destes. Além disso, o aprendiz é visto como inadequado e suas crenças são descontextualizadas e consideradas “errôneas”, na medida em que divergem das de especialistas. Nesse momento, o marco no estudo de crenças em geral foi o trabalho de Horwitz (1987). A autora foi responsável pela “primeira tentativa de identificar as crenças explícitas dos aprendizes de forma sistemática”⁶⁰ (Wenden, 1987, P. 103) por meio de um instrumento denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory* – Inventário de Crenças sobre o Aprendizado de Línguas). Horwitz (1987) apresenta o BALLI como um questionário do tipo escala de *Likert* em que o informante pode escolher uma resposta que varia entre “concordo completamente” (“*strongly agree*”) e “discordo completamente” (“*strongly disagree*”). De acordo com Gimenez (1994) e Silva (2004), o BALLI deixa os informantes mais à vontade que as observações, é viável em termos financeiros e temporais, é fácil de tabular e pode alcançar diversos contextos sócio-culturais e épocas, mas restringe as possibilidades de escolha dos participantes, corre-se o risco de os participantes responderem com base no que “a vanguarda acha mais adequado” e finalmente julga as crenças de aprendizes a partir do ponto de vista de professores. Apesar disso, vem sendo utilizado em várias pesquisas e tem se mostrado especialmente útil em trabalhos que envolvem um grande número de informantes e quando acompanhado de outros instrumentos de pesquisa. Outros pesquisadores têm usado o BALLI como modelo para desenvolverem seus próprios questionários, juntamente com outros instrumentos. (Silva, 2004).

O segundo momento do estudo de crenças aproxima as crenças de conhecimento metacognitivo, a exemplo de Wenden (1987). As crenças são, então, tratadas de forma paralela a conceitos como aprendizagem autônoma, capacitação de aprendizes e estratégias de aprendizagem. O aprendiz é concebido de maneira ideológica, como aquele que deveria adotar crenças mais “saudáveis” ou “produtivas”. Fala-se em “classificação de crenças” e “tipos de crenças”, mas não necessariamente naquilo que os aprendizes acreditam. Persiste a noção prescritiva das crenças: quais as corretas, quais as erradas e quais representam um obstáculo à autonomia, como se crenças pudessem ser representadas desta forma, como se

⁶⁰ To date, except for Horwitz, no one has attempted to identify learners’ explicit beliefs in any systematic

não fossem resultado da interação do aprendiz com o ambiente e ainda como se não fossem a expressão dos aprendizes enquanto seres pensantes. Segundo Barcelos (2001), nesta fase usa-se basicamente questionários e/ou entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos como instrumentos de pesquisa.

Já o terceiro momento vem acompanhado de uma pluralidade de instrumentos simultâneos, como observações, entrevistas, diários e estudos de caso. Por causa da influência de diferentes teorias sócio-histórico-culturais, passaram a fazer parte da discussão sobre crenças fatores como interação, identidade, metáforas, discurso e principalmente contexto, o que significa que as crenças passaram a ser analisadas à luz de sua relação com as experiências e/ou ações. Deste modo, embora admita que as crenças também têm um componente cognitivo, a autora alega que o primeiro momento, mais normativo, e o segundo, o metacognitivo, pecaram por não analisar as crenças nos próprios termos dos respondentes, em tratá-las como um conceito fixo, *a priori*, e em negligenciar seu contexto social (Barcelos, 2001 e 2004).

Assim, Barcelos (2004) nota que, de um momento para o outro, há uma mudança da concepção de crenças. Por conseguinte, mudaram também as perguntas de pesquisa e os métodos de investigação.

Enquanto Barcelos (2004) divide o estudo de crenças em três momentos, Kalaja (1995) divide-o em dois: “atual” – ao que ela caracteriza como tendo uma visão metacognitiva das crenças – e “alternativo” – proposto pela autora e fundamentado em análise do discurso. Assim, Kalaja tece algumas críticas ao modelo metacognitivo de investigação de crenças. Uma delas é a de que encara crenças e conhecimento metacognitivo como sinônimos quando, segundo a autora, é possível medir crenças por meio de questionários como o BALLI, mas não o conhecimento. Além disso, o fato de crenças serem consideradas entidades cognitivas e não se poder “entrar” na mente dos informantes para investigá-las, e ainda diante do caráter indireto dos métodos de pesquisa utilizados – questionários, entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos – a validade dos estudos fica comprometida. Finalmente, as crenças são consideradas estáveis, quando já se sabe que podem mudar. Diante disso, propõe um outro modelo de investigação com as seguintes características: em vez de descrever as crenças e estabelecer uma relação de causa

entre crenças e ações, descreve as funções das crenças; em vez de considerar que as crenças são representações cognitivas, são enxergadas como construções discursivas; em vez de serem cognitivas, estáveis, declaráveis e falíveis, as crenças são variáveis e construídas socialmente; em vez de ter como dados de pesquisa auto-relatos retrospectivos, toma-se o discurso naturalístico dos participantes; em vez de se utilizar questionários e entrevistas como métodos de pesquisa, utiliza a análise do discurso.

Woods (2003) também questiona os trabalhos pioneiros de investigação de crenças. O autor reitera que as crenças não são discretas, mas interconectadas e estruturadas; não são entidades estáveis localizadas dentro de um indivíduo, mas socialmente contextualizadas, formadas a partir de eventos sociais específicos e, por isso, estão em constante mudança; não são separáveis de outros aspectos dos processos cognitivos, mas integradas em um modelo dinâmico e amplo de pensamento e ação. Assim, parte de uma visão construtivista e orientada ao processo para definir as relações entre crenças e conhecimento. O que os dois têm em comum é o fato de serem construídos ao longo do tempo por meio de interação sociais e porque em ambos os casos as novas informações são interpretadas a partir do conhecimento pré-existente. A diferença é que a construção do conhecimento parte de “como as coisas são”, enquanto que a construção das crenças envolve juízo de valor e talvez parte de “como as coisas devem ser”. Por causa dessa forte relação entre crenças e conhecimento, em vez de usar somente o termo “crenças”, cunhou a sigla BAK (“*Beliefs, Assumptions and Knowledge*”, ou “Crenças, Pressuposições e Conhecimento”).

O quadro abaixo resume alguns exemplos de trabalhos sobre crenças de aprendizes. Tais trabalhos são relevantes para este estudo principalmente porque sabe-se que o professor submete suas percepções em um curso de capacitação profissional a um tipo de filtro, advindo de suas experiências de aprendizagem (Gimenez, 1994). Pesquisas com esse enfoque podem ajudar a traçar o perfil contextual das professoras envolvidas no presente estudo.

ALGUNS TRABALHOS SOBRE CRENÇAS DE APRENDIZES

Pesquisador(a)	(Alguns) Objetivos	Informante(s) e Contexto	Instrumentos	Algumas Conclusões
Wenden (1987)	Identificar crenças de aprendizes de L2 sobre a melhor maneira de aprender essa nova língua.	25 adultos residentes nos EUA há no máximo dois anos e aprendizes de um programa de ensino de inglês em nível avançado.	Entrevista semi-estruturada, gravada e transcrita.	Os achados do estudo foram divididos em três grupos, sob a forma de declarações: Grupo 1: O uso da língua (Ex: “Pense na L2”); Grupo 2: Aprendizagem sobre a língua (Ex: “Aprenda com seus erros”); Grupo 3: A importância de fatores pessoais (Ex: “O auto-conceito facilita/inibe a aprendizagem”.)
Huang e Tsai (2003)	Investigar as diferenças entre as crenças de aprendizes de inglês com um alto nível de proficiência lingüística (AANP) e aqueles com baixo nível de proficiência (ABNP).	89 estudantes de duas turmas de <i>High School</i> em Taiwan.	BALLI, GEPT (<i>General English Proficiency Test</i> – Teste de Proficiência em Inglês em Geral) e entrevista.	Os AANP tendem a ter crenças mais positivas quanto à aprendizagem que os ABNP. Alega-se que os fatos de sustentação das discrepâncias podem ser: as percepções dos aprendizes das reações dos colegas de turma quanto à seu desempenho, a formação da auto-eficácia dos aprendizes, a influência dos métodos de ensino utilizados pelo professor sobre as crenças dos aprendizes, as instruções sobre estratégias de comunicação em inglês e o impacto das crenças dos pais sobre as expectativas dos aprendizes quanto ao aprendizado de LE.
Silva (2003)	Explicar como os aprendizes de uma escola pública de ensino médio encaram a aprendizagem de inglês e levar professores e aprendizes a refletirem sobre suas crenças, atitudes e pressupostos.	Dez estudantes entre 15 e 18 anos do 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública do DF e uma professora de inglês licenciada em Letras Português/Inglês	Observação, questionários, entrevistas e gravações de aulas.	Os estudantes acreditam que estudar inglês tem a única função de habilitá-los a passar no vestibular e mostram desinteresse pela aprendizagem. Apesar dos esforços da professora em ser mais comunicativa usando jogos, vídeos e bingo, isso não atende às crenças e expectativas dos aprendizes. A abordagem de ensinar influencia a cultura de aprender dos aprendizes, pois tanto eles quanto a professora estão desmotivados.

Quadro 2: Alguns trabalhos sobre crenças de aprendizes.

Em se tratando do desenvolvimento do estudo de crenças de professores, Gimenez (1997) e Abrahão (2004) explicam que houve uma mudança no perfil dos cursos de capacitação profissional. Em vez de estarem voltados para “treinar” professores para aplicar um determinado método, hoje entende-se que o método não tenha a eficácia antes imaginada (Allwright, 2003). Assim, a opção agora é por uma abordagem de educação de professores, voltada para a investigação e reflexão crítica e uma menor dependência de teorias lingüísticas. Essa nova visão confere valor à pesquisa sobre crenças de professores.

Na LA, as crenças de professores têm recebido rótulos variados, como os seguintes, citados por Gimenez (1994): Abrahão (2004) e Silva (2006): “teorias populares” (Lakoff, 1985), “conhecimento prático” (Elbaz, 1981), “perspectiva” (Janesick, 1982), “conhecimento prático pessoal” (Elbaz, 1981), “teoria prática” (Handal e Lauvas, 1987), “teoria implícita” (Breen, 1985; Clark, 1988), “imagens” (Calderhead e Robson, 1991), “teorias práticas pessoais” (Connely e Clandinin, 1998), “conhecimento estratégico do professor” (Shulman, 1986), “crenças e princípios” (Munby, 1983), “crenças, pressuposições e conhecimentos” (Woods, 1996), além de “teorias pessoais” (Pessoa; Sebba, 2006).

Silva (2006) afirma que a profusão de termos é indício da importância da área e mostra que há ainda muito potencial de pesquisa neste campo.

Gimenez (1994) trata mais minuciosamente desse tipo de investigação quando revela que os estudos sobre o pensamento do professor têm sido um grande auxílio para tentativas de se compreender como professores de LE aprendem a ensinar. A justificativa é que ambos os campos têm um ponto em comum: um interesse na ação (que envolve interpretação de significados) em vez de apenas no comportamento (o ato físico em si). Narra então que o estudo sobre o pensamento do professor brotou de uma insatisfação com os métodos behavioristas, nos anos 70. Sob a influência da psicologia cognitiva, surgiram dois modelos para explicar o pensamento do professor: o de tomada de decisão (que parte da hipótese de que os professores escolhem entre alternativas) e o de processamento de informação (radicado em como os professores definem as situações de ensino e como estas definições influenciam seu comportamento). O modelo construtivista, mais recente, tem seu eixo no princípio de que a teoria pessoal do mundo abraçada pelo professor é

constantemente construída, reelaborada e testada por ele. Os estudos que partem desses modelos se subdividem em três áreas: a) planejamento; b) cognição e interação e c) teorias e crenças. O último campo é de particular interesse para estudos que preconizam a resistência de professores a inovações e a lacuna entre teorias de pesquisas, ou teorias externas, e as teorias pessoais dos professores e é relativamente recente dentro das pesquisas sobre ensino de LE.

Assim, Gimenez (1994) cita alguns estudos a respeito de crenças de professores em formação (por exemplo, Cumming (1989), Freeman (1991a); Gutierrez (1992); Richards, Ho e Giblin (1992) e Johnson (1994)) e ainda outros sobre crenças de professores (Dingwall (1985), Zuber-Skerritt (1989), Breen (1990), Burns (1991), Richards et al. (1991)). A autora comenta que trabalhos como os de Dingwall e Richards et. al., por usarem somente questionários e recorrer a um número grande de informantes, “tendem a perder a perspectiva individual que constitui as teorias dos professores, já que estas estão ligadas a suas ações na sala de aula”⁶¹ (Gimenez, 1994, p. 25), o que faz com que as crenças sejam expressas de forma idealizada. Estudos que associam crenças às práticas de ensino têm necessariamente que trabalhar com poucos informantes, como no caso de Breen (1990) e Burns (1991). Assim, a investigação sobre crenças de professores pode estar voltada para o ensino em termos gerais, ensino em termos específicos e pode também se referir a uma situação real comentada pelos professores ou ainda hipotética, idealizada também por eles, de modo que, quanto mais específica for a pesquisa, mais centrada na realidade estará.

Todos esses estudos se limitam a descrever crenças, porém “além de capturar as teorias e as crenças dos professores, precisamos também compreender como essas teorias são formadas e desenvolvidas”⁶² (Gimenez, 1994, p. 34). Daí a importância da investigação na área de socialização⁶³ de professores, a qual constitui uma perspectiva de construção coletiva de significados em vez de uma mudança por imposição interna.

A socialização de professores relaciona-se à perspectiva sócio-construtivista de aprendizagem de L2 [e LE] de Woods (2003). Ao mencionar a zona proximal de Vygotsky,

⁶¹ ... tend to lose the individual perspective that constitutes the teachers' theories as these are linked to their actions in the classroom.

⁶².. besides capturing teachers' theories, we also need to understand how these theories are formed and developed,...

⁶³ Segundo Gimenez (1997, p. 3), a socialização é definida como o processo pelo qual todas as experiências de vida ajudam a moldar o sistema de crenças e valores desses profissionais [os professores].

o autor alega que o conhecimento é construído ativamente, e não recebido passivamente. Ou seja, o conhecimento é recriado a partir da interação entre adulto e criança, ou, no campo profissional e acadêmico, entre especialistas e novatos, mestres e aprendizes, “veteranos” e “calouros”. Barcelos (2005, p. 160) corrobora essa visão ao afirmar que:

Professores e aprendizes possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um.

Em se tratando de formação de professores, há visões controversas sobre o momento em que as experiências sociais do indivíduo exercem maior influência na formação de crenças (Gimenez, 1994). Alguns pesquisadores crêem que as crenças são moldadas antes da educação profissional, durante o tempo que o professor passou na escola no papel de aprendiz, a chamada “aprendizagem de observação”, termo usado por Lortie (1975, *apud* Gimenez, 1994) e que essas crenças tendem a não mudar, mas atuam como “filtro” na medida em que os futuros professores utilizam-se do pré-serviço para confirmar, e não para confrontar, as crenças já trazidas consigo (Zeichner et al., 1987; Calderhead; Robson, 1991; Zuzovsly, 1995, todos citados por Cabaroglu e Roberts, 2000). Já outros documentam mudanças de crenças de professores (Kyriacou; Cheng, 1993; Rodriguez, 1993; Bullough; Stokes, 1994; Anderson; Bird, 1995; Bramald et. al. 1995; Sendan, 1995; Sendan; Roberts, 1998, todos citados por Cabaroglu e Roberts 2000). Kagan (1992, *apud* Cabaroglu e Roberts, 2000) acredita que o problema dessa inflexibilidade dos professores em formação se deve não às crenças pré-existentes, mas ao fato de os cursos de capacitação docente não encorajarem os novatos a expor suas crenças. Kudiess (2005) declara que o que gera a mudança de crenças de professores é também a informação teórica, mas principalmente uma situação de confronto e que as crenças que os professores adquiriram enquanto aprendizes de LE permanecem com eles, e aquelas que adquiriram mais tarde através da experiência na prática docente, faculdade ou cursos de desenvolvimento são mais passíveis de sofrerem mudanças. Pessoa e Sebba (2006) ponderam que a mudança das teorias pessoais dos professores, ou “conhecimentos que eles têm sobre sua prática”, não ocorre com facilidade, mas é necessária. Atestam que essa mudança é gradual e acontece a partir de experimentações simples até que o profissional esteja convencido de que sua

filosofia de ensino deve ser revista. Basso (2006) argumenta que, muitas vezes, a prática do docente destoa de seu discurso teórico, pois reproduz os fazeres de sua formação inicial e continuada e sugere que pesquisas que aliem o mundo acadêmico à prática de sala de aula podem ser agentes transformadores nesse sentido. Barcelos (2005) ressalta a necessidade de os programas de formação de professores proporcionarem espaço para que professores discutam suas crenças sobre aprendizagem e tornem explícitas suas crenças sobre as crenças de aprendizes. Gimenez (1994) atesta que alguns programas de educação de professores tratam as experiências prévias dos futuros docentes simplesmente como algo a ser superado para que a reprodução dessas experiências não ocorra. Argumenta, contudo, que essa atitude pode muito mais incentivar a reprodução de comportamentos, uma vez que ignoram o passado dos futuros professores, principalmente na escola. Sugere, então, que se ouça as experiências desses profissionais em potencial por meio de autobiografias geradas em narrativas a fim de levá-los a refletir sobre a própria identidade. É exatamente isso que ela faz ao envolver em sua pesquisa estudantes do 1º e 4º ano de um curso de Letras e 10 professores, egressos da mesma universidade, com níveis variados de experiência de ensino e utilizando de narrativas, questionários, diários, grade de repertórios e entrevistas. Gimenez (1994, p. 293) conclui que “a conscientização a respeito da prática de ensino tem que ultrapassar o contexto imediato da sala de aula e relacioná-lo a forças institucionais e sociais mais amplas”.⁶⁴

Em minha pesquisa, procurei seguir os passos de Gimenez no sentido de tentar retratar aspectos do ensino de LE no Brasil em relação à tradução e ao Inglês Instrumental e, em seguida, dar voz a três professoras de Instrumental para que expressem suas opiniões a respeito de sua prática e relatem um pouco de suas experiências prévias, tanto como estudantes quanto como docentes.

Os quadros abaixo apresentam informações básicas sobre alguns outros trabalhos a respeito de crenças de professores em formação e crenças de professores já atuantes

⁶⁴ ... the awareness of teaching practices has to go beyond the immediate context of the classroom and to link them to wider social and institutional forces.

ALGUNS TRABALHOS SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Pesquisador(a)	(Alguns) Objetivos	Informante(s) e Contexto	Instrumentos	Algumas Conclusões
Cabaroglu e Roberts (2000)	Testar se as crenças de professores em pré-serviço são inflexíveis.	25 professores em pré-serviço em um curso de ensino de línguas estrangeiras modernas de 36 semanas com enfoque reflexivo e experiencial, montado pela <i>University of Reading</i> , no Reino Unido.	Autobiografias, entrevistas e questionários.	As crenças de apenas um participante parecem permanecer inalteradas. Quanto aos outros 19, a mudança de crenças ocorreu gradualmente. O fato de o curso contar com um forte elemento de conscientização e discussão a respeito de crenças pré-existentes logo no início contribuiu para a ocorrência de mudanças.
Peacock (2001)	Um estudo longitudinal com o fim de investigar possíveis mudanças de crenças sobre aprendizagem de L2 dos informantes.	146 professores de inglês em formação durante os 3 anos de curso pela Universidade da cidade de Hong Kong .	BALLI, pontuação de proficiência em língua inglesa obtida pelos participantes nos cursos compulsórios de inglês, instruções sobre como corrigir crenças prejudiciais ao aprendizado e observações.	Houve pouquíssimas mudanças nas crenças dos informantes ao longo dos 3 anos de curso. Ao final dele, a maioria dos estudantes ainda acreditava que a) aprender uma L2 significa aprender muito vocabulário e regras gramaticais e b) as pessoas que falam mais de uma língua fluentemente são mais inteligentes. Como implicações destas crenças para sua carreira profissional, esses futuros professores poderão: a) centralizar seu ensino em vocabulário e gramática e b) atribuir falta de inteligência como sendo o problema de futuros aprendizes mais lentos.
Nicolaidis e Fernandes (2002)	Mostrar e posicionar-se diante de crenças e atitudes de aprendizes de LE que resistem à autonomia.	24 aprendizes de nível básico de proficiência em LE do curso de Letras de uma universidade particular do sul do Brasil.	Tarefas de compreensão oral e escrita a serem desenvolvidas em um laboratório de línguas equipado com recursos audiovisuais e computadores, reuniões, relatórios, gravação, transcrição, fichas	Percepções: a) os estudantes sentem a necessidade de vincular o que está sendo visto em sala de aula às tarefas no laboratório; b) dificuldades dos estudantes em perceber os benefícios do uso do laboratório; c) consciência, por parte de alguns aprendizes, da necessidade de melhor gerenciamento de tempo; d) resistência dos aprendizes à utilização de recursos tecnológicos.

			de avaliação	
Barcelos, Batista e Andrade (2004)	Crenças de estudantes do 6º período de Letras sobre o que é ser professor de inglês, quais as suas expectativas a esse respeito e quais dificuldades perceberam em sua formação profissional.	15 aprendizes de Letras do 6º semestre de uma universidade federal do estado de Minas Gerais.	Questionários abertos, entrevistas e notas de campo,	Crenças constatadas: para ser professor é necessário não só ter domínio da Língua Inglesa, como também excelente desempenho linguístico; é necessário dominar gramática para poder ter a confiança do aprendizes; o bom professor deve gostar do que faz, ser paciente e criativo; não se aprende inglês na escola pública, por isso, o trabalho do professor é mais fácil nessas escolas. Esta última crença contribui curiosamente para a profecia auto-realizadora: aqueles que não tiveram um bom ensino na escola pública acreditam que não adianta fazer investimentos significativos neste ambiente e reforçam o ciclo vicioso.
Abrahão (2004)	Investigar quais crenças, pressupostos e conhecimentos são trazidos pelos aprendizes-professores ao programa de formação inicial desenvolvido na universidade e quais as origens dessas crenças e desses pressupostos e conhecimentos.	6 aprendizes-professores de um curso de licenciatura em Letras.	Autobiografias por escrito, sessões de história de vida, questionário, inventário de crenças adaptado de Horwitz (1987), relatório do aprendiz-professor.	Exemplos de algumas crenças: a) concepção da linguagem: princípio social e forma de agir no mundo; b) concepções de ensino: transmissão de conhecimento, colocar o aprendiz em contato com conteúdos relevantes em um processo crítico e reflexivo; c) concepções de aprendizagem: está ancorada no conhecimento, controle do conhecimento socialmente aceito; d) o bom professor de línguas é altamente proficiente na língua, capaz de usar uma boa metodologia, consciente da realidade e das dificuldades do aprendiz, capaz de usar estratégias adequadas para o ensino, bem sucedido no ensino da fala e da escrita, reflexivo, consciente e crítico, capaz de ensinar cultura e as diferentes formas de conhecimento.
Barcelos (2005)	Investigar como se caracteriza a cultura de aprender línguas de um grupo de aprendizes no último período de Letras.	14 aprendizes do último período de língua inglesa de um curso de Letras de uma universidade federal no interior de um estado do sudeste brasileiro.	Questionário, entrevistas semi-estruturadas transcritas; gravações de aula em áudio; diário da professora-pesquisadora e	Algumas crenças constatadas: a) aprender línguas é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimentos a esse respeito; b) o professor é responsável pela aprendizagem do aprendiz; c) o exterior é o lugar ideal para aprender a LE porque neste ambiente não seria necessário tanto esforço e a aprendizagem é rápida; d) a concepção de linguagem sugerida é a de aquisição de palavras.

			notas de campo.	Concluiu-se que a experiência educacional anterior dos aprendizes exerce grande influência sobre as crenças desses estudantes
Silva (2006)	Levantar as crenças, os aglomerados de crenças e as suas possíveis origens entre os aprendizes ingressantes num curso de Letras.	Uma professora de inglês e seis aprendizes de Letras de uma universidade pública no interior de São Paulo.	Questionários, entrevistas semi-estruturadas, gravações de aulas em áudio e vídeo, observações diretas, notas de campo.	Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas: ensinar LE é ter conhecimento de sua totalidade, para aprender inglês em sua totalidade é preciso viver em um país onde se fala essa língua; c) é muito difícil aprender inglês em uma escola pública; d) aprende-se somente o básico na escola pública; e) quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, melhor; f) para aprender uma LE é preciso falar o tempo todo; g) o aprendizado de uma LE depende do aprendiz; h) é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; i) não se deve usar português em sala de aula se você quer aprender inglês; j) a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; l) a aprendizagem de uma língua depende mais do professor que do aprendiz.

Quadro 3 : Alguns trabalhos sobre crenças de professores em formação

ALGUNS TRABALHOS SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES

Pesquisador(a)	(Alguns) Objetivos	Informante(s) e Contexto	Instrumentos	Algumas Conclusões
Martins (2001)	Sondar as crenças de professores de LE sobre as dificuldades do aprendiz adulto em sala de aula, bem como a correspondência entre tais crenças e a prática dos profissionais.	Cinco professores de inglês de uma escola privada de inglês de Brasília com formação superior e com experiência de ensino entre 8 e 22 anos.	Observações, notas de campo, gravações em áudio, questionário, entrevista.	Dois dos professores procuram refletir sobre sua prática e sobre teorias que a embasam a ponto de confrontar seus sistemas de crenças com a realidade de sala de aula e se dispor a alterar seu proceder. Os outros três encaram o ensino como transmissão de conhecimentos e preocupam-se mais com o cumprimento do programa do que com a necessidade de aprendizes. Para estes, suas crenças permanecem inconscientes ou pouco articuladas internamente.
Sakui e Gaies (2003)	Descobrir que tipos de crenças uma professora pesquisadora tem e como essas crenças estão situadas em seu ambiente de ensino, além de relacionar essas crenças a suas identidades.	Uma das autoras do artigo em seu ambiente de ensino e 23 estudantes de uma turma de redação em inglês de uma universidade particular no Japão.	Auto-estudo, narrativas e análise de dados em equipe.	a) A professora vê o ensino como muito mais que transmissão de conhecimentos de professor para aprendiz; b) seu ensino reflete e usa muito de suas experiências de vida e profissional, que derivam de suas muitas identidades sociais.
Cunha (2003)	Verificar as mudanças na prática de sala de aula causadas por um curso que propõe reflexão e se a prática reflexiva favorece a construção de novas identidades.	5 professores de inglês escolas públicas de São Paulo concluintes de um curso de formação contínua oferecido por uma universidade e uma escola de idiomas.	Questionário, narrativa, entrevista semi-estruturada, gravação de aula, descrição de aula, descrição de aula do curso, relato de mudanças percebidas após o curso.	Algumas mudanças de paradigmas dos professores após o curso: a) quanto à teoria de ensino-aprendizagem: de tradicional e behaviorista a cognitivista e sócio-interacional; b) quanto à linguagem: de conteúdo a ser passado a sistema facilitador de comunicação social; c) quanto ao papel do aprendiz: de passivo a ativo; d) quanto ao papel do professor: de transmissor de conhecimento a facilitador e guia; e) quanto às tarefas executadas: de tradução de textos palavra por palavra a comparações com a LM; f) quanto ao material utilizado: de lousa e giz a fitas, filmes, músicas e poesia. Constatou-se que o curso realmente causa mudanças nas práticas dos professores.
Belam (2004)	Analisar a interação entre a cultura de avaliar de uma professora de inglês e a de aprendizes.	Uma professora de inglês e 10 aprendizes do 1º ano do curso de Letras em uma universidade particular do interior do estado de São Paulo.	Questionários, histórias de vida, entrevistas, observações de aulas, gravações em áudio,	a) Apesar de possuírem uma cultura de avaliar predominantemente classificatória, professora e aprendizes têm consciência dos benefícios da avaliação formativa, o que se revela em seu discurso e ações; b) sua prática avaliativa predominante é justificável por fatores contextuais, tais como: falta de tempo da

			anotações de campo e diários.	professora, pressões institucionais e crenças e concepções decorrentes de experiências acadêmicas, profissionais e pessoais prévias da professora e aprendizes.
Vechetini (2005)	Investigar as crenças de dois professores de inglês como LE de uma escola de idiomas com relação ao ensino de vocabulário para aprendizes iniciantes.	Dois professores de inglês de uma escola de idiomas do interior do estado de São Paulo	Questionários, entrevistas, observações de aula, gravações em áudio e vídeo e anotações de campo.	a) Os informantes acreditam que os aprendizes apresentam dificuldades devido ao baixo conhecimento lexical da LE; b) os participantes ensinam vocabulário de forma aleatória e acreditam que este ensino deve ocorrer em resposta a uma pergunta dos aprendizes; c) os informantes declaram ser favoráveis ao uso de estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário, mas raramente as utilizam.
Kudiess (2005)	Conhecer as crenças de professores de inglês sobre o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente sobre o ensino da gramática, entender as origens e evolução dessas crenças e como elas se modificam.	10 professores de inglês como LE de escolas particulares de língua, sendo 5 formados em Letras (dois com formação com enfoque em tradução), 1 com mestrado em língua e 4 com outros cursos de bacharelado	Entrevistas sem-estruturadas, recordações estimuladas e observações de aula.	a) Exemplo de crença em comum dos informantes sobre gramática: falar inglês é mais importante que estrutura e regras gramaticais; b) a experiência como aprendiz de LE e como profissional influencia suas crenças.
Pessoa e Sebba (2006)	Analisar se a estratégia de reflexão interativa, estimulada pela prática e teoria, provoca mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora.	Uma professora do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás.	Gravações em vídeo, sessões de reflexão interativa, gravação e transcrições das sessões, notas de observação de aula.	a) Exemplo de mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica: a informante achava que uma aula toda em inglês é muito difícil nos níveis iniciais porque os aprendizes recorrem à língua materna. Depois de observar uma aula gravada de uma outra colega, toda na língua-alvo, deixou de usar a LM em sala de aula e concluiu que o professor não deve usar português em sala para não “dar abertura pra que eles [os aprendizes] também comecem a falar”.
Garbuio (2006)	Descrever as crenças que compõe a competência implícita de um professor e quais suas possíveis origens.	Um professor de uma escola particular de inglês.	Questionários, diários e entrevista.	Algumas crenças: falar inglês em sala de aula, ser um “professor show”, proporcionar atividades interessantes e ensinar gramática. A primeira professora de inglês, o professor que dava treinamentos e a troca de idéias com outros profissionais da área parecem ser a origem dessas crenças.

Quadro 4 : Alguns trabalhos sobre crenças de professores

Os trabalhos acima mencionados representam diferentes facetas e abordagens da curta tradição do estudo de crenças e servem para nortear a presente pesquisa. O que se nota neles, de forma geral, é que: a) as experiências de fato têm grande influência sobre as crenças; b) os axiomas imperialistas apresentados por Phillipson (1993), já explicitados na página 29 deste, ainda ecoam no ensino de inglês como LE e c) os princípios de abordagens mais tradicionais de ensino ainda têm forte influência sobre os professores (Neves, 1998).

Alguns trabalhos são de maior relevância para esta pesquisa por estarem de algum modo relacionados à investigação de crenças sobre tradução, uso de LM, leitura e Inglês Instrumental.

Félix (2005), por exemplo, investigou as crenças de duas professoras de uma escola pública de ensino fundamental e médio no interior do estado de São Paulo. Embora não se preste diretamente a investigar crenças sobre tradução, descobriu, entre outros achados, que ambas as informantes são contrárias ao uso de tradução em sala de aula, mas que recorrem a ela com frequência considerável. É interessante notar que os trechos das transcrições de aula destacados por Félix mostram apenas o uso de uma tradução pontual, ou seja, de palavras e/ou expressões isoladas.

Em se tratando da relação entre tradução e aprendizes, uma das perguntas feitas aos estudantes no estudo de Huang e Tsai (2003) foi : “Você acha que a tradução é importante na aprendizagem de línguas?”. Os resultados atestam que os aprendizes com alta proficiência lingüística na LE acreditam que podem inferir os significados da língua se tiverem acesso a materiais de compreensão oral e escrita. Já os aprendizes com baixa proficiência lingüística acreditam que a tradução é uma habilidade importante de auxílio na compreensão de significados em textos em inglês. Diante disso, os autores advertem que os aprendizes de baixa proficiência têm essa reação como reflexo de o MGT ter sido usado por muito tempo em Taiwan, ambiente pesquisado. Essas evidências, em confronto com toda a discussão já travada aqui sobre tradução, apontam para duas conclusões: a) a tradução pode ser um mecanismo para reduzir a ansiedade dos aprendizes; b) as crenças dos professores sobre tradução podem influenciar na formação de seus aprendizes e c) os próprios pesquisadores têm uma concepção distorcida de tradução, na medida em que a associam ao MGT, e não a uma necessidade inerente dos aprendizes de usar a LM.

Pagano (2003a) aborda diretamente crenças sobre tradução. Duff (1989) e Ridd (2000), também mencionam algumas idéias pré-concebidas a esse respeito. Exceto Pagano, os demais autores não usam o termo “crenças” diretamente, mas acredito que as informações que trazem se assemelham muito ao conceito de crenças tomado como referência aqui.

Phillips (2003) propõe-se a investigar as crenças e as práticas de quatro professores de inglês em um curso de Letras e chegou a um curioso resultado: embora os professores discriminem o uso da tradução como recurso de ensino em suas falas, fazem uso indiscriminado dela em sua prática docente.

Há também os estudos de Macaro (1997); Turnbull (2001a) e Turnbull e Lamourex (2001) – todos citados por Turnbull e Arnett (2002) – a respeito de crenças de professores sobre o uso da língua-alvo e da língua materna. Macaro mostrou que professores, daquilo que se assemelha ao Ensino Médio brasileiro no País de Gales, usam a LM com maior frequência para esclarecer instruções, dar *feedback*, traduzir e checar a compreensão dos aprendizes. Quanto às suas crenças constatou-se que reprovam o uso exclusivo de língua-alvo em todas as turmas, exceto as mais motivadas. A maioria dos professores também indicou que a intensidade do uso que fazem da língua-alvo depende da capacidade dos aprendizes e alegaram que é mais fácil usar a língua-alvo com aprendizes mais jovens.

Turnbull e Turnbull e Lamourex investigaram as experiências, crenças e ações sobre o uso da língua-alvo e LM de candidatos a professor de L2 e LE em pré-serviço, antes e depois do estágio. Antes do estágio, os informantes estavam convencidos de que o professor deve usar a língua-alvo, inclusive fazendo referências positivas à imersão. Além disso, muitos consideravam a LM útil para ensinar gramática, disciplinar os aprendizes, interagir informalmente e fazer brincadeiras. Depois, houve drástica diminuição no número de informantes que antes acreditavam que a LM era necessária para ensinar gramática.

Carmagnani (2002), já discutido na seção 2.2.3., investiga crenças de aprendizes de Letras-Inglês sobre a leitura, enquanto Ramos (2005), como já foi abordado na seção 2.2.2., menciona crenças sobre Inglês Instrumental.

Scott (2005b) levanta algumas crenças – ao que chama de “*common misapprehensions*”, ou mal-entendidos comuns – sobre a leitura que os aprendizes trazem consigo: a leitura é passiva e é um processo palavra-por-palavra, deve-se ler um texto

apenas uma vez, não é apropriado retornar em algum ponto para esclarecimento de dúvidas durante a leitura, o objetivo da leitura deve ser compreender e lembrar de praticamente tudo em um texto, o texto deve ser lido exatamente na ordem em que foi escrito, a função primordial de um texto é informar, um texto autêntico não é apropriado para leitores iniciantes. Scott sugere, então, que estes “mal-entendidos” sejam diluídos perante os aprendizes por meio de experimentos e demonstrações simples, em vez de por meio de uso de terminologia técnica.

Conceição (2004) analisa as experiências anteriores de aprendizagem de LE dos informantes, suas crenças sobre o vocabulário e o dicionário e a influência das experiências sobre suas ações na aprendizagem. Participaram de sua pesquisa 51 informantes de uma sala de aula de língua instrumental de uma universidade pública de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados no estudo foram uma tarefa de leitura, questionários, entrevistas individuais e um teste de retenção. A pesquisadora concluiu que as experiências anteriores dos aprendizes fazem parte do processo de formação de crenças e também influenciam suas ações em sala de aula. Um indício disso é o fato de os estudantes repetirem sua experiência no ensino médio de utilizar o dicionário durante a realização da tarefa de leitura, mesmo que esse procedimento não contribua de forma significativa para a retenção de vocabulário.

Barcelos (2006) faz um balanço da investigação sobre crenças. De acordo com a autora, os trabalhos iniciais sobre crenças preocupavam-se com a identificação destas, sua influência na prática do professor e na aprendizagem do aprendiz e relações entre crenças e ensino e aprendizagem autônomos. Atualmente, o estudo de crenças se divide em categorias não-excludentes, a saber: investigação de crenças relacionadas a fatores mais específicos, como gramática, leitura, tradução e outros; crenças e sua relação com o contexto e experiências, crenças e o processo de reflexão, crenças e metáforas, uso de referenciais teóricos diversos, como Bakthin, Vygotsky e Dewey; estudos mais longitudinais; crenças e identidade, foco na escola pública e relação entre crenças de aprendizes e professores. Nota-se no presente momento uma procura pela função das crenças na aprendizagem e ensino e maior preocupação com a contextualização das crenças (p. ex., em escolas públicas). São sugeridos para futuras pesquisas temas como formação de professores; investigação em contextos diversificados para que seja possível alcançar padrões cognitivos entre professores que trabalham em contextos semelhantes; a influência

dos diversos métodos sobre a maneira como professores e aprendizes refletem sobre suas crenças; a influência do pesquisador na elicitación de crenças e questões de formulação de perguntas de entrevistas e questionários; a estrutura da cognição do sistema de crenças; relações entre crenças e cultura; crenças sobre outras línguas estrangeiras; crenças mais comuns encontradas em diversos contextos brasileiros; e melhor entendimento da relação entre contexto, crenças e ações.

2.3.2. Definição

Em Barcelos (2006, p. 18), crenças são definidas como se segue:

Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Em relação aos fins desta pesquisa, a definição acima parece-me a mais plausível encontrada. Tanto que vale a pena dar um pouco mais de voz a Dewey (1933). O filósofo explica que o significado de “pensamento” está limitado a crenças, as quais se apóiam em algum tipo de evidência ou testemunho daquilo em que se crê. Prossegue revelando que as crenças podem, então, partir da tradição, instrução ou imitação. Ademais, esses fatores são influenciados por algum tipo de autoridade, além de serem preconceitos, pré-julgamentos, e não julgamentos embasados em um levantamento de evidências. Assim, quando um indivíduo enfrenta alguma dificuldade, surgem, em sua mente, sugestões de como resolver o problema. Tais sugestões estão radicadas na experiência e no conhecimento prévio dessa pessoa.

Dewey admoesta o leitor que, diante disso, é necessário estar sensível àquilo que é incerto e questionável. Lamenta que, embora em algumas pessoas a curiosidade intelectual seja tão insaciável que não pode ser desencorajada por nada, em outras ela é rapidamente enfraquecida por indiferença, negligência, frivolidade, ou por falta de relevância pessoal. Em se tratando de professores, lembra que eles precisam ter consciência de que são responsáveis por propagar, por estimular o questionamento, a reflexão. Conceição (2004) corrobora este pensamento quando afirma que não só as pesquisas na área de aprendizagem

de línguas, mas também os professores, deveriam se preocupar mais com as experiências de aprendizagem de aprendizes no passado e ajudá-los a refletir sobre elas. Creio que, antes de chegar neste estágio, é necessário que os professores repensem suas próprias experiências e as influências delas sobre aquilo que acreditam.

Assim, segundo Barcelos (2004, p. 129), Dewey define crenças como “todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.” Barcelos (2000 e 2005) explora de modo mais profundo o conceito deweyano de experiência quando esclarece que os professores e aprendizes devem ser vistos como seres humanos que têm modos particulares de interpretar os eventos em sala de aula e que suas crenças devem ser encaradas como parte de um contexto. Nesta perspectiva, define experiência como não sendo “um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste de indivíduos a um ambiente. É a maneira humana de estar no mundo”⁶⁵ (Barcelos, 2000, p. 15). Isso implica em dizer que nada existe em isolamento, mas em relação, e que as pessoas constroem significados a partir das situações que vivem. Assim, as experiências são regidas por dois princípios: o da continuidade e o da interação. O primeiro representa a conexão entre as experiências passadas e futuras. Por exemplo, a aprendizagem, “é um reflexo das continuidades que estabelecemos dentro da experiência. É o processo de dar significado àquilo que experimentamos e fazer conexões como o que está por vir”⁶⁶(Barcelos, 2000, p. 16). O segundo representa o intercâmbio entre o indivíduo e o ambiente, em que este indivíduo molda e é moldado pela interação.

Desta forma, segundo Barcelos (2003a), as crenças são parte de nossas experiências e têm natureza paradoxal: ao mesmo tempo em que promovem o conhecimento, servem-lhe de obstáculo, pois as barreiras criadas pelas crenças podem desencadear o pensamento reflexivo. Em outras palavras, sem crenças, não haveria dúvidas ou problemas para servirem de base para a investigação reflexiva. Além disso, Dewey pressupõe que as crenças estão interconectadas com identidades, já que o conceito deweyano de experiência

⁶⁵ Experience is not a mental state, but the interaction, adaptation, and adjustment of individuals to the environment. It is the human mode of being in the world.

⁶⁶ Learning is a reflection of the continuities that we establish within experience. It is the process of giving meaning to what we experience and making connections to what is to come.

implica no relacionamento orgânico entre indivíduos e o ambiente em que moldamos e somos moldados pela avaliação dos outros sobre o nosso comportamento. Por isso, identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis, além de que nossa identidade social envolve a soma de todos os grupos dos quais somos membros competentes e reconhecidos. O pensamento de Dewey serve de pilar para o estudo de crenças na medida em que gera questionamento da investigação descontextualizada de crenças ao conectar as crenças dos professores e dos aprendizes sobre LE às suas ações e experiências.

O caminho trilhado por Almeida Filho para chegar às crenças é igualmente interessante aos propósitos deste trabalho. O autor parte da concepção de abordagem (2002, p. 13):

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aprendiz e de professor de uma outra língua.

Abordagem (ou cultura) de aprender “é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso e pelo uso real da língua-alvo que o aprendiz tem como ‘normais’.” (p. 13).

Já a abordagem (ou cultura) de ensinar (p. 13):

se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

Ainda em consonância com Almeida Filho (2002 e 2004), a abordagem de ensinar de um professor deve estar pautada em cinco competências: a) implícita, que é a mais básica e constitui-se de intuições, crenças e experiências, parte da maneira como fomos ensinados e geralmente é desconhecida pelo professor; b) lingüístico-comunicativa, também básica, que faz com que o professor ensine o que sabe sobre a língua e que envolva o aprendiz na linguagem; c) teórica, que envolve os processos de ensinar e aprender línguas, os quais se fazem conhecer por meio de teorizações de autores e pesquisadores; d) aplicada, que é “aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e

porque obtém os resultados que obtém” (Almeida Filho, 2002, p. 21); e) profissional, que faz com que os professores conheçam “seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (Almeida Filho, 2002, p. 21).

Assim, as crenças constituem “componente vital da composição de outro construto-chave para o trabalho de ensinar línguas e formar professores de línguas – o de abordagem de ensinar e de aprender” (Almeida Filho, 2006, p. 7). Desta forma, advêm principalmente da competência implícita do professor, e esta está inserida em sua abordagem de ensinar. A perspectiva do autor também mostra que as crenças são resultantes das experiências prévias do professor, ou como aprendiz, ou como profissional – a intensidade de uma ou outra experiência depende de seu tempo de carreira.

Richards e Lockhart (1996) listam alguns fatores que influenciam as crenças do professor são: a) suas próprias experiências como aprendizes; b) experiência empírica – ou seja, os resultados obtidos da tentativa e erro; c) prática estabelecida (dentro de uma escola, instituição, distrito escolar, etc.); d) fatores de personalidade; e) princípios derivados de educação e/ou pesquisa; e f) princípios derivados de uma abordagem ou método. Enumeram, também, alguns possíveis tipos de crenças de professores, como: a) crenças sobre inglês; b) sobre aprendizado; c) crenças sobre o ensino; d) crenças sobre o programa e o currículo; e e) crenças sobre o ensino de línguas como profissão.

Em suma, em consonância com Barcelos (2006), as crenças são experienciais. São também dinâmicas – mudam com o tempo; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; são mecanismos de mediação para regular aprendizagem e a solução de problemas; são paradoxais e contraditórias; relacionam-se à ação de modo indireto e complexo; e não são facilmente distinguíveis de aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

“Para uma mente aberta, as experiências naturais e sociais são cheias de ricos e instigantes desafios à investigação”⁶⁷.

John Dewey (1933, p. 33)

3.1. O tipo de pesquisa

Nunan (1997), bem como Bogdan e Biklen (1982, *apud* Ludke e André, 1986), lista as características da pesquisa qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento; preocupa-se em compreender o comportamento humano; faz-se observação não-controlada; coletam-se dados descritivos; o processo importa mais que o produto; o pesquisador dá especial atenção à perspectiva dos participantes diante dos fatos; a análise dos dados costuma ser indutiva; seus resultados não são necessariamente generalizáveis; pressupõe a realidade como sendo dinâmica; é orientada para a descoberta, é exploratória e expansionista; e é válida na medida em que os dados são reais, ricos e profundos. Por estar consonância com tais princípios, este é um trabalho fundamentalmente qualitativo que parte de uma concepção de verdade como co-construída por seus agentes. Assim, o estudo da prática pedagógica aqui retratada é desenvolvido do ponto de vista dos professores que realizam essa prática. (Telles, 2002 e Pessoa; Sebba, 2006).

Em um âmbito mais específico, trata-se de um estudo de caso. Cohen e Manion (1985) explicitam que neste tipo de pesquisa o objetivo do pesquisador é observar as características de uma unidade individual, por exemplo, uma criança, uma turma, uma escola ou ainda uma comunidade. A observação visa investigar, analisar de forma profunda e objetiva os vários aspectos dos fenômenos que compõem o ciclo de vida da unidade possivelmente com vistas a estabelecer generalizações sobre uma população mais ampla à qual aquela unidade pertence. Merriam (1998, p. 16, *apud* Nunan, 1997, p. 77) define o estudo de caso como se segue:

⁶⁷ Tradução minha de “To the open mind, nature and social experience are full of varied and subtle challenges to look further.”

O estudo de caso qualitativo pode ser definido como uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenômeno ou unidade social. Os estudos de caso são de natureza particular, descritiva e heurística e baseiam-se essencialmente no uso de raciocínio indutivo e no processamento de várias fontes de dados.⁶⁸

Desta forma, o objetivo primordial do estudo de caso seria investigar profundamente e analisar a intensidade de fenômenos variados que constituem o ciclo de vida da unidade talvez com vistas a estabelecer generalizações sobre a população mais abrangente à qual a unidade pertence. Busca-se compreender um caso particular, suas idiossincrasias, sua complexidade (Nunan, 1997; Stake, 1988, *apud* Nunan, 1997).

Segundo Adelman et al. (1976, *apud* Nunan, 1997), as seis vantagens de se adotar o estudo de caso como método são: a) apóia-se fortemente em uma realidade contextualizada, o que serve de apelo para aqueles que estão envolvidos na prática investigada, pois podem se identificar com as questões levantadas; b) é possível generalizar a partir de um caso que represente um único exemplo, ou o exemplo de uma classe; c) pode representar uma multiplicidade de pontos de vista e pode oferecer suporte para múltiplas interpretações; d) pode servir como base de dados de materiais que podem ser reinterpretados em futuras pesquisas; e) as reflexões geradas a partir de um estudo de caso podem ser imediatamente colocadas em uso para um propósito específico, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma equipe; e f) dados provenientes de um estudo de caso são, em geral, mais acessíveis que os relatórios de pesquisa convencionais e, por isso, capazes de servir a públicos múltiplos.

Lüdke e André (1986), por sua vez, explicam que, ao se fazer um estudo de caso, são salientados aspectos únicos, particulares da situação, pois “visam à descoberta” (p. 17); “ênfatisam a interpretação em contexto” (p. 17); “buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (p. 18); “usam uma variedade de fontes de informação” (p. 18); “revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (p. 18), que ocorrem quando se tenta associar dados do estudo a experiências pessoais do leitor ou usuário do estudo; e “procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p. 19). As autoras sugerem três etapas para o seu desenvolvimento: a) a exploratória, em que se esboça um plano baseado no exame da literatura pertinente à área em que se pesquisa, em observações e/ou depoimentos de

⁶⁸ ... the qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily

especialistas sobre um determinado problema, em contato com documentos e/ou pessoas relacionadas ao fenômeno em questão ou, ainda, em questionamentos advindos da experiência pessoal do pesquisador; b) a delimitação do estudo, em que se faz um recorte da situação em cheque; c) a análise dos dados e elaboração do relatório. Admitem que essas fases não seguem uma seqüência linear.

Tratam também da questão de representatividade e generalização no estudo de caso. Para elas, como o estudo de caso trata de uma instância única, a relevância da generalização torna-se menor. O tipo de leitor ou usuário do estudo é que vão determinar se é possível fazer generalizações de um contexto para outro. A princípio, espera-se que este leitor faça uso do estudo de caso para desenvolver novas idéias, significados e compreensões. Há também potencial para generalização no sentido de vários leitores reconhecerem bases comuns de diferentes estudos de caso desenvolvidos em diferentes contextos, o que permite uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado.

Ao tratar de pesquisa acadêmica sobre a prática de professores de línguas nas escolas, Telles (2002) explica que os estudos de caso podem ser descritivos ou narrativos. Costumam ser realizados por professores-pesquisadores que desejam tratar de um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional. Como instrumentos, podem ser utilizados entrevistas, diários, autobiografias dos participantes, documentos, objetos, notas de campo, gravações em áudio e questionários para identificar pontos específicos e comuns a todos os participantes. Quanto aos procedimentos de análise, o pesquisador poderá “examinar os dados, extrair temas ou questões variadas, buscar indícios de padrões e tentar explicá-los” (p. 109).

Uma das principais justificativas de eu ter optado pelo estudo de caso é a preocupação com a observância do contexto de pesquisa, fator este determinante para a investigação de crenças, pois, “para que se realize um estudo de caso, seleciona-se um exemplo da classe de objetos e fenômenos que se está investigando (...) e investiga-se a maneira como este exemplo funciona em contexto”⁶⁹ (Nunan, 1997, P. 75).

on inductive reasoning in handling multiple data sources.

⁶⁹ ... it is the study of an ‘instance in action’. In other words, one selects an instance from the class of objects and phenomena one is investigating (...) and investigates the way this instance functions in context.

3.1.1. A investigação na área de crenças

Em termos mais específicos, como mostra a história da investigação de crenças, existem abordagens próprias para seu estudo. De acordo com Barcelos (2000 e 2001) são elas a normativa, a metacognitiva e a contextual. O quadro abaixo esboça o perfil de cada uma delas.

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso
Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de idéias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.
Relações entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos aprendizes, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos aprendizes, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admita-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os aprendizes usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos aprendizes, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os aprendizes podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos aprendizes (não há preocupação com a ação dos aprendizes)	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Quadro 5: Características, vantagens e desvantagens das três abordagens para investigação de crenças.
Fonte: Barcelos (2002)

Ainda quanto aos instrumentos de pesquisa, Barcelos (2006) insta que, mesmo que o tipo de pergunta defina o tipo de método utilizado, já se constatou que o uso do

questionário, apenas, pode ser problemático para uma pesquisa focada em crenças. Discute também a tendência atual de usar mais entrevistas com perguntas abertas do que estruturadas. Além disso, outros métodos têm sido agregados ao tipo de estudo em pauta, como análise de metáforas, análise do discurso e de vida, narrativas e histórias, diários, autobiografias, ou auto-estudos e desenho. Abrahão (2006) assevera que um estudo de crenças contemporâneo e contextual, inserido em um paradigma qualitativo deve combinar vários instrumentos.

Kalaja (1995) propõe ainda uma outra abordagem, baseada na análise do discurso dos informantes. Os princípios desta são: o uso que se faz da língua é fortemente relacionado à ação; a língua cria realidade, o uso da língua é moldado pelas ideologias da sociedade. Não pretendo entrar em detalhes quanto a esta abordagem, tendo em vista que não consiste na base deste trabalho. Antes, opto pela abordagem contextual.

3.2. Pilotagem

Antes de esta pesquisa ter sido iniciada de fato, houve uma outra tentativa que pode ser considerada uma espécie de pilotagem. Foi distribuído um questionário a um grupo de professores de inglês que participariam de uma oficina sobre Inglês Instrumental dirigida por mim em um encontro de professores em novembro de 2004. Os respondentes tinham diante de si questões fechadas, a respeito de suas crenças sobre o ensino de línguas e tradução. O questionário foi desenvolvido a partir de Seliger e Shohamy (1995). O objetivo deste questionário foi o de visualizar, ainda que de maneira opaca, o que pensam os professores que se interessam por este tipo de oficina, especialmente os que trabalham na área de Inglês Instrumental.

O perfil geral dos 17 respondentes é de professores com diversidade no tempo de experiência profissional (há uma leve preponderância no número de professores menos experientes sobre os mais experientes), que trabalham em cursos livres (apenas quatro professores trabalham com ensino fundamental e médio e um com ensino superior) e que foram à oficina principalmente porque gostariam de saber mais sobre Inglês Instrumental.

O quadro abaixo mostra um trecho do questionário e as respostas em porcentagem:

Parte A: Minha opinião sobre Inglês Instrumental	Concordo completamente ou em parte (%)
a. O ensino de Inglês Instrumental foca-se no ensino de gramática.	64
b. Deve-se adotar o Inglês Instrumental no ensino fundamental/médio.	94
c. Antes de fazer um curso de Inglês Instrumental, o aprendiz(a) já deve ter algum conhecimento de inglês.	52
d. Ao se ensinar Inglês Instrumental, faz-se uso de atividades de tradução.	100
e. Os cursos livres de inglês deveriam oferecer ao público cursos de Inglês Instrumental.	94
f. As aulas de Inglês Instrumental devem ser ministradas em português.	94
g. Um curso de Inglês Instrumental pode substituir um curso convencional de inglês.	18
h. Uma aula de Inglês Instrumental pode ser comunicativa (ou seja, estar de acordo com a abordagem comunicativista).	94
i. Nos cursos de Inglês Instrumental, os(as) aprendizes(as) são estimulados a não se preocuparem com o significado exato das palavras.	88
j. Atividades de tradução são fundamentais em um curso de Inglês Instrumental.	100
Parte B: Somente para professores de cursos livres de inglês.	Concordo completamente ou em parte (%)
k. Apenas uso tradução como último recurso.	82
l. A tradução atrapalha o desenvolvimento do(a) aprendiz(a), causando interferência.	64
m. Os(As) aprendizes(as) e o professor(a) devem pensar somente em inglês.	47
n. Gostaria de usar atividades de tradução em minha sala de aula (ex: tradução de textos, atividades de conversação bilíngües, etc.)	64
o. A tradução pode ser considerada uma quinta habilidade (além de <i>listening, speaking, reading e writing</i>)	88
p. Usar tradução é retornar ao Método Gramática e Tradução.	35
q. O(A) melhor professor(a) é o(a) nativo(a).	0
r. Todo(a) professor(a) de inglês deveria passar um tempo em um país falante de inglês.	70
s. A tradução não faz parte das “ferramentas” lingüísticas de que meu(minha) aprendiz(a) precisa fora de sala de aula.	52
t. Trabalhar atividades de tradução é mais confortável para o professor.	35

Quadro 6: Questionário sobre Inglês Instrumental

Os dados obtidos podem também ser visualizados resumidamente nos gráficos a seguir:

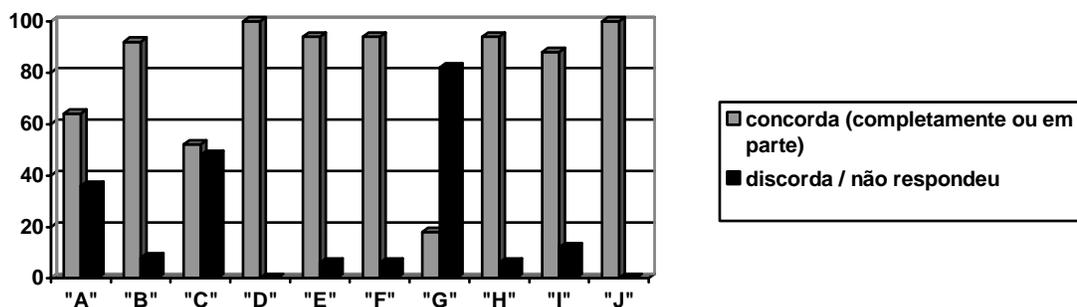


Gráfico 1: Parte A: Minha opinião sobre Inglês Instrumental

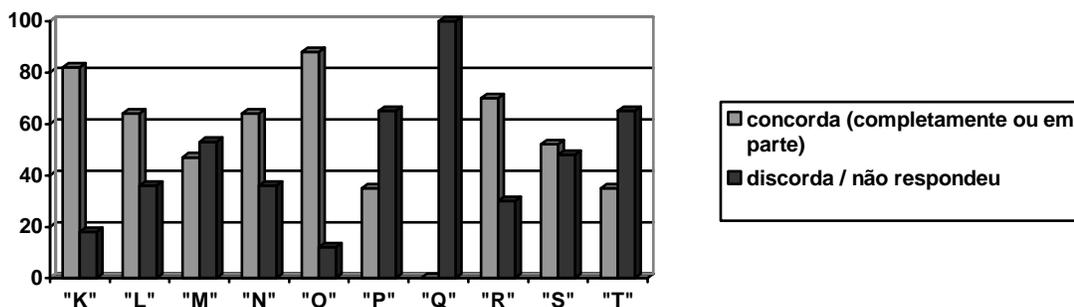


Gráfico 2: Parte B: Somente para professores de cursos livres de inglês

Todos concordaram (completamente ou em parte) que atividades de tradução são fundamentais em um curso de I.I. e 94% concordaram que uma aula de II pode ser comunicativa. Contudo, dentre os que responderam a “Parte B”, 29% acham que usar tradução é retornar ao Método Gramática e Tradução. Dos 64% que entendem que II é centrado na gramática, 81% acham que a aula de II pode ser comunicativa. Entre os que concordaram com a premissa “b”, 80% discordaram de “g”, o que favorece a idéia de que os professores crêm que o inglês ensinado na escola regular deve ser diferente do inglês ensinada na escola de idiomas. Dos 94% que concordaram com “f”, 93% concordaram com “h”, o que pode estar mostrando que estes professores crêm que uma aula ministrada em português pode ser comunicativa. Dos 64% que concordaram com “i”, 54% concordaram com “n” e dos 82% que concordaram com “k”, 71% concordaram com “n”. Acredito ser

esta a maior das disparidades, pois ao mesmo tempo em que gostariam de usar tradução em sala de aula, entendem que a tradução atrapalha o desenvolvimento do aprendiz e utilizam-na apenas como último recurso. Um outro problema é: dos 88% que concordaram com “o”, 50% concordaram com “s”. Também parece contraditório a tradução poder ser a quinta habilidade se não faz parte das ferramentas lingüísticas de que os aprendizes necessitam fora de sala. Há também algumas constatações curiosas: dos 64% que concordaram com “n”, 54% discordaram de “t”, ou seja, mesmo sabendo que a tradução é mais trabalhosa, gostariam de usá-la.

No que diz respeito aos cinco professores de Inglês Instrumental, notou-se que o professor mais experiente apresentou respostas mais coerentes. No geral, eles concordaram em suas respostas. Quatro deles concordam com as premissas “a”, “b”, “c”, “i”, “l”, “m”, “n”, e discordam da “t”. Os cinco concordam com as premissas “d”, “e”, “f”, “h”, “j”, “k”, “o”, “r”. Os cinco discordam das premissas “g” e “q”; contudo suas opiniões não se destacam significativamente do restante do grupo.

É evidente que o problema destes resultados é que eles trazem muitas incongruências. Parte delas pode ser atribuída às limitações do instrumento de pesquisa utilizado. O fato de ser um questionário nos mesmos moldes do BALLI traz vantagens como a possibilidade de alcançar um número maior de informantes em pouco tempo. Por outro lado, não me possibilitou saber se aquilo que está no questionário é também aquilo que eles consideram relevante quanto à tradução, se eles agem de acordo com suas respostas ou se estão apenas tentando parecer bem informados diante da pesquisadora e se as interpretações que deram às respostas são as mesmas que eu dei quando construí o questionário. A maior limitação é que eu não há como saber qual a influência de sua história e contexto de vida nas respostas. A vantagem de ter utilizado este questionário foi que serviu de estímulo para tentar averiguar se as incoerências que aqui aparecem também fariam parte das crenças e experiências de outras três professoras acompanhadas de perto, numa pesquisa que utilize instrumentos mais democráticos e por um tempo maior. (Gimenez, 1994; Barcelos, 2001; Silva, 2005; Barcelos, 2006).

3.3. Contexto

Esta pesquisa se deu em três⁷⁰ instituições distintas, sendo que, em cada uma delas leciona uma das professoras-informantes. Em cada instituição foi observada uma turma de Inglês Instrumental com enfoque em leitura. Duas turmas eram de Inglês Instrumental para o curso de Sistemas de Informação em faculdades particulares. A terceira, em uma escola de idiomas, era de Inglês Instrumental para leitura em geral e exames de proficiência na língua para ingresso em Pós-Graduação. A professora do curso de idiomas também leciona Inglês Instrumental para Sistemas de Informação em outra instituição.

As turmas do curso de Sistemas de Informação tinham algumas características em comum: eram numerosas (entre 20 e 40 estudantes, em média), heterogêneas quanto ao nível de proficiência na LE, tinham uma carga de três horas por semana, no período noturno, com duração de um ou dois semestres, e os aprendizes estavam entre o primeiro e terceiro semestre do curso superior. As duas professoras dos respectivos cursos trabalhavam principalmente com textos de especialidade em sala de aula e davam aula em português.

Já a turma do curso de idiomas era composta de uma média de 15 aprendizes, sendo que todos já possuíam curso superior e tinham aula de inglês aos sábados, no período vespertino, com a intenção de aprimorar sua habilidade de leitura em inglês ou, principalmente, prestar exames de seleção em programas de Mestrado e Doutorado, dos quais um dos requisitos é a aprovação em um teste escrito de proficiência em língua inglesa, com leitura, interpretação e tradução de textos. A carga horária do curso era de três aulas semanais.

Toda a pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2005. Foram observadas e gravadas entre oito e doze horas de aula de cada professora, com o mínimo de três encontros. As entrevistas foram realizadas mais ou menos na metade do decorrer das observações. Não foram realizadas no início por eu ter julgado necessário ganhar tempo para que as professoras me conhecessem melhor e eu pudesse estabelecer *rapport*. No caso de Jaqueline, foram necessárias duas entrevistas, uma vez que na primeira entrevista não foi

⁷⁰ Na verdade, participaram da pesquisa quatro professores de quatro diferentes instituições. Contudo, pelo fato de eu ter conseguido dados suficientes com as três primeiras professoras entrevistadas e observadas, preferi não utilizar aqui os dados obtidos deste último professor.

possível conseguir todos os dados necessários. As duas entrevistas juntas duraram em média cinquenta minutos. Já com Rose e Marília apenas uma entrevista de em média uma hora foi suficiente.

3.4. Informantes

Por se tratar de um estudo de caso, eu poderia ter concentrado minha investigação em apenas um informante. Contudo, julguei que ouvir informantes com histórias de vida distintas e que atuam em contexto variado enriqueceria minhas reflexões.

No que tange à escolha dos participantes, lancei mão das reflexões de Gaskell (2002, p. 70):

O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra de levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes.

Logo em seguida afirma que “sejam quais forem os critérios para a seleção dos entrevistados, os procedimentos e as escolhas devem ser detalhados e justificados em qualquer tipo de relatório”.

Assim, o principal requisito para a seleção das informantes foi a busca de professores que já tiveram alguma experiência de ensino, aprendizagem e/ou prática de tradução e também que não tiveram experiências parecidas. Um outro critério foi encontrar professores que já tivessem uma maior experiência com IIEL e também que estivessem em início de carreira. Além disso, procurava por professores que dessem aula de IIEL em diferentes ambientes. Também busquei profissionais que utilizassem textos de uma só área de especialidade, como é o caso de Jaqueline e Marília, e aqueles que utilizassem textos diversos, como Rose. Uma outra variável interessante, mas não antevista, é o fato de Rose ser estrangeira, falante nativa de língua inglesa. Inicialmente, ignorei este fato e até cheguei a vê-lo como um problema, pelo fato de não conhecer muitos professores de I.I. com este perfil. Contudo, isso se tornou importante durante a análise de dados, pois pude observar como uma estrangeira lida com o fato de ter que usar a língua materna de aprendizes e, em especial, como lida com a tradução e pude também dialogar com o trabalho de Medgyes

(1994) a respeito do professor nativo e não-nativo. O quadro abaixo mostra alguns dados biográficos das participantes:

	Jaqueline ⁷¹	Rose	Marília
Formação	Graduada em Letras Português e Inglês	Habilitada em língua francesa e espanhola em seu país de origem, cuja língua oficial é o inglês, mestre em Lingüística (título obtido no Brasil) e doutoranda na mesma área, também no Brasil.	Graduada em Letras Português e Inglês e mestre em Lingüística Aplicada.
Tempo de docência em língua inglesa / estrangeira	Por volta de um ano.	Pouco mais de dez anos	Por volta de 18 anos.
Tempo de experiência com II / enfoque do curso	Sempre deu aula de II com enfoque em leitura.	Trabalha com II com enfoque em leitura a cerca de seis anos.	Sempre deu aula de II com enfoque em leitura.
Idade	22 anos	34 anos	45 anos
Brasileira?	Sim	Não	Sim
Experiência com tradução	Uma disciplina na universidade, com enfoque teórico e prático em tradução e um curso profissionalizante, do qual cursou um semestre.	Prática intensa de tradução na graduação, curso de interpretação, professora de curso superior de Tradução, de disciplinas teóricas e práticas, e tradutora profissional.	Não tem.
Contexto de ensino observado	Turma de IIEL para o curso de Sistemas da Informação.	Turma de IIEL em escola de idiomas com finalidade de aprimoramento de habilidade de leitura em inglês e preparação para exames de proficiência em inglês para ingresso em Pós-Graduação.	Turma de IIEL para o curso de Sistemas da Informação.

Quadro 7 Dados iniciais sobre as informantes

3.5. Instrumentos de coleta de dados

Considerando a necessidade de múltiplos instrumentos para validar uma pesquisa qualitativa, inclusive o estudo de caso (Seliger e Shohamy, 1995; Bauer, Gaskell e Allum, 2002) e as questões de boa prática para a abordagem contextual de investigação de crenças, utilizei a observação de aulas, as notas de campo, gravações em áudio e respectivas transcrições, entrevistas (narrativas e semi-estruturadas) e documentos, ou seja, os textos,

⁷¹ Os nomes Jaqueline, Rose e Marília são fictícios.

apostilas, exercícios e demais materiais didáticos utilizados pelos professores e aprendizes em sala de aula durante o período das observações.

Cabe salientar que o material transcrito foi apresentado às respectivas informantes via e-mail para que confirmassem a veracidade das transcrições para que eu pudesse proceder com a análise e discussão do material.

Constituem instrumentos primários de pesquisa as entrevistas e suas respectivas transcrições.

3.5.1. A observação

De acordo com Seliger e Shohamy (1995), a observação comumente praticada na pesquisa qualitativa ocorre quando o pesquisador observa vários comportamentos que se desenrolam simultaneamente sem determinar com antecedência quais aspectos em particular serão observados. Descrevem, também, dois tipos de observação: a primeira, quando o observador é participante, ou seja, quando ele se torna parte integrante da situação a ser observada como um dos informantes sem que os demais tenham consciência do fato; e a segunda, com o observador não-participante, em que este registra comportamentos em detalhes como alguém de fora.

Já Cohen e Manion (1985) fazem a mesma distinção entre os dois métodos de observação e reiteram que o observador participante se envolve na atividade em que observa de tal forma que passa a ser visto como um do grupo, ao passo que o observador não-participante posiciona-se à parte das atividades do grupo e deixa claro que não é um de seus membros. Contudo, defendem que o observador-participante não pode – e nem precisa – estar sempre ‘disfarçado’, no sentido de simular fazer parte do grupo a ponto de, de fato, ser confundido com um de seus componentes.

Lüdke e André (1986) classificam o grau de envolvimento do pesquisador com os informantes no decorrer da observação em termos de um continuum variável segundo o qual o pesquisador pode exercer quatro papéis distintos: o de participante total, o de participante como observador, o de observador como participante e o de observador total. O primeiro tipo de observador faz-se passar por um membro do grupo observado sem revelar seus propósitos investigativos. O segundo, revela aos observados parcialmente o que

pretende. O terceiro, por sua vez, revela sua identidade e objetivos ao grupo desde o início. O quarto, por fim, não interage com o grupo observado, podendo até observar sem ser visto por aqueles a quem observa.

No caso específico de estudos de crenças, Abrahão (2006) aponta que a observação de aulas possibilita a documentação sistemática das ações e ocorrências de relevância particular para os tópicos de investigação propostos. Assim, também classifica a observação em a) participante, em que o pesquisador observa-se e observa o outro e participa da cultura e atividades do contexto pesquisado como membro e b) não-participante, em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem envolvimento pessoal com o contexto, a fim de se manter distante dos sujeitos da investigação. Contudo pondera que o primeiro modelo de observação é mais freqüentes em estudos de caso centrados em crenças, pois a própria natureza da pesquisa em sala de aula requer que o observador seja participante – lembrando que neste caso pode haver diferentes níveis de envolvimento na situação de pesquisa.

Acredito ser o continuum de Cohen e Manion (1985) mais apropriado para que eu possa descrever o papel que exerci durante minhas observações. Minha postura oscilou entre a de participante como observador e observador como participante, pois procurei transmitir, a princípio, aos aprendizes observados e, principalmente, aos professores, apenas uma perspectiva geral do que era meu estudo. Contudo, aos professores mais curiosos, forneci informações mais detalhadas quanto a meus objetivos por acreditar que, mesmo que corra alguns riscos no sentido de os professores direcionarem suas ações para aquilo que acham que eu gostaria de ver como pesquisadora, a transparência e honestidade para com os informantes é fundamental. Ao chegar às salas de aula, sentava-me entre os aprendizes e, quando solicitada pelos professores, respondia eventuais perguntas relacionadas à aula e ao meu trabalho de pesquisa.

Lüdke e André (1986) ainda tratam da questão do tempo de permanência em campo. Segundo elas, os estudos da área de educação têm sido mais curtos que os antropológicos e sociológicos – que, por sua vez, variam entre seis meses a vários anos de observação – e que a extensão do período de observação depende, sobretudo, do tipo de problema e do propósito do estudo. No caso desta pesquisa, as observações são fontes de dados secundárias, haja vista que, por se tratar fundamentalmente de uma investigação da relação

entre crenças e experiências de professores, há que se focar a análise e discussão de dados principalmente nas narrativas dos informantes. Por esta razão, como já mencionado, as observações tiveram em média a duração de três encontros com cada professor, o que soma aproximadamente oito horas de observação com cada um.

Também pelo fato de estar fazendo uma investigação que envolve a relação entre as experiências e as crenças das professoras, não utilizei nenhum esquema de observação prévio por acreditar que este procedimento poderia acarretar em prejuízo para a apuração dos dados. Acreditava que poderiam surgir possíveis justificativas inesperadas para determinados comportamentos das docentes, para suas falas nas entrevistas posteriores e para aquilo que omitiram nas entrevistas. Assim, em vez de um esquema de observação pré-estabelecido, optei pela combinação entre anotações e material transcrito das gravações, de acordo com o que sugerem Lüdke e André (1986).

3.5.2. Notas de campo

Lüdke e André (1986) sugerem que as observações tenham uma parte descritiva e outra reflexiva. Para compor a primeira, listam algumas possíveis informações, tais como descrição dos sujeitos e reconstrução de diálogos – o que foi obtido por meio das gravações de áudio e notas de campo, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrições das atividades e o comportamento do observador. Já a segunda deve ser composta de reflexões analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos, conflitos, mudanças na perspectiva do observador e demais esclarecimentos necessários.

Em estudos de crenças, define-se notas de campo como “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva”. Assim, podem incluir relatos de informação não-verbal, ambiente físico, registros de conversa e interação. Basicamente buscam responder às perguntas quem, o quê, onde, quando, como e porque. Podem, ainda, ser categorizadas para posterior conversão em diários. As próprias notas de campo já constituem uma análise. (Abrahão, 2006, p. 226)

Com base nos argumentos acima, as notas de campo foram feitas à mão em um caderno à parte durante a observação das aulas. Nele eu descrevia os acontecimentos da aula em ordem seqüencial, o comportamento dos professores, bem como os procedimentos

que utilizavam, além de reflexões a esse respeito. Em seguida, as notas foram digitadas e acrescidas de novas reflexões.

3.5.3. Gravações em áudio e transcrições

Todas as entrevistas foram transcritas em detalhes. Apesar de se admitir que toda transcrição é limitada, pois “certamente sempre haverá algo mais que poderia ser incluído na transcrição” (Myers, 2002, p. 277), acredito que as informações obtidas por meio das transcrições constituem uma rica fonte de análise e discussão.

No que diz respeito às aulas observadas, com exceção de duas, todas foram completamente gravadas com boa qualidade sonora e alguns trechos de maior relevância para a análise de dados foram transcritos em seguida, partindo-se de um empréstimo de um dos princípios da análise da conversação, segundo o qual, “os argumentos são feitos através da comparação de muitos extratos curtos, muito detalhados”, os quais “ocupam espaço e exigem muita atenção.” (Myers, 2002, p. 276)

Segundo Abrahão (2006), em pesquisa sobre crenças, dependendo do enfoque, pode-se recorrer somente à gravação em áudio, como é o caso desta pesquisa, em detrimento da gravação em vídeo, já que a segunda pode constranger os informantes. Justifica, ainda, o uso de gravações pelo que possibilitam ao pesquisador inferir crenças embutidas no discurso e nas ações do professor.

Utilizei parcialmente as convenções de Marcuschi (2003). Como as convenções do autor não cobriam as necessidades desta pesquisa, acrescentei alguns símbolos a fim de tornar mais claras as transcrições.

3.5.4. Entrevistas

Segundo Gaskell (2002, pp. 64 e 65), as entrevistas para pesquisa qualitativa podem ser classificadas da seguinte maneira: a) semi-estruturada, com um único respondente, ou entrevista em profundidade; b) semi-estruturada, com um grupo de respondentes, ou grupo focal; c) entrevista de levantamento fortemente estruturada, com uma série de questões pré-determinadas; e d) conversação continuada menos estruturada da observação participante,

ou etnografia, cuja ênfase é o conhecimento local e da cultura e, por isso, é necessário um período de tempo mais longo. Ele também expõe como vantagem da entrevista qualitativa o fato de ela fornecer “os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Completa, ainda, que “o seu objetivo é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Lüdke e André (1986) asseveram que a entrevista, apesar de ser uma técnica que consome uma grande quantidade de tempo do pesquisador, tem como vantagem os seguintes aspectos: a) ao contrário de outros métodos de coleta de dados, que estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e informante, a entrevista gera uma relação de influência mútua entre o entrevistador e o entrevistado; b) permite a captação imediata da informação desejada com quase qualquer tipo de informante sobre tópicos variados; c) pode permitir abordar assuntos de natureza íntima e complexa que talvez não fossem tão aprofundados se tratados a partir de uma outra técnica; e d) permite correções, esclarecimentos e adaptações.

Ademais, as mesmas autoras classificam as entrevistas nas seguintes categorias: entrevistas estruturadas ou padronizadas, durante as quais o entrevistador segue um roteiro fixo de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica com o fim de se obter resultados uniformes entre os entrevistados; entrevistas semi-estruturadas, que, apesar de se valerem de um esquema básico, permitem ao entrevistador fazer adaptações necessárias; e entrevistas não-estruturadas ou não-padronizadas, em que o entrevistado fala sobre o assunto em questão a partir das informações que ele detém. Explicitam também que o tipo de entrevista mais adequado para pesquisa em educação é aquele que segue um esquema mais livre, menos estruturado.

Abrahão (2006) afirma que as entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária. Classifica-as então, em estruturadas – aquelas que se assemelham ao questionário nos quesitos forma e pressupostos; semi-estruturadas – as que têm um roteiro geral, mas permitem maior flexibilidade; e as não-estruturadas – as quais consistem em travar uma conversa livre com os entrevistados com base nas questões e tópicos que orientam a investigação, sendo que as duas últimas são as mais utilizadas nas investigações das crenças.

Jovchelovitch e Bauer (2002) tratam mais especificamente da entrevista narrativa e a classificam como um método de pesquisa qualitativa não estruturada, de profundidade e com características específicas. Ela vai além do esquema pergunta-resposta e o entrevistado tende a ficar mais à vontade e a fornecer subsídios para que sua história seja plausível. “Ele dará conta do tempo, lugar, motivos, ponto de orientação, planos, estratégias e habilidades” (p. 94). Primeiro, porque a narrativa é inerente à vida humana. Depois porque, através dela, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p. 90). Assim, “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”. (p. 92) As narrativas são, então, pertinentes para esta pesquisa na medida em que têm como alvo reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. Por isso são uma ferramenta de extrema utilidade para detectar crenças e a relação destas com as experiências dos entrevistados.

Em se tratando daquilo que se chama de narrativas, auto-relatos ou histórias de vida, Abrahão (2006, p. 224) define-os como “relatos orais ou escritos de experiências pessoais (...) construídos por meio de um número amplo de técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões, conversas casuais ou por meio de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal.” Acrescenta ainda que têm grande utilidade na busca por captar histórias dos informantes a fim de explicar mais profundamente suas ações e respostas em sala de aula. Ressalta também a importância de se criar um clima afetivo favorável para que o procedimento seja bem-sucedido. Segundo a autora, as histórias de vida podem buscar diferentes tipos de informações, como recuperar a vida do participante, do nascimento ao momento da investigação; buscar dados referentes a momentos específicos em sua vida; ou, como tem sido mais comum, voltar-se para experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos informantes.

Quanto às vantagens das narrativas em pesquisas de crenças focada em professores, as “experiências anteriores narradas sob a forma de histórias pessoais são particularmente relevantes, já que a educação formal de professores engloba também aspectos relacionados à identidade do futuro profissional” (Gimenez, 1997, p. 4). Assim, as múltiplas identidades do profissional de ensino estão de certa forma conectadas a valores, alvos e necessidades

que competem entre si e por isso, as narrativas podem favorecer uma apreciação maior da complexidade do ensino e da extensão e profundidade do conhecimento prático pessoal de professores. Por isso, as narrativas revelam que tornar-se professor envolve mais que “treinamento”, já que as identidades do professor são forjadas por suas histórias de vida e redes de conhecimento, atingindo um âmbito que vai muito além da sala de aula (Sakui; Gaies, 2003).

Ainda Gimenez (1997) argumenta que, na pesquisa com histórias pessoais, o pesquisador deve definir com antecedência o nível de estrutura estabelecido. Há que se considerar que em entrevistas que têm por finalidade investigar as experiências dos informantes, muita estruturação pode impedir que revelações importantes venham à tona. Contudo, limites de tempo podem impor a necessidade de se definir algum tipo de estrutura sobre o que será tratado. O ideal então seria buscar um certo grau de informalidade que permita aos informantes contar suas experiências educacionais concentrando-se em tópicos específicos.

Pautada nestes esclarecimentos nos princípios da abordagem contextual do estudo de crenças e, por esta razão, entendendo a entrevista como fundamental neste tipo de pesquisa, elegi a entrevista como meu instrumento principal. A partir de reflexões sobre estes aspectos, e das limitações dos dois tipos de entrevista enfocados acima (da entrevista semi-estruturada porque as imposições do entrevistador podem inibir o respondente; das narrativas porque, na necessidade de um trabalho comparativo, pode faltar um padrão de referência entre os relatos de diferentes entrevistados) houve uma tentativa de aplicar uma entrevista mista, que se inicia com narrativa e passa a semi-estruturada, já que “uma entrevista pode percorrer várias seqüências de narração e subsequente questionamento” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 103). Os principais temas abordados na entrevista foram: a) as experiências de aprendizagem de língua inglesa dos informantes; b) sua trajetória profissional enquanto professor(a) de língua inglesa; c) conceito e abordagem de ensinar Inglês Instrumental; e d) o conceito de tradução e seu papel no ambiente de Inglês Instrumental e em outros ambientes.

3.5.5. Documentos

De acordo com Phillips (1974, p. 187, *apud* Lüdke e André (1986, p. 38)), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Desta forma, a análise documental, segundo Caulley (1981, *apud* Lüdke e André (1986, p. 38)), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Tem, por conseguinte, como vantagem o fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica, poderem ser consultados repetidas vezes, representarem uma fonte natural e contextualizada de informação e serem uma fonte não-reativa (Guba; Lincoln, 1981, *apud* Lüdke; André, 1986).

Esta última vantagem justifica o fato de se combinar os documentos com outros mecanismos de pesquisa tais como a entrevista e a observação porque, enquanto estas últimas técnicas podem influenciar o comportamento ou pontos de vista do informante no sentido de querer fazer ou dizer aquilo que agrada o pesquisador, os documentos, especialmente aqueles que já existiam antes da presença do pesquisador em sala de aula, não são influenciados devido a alterações no ambiente de pesquisa. Em consonância, Holsti (1969, *apud* Lüdke e André, 1986, p. 39) enumera algumas situações em que se deve usar a análise documental: quando é mais conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva (que não causa alterações no ambiente de pesquisa), quando se pretende validar informações obtidas por meio de outras técnicas de pesquisa ou quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

Desta maneira, optei por utilizar a análise documental com o objetivo de combiná-la aos outros instrumentos e possibilitar a garantia de maior validade à minha pesquisa. Os documentos analisados foram apostilas, textos e exercícios utilizados em sala de aula pelos professores e aprendizes durante as observações.

3.6. Agenda de pesquisa

Segue o quadro cronológico das observações e entrevistas com cada professor:

DATA	PROCEDIMENTO	DURAÇÃO
17/08/05	Primeira observação – Jaqueline	1h e meia
19/08/05	Segunda observação – Jaqueline	1h e meia
26/08/05	Terceira observação – Jaqueline	1h e meia
03/10/05	Primeira observação – Rose	3 horas
16/09/05	Quarta observação – Jaqueline	1h e meia
17/09/05	Segunda observação – Rose	3 horas
21/09/05	Quinta observação – Jaqueline	1h e meia
27/09/05	Primeira entrevista – Jaqueline	Por volta de 30 min.
17/10/05	Primeira observação – Marília	3 horas
23/10/05	Sexta observação – Jaqueline	1h e meia
24/10/05	Segunda observação – Marília	3 horas
28/10/05	Sétima observação – Jaqueline	1h e meia
29/10/05	Terceira observação – Rose	3 horas
09/11/05	Segunda entrevista – Jaqueline	Por volta de 20 min.
12/11/05	Quarta observação – Rose	3 horas
16/11/05	Entrevista – Marília	Por volta de 1h e meia
19/11/05	Entrevista – Rose	Por volta de 1h e meia
27/11/05	Terceira observação – Marília	2 horas

Quadro 8 Quadro cronológico de observações e entrevistas

3.7. Procedimentos de análise

A análise de dados para esta pesquisa, ainda que de maneira informal, teve início no mesmo momento em que se iniciou a coleta de dados. Isso se deve ao fato de que, desde a primeira observação, ao fazer anotações a respeito do que se passava em sala de aula e ao receber dos professores cópias dos materiais que seriam utilizados em aula, foram feitas suposições a respeito das possíveis crenças dos professores, suposições estas que seriam confirmadas ou refutadas a partir da triangulação de dados.

Após concluídas minhas observações e entrevistas, procurei seguir a orientação de Gaskell (2002, p. 85) quanto a entrevistas semi-estruturadas: “Seja qual for a opção analítica escolhida, o primeiro passo é produzir uma transcrição com boa qualidade” que incluía “todas as palavras faladas, mas não [necessariamente] as características páralingüísticas”. Assim, transcrevi as gravações das entrevistas e organizei minhas anotações das observações em arquivos digitados. À medida que assim procedia, ocasionalmente acrescia meus dados de notas críticas e reflexões.

Em se tratando da análise das entrevistas semi-estruturadas propriamente dita, considerei igualmente valiosos os seguintes comentários de Gaskell (2002, p. 85): “Em

termos práticos, a análise e interpretação exigem tempo e esforço e não existe aqui um método que seja o melhor. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto.”

Já com relação à parte narrativa da entrevista, atentei-me para alguns dos passos sugeridos por Schütze (1977; 1993, *apud* Jovchelovitch e Bauer, 2002). Reli, então, minhas transcrições e comecei o trabalho de análise a partir do estágio narrativo das entrevistas, traçando uma espécie de biografia para cada professor. Em seguida, recorri à parte semi-estruturada para organizar em tópicos as respostas de cada informante, de acordo com constatações a respeito de crenças sobre tradução. Ademais, procurei estabelecer possíveis relações entre as crenças e as experiências de aprendizagem e ensino evidenciadas nas narrativas. A partir deste momento, passei a explorar outros instrumentos – observação e material didático – para estabelecer esta relação e confirmar ou confrontar minhas conclusões até então. Além disso, utilizei estes instrumentos para também encontrar alguma eventual relação entre as crenças destes professores e sua prática de ensino – ainda que de forma opaca, pois o tempo de observação não foi suficiente para uma análise mais aprofundada a este respeito.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“Crenças de professores e aprendizes a respeito da aprendizagem de línguas não devem ser consideradas errôneas a priori. Elas representam as respostas dos aprendizes e professores à tarefa complexa de aprender e ensinar em diferentes contextos.”⁷²

Barcelos (2000, p. 330)

4.1. Jaqueline

4.1.1. Dados Biográficos

Jaqueline tem 22 anos de idade e começou a aprender inglês na infância em uma escola do idioma na qual estudou por sete anos. Ela alega não ter estudado inglês por escolha, a princípio, mas por decisão da mãe. Assim, estudou inglês praticamente durante toda a sua adolescência em uma escola particular da língua. Este tipo de experiência também é relatada por Silva (2006), quando as crenças dos pais com relação à necessidade de aprender língua inglesa, e que deriva do status da língua em nossa sociedade, influência na história de vida dos informantes. Ao final deste, fez um outro curso, de Tradução, de duração de um semestre na mesma instituição. Descreve-o da seguinte maneira:

((Excerto 1))⁷³

Jaqueline: Bem, nós tínhamos (+) a professora (+) ensinava tanto a tradução de (+) inglês pra português quanto português pra inglês. E aí a gente via textos de várias áreas. É (+) resenhas (+) de filme (+) sinopse de filme (+) uh (+) receita médica, é (+) xeu lembrar (+) texto sobre futebol (+) diversas áreas (+) Pra gente aprender como traduzir, mesmo.

P: Mhm. Tá (+) E como que era feita essa tradução? Como que era o procedimento do fazer a tradução desses textos?

Jaqueline: Bem, ela (+) ela explicava alguma coisa de vocabulário e aí a gente, sempre com o dicionário em sala, tanto inglês/inglês, como inglês/português, português/português, tudo quanto é tipo de dicionário (+)

P: Mhm.

Jaqueline: Na sala. E aí cada um ia (+) ia fazendo a sua tradução. E aí depois ela corrigia.

P: Como que era a correção? Ela corrigia no quadro, [[pedia pra vocês escreverem no quadro (+)]]

Jaqueline: [[Não, corrigia no quadro, não.]] A gente ia fazendo e discutindo (+) “Ah, porque que você colocou isso, por que que você colocou aquilo(+). Qual que fica melhor(+)

⁷² Teachers’ and learners’ language learning beliefs should not be considered erroneous a priori. They represent students’ and teachers’ responses to the complex task of learning and teaching in different contexts.

⁷³ Todos os excertos desta seção, bem como das demais seções deste capítulo, foram retirados das falas dos informantes, transcritas a partir das entrevistas e/ou observações de aula. Há também excertos de anotações de campo feitas durante as observações.

P: Então vários alunos iam lendo(+) e [[aí ela ia(+)]]

Jaqueline: [[É. Cada um colocava(+)]] Se tivesse alguma opinião diferente, ela falava(+)

Cursou Letras com habilitação em língua inglesa em uma universidade particular do DF. Durante a graduação cursou uma disciplina denominada “Tradução e Bilingüismo”, a qual ela descreve como se segue:

((Excerto 2))

P: Aí, eu queria que cê descrevesse pra mim, como (+) se você trabalhava com tradução nessa disciplina, como é que era?

Jaqueline: Ah (+) bem, a gente lia (+) textos, a respeito de tradução (+) Sabe que eu não lembro os textos de tradução (+) Eu lembro de textos de interferência da língua materna na língua (+) estrangeira, lembro de textos sobre empréstimos lingüísticos(+)

P: Mhm (+)

Jaqueline: Num (+) num (+) tô lembrada de textos sobre a tradução mesmo, mas (+) nós exercemos tradução em sala de aula.

P: É? Como que era (+) como que era feito esse trabalho? De tradução?

Jaqueline: A professora passava o texto e a gente tinha que traduzir! E depois a gente corrigia (+) no mesmo esquema do outro curso lá, da outra instituição.

P: Vocês faziam a tradução por escrito?

Jaqueline: Fazia a tradução, aí uma roda assim, aí, cada um falava uma frase (+) e aí às vezes o outro traduziu diferente (+) a gente discutia (+) qual que fica melhor (+)

P: Mhm (+)

Jaqueline: Mais ou menos nesse estilo.

Começou a dar aulas em uma faculdade particular do DF – local onde se deu esta pesquisa – imediatamente após se graduar. Conta que trabalhava na secretaria da instituição e foi convidada pelo coordenador de um dos cursos a assumir a cadeira de inglês devido ao abandono das turmas pela professora da época. Trabalha somente no período noturno com turmas de Inglês Instrumental para leitura, inclusive no curso de Sistemas de Informação, turma em que se deu a pesquisa. Antes desta, não tinha passado por nenhuma outra experiência profissional como professora até o momento.

4.1.2. Crenças sobre tradução

4.1.2.1. Tradução como ferramenta para esclarecimento de dúvidas e centrada no professor.

Quando questionada a respeito da maneira como a tradução era abordada na instituição onde estudou inglês, Jaqueline revela o seguinte:

((Excerto 3))

Jaqueline: Bem, na Escola Alfa⁷⁴, era (+), aula (+) a professora só falava em português. Os professores no geral. Só falavam em inglês, desculpa. E (+), alguma dúvida que a gente tivesse, não tinha tradução não! A gente se virava, ia atrás do dicionário, ia atrás de qualquer forma. As aulas eram sempre em inglês.

Disse ainda:

((Excerto 4))

Jaqueline: Aí, no início, a gente tinha mais dificuldade (+) de entender alguma coisa. Aí, as professoras eram mais maleáveis. Se tivesse alguma coisa que a gente não entendesse, aí ela traduzia, e tal. Mas a tradução era evitada, assim, o curso inteiro. Sempre evitada. E (+) o professor fazia mímica em sala pra gente entender o que era aquilo e (+) se virava pra explicar. Se por último caso a gente não entendesse, aí sim havia a tradução.

Há, nestes trechos, um indício de uma concepção de tradução como ferramenta para esclarecimento de dúvidas – neste caso, quanto a vocabulário. Nota-se que a concepção de Jaqueline de tradução pode estar pautada em sua experiência como aprendiz e parece estar limitada a decodificação de palavras, expressões e frases. A entrevistada enfatiza o mesmo tipo de postura ao descrever o curso semestral de tradução que fez na escola de inglês, no excerto 1.

Abaixo, Jaqueline também demonstra endossar a atitude de fazer da tradução um mecanismo de dirimir dúvidas. Embora mencione que, ao trabalhar textos mais complexos, traduz todo o texto para os aprendizes, fala também de traduzir termos que os aprendizes não conhecem. De qualquer modo, em ambos os casos, a tradução é vista como mecanismo de esclarecimento, facilitadora da compreensão.

((Excerto 5))

P: Você usa tradução em suas aulas de Inglês Instrumental?

⁷⁴ Em todas as transcrições, utilizo letras gregas para referir-me às instituições mencionadas pelas informantes.

Jaqueline: Uso, sim.

P: Como que você usa?

Jaqueline: Bem, às vezes (+) já teve aulas de eu traduzir o texto todo para melhor compreensão dos aprendizes, principalmente quanto o nível do texto tá um pouco mais elevado. E às vezes quando algum aprendiz pergunta o significado de alguma coisa ou às vezes no momento que eu falei, do aquecimento, da aula inicial, assim, eu coloco o termo em inglês e se eles não sabem o que é, eu traduzo.

Nota-se o mesmo fenômeno em uma descrição que Jaqueline faz de suas aulas:

((Excerto 6))

Jaqueline: Bem, no primeiro momento da aula a gente conversa sobre o assunto principal do texto que eu preparei pra aquele dia. Aí, a gente conversa (+) Às vezes eu faço um *brainstorming* (+) no quadro (+) Ou às vezes a gente só conversa mesmo (+) Depois eu passo o texto pra eles. Às vezes eu peço uma leitura, né, antes de fazer os exercícios. Às vezes a gente discute. Depois que eles leram o texto a gente discute, antes deles fazerem os exercícios. E aí eles fazem os exercícios. São sempre baseados em (+) compreensão do texto mesmo, né? E (+) tradução de alguns termos, tanto do português pro inglês quanto do inglês pro o português. Às vezes identificar alguma palavra no texto que significa aquilo. Alguma coisa (+) nesse sentido. E aí depois a gente corrige os exercícios.

Ao tratar do papel da tradução no ensino de línguas, Jaqueline também afirma:

((Excerto 7))

P: É (+) Na sua opinião, qual o papel da tradução no ensino de línguas?

Jaqueline: Bem (+), bem (+), o papel da tradução é (+) fazer o aluno ter certeza de que o que ele aprendeu é aquilo mesmo. Porque (+) é muito mais fácil a gente pensar na língua (+) nativa do que na língua que a gente tá aprendendo.

P: Ok.

Jaqueline: Então muitas vezes a tradução torna-se necessária nesse sentido. A gente confirmar que aquilo é realmente o que eu tô pensando.

Define, ainda, a tradução da seguinte maneira:

((Excerto 8))

P: É (+), e como você definiria tradução? O que é tradução pra você?

Jaqueline: tradução é (+), eu passar (+) alguma coisa de uma língua (+) pra outra língua.

Percebe-se, então, que assim como seus professores, Jaqueline associa tradução imediatamente a equivalência lexical para fins de esclarecimentos. É algo geralmente fornecido pelo professor em caso de o aprendiz ter problemas de compreensão na língua estrangeira. Isso é notável primeiramente pelas lacunas deixadas pela simplicidade da sua definição de tradução – “passar alguma coisa de uma língua para outra língua”: passar o quê? Palavras? Textos? Quem deve passar? O professor? O aprendiz? O dicionário? Todos estes? Passar como? Oralmente? Por escrito? Essa perspectiva parece ser herdada de

enfoques estruturalistas de ensino, como explicam Hutchinson e Waters (1987) e Cervo (2003) e teorias de tradução limitadas a equivalência formal, como a de Catford (1980).

A questão da tradução limitada a trechos isolados também se percebe em suas aulas, segundo as anotações⁷⁵ feitas durante as observações de suas aulas (o trecho a seguir foi retirado das notas de campo da terceira aula observada):

((Excerto 9))

Após este aquecimento, Jaqueline corrige o exercício 1 (uma questão de “verdadeiro” ou “falso” em português) e o exercício 2. Então escreve no quadro a tradução para o inglês das palavras técnicas do exercício. Os aprendizes participam da correção voluntariamente. Jaqueline explica a relação entre as palavras “*develop*”, “*developed*” e “*developer*” traduzindo cada uma delas.

E ainda (trecho da quarta aula observada):

((Exerto 10))

Ao término das correções, Jaqueline divide a turma em dois grupos para uma competição. O jogo se baseia em uma série de tiras de papel com algumas sentenças para revisão (relacionadas às do teste). Algumas sentenças estão gramaticalmente incorretas. Cada grupo deveria escolher ao acaso uma tira de papel e dizer se a sentença está correta ou incorreta, além de explicar porque. Cada componente de um grupo que escolhesse a sentença, deveria lê-la em voz alta, em inglês e a professora a escreveria no quadro. Durante o jogo, os aprendizes tentam traduzir as sentenças antes de dizer se são corretas ou incorretas. Após ouvir as respostas, Jaqueline fornece mais esclarecimentos e, alguns casos, traduz a sentença.

Além de confirmar o uso de tradução para esclarecimento de dúvidas e/ou como aplicável a trechos específicos, é evidente também a tradução como uma forma de confirmar a coerência gramatical das sentenças. Isso também é perceptível nas anotações de campo de uma aula que Jaqueline deu sobre o superlativo:

((Excerto 11))

Jaqueline escreve no quadro:

Mainframes are more expensive than PCs.

Pergunta, então, aos aprendizes o que compreenderam. Um aprendiz responde com a tradução da sentença e Jaqueline o elogia. Em seguida, ela repete o mesmo procedimento com outras sentenças:

PCs are cheaper than mainframes.

Mainframes are bigger than minicomputers.

⁷⁵ Reitero que as anotações de campo não são dados primários de pesquisa, pois o número de observações não foi suficiente para estabelecer com segurança uma relação entre crenças e ação em sua completude.

Ela utiliza as sentenças para explicar os comparativos. Faz perguntas à classe com bastante frequência. Os aprendizes estão todos envolvidos. À medida que explica as regras para o uso dos comparativos, sublinha palavras comparativas. Um deles pergunta se “less” é “pouco”. Jaqueline responde dizendo que “less” é “menos”. Jaqueline pergunta aos aprendizes se até o momento entenderam a explicação e os aprendizes respondem afirmativamente.

Jaqueline pede aos aprendizes que comparem os PCs aos mainframes até conseguir a sentença “O PC é menos potente que o mainframe”. Escreve, então, a sentença em português e, em seguida, em inglês, no quadro:

PCs are less powerful than mainframes.

Ela usa a sentença acima para explicar os comparativos de inferioridade e segue o mesmo procedimento para explicar os comparativos de igualdade, usando a frase “Os laptops são tão caros quanto notebooks” com a seguinte tradução:

Laptops are as expensive as notebooks.

Nota-se também que Jaqueline tem uma concepção de tradução centrada no professor no sentido de, quando não o dicionário, é ela quem fornece as respostas certas. Por exemplo:

((Excerto 12))

P: (risos). (+) É (+) Ah, eu perguntei pra você, como é que você usa a tradução(+) em sala de aula. Aí, você me disse que às vezes você (+) é (+) traduz o texto todo para melhor compreensão dos alunos (+) é (+) aí eu queria te fazer uma pergunta. Eu só queria esclarecer (+) quando é feita essa tradução do texto todo, quem é que faz a tradução? É (+) você que faz?

Jaqueline: É. Mais eu.

P: Mhm.

Jaqueline: Principalmente quando o texto é um pouco mais complicado, aí (+) que eu vejo que eles não tão conseguindo responder as questões (+)

P: Mhm (+)

Jaqueline: Daí eu auxílio.

P: Como é feita a tradução? Você (+) dá por escrito?

Jaqueline: Não. A gente vai lendo (+) O primeiro parágrafo, por exemplo (+) Às vezes eu pergunto pra eles: “Quê que vocês entenderam daqui?” E aí eles vão dizendo. E aí às vezes (+) eu traduzo, literal. E às vezes fica só no (+) “é realmente, tá dizendo isso, isso e isso.”

Isso mostra um outro lado da abordagem de ensinar de Jaqueline. Evidenciam-se duas posturas conflitantes: a) os alunos resignificam as idéias do texto oralmente e b) a professora “entrega” a tradução literal aos alunos. Neste trecho, ela só reconhece a segunda situação como tradução. Ela de fato explora o conhecimento prévio dos aprendizes, como mostra a transcrição de um trecho de uma de suas aulas abaixo. Neste trecho, a professora fazia um *brainstorming* a respeito de tipos de computadores antes de introduzir o texto *Types of Computer*:

((Excerto 13))

Jaqueline – Quais os tipos de computador que você conhece?

AA – (****) Palm, palm top

Jaqueline- *Palm top* ou.. *handheld*. Vocês sabem o que é *handheld*? Por que ele se chama assim?

AA – (****)

Jaqueline – *Hand*, mão. *Held*.. segurando. Certo?

/.../

A- (+) Minicomputador é intermediário.

Jaqueline – Intermediário entre quem?

A – Porque você tem o mainframe, grandão. Você tem o microcomputador, bem menor,... Ele é tipo um ponto médio, entendeu? Você não pode classificar como mainframe porque é bem maior, mini, bem menor. O micro é intermediário.

Jaqueline – Aí, sim. Aí você foi bem.

/.../

Jaqueline – Quais as características do microcomputador ou *PC*? O que que é *PC*?

As – Computador Pessoal.

Jaqueline – *Personal*.. *Computer*. Quais são as (+) características dele?

A – Acessível.

Jaqueline – Acessível. Pra quê que ele serve? Qual é a maior (+) qual é a maior população que utiliza?

A – Uso doméstico e comércio.

Jaqueline – Uso doméstico e (+) ?

A – Comércio.

Jaqueline – Isso. Muito bem. O *notebook* e o *laptop*.

/.../

Jaqueline – *Notebook* e o *laptop*. Quais são (+) Quem (+) mais utiliza esse tipo de computador?

A – Executivo.

AA – (****)

Jaqueline – E quem mais? Executivo (+) Em que situação vocês usariam um *notebook* ou um *laptop*?

Jaqueline/ AA – (****)

AA – (****) Daqui uns dias na faculdade todo mundo tem um.

/.../

Ou seja, ao mesmo tempo em que Jaqueline sofre a influência de abordagens de ensinar mais democráticas, como aquelas propostas em Celani et al. (2005), ela também é influenciada por abordagens mais tradicionais como o MGT, descrito por Hood, Solomon e Burns (1996).

4.1.2.2. Tradução e uso da LM dos aprendizes

Percebe-se no excerto 3 que Jaqueline parece não fazer sempre uma distinção clara entre uso de LM e uso de tradução quando afirma: “[os professores] Só falavam em inglês, desculpa. E (+), alguma dúvida que a gente tivesse, não tinha tradução não!”. Imediatamente após fazer estas afirmações, ela continua:

((Excerto 14))

P: E aí eu queria saber como você se sentia em relação a isso (+) Você achava isso um procedimento necessário, correto, (+) você achava que não deveria::

Jaqueline: Não. É (+) como o propósito desses cursinhos é de falar, escrever, entender (+) e? ((risos - começa a contar nos dedos, como que tentando lembrar algo)) Falar, entender, escrever (+) e ler! Então, eu acho que (+) realmente as aulas tinham que ser em inglês mesmo pra gente (+) tar em contato com a língua o tempo inteiro.

E em seguida:

((Excerto 15))

P: Mhm (+) E a sua opinião sobre isso é que naquele momento::

Jaqueline: É. Eu acho que como o objetivo era de(+) adquirir as quatro habilidades da língua, eu acho que(+) realmente tinha que ser em inglês pra gente tar em contato com a língua o tempo inteiro. Tanto entendendo a professora falando, quanto a gente falando o inglês, treinando tudo!

Pode-se inferir destes trechos, então, a seguinte relação feita por Jaqueline quanto à tradução: não ter tradução significa dar aulas em inglês. Logo, em alguns momentos, para ela, traduzir é o mesmo que usar a língua materna do aprendiz. Esse tipo de confusão é comum entre professores de inglês e pode ter sido uma das causas das disparidades nos resultados da pilotagem para este estudo.

4.1.2.3. Ambientes apropriados para o uso de tradução

Apesar de Jaqueline somente ter experimentado até então o ensino de Inglês Instrumental, ela afirma que, se tivesse oportunidade de dar aulas em um ambiente semelhante àquele em que aprendeu inglês, também não usaria tradução:

((Excerto 16))

P: Mhm. Se você fosse dar aula num ambiente desse, você usaria tradução?

Jaqueline: Nesse ambiente, não. Até mesmo porque é regra da instituição que não se use (+) tradução, não se use a língua portuguesa em sala de aula. Então (+) depende das regras da instituição, né? [[Pra gente saber se usa ou não.]]

P: [[Mas se você tivesse liberdade de usar, você usaria?]]

Jaqueline: Nesse tipo de curso de inglês, não, justamente por causa do que eu te falei: que o objetivo é adquirir as quatro habilidades, então, (+) acho que não tem necessidade de usar tradução.

Confirma-se que Jaqueline endossa a crença de que em ambientes de cursos de inglês onde se ensina as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever não há espaço para tradução. Em outras palavras, ainda que, diante das explicações do professor em língua

estrangeira, o aprendiz não compreenda o que se passa em sala de aula, e o desempenho do professor em sala de aula não seja satisfatório, e com isso se sacrifique a comunicação, não se deve traduzir. Em vez disso, o aprendiz deverá, posteriormente “se virar”, com o uso de dicionários ou “de qualquer forma” para decifrar significados. Situações como esta causam um problema. Embora se veja vantagem no estímulo à pesquisa como via de desenvolvimento da autonomia do aprendiz (o fato de se recorrer ao dicionário), o fato de esta consulta ser feita posteriormente ao momento da comunicação faz com que este momento seja comprometido, pois a comunicação não foi completada com êxito. Ou seja, o receptor não “recebeu” a mensagem apropriadamente. Melhor seria propor uma atividade tradutória como as sugeridas por Duff (1989) e Deller e Rinvoluceri (2002), em que o aprendiz teria a oportunidade de recorrer à LM a tempo de concluir a tarefa.

A informante não vê a tradução como uma quinta habilidade comunicativa, como apontam Janulevičienė e Kavaliauskienė (2004), mas reproduz o discurso vigente no contexto de ensino/aprendizagem de inglês no Brasil, que é resultante de uma imposição imperialista (Moita Lopes, 1996) e de uma crença, resultante do MGT, de que a tradução consiste em um “processo de troca de rótulos com equivalência paritária completa entre correspondentes lexicais” (Ridd, 2003, p. 97).

Assim como os respondentes do questionário piloto, é notável que Jaqueline faz uma distinção clara entre o ambiente de ensino de Inglês Instrumental e o de ensino de inglês em escolas de idioma: no primeiro deve-se usar tradução; no segundo, não, pois ela crê que a tradução impede o aprendiz de estar em contato contínuo com a língua inglesa, e impede também o aprendiz de “treinar tudo”, ou seja, treinar o ouvir, o falar, o ler e o escrever em língua inglesa. Uma das causas desta distinção pode ser o fato de Jaqueline ter feito um curso de tradução após o término de seu curso regular de inglês, ou seja, sua experiência reforça a crença de que a tradução só deve ser usada em ambientes de ensino de inglês para fins específicos.

Tais crenças da informante corroboram as afirmações de Phillipson (1993) e Carnagarajah (1999) a respeito de como as ideologias dos países centrais quanto ao ensino/aprendizagem de L2 ecoam nos países periféricos no ensino/aprendizagem de LE.

Outro aspecto notável é a influência da instituição sobre as crenças. No excerto 16, a entrevistada ressalta que as normas da instituição devem ser seguidas sem

questionamento. A esse respeito, Gimenez (2004, p. 172) afirma “... para que os professores não fossem apenas proletários seria necessário que seu trabalho envolvesse algum grau de liberdade para tomar decisões e a existência de uma base de conhecimentos que lhes permitissem responder às demandas contextuais e localizadas”. No caso de Jaqueline, ela pode ter tido professores que não tiveram o direito à autonomia e isso pode ter sido uma das causas de ela pensar desta forma.

4.1.2.4. A tradução em sala de aula

Enquanto aprendiz, Jaqueline não era estimulada a valer-se de nenhuma estratégia declarada de tradução, e isto também não ocorre em sua prática. Ou seja, apenas usa o dicionário e discute as possibilidades de acerto ou erro. Também não era encorajada a utilizar outra fonte de pesquisa que não o dicionário, conforme consta nos excertos 1 e 2, acima.

Tal postura se reflete em sua prática, segundo os trechos abaixo das anotações de campo que correspondem, à segunda aula:

((Excerto 17))

A professora traz dois dicionários para a aula: um monolíngüe e outro bilíngüe. /.../ Diz que isso é um resumo de suas explicações e pergunta se os aprendizes têm dúvidas. Distribui, então, uma apostila com um texto intitulado “*Types of Computers*” e alguns exercícios de interpretação. Disponibiliza seus dicionários para a turma e pede aos aprendizes que tentem fazer os exercícios. Ela se senta enquanto os aprendizes trabalham. Um deles pergunta se pode responder às questões em português. Jaqueline responde que deve. Também diz que, no dicionário, laptop e notebook têm a mesma definição. Todos os aprendizes trabalham em silêncio, como se estivessem fazendo um teste. Depois de alguns minutos, Jaqueline começa a caminhar pela sala, monitorando os aprendizes e dando explicações individuais.

Em outras palavras, Jaqueline parece acreditar ser a tradução uma atividade que não requer o uso, ensino e aprendizagem de estratégias específicas, como por exemplo, o cotejo com outros textos afins em LM, pesquisas em enciclopédias e glossários, especialmente na Internet (Pagano, 2003b), bastando o uso do dicionário e posterior discussão e correção para que seja realizada. Quanto a isso, Pagano (2003b, p. 41) adverte que “... o dicionário está longe de ser o recurso mais bem utilizado”. Atribui ainda à exclusividade de sua utilização “algumas crenças ainda existentes em relação à tradução que apontam para o dicionário bilíngüe (...) como sendo a única ferramenta disponível e indispensável para o

tradutor.” Fracaro (2002, p.107) aponta a falta de uso de estratégias para traduzir como resultado de uma concepção equivocada da tradução. Afirma ainda: “Para que esse panorama mude é preciso mudar a visão dos professores sobre ela. E para mudar essa visão é necessário conhecer primeiro o pensamento, concepções, medos e incertezas desses profissionais.” Nisto reside a razão de ser desta pesquisa.

4.1.2.5. Tradução e o nível de proficiência dos aprendizes na LE

Na vivência de Jaqueline enquanto aprendiz explicitada no exceto 4, ela foi estimulada a pensar que tradução é para aprendizes iniciantes. É bem provável que isto esteja relacionado ao fato já discutido acima de ela não parecer ver a tradução como algo que estimule o aprendiz a pensar e desenvolver autonomia, mas algo pronto produzido pelo professor – o que reafirma o professor como detentor absoluto de conhecimento, tal qual no Método Gramática e Tradução e que faz com que o aprendiz fique cada vez mais dependente dele. Talvez também por isso, como ela mesma afirma, fosse evitada a todo custo. Isso confirma a crença de que tradução é igual ao uso de LM, a qual deixa de ser tão necessária com o tempo. Esta experiência de Jaqueline pode ter resultado na crença de que a tradução é para turmas lingüisticamente heterogêneas:

((Excerto 18))

P: O que você acha de usar tradução em aulas de Inglês Instrumental?

Jaqueline: Eu acho necessário, justamente por causa dessa heterogeneidade da turma. Então, alguns aprendizes conseguem entender o texto pelo contexto (+) ou já viram alguns termos ali. Só que outros não conseguem, né? É um pouco mais difícil. E aí, aí que entra a tradução pra ajudar um pouco.

4.1.2.6. A tradução no material didático

Perguntei a Jaqueline se ela utilizava tradução no material didático, ao que ela respondeu que sim e explicou como procedia conforme se segue:

((Excerto 19))

Jaqueline: Por exemplo, seu eu dou um (+) às vezes eu dou um texto e(+) tiro uma frase daquele texto e peço pro aluno dizer em português o quê que ele entendeu daquele pedaço.

P: Mhm.

Jaqueline: Ou então, peço o aluno pra (+) listar os pontos mais importantes do texto. Isso é tradução também, né?

Do excerto acima percebe-se mais uma vez que Jaqueline trabalha com tradução de frases específicas, mas também introduz a tradução como compreensão das idéias principais do texto.

A entrevistada também revela, no trecho abaixo, que desenvolve o seu curso de Inglês Instrumental a partir da consulta de material didático já existente:

((Excerto 20))

P: E aí, o seu material didático (+) o material que você usa em sala (+) com os aprendizes (+) você tira de que tipo de (+) de (+) Ou [[você mesma que elabora?]]

Jaqueline: Bem, eu preparo, só que eu (+) às vezes eu pego texto pronto, de livro, com alguns exercícios. Às vezes eu adapto os exercícios (+) Ou então da Internet. Pego algum texto de outra disciplina que eles estejam vendo, e aí eu vou lá na internet, procuro alguma coisa daquilo, pra haver interdisciplinaridade também, que eu acho isso muito importante(+). E aí eu vou fazendo(+). Eu mesma preparo, tal. E às vezes eu pego pronto também. Não vô negar não. ((risos)).

P: Ótimo (+) Que tipo de (+) de (+) questão você coloca nos exercícios para os aprendizes responderem?

Jaqueline: Eu tento intercalar um pouco. Dar um texto com a parte de interpretação mesmo (+) e dar dicas gramaticais. De verbos, de sujeitos, de pronomes (+) que estão se referindo a outros nomes (+) Uh (+) conectivos, prefixos e sufixos (+) isso tudo é Inglês Instrumental também. E aí eu tento intercalar. Porque (+) uma aula (+) uma aula é pouco até pra gente dar essa parte de gramática. [[Às vezes]]

O material didático utilizado por Jaqueline na maior parte do tempo faz uso de tradução, e, em especial, na amostra abaixo, que constitui parte de uma apostila:

((Excerto 21))

WHAT IS A COMPUTER

A computer is an electronic machine which processes data and provides the results of the processing as information. Modern-day computers process information in the form of binary numbers. Binary is a counting system that uses the numbers one or zero (and not zero through nine). The advantage of this system is that you only need two symbols to express any number, independently of how big it is. So, a computer is a glorified calculator that can do millions of binary calculations for a second.

After being converted into 0s and 1s, the data are then changed into electrical impulses which travel over a cable to the computer, where they are stored in memory. Each computer word, called a byte, is assigned a place in a memory cell to wait processing. The data, now in the memory cells, are acted upon and processed according to the program being used.

The output, or final result, is then achieved and converted back into numbers and letters, which are displayed on a TV screen or printed on paper by a printer.

In addition, there are typically two types of computers: those built by Apple Computer, called Machintoshes or "Macs", and those called PCs, or "personal computers". These PCs were originally designed by IBM and are sometimes referred to as "IBM compatibles".

Today, PCs have a variety of different parts, but the majority use Intel processors, which are controlled by an operating system called Microsoft Windows. An operating system is the program that controls the computer. PCs use Microsoft Windows. Macs use the MacOS operating

system. Programs for Macs do not run on PCs. As a general rule, programs for PCs do not run on Macs.

Adapted from: <http://www.cyberwalker.net/columns/aug01/090801.html> and GALANTE, Terezinha Prado. Inglês Básico para Informática. São Paulo: Atlas, 1992.

- 1) Conforme o texto, responda em português às questões abaixo:
 - a) O que é o sistema binário?
 - b) Quais são tipicamente os dois tipos de computadores?
 - c) O que ocorre depois que os dados são convertidos para o sistema binário?
- 2) Em que parágrafo encontram-se as seguintes informações?
 - a) Quando o resultado final é alcançado, é convertido outra vez em números e letras.
 - b) Como regra geral, programas para PCs não rodam em Macs.
 - c) O computador é uma gloriosa calculadora que faz milhões de cálculos binários por segundo.

O fato de a interpretação de texto ser feita em português requer que os aprendizes façam tradução nos moldes da retextualização defendida por Travaglia (2003), já que, para fazer estes exercícios os estudantes têm que lidar com conhecimentos lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, informatividade, focalização, inferência, relevância, fatores pragmáticos, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade na LE e na LM. Contudo pesquisadores na área de Instrumental (Celani et. al., 2005) não costumam reconhecer abertamente este processo como tradução.

4.1.3. Crenças e experiências

Jaqueline não acredita que sua experiência como aprendiz tenha influência sobre sua prática, como evidencia abaixo:

((Excerto 22))

P: É? Cê acha que o que você aprendeu nesse curso tem alguma influência na maneira como você ensina? Alguma coisa que você aprendeu lá que você usa(+)

Jaqueline: Não! Eu acredito que não.

P: Não? A maneira de trabalhar os textos (+)

Jaqueline: Não. Acho que não.

P: Trabalha diferente, então?

Jaqueline: É.

Ainda assim, o quadro abaixo é uma tentativa de sintetizar as crenças de Jaqueline a respeito de tradução e suas **possíveis** relações com as experiências da informante enquanto aprendiz e também enquanto professora:

Crenças sobre tradução	Possível relação com as experiências
Tradução é sinônimo de uso oral de LM, em sala de aula, por professores e aprendizes.	O único uso de língua materna nas aulas de inglês de Jaqueline, enquanto aprendiz, ocorria quando o professor traduzia palavras e/ou expressões que não tinha conseguido explicar por meio de outros recursos. Assim, pode ter havido, por parte de Jaqueline, associação em que traduzir é necessariamente usar LM oralmente em sala de aula, associação esta negativa por simbolizar um fracasso de compreensão pelos meios pretendidos pelo professor.
Tradução é atividade escrita que se desenvolve por meio de uso de dicionário e posterior discussão entre professor e aprendizes quanto a escolhas vocabulares.	Durante os dois cursos que fez em que se praticava tradução, eram estas as únicas estratégias de tradução utilizadas em sala de aula. Quanto ao dicionário, Jaqueline foi muito estimulada a utilizá-lo durante sua aprendizagem de inglês, primeiro quando não entendia as explicações dos professores no curso convencional e estes costumavam se recusar a usar tradução – assim ela pesquisava, ou, como ela mesmo diz, “se virava, ia atrás no dicionário”, e depois quando fez os dois cursos que envolviam prática de tradução e era costume levar vários tipos de dicionários para a aula.
A tradução é um mecanismo de esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário e gramática, mas também mecanismo de compreensão textual.	No decorrer do tempo em que estudou inglês em uma escola de idioma, a tradução só era utilizada pelos professores para esclarecer dúvidas dos aprendizes.
A tradução é um mecanismo de compreensão textual.	Os materiais didáticos que a informante utiliza em sala de aula possuem exercícios que envolvem a identificação e expressão, em língua materna, das idéias principais do texto e demais partes compreendidas pelo aprendiz e Jaqueline vê isso como tradução.
A tradução é aplicável especificamente a palavras, expressões e/ou frases – tradução pontual.	Esta é mais uma crença que pode estar relacionada à experiência de Jaqueline enquanto aprendiz de língua inglesa: mais uma vez relembra-se que neste ambiente a tradução era o último recurso utilizado por seus professores pra esclarecer dúvidas de compreensão.
A tradução deve ser fornecida pelo professor.	Outra vez, há relação com o procedimento dos professores do curso de inglês de Jaqueline de traduzir apenas no caso de não haver compreensão dos aprendizes. Nesta ocasião, o próprio professor fornecia a tradução. Nos casos dos cursos que envolviam prática de tradução, embora os aprendizes apresentassem várias possibilidades, a professora “corrigia”, ou dava a resposta final.
A tradução é ideal para ser usada em ambientes de ensino de inglês com fins específicos	A informante só teve oportunidade de tratar abertamente da tradução, e de ser estimulada por seus professores a fazê-lo, em cursos específicos de tradução. No curso convencional de inglês, não.
A tradução é ideal para aprendizes que têm dificuldades com a língua estrangeira ou que estão em nível inicial de aprendizagem	Jaqueline conta que, embora traduzir fosse uma prática evitada sempre em seu curso de inglês, no início “as professoras eram mais maleáveis” e traduziam alguma coisa que os aprendizes não entendessem.

Quadro 9: Possíveis relações entre as crenças de Jaqueline sobre tradução e suas experiências

Pode-se inferir algumas concepções aparentemente controversas das maneiras como Jaqueline vê a tradução: a) sinônimo de uso de LM, mas também uma atividade escrita que se desenvolve por meio de uso de dicionário e posterior discussão entre aprendizes e professor quanto a escolhas vocabulares; b) mecanismo de esclarecimento de dúvidas sobre a vocabulário e gramática, mas também mecanismo de compreensão textual; c) aplicável especificamente a palavras, expressões e/ou frases, mas também à compreensão de idéias principais de um texto; e d) é recebida “pronta” do professor, mas também é fruto de pesquisa do aprendiz no dicionário e/ou discussão entre aprendizes e professor.

Estas inconsistências refletem alguns resultados da pilotagem e demonstram que o fato de existirem professores de inglês que não sabem bem ao certo o que pensar sobre a tradução pode se dever à falta do preparo destes para lidar com ela. Ou ainda, à diversidade de “vozes” que ecoam na mente do professor: a voz da experiência como aprendiz, da experiência prévia de ensino, das profissionais da língua que passaram por sua vida ou que são ícones da Lingüística Aplicada pelos quais ele nutre admiração, a voz do material didático e do seu status diante dos colegas. (Richards; Lockhart, 1994; Garbuio, 2006)

No caso de Jaqueline, ela não teve a oportunidade de fazer muitas leituras a respeito de Teoria da Tradução na universidade. O mais perto que chegou de uma reflexão sobre o assunto foi na disciplina sobre tradução, como menciona no excerto 2, mas mesmo assim, só se lembra da parte prática. Acredito que se a informante tivesse tido a oportunidade de se aprofundar no assunto, poderia estar tirando maior proveito da tradução em suas aulas, uma vez que tem disposição para refletir sobre sua prática e aprimorá-la.

4.2. Rose

4.2.1. Dados Biográficos

Rose tem 34 anos de idade e é estrangeira. Seu país tem o inglês como língua oficial, mas lá também se fala uma língua crioula. Tem boa fluência em língua portuguesa, e falou português durante toda a pesquisa.

Quanto às suas experiências enquanto aprendiz de línguas, a entrevistada conta que foi alfabetizada pela mãe. Apesar de seu país não se tratar mais de uma colônia britânica, a

entrevistada considera ser o sistema educacional semelhante ao sistema inglês. Assim, quando tinha por volta de onze anos de idade, cursou o que ela denomina “*high school*” e começou a estudar a língua inglesa, espanhola e francesa formalmente. Aos treze anos, precisou escolher entre alguns agrupamentos de matérias. Havia a área de línguas, que inclui Inglês, Francês, Espanhol, Literatura e História, e também a parte de ciências e a parte de negócios. Rose optou pela primeira opção. Ela considera esta segunda fase escolar, que vai até os quinze anos de idade do aprendiz, mais complexa, como se nota logo abaixo:

((Excerto 23))

Rose: [[É porque]] assim, no *high school level* era uma coisa mais simples, né, só que nos dois anos que você escolhe as matérias, de treze a quinze aí já é mais assim, uh, puxado, aí você aprende ler, aprende ouvir, porque a prova é dividida em partes, a parte da gramática é puxada, tem que deter- / às vezes tinha coisa pra preencher branco, mas não uma coisa fácil, já era uma coisa mais, assim, de você pensar que forma da gramática, tempo verbal em espanhol. Aí tinha uma prova oral, que você tinha que fazer uma leitura, eles faziam perguntas, eu acho que era sobre fotos, aquela coisa toda. Isso já na primeira parte. Aí, nos últimos dois anos, já é mais puxado ainda, porque além de ouvir, cê tem que fazer redação em francês ou espanhol, cê tem que preparar um *speech*, pra o exame oral. Aí eles trabalham temas da atualidade, tipo, naquela época era terceira idade, gastronomia, então aí, tinha Literatura também.

P: Mhm.

Rose: Que a gente tinha que escrever redação, em espanhol.

Nesta mesma época, começou a ter aulas particulares de Francês e Espanhol. Ela descreve estes dois momentos, respectivamente, abaixo:

((Excerto 24))

Rose: Aí era um professor francês, né, ele falava francês. Tinha aula particular em espanhol. Era professor de lá, mas falava tudo em espanhol. A hora que a gente treinava ouvir, aí normalmente os testes de ouvir são puxados. É (+) Quê mais? Aí eu fazia amizade, às vezes tinham estrangeiros que iam lá pra (+) pra / aí meu pai que me empurrava pra (isso assim) bastante. A gente fazia amizade. Às vezes tinha o pessoal que ia lá trabalhar nas empresas de petróleo, aí, aí eu fazia amizade, de vez em quando tinha algum francês, tipo tem aquela empresa (*), é, uh, internacional. Aí iam venezuelanos é, ou pra trabalhar ou pra estudar inglês.

P: Aí, cê aproveitava [[pra]]

Rose: [[Aí a gente]] fazia trocas, amizade com gente no shopping.

P: Olha só! Aí cê chegava, abordava [[as pessoas]]

Rose: [[É, assim, né.]] No início, eu sou tímida. Incrível, né?

P: Não parece!

Rose: Pois é, eu acho que, assim, eu sou menos tímida nas línguas estrangeiras do que na em inglês. Por que? Porque, assim, eu tinha essa coisa de querer estudar, de aperfeiçoar, /.../

O fato de chegar ao ponto de vencer sua própria timidez para fazer amizades com estrangeiros e abordar estrangeiros no shopping demonstra que a informante tinha motivação intrínseca para aprender LEs. Outro aspecto relevante é que nos excertos 23 e 24

Rose utiliza com frequência na entrevista o termo “puxado” para descrever sua história de aprendizagem.

Rose continua a descrever o seu percurso educacional. Ela cursou Letras – bacharelado, com duração de três anos, em uma universidade local. Optou por cursar dupla habilitação em francês e espanhol, e descreve seu curso segundo os dois excertos abaixo:

((Excerto 25))

Rose: Então, tem vários tipos de, nas humanas, né. Então eu optei por dupla habilitação francês espanhol. Então, como que é? É dividido com as habilidades. Então, você tem, *reading, writing, listening, speaking*, uh (+) quê mais? Cê tem, às vezes, no primeiro semestre, gramática, mas não a gramática bê-a-bá. Totalmente, assim, pontos, assim, só pra lapidar o seu conhecimento da gramática em língua estrangeira.

((Excerto 26))

Rose: /.../ Aí, assim, normalmente, a gente tinha aquela mistura de professores. O professor nativo, o pessoal da Espanha, ou da Venezuela, ou (+) tinha de lá também, que tinha morado fora e (+) no geral / no francês, sempre tinha o pessoal francês. Aí, eu optei assim, então habilitação francês espanhol. Aí a gente tinha assim, de manhã às oito cê poderia começar com (+) sei lá, uma aula de conversação em espanhol. Poderia ser as duas horas, uma hora, e depois você ia pra uma aula de (+) *listening* talvez em espanhol, de onze até uma hora, depende, ia ter aula de francês, que ia ser compre-, *reading comprehension*, leitura, ou conversação, à tarde você poderia ir ter aula de literatura francesa, aí a gente estudava temas da literatura. Era comédia, teatro, tragédia, franco-caribenha, o espanhol era , uh, (+) tema da morte, o realismo maravilhoso, então tinha, né. Aí, então.

Nesta mesma época, Rose resolveu tomar aulas de língua portuguesa em seu tempo extra. Suas memórias destas aulas são as seguintes:

((Excerto 27))

P: Como é que eram tuas aulas de português? Era o mesmo esquema?

Rose: Era mais ou menos. Só que assim, o português era (+) uma OPÇÃO. Era, eu acho assim, tinha parado o programa e tava voltando. Aí, assim, a gente começou do básico. Só que, assim, era como, mais intensivo. Por quê? Porque (+) como a maior parte dos aprendizes que tavam estudando já tinham conhecimento (+) de espanhol, ou de francês, ou tavam fazendo os dois, já, aí era bem mais rápido. Então, assim, o professor misturava, tudo assim, dava mais gramática no primeiro semestre. Mas aí tinha, a gente aprendia aquelas coisas básicas, de (+) né, “tudo bem”, e tal, e tal. Aí a parte da cultura, aí depois os outros semestres aí começou puxar porque (+) ele trabalhava de uma forma muito mais criativa.

P: Mhm.

Rose: Tanto é tinha um momento que até o português interferia (+) no espanhol. Mas assim, ele sempre assim, a gente, ele dava aquela bronca se a gente misturava espanhol e português.

P: Mhm.

Rose: Mas assim, ele fazia este / era, eu tava comentando isso hoje de manhã com o pessoal. Tirava, ele era fotógrafo tam-.

P: Ah, que legal!

Rose: Aí a gente fazia análise das fotos, às vezes gravava programas, né, pegava revista, e tal. Mas eu, é, assim, além das coisas da aula, tipo, ele sempre dava leitura, ou um *listening*, ou uma coisa pra escrever, então, aí, então, era muito mais um estilo que puxava a produção, do que apenas (+) coisas (+) de de preencher branco, né?

P: É.

Rose: Particularmente nos nos últimos semestres ele fez assim.

A entrevistada continua sua narrativa tratando das atividades extraclasse que fazia enquanto estudante de línguas estrangeiras:

((Excerto 28))

Rose: Então o laboratório ficava um pouquinho separado, assim, do prédio da Faculdade. Mas assim, tinha uma mesa, grande, aí no início da semana os professores deixavam tipo, dez leituras em espanhol sobre um tema pra gente refletir, mas assim, sempre um nível muito puxado. Nunca era uma coisa (+) *light*, né? Aí, em francês, o pessoal trazia material da embaixada, e tal. Mas (+) eu ia, meu pai me levava, né / a Embaixada Francesa tem um (+) serviço de (+) uma biblioteca, um serviço cultural. Aí cê poderia pegar revistas, fitas, e tal. E eu, também o meu tio comprou / naquela época não tinha cabo, assim, tipo rádio de onda curta, aí eu pegava notícia assim, em francês, espanhol, rádio França, também tinha, *Hora de Espanha*. Aí eu pe-, eu ouvia à noite isso, porque, eu morava perto da universidade na época. /.../ E em português tinha o, a Faculdade de Engenharia, eles tinham uma antena, parabólica ali. Aí eu pegava gravações de lá, meu pai tinha um conhecido que, ele também tinha / porque na época não tinha essas coisas de TV a ca- / aí eu pegava gravações, de vez em quando a gente ia até a embaixada e pegava revistas (+) antigas, né, que eles recebiam a *Veja*. E sempre iam brasileiros lá, pra estudar inglês. Aí eu fazia amizade. Depois, fazia amizade, e tal.

Rose evidencia que se sentia responsável pelo próprio aprendizado e reafirma sua motivação para buscar novos recursos por meio de leituras, atividades de compreensão oral e conversas com estrangeiros. Mais uma vez ela destaca, e parece valorizar, o caráter desafiador de suas tarefas escolares a utilizar novamente o termo “puxado” e opô-lo a “*light*”. A informante prossegue com uma declaração bastante interessante:

((Excerto 29))

Rose: /.../ Uma componente das provas que a gente trabalhava era a tradução. Que um teste, às vezes os professores (colocavam) um texto DESTA tamanho. Por isso que aprendi a ser torturadora. ((risos))

P: ((risos))

Rose: Aí, dava um texto deste tamanho pra gente traduzir em uma hora.

P: Ahã.

Rose: Pra espanhol!

P: Ah, tô entendendo agora. ((risos))

Rose: Eu agora / aí sim, por causa deste sistema / eu sou produto deste sistema, entendeu? ((risos)) De, particularmente desses testes de de

P: Sei como é.

Rose: Aí cê tinha que dar conta. Cê dava conta ou então (+).

Rose trata, então, de como a tradução era trabalhada em seus cursos – como mecanismo de avaliação em que os aprendizes tinham uma hora para traduzir um texto considerado por ela longo. Além disso, ela expressa o nível de rigor do teste ao declarar: “aí cê tinha que dar conta”. Ela também revela que isso influencia sua atitude enquanto

professora quando diz que é “produto desse sistema” e que, com esta situação, aprendeu “a ser torturadora”.

Quando a entrevistada concluiu seu curso na universidade, fez um curso de interpretação, e chegou a fazer alguns trabalhos de tradução, como narra abaixo:

((Excerto 30))

Rose: /.../ Aí, eu voltei pra universidade e fazia o curso no final da tarde, um curso bem puxado, porque cê tem, tinha que traduzir, ou pra inglês, ou pra espanhol e francês e era um / primeiro tinha uma seleção pra entrar. E só nove pessoas entraram e cinco passaram. Então, assim, pra você ter uma idéia como que era uma coisa de, era muito muito puxado mesmo, a gente levava até bronca, do professor, e tal. Aí depois, assim, eles chamam pra trabalhar, eu trabalhava de vez em quando, na época, quando tinha trabalho, pegava de vez em quando, trabalho *free lancer* de tradutor.

Novamente Rose trata do grau de cobrança do sistema educacional do qual fez parte e do rigoroso processo seletivo. Além disso, esta é a segunda vez que ela menciona “levar bronca do professor” como indício de que havia um alto nível de exigência. Isso mostra que a experiência de Rose com tradução segue os mesmos moldes de toda a sua experiência de aprendizagem na escola.

Em seguida começou a dar aulas no curso e na universidade onde estudou. Depois de algum tempo resolveu vir para o Brasil e assumiu o cargo de professora visitante em uma universidade pública onde dava aulas para os cursos de Letras com habilitação em língua inglesa, em língua francesa e tradução. Neste curso, ministrou disciplinas como “Teoria da Tradução” e “Tradução de Textos Gerais”. Na disciplina “Expressão Escrita”, deu aulas para os estudantes de Letras Inglês e de Tradução juntos, como narra:

((Excerto 31))

Rose: Eu comecei com o pessoal de bacharel inglês, depois comecei a misturar, que era tradução, inglês, francês, depois teve um (+) eu acho que nos últimos dois anos, assim, que eu fiquei, quase só (+) na parte de tradução. Eu dava uma matéria de expressão escrita. E às vezes era interessante comparar os alunos de Letras Inglês e os alunos de Tradução. Porque às vezes eu pegava os dois numa mesma turma. Aí eu via a diferença no nível (+) dos alunos. Porque muitas vezes os alunos de Tradução tinham mais (+) garra, assim.

P: Ahã.

Rose: Até na produção deles, eles tinham uma produção muito boa. Isso naquela época, né? Mas isso foi a experiência da Instituição “A”. Porque à medida em que eu comecei a trabalhar mais a Tradução, aí eu comecei, assim, a dar Teoria de Tradução, aí eu tinha que pesquisar, ler os livros.

Neste mesmo período, era professora de Inglês Instrumental e Francês Instrumental e fazia mestrado em Lingüística, na área de Análise do Discurso, na mesma universidade.

Atualmente faz doutorado na mesma área e não trabalha mais nesta universidade, mas dá aula em duas faculdades. Em uma delas leciona para os cursos de Letras Inglês e Espanhol e na outra tem uma turma de IIEL no curso de Sistemas de Informação. Também dá aulas em uma escola de línguas, local onde se deu a pesquisa. Trata-se de um curso de Inglês Instrumental com foco em leitura, aos sábados, no período da tarde. Quanto ao perfil dos aprendizes da turma – por volta de quinze – a informante diz que alguns já estão fazendo Pós-Graduação e outros não, e que têm como objetivo “facilitar, aprenderem mais rápido. Outros têm pretensões de entrar na Pós, seja Mestrado ou Doutorado”.

4.2.2. Crenças sobre tradução

4.2.2.1. Concepção de tradução

Ao longo da entrevista, solicitei à informante que definisse tradução, ao que ela respondeu o seguinte:

((Excerto 32))

Rose: Não vou falar / assim / vou falar agora bem como professora. Eu falo assim que é um (+) é um diálogo! Um diálogo com o texto e com o outro. E como se você entrasse em outro mundo. Quando eu trabalho com tradução e revisão de texto, eu esqueço de tudo. É um é um mundo assim (+) não sei até colocar em palavras. É como se você (+) entrasse naquele texto, se envolvesse naquele texto, (+) dá uma sensação, às vezes, que pode ser positiva ou negativa, depende de de de / você está controlando o texto de outra pessoa, né? Você tem que (+) né, colocar o jeito que é apropriado, assim, pra o público e pra quem fez o o texto.

P: Mhm.

Rose: Então, assim, pra mim, eu vejo como um diálogo, né, e e pra mim assim / é porque quando faço tradução, eu não / eu me desligo de tudo.

A palavra-chave para a definição que Rose propõe de tradução é diálogo – ou seja, há que se interagir com o texto. Além disso, ela esboça qual o papel e responsabilidade do tradutor, de “entrar”, de se “envolver” no texto, da possibilidade de controlá-lo, de levar em consideração o público-alvo e de refletir sobre o que é apropriado para ele. O “entrar” e o “envolver-se” no texto, são fatores fundamentais para o tradutor, e o “aprofundar-se na língua”, o “pensar”, o “pesquisar”, o “raciocinar”, aspectos cruciais para os aprendizes de leitura instrumental (Scott, 2005c) . Sua perspectiva aproxima-se da de Lavault (1998) e Travaglia (2003).

4.2.2.2. O Papel da tradução no ensino de LE

Para Rose traduzir é benéfico e fundamental para o aprendiz, não apenas no ambiente de Inglês Instrumental, mas também no ensino de línguas em geral:

((Exceto 33))

P: Mhm. Bom, e agora, saindo um pouco desse ambiente Inglês Instrumental, e indo mais pro ambiente de ensino de línguas em geral. Na sua opinião, qual o papel da tradução no ensino de línguas, no sentido mais amplo.

Rose: Eu acho assim que / eu pelo menos, assim, (+) bem fundamental, porque assim, eu acho que o aprendiz começa a se aprofundar tanto na língua que o mesmo tanto da língua mais, aliás, no inglês, no caso. Que (+) ele aprende a pesquisar, pensar, raciocinar. /.../

4.2.2.3. A tradução e o nível de proficiência dos aprendizes

Na continuação imediata do excerto acima, Rose afirma o seguinte:

((Exceto 34))

Rose: /.../ Assim, eu acho uma coisa que precisa ser bem dosada nos níveis básicos. Mas no intermediário e avançado, é uma coisa que vale a pena. Pra pessoa desenvolver ainda mais a língua estrangeira. E eles aprendem com isso que não podem generalizar em relação às regras. Muitas vezes eles pensam que só tem uma regra pra uma forma, e à medida que você começa a trabalhar com o curso eles descobrem que não é bem assim.

Logo, ela entende que a atividade tradutória é mais apropriada para níveis mais avançados de ensino/aprendizagem, assim como Titford (1983) e Tudor (1987a) e diferente de Lavault (1998), Duff (1989), Deller e Rinvolucrí (2002) e Travaglia (2003) que propõem tradução para todos os níveis.

4.2.2.4. Tradução e autonomia

Quando Rose trata de tradução, muito freqüentemente a associa ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. O trecho abaixo ilustra esta postura:

((Excerto 35))

Rose: /.../ Como é um curso extremamente prático, tem aulas que não / como você notou, não tem tanto conteúdo de, assim, de gramática essas coisas, ou de explicação de uma matéria. É mais assim (+) eles aprenderem a pensar, de resolver sozinho, de usar o dicionário. Porque o meu objetivo, um dos objetivos mesmo é de treiná-los a serem autônomos, de não ficarem dependentes de mim. Tem vez que até eles fazem uma pergunta, ou uma palavra, cê deve notar que eu dou (muito rápido), porque eu não quero que eles até aprendam aquela técnica de olhar (+) no dicionário. Então, assim, têm aulas que são programadas nem pra tanta teoria, mas (+) pra eles poderem pegar o ritmo e autonomia.

As anotações de campo corroboram esta atitude da informante. Em um dado momento da primeira aula observada, Rose recolhe os dicionários da turma e leva-os a procurar entender o texto lançando mão de outras estratégias, como se segue:

((Excerto 36))

Após concluir o trabalho com este texto, pede à turma que abra a apostila no texto “*What does neoliberalism mean*” e distribui os aprendizes em grupos para que façam uma rápida primeira leitura do texto. Logo depois de concluída esta etapa, Rose pede aos grupos que leiam o texto e procurem as palavras-chaves e que resumam o texto. Ela recolhe todos os dicionários, ignorando as queixas de alguns aprendizes. Escreve no quadro:

1. Seguir os passos de *skimming/scanning* e leitura extensiva
2. Identificar as palavras-chaves
3. Identificar a frase principal
4. Tentar responder as perguntas básicas (“O quê?”, “quem?”, “onde?”, “quando?”, “por que?”, e “como?”)
5. Fazer um resumo em português (5 a 7 linhas).

Diz aos aprendizes que, para a realização deste exercício, terão um tempo limite. Diz também que lerá o texto em voz alta para que os aprendizes possam começar a pensar a respeito. Justifica o limite do tempo por não querer que os aprendizes façam uma tradução neste momento. Lê o texto em voz alta e alerta que este texto tem um estilo diferente do anterior e que sua linguagem é mais técnica. Pede a um componente de cada grupo que faça uma lista das palavras técnicas e desconhecidas encontradas no texto.

Neste trecho da aula, os aprendizes são estimulados a trabalhar sem os dicionários. Ou seja, estão praticando estratégias que os levam à autonomia, tão valorizada por Scott (2005b) quanto ao ambiente de aprendizagem de I.I.

Rose fez uso de várias atividades que pudessem desenvolver a autonomia dos aprendizes. Segundo informações das notas de campo, em outras aulas houve apresentação de trabalhos por parte dos aprendizes. Eles foram divididos em grupos de acordo com sua área de interesse e cada grupo fez uma apresentação em português sobre um texto que eles mesmos escolheram e traduziram. Durante as apresentações os aprendizes falavam de suas escolhas vocabulares para realizar a tradução, distribuíram uma cópia do texto de partida e sua tradução para os colegas, além de um glossário com os termos técnicos. Houve também uma aula em que a professora distribuiu um texto aos aprendizes e os dividiu em grupos para que cada equipe elaborasse uma prova sobre o material. Estas provas foram fotocopiadas e distribuídas aos demais colegas, que as responderam.

4.2.2.5. Tradução e o nível de proficiência dos aprendizes na LE

A entrevistada entende que a tradução é mais adequada para os níveis intermediário e avançado que para o nível básico de ensino/aprendizagem de inglês. Isso pode estar relacionado com a sua própria experiência enquanto aprendiz, em que tinha que traduzir textos que ela chama de “DESTE tamanho” quando estava nos mesmos níveis recomendados. Assim, o curso de Inglês Instrumental em que suas aulas foram observadas e que é coordenado por ela mesma – por ser ela a única professora da escola que o oferece – tem um exame de seleção no início. Neste teste os aprendizes são avaliados em termos de compreensão e produção escrita. Quando compara seu ambiente de trabalho neste curso e no curso de Inglês Instrumental para Sistemas de Informação que oferece em uma faculdade, afirma: “Por isso, aqui é mais fácil trabalhar porque todo mundo tem mais ou menos o mesmo nível.”

4.2.2.6. A utilidade da tradução para o grupo

Rose atribui à tradução em torno de setenta e cinco por cento do conteúdo do curso, o que é evidenciado abaixo:

((Excerto 37))

P: Uma outra coisa que eu queria saber, é (+) qual o papel que você atribui pra tradução dentro desse seu curso, aqui, agora já saindo dessa comparação?

Rose: Olha, eu diria que, a tradução ocupa setenta por cento ou mais do curso, por causa dos objetivos do trabalho deles. Porque se você notar, até nesses exercícios que eles tão fazendo agora, eles têm que fazer tradução pra poder achar (+) os conectivos em alguns casos, só a leitura. tradução tem que raciocinar.. Então, assim, é uma, um peso muito grande. A tradução.

Rose chega a fazer um paralelo entre a utilidade da tradução para o grupo observado e para o outro grupo com que trabalha em uma faculdade particular: um grupo de aprendizes do curso de Sistemas de Informação. Declara que, apesar das dificuldades com a falta de preparo dos aprendizes da faculdade, ela faz o mesmo tipo de trabalho com eles:

((Excerto 38))

P: Lá você trabalha a tradução também.

Rose: Trabalho. A tradução, resumo (+). Trabalho assim, mais ou menos igual aqui, só que, uh, não de uma forma tão intensa igual (+) eu faço com eles aqui. Os alunos não têm o mesmo preparo.

Em se tratando da utilidade da tradução para os aprendizes que lidam com informática, a informante prontamente mostra a que se aplica esta prática:

((Excerto 39))

P: Aí, lá no outro curso que você dá, você também trabalha com tradução, né?

Rose: Qual?

P: O de Sistemas. Aí, é (+) em que sentido que eles vão poder usar essas [[técnicas de tradução]]?

Rose: [[Porque no dia-a-dia]] de quem já trabalha na área, às vezes eles têm que traduzir um manual, têm que traduzir um e-mail, têm que (+) às vezes chega alguém de fora, às vezes chega algum novo produto, ou às vezes, o próprio material que eles têm de programação, aí eles têm que saber ler, entender, e, também, (+) especialmente, eles têm que traduzir.

P: Mhm.

Rose: Aí, tem que ser rápido. Eles são pessoas que trabalham, normalmente, sobre pressão, prazo, e tal.

A informante acredita que a tradução é necessária em sala de aula porque faz parte das necessidades cotidianas dos estudantes dos dois ambientes onde ensina IIEL. Sua postura está de acordo com Duff (1989), Ridd (2000, 2003) e Deller e Rinvolucrí (2002).

4.2.2.7. O aprendiz de tradução x o aprendiz de Inglês Instrumental

Embora ache que o curso de Inglês Instrumental é o ambiente de ensino de inglês como LE mais propício para o uso da tradução, Rose afirma o seguinte:

((Excerto 40))

P: E como cê acha assim que seus alunos reagem à às atividades de tradução.

Rose: Depende do aprendiz, né? Eu acho assim, se a gente for pensar, vamos pensar na turma que cê tá observando. São alunos que de fato não são alunos de tradução. Eles caíram nesse / eles têm que fazer a tradução por causa das (+) das circunstâncias deles, né? Que eles têm que fazer a prova e tudo.

P: Mhm.

Ou seja, a informante, que também já deu aula para futuros tradutores profissionais, reconhece que o objetivo de aprendizes atuais é diferente: prestar um exame de seleção para pós-graduação. Ela discerne então o tradutor do aprendiz de LE em termos de necessidades quanto ao uso da tradução. Tudor (1987a) e Lavault (1998) também fazem esta distinção.

4.2.2.8. A tradução em sala de aula

Perguntei a Rose como ela utiliza a tradução em sala de aula, ao que ela responde:

((Excerto 41))

Rose: Aí, assim, às vezes é uma coisa indireta, como você viu hoje. Pra eles poderem resolver os exercícios eles tinham que entender, ler e entender. De certa forma eles tinham que traduzir, mesmo (+) conscientemente, inconscientemente. Porque pra ajuntar aquele texto eles tinham que ler e entender o texto, traduzir um pouco pra acertar, né?

P: Sei.

Rose: Ou os outros exercícios. Às vezes também, assim, eu faço tradução em grupo, (+)

P: Mhm.

Rose: E (+) ou às vezes eu peço pra fazer (+) tipo uma tradução (+) uh (+) tem vez que faço em grupo (+), tem vezes que eu gosto, assim, individual (+)

P: Aí cê dá um texto e pede pra eles traduzirem?

Rose: É. Ou uma parte de um texto, tem vezes que eu faço algumas coisas assim, é, eu peço pra usar o dicionário, não usar o dicionário, eu dou pouco tempo pra usar o dicionário (+) tem vezes que é tradução oral, eu leio rápido pra (+) traduzir uma linha, colocar no quadro, cê sabe aquele dia que eu fiz aquilo, né?

P: Ahã. Que eles tiveram que colocar, né?

Rose: Pois é. Então assim, é (+) é muito assim, é muito (*), é bem relativo. Eu acho assim, a idéia, não é apenas de, de trabalhar a tradução, mas o raciocínio rápido, o raciocínio rápido. E (+) aí, assim, é pra levar eles a trabalhar em ritmo normal, saber trabalhar sobre pressão, e de saber também como checar a (+) a tradução, como fazer a revisão. Isso é um outro passo que eu quero trabalhar até um pouquinho nessas últimas aulas que restam, né?

P: Sei.

Rose: Então, é bem variado. Não é assim só tipo só traduzir na aula. Às vezes eu peço pra traduzir em casa, (****).

Assim, nessa fala, os aspectos mais importantes listados por Rose quanto à tradução em seu curso são: tradução consciente e inconsciente; em grupo e individual; oral; trabalhar o raciocínio rápido; trabalhar sobre pressão; fazer revisão; traduzir em casa.

Já mais adiante, a professora cita outras maneiras de exercer a atividade tradutória:

((Excerto 42))

Rose: /.../ Então, assim, esse é um aspecto que a gente sempre tem que procurar trabalhar, de puxar, assim, no início do semestre a gente teve aula de exercícios de revisão de textos de correção na aula pra que eles possam perceber que não é só traduzir por traduzir ao pé da letra, mas assim a tradução não é só isso / como eu falei, é um diálogo, aí que quando cê termina o primeiro passo, cê tem que voltar e olhar de novo. /.../

Mais abaixo ela faz mais algum acréscimo à lista de atividades:

((Excerto 43))

Mas assim, eu trabalho essa linha de dar, trabalhar tradução, fazer resumo, essas coisas, aí deixo de fazer apenas interpretação de texto pelo seguinte, eu, eu como pessoa, eu fico (+) como se diz, entediada, eu ficaria entediada se eu apenas chegasse ali no texto e pedisse pra o pessoal responder a pergunta. Minha aula ia ficar monótona.

Ou seja, ela trabalha com interpretação de textos e também o resumo do texto. Considera inclusive que trabalhar somente interpretação do texto é insuficiente para uma aula estimulante.

Rose também trabalha com testes com exercícios de tradução para checar vocabulário e gramática, como o seguinte:

((Excerto 44))

Pequeno teste – 1 ponto

1. Explique a função do prefixo em ‘*overflowing*’
2. a) *Karen made a tempting desert.*
b) *The cat is tempting the bird.*
Explique as duas formas do *-ing*.
3. Dê dois sinônimos para a expressão “*to knick into gear*” (em inglês).
4. Dê um sinônimo em inglês para “*pencilled in*”
5. Dê um sinônimo em inglês para “*unwary*”
6. Explique o uso do sufixo “*-ness*” na palavra “*awareness*”
7. Dê um sinônimo em inglês para “*to come up with a deal*”.
8. Explique “*as such*” (a tradução e a classe gramatical)
9. Dê um sinônimo em inglês para “*even though*”.
10. *Surprise*: TRADUZIR TUDO E IDENTIFICAR OS USOS DE “*-ING*”.

But it is time now for us to deal directly with the reigning ideology of individualism, to understand its roots and its tendencies, and to see that it is perhaps closer in its real aspirations to aspects of the older religious and political traditions than its proponents have imagined. Indeed it may be only in terms of those older traditions that the deeper meaning of our individualism and the aspirations it embodies can be salvaged at all.

Durante os primeiros dez minutos de teste, os dicionários dos aprendizes foram recolhidos pela professora para que tentassem responder às questões sem eles. Em seguida, foi entregue novamente aos aprendizes o material de consulta.

4.2.2.9. Tradução e o progresso dos aprendizes

Quando questionada diretamente quanto ao progresso da turma, a informante é bem otimista e reporta-se novamente à questão da rapidez no trabalho de classe:

(([Excerto 45]))

P: Então você tem percebido progresso, no seu grupo?

Rose: É. Eu percebo. Assim, claro. Teve / depende / tem turmas que às vezes até anda mais rápido. Teve uma turma, uns dois semestres atrás, que eu pressionei um pouquinho mais até, né. Mas é / a gente / eu noto (+) a rapidez que isso muda, né?

P: Mhm.

Rose: Porque pra mim já isso é um sinal do (+) progresso. Porque senão / se eles tivessem lendo (+) do mesmo jeito, ou traduzindo do mesmo jeito que estavam início do semestre, aí já é complicado. Tinha um problema.

P: Mhm.

Rose: Porque ela tá cons- / eu tô observando ali que ela tá conseguindo fazer. Tem alguns que assim eles demoram, né? (+)

É também interessante notar acima que Rose associa o nível de progresso dos aprendizes à quantidade de pressão exercida por ela sobre a turma. Um outro fator de progresso apontado por Rose é o seguinte:

((Excerto 46))

Rose: /.../ E eles aprendem com isso que não podem generalizar em relação às regras. Muitas vezes eles pensam que só tem uma regra pra uma forma, e à medida que você começa a trabalhar com o curso eles descobrem que não é bem assim.

Além disso, os aprendizes ampliam sua perspectiva do que é a tradução enquanto entendem que é necessário revisar o texto para que ele faça sentido em português. Rose fala disso:

((Excerto 47))

Rose: Então, provavelmente eles devem ter feito a tradução sem perceber que eles tavam fazendo a a tradução antes, em casa, ou em uma prova que eles já fizeram, e uma coisa que eles enfrentam, e eles descobrem que / você até deve perceber às vezes de umas perguntas que eles fazem, que eles às vezes pensam que tem que ser uma coisa ao pé da letra. Então, assim, esse é um aspecto que a gente sempre tem que procurar trabalhar, de puxar, assim, no início do semestre a gente teve aula de exercícios de revisão de textos de correção na aula pra que eles possam perceber que não é só traduzir por traduzir ao pé da letra, mas assim a tradução não é só isso / como eu falei, é um diálogo, aí que quando cê termina o primeiro passo, cê tem que voltar e olhar de novo. Então, no início, eu acho que eles têm uma percepção que é mais assim limitada. E à medida que a gente vai trabalhando eles vão descobrindo que é mais (+)

P: Mhm.

Rose: Do que isso.

Percebe-se nos relatos de Rose que durante o curso acontece aquilo que Holmes (2005b) chama de conscientização na medida em que os estudantes já sabem que precisam traduzir a fim de passar no teste de seleção da Pós-Graduação e passam também a saber sobre a natureza da tradução, como ela funciona. Além disso, como defendem Ridd (2000 e 2003) e Duff (1989), a tradução ajuda no desenvolvimento do raciocínio dos aprendizes.

4.2.2.10. A tradução e o uso da LM dos aprendizes

Mesmo sendo estrangeira, Rose dá aulas de Inglês Instrumental em língua portuguesa. É fato que ela dá a entender que esta atitude não facilita a comunicação para ela, mas que é uma vantagem para os aprendizes, como se percebe a seguir:

((Excerto 48))

Rose: Aí, assim, eu vejo assim, como o foco é o texto, que você tem, às vezes, alunos que têm mais ou menos o mesmo nível de leitura, mas eles podem ter níveis diferenciados de ouvir ou de falar. Então, pra agilizar, e tendo em vista que a gente tá trabalhando pra o português, que embora o texto seja em inglês pra o português, é muito mais prático trabalhar em português. Prático entre aspas, né? Porque eu sou estrangeira, mas (+) enfim.

No trecho abaixo, Rose complementa com uma outra justificativa que está de acordo com Janulevičienė e Kavaliauskienė (2004) – a questão de o aprendiz se sentir mais seguro em uma aula ministrada em sua língua materna:

((Excerto 49))

Rose: Entendeu, é por isso também / é uma (+) / eu não falo inglês também por isso porque (+) pode provocar uma insegurança, pode apavorar o aprendiz se ele não tem bom domínio do inglês, assim, falado ou ouvido e tal, então, é, o aprendiz, ele sabe que focaliza só o texto. Então, ele não se expõe / aí você não vê este outro lado que você vê às vezes no básico ou no básico intermediário, em que os alunos têm aquela, você tem que trabalhar outras barreiras, né. Enquanto assim, o foco ser o texto, cê trabalha só a barreira de ter medo (+) de ver o texto tudo junto.

Logo, estas falas de Rose levantam dois pontos de fundamental importância para discussão. O primeiro é que ela não confunde uso de LM com tradução. O segundo é que ela prova que é possível um professor falante nativo da língua estrangeira que ensina dar aula na língua materna dos aprendizes, e que isto é benéfico para eles. Levando-se em consideração Medgyes (1994), Rose agrega os pontos fortes de um PNs (por exemplo, usar o inglês com mais confiança, usar linguagem real, ensinar itens em contexto, preferir atividades mais livres) e tem também algumas das principais vantagens do PNN: usa mais a LM dos alunos.

4.2.3. Crenças e experiências

O quadro abaixo sintetiza as crenças de Rose a respeito de tradução e suas possíveis relações com as experiências da informante enquanto aprendiz e também enquanto professora:

Crenças sobre tradução	Possível relação com as experiências
A tradução é um diálogo com o texto e com o outro.	Esta definição um pouco mais aprofundada do que as das outras informantes e mais próxima das teorias de Tradução mais atuais pode se dever à experiência de Rose enquanto professora de Teoria da Tradução e à sua experiência como tradutora e intérprete.
A tradução é fundamental no ensino de línguas estrangeiras porque leva o aprendiz a se aprofundar na língua, a pesquisar, a pensar, raciocinar.	Ao longo de toda a sua experiência como aprendiz, bem como sua carreira docente, Rose tem tido a oportunidade de utilizar a tradução – mesmo que em níveis diferentes – inclusive nas diferentes disciplinas que tem ministrado e experimentar seus resultados, já que os tipos de instituições em que tem lecionado (a universidade em que cursou Letras em seu país, a universidade pública em que deu aula no Brasil, a faculdade particular em que dá aulas para o curso de Letras, inclusive de língua inglesa, e a faculdade particular em que dá aulas para o curso de Sistemas de Informação, além da escola de idiomas em que observei suas aulas, na qual ela mesma desenvolveu o curso) dão liberdade para que o professor monte seu próprio curso. Talvez por isso ela tenha tal crença.
A tradução não é ideal para os níveis básicos de ensino/aprendizagem de LE.	Tal crença pode ser resultado da própria experiência de aprendizagem de LE da informante em que a tradução era trabalhada em níveis mais elevados do curso e pode também ser consequência daquilo que Rose experimentou com seus grupos de aprendizes de nível básico.
A tradução é uma maneira de levar o aprendiz de Inglês Instrumental a desenvolver autonomia.	Em toda a história de aprendizagem de Rose autonomia e desafio eram fatores fundamentais para o sucesso. Talvez ela tenha encontrado na tradução uma maneira de lidar com estes dois princípios e tornar o ensino mais empolgante.
O trabalho com tradução precisa ser desafiador para o aprendiz.	
Trabalhar com tradução evita que a aula se torne monótona.	
O curso de Inglês Instrumental (com enfoque em leitura) é o melhor ambiente para se trabalhar com tradução.	Talvez Rose faça essa relação por causa da semelhança que há entre o ambiente de ensino deste enfoque de Inglês Instrumental e o ambiente de ensino de Tradução. Por exemplo, o fato de não ter que lidar – segundo a entrevistada – com as frustrações psicológicas do aprendiz quanto à expressão oral em LE e o fato de haver um texto a ser trabalhado pela turma. Todas essas conclusões podem ser resultantes da experiência de ensino da informante nos dois ambientes.
O aprendiz de Inglês Instrumental tem um perfil distinto do aprendiz de Tradução.	Esta percepção pode advir do fato de Rose ter ensinado, durante alguns anos, e ao mesmo tempo, os dois tipos de aprendizes.
A tradução precisa ser feita com certa velocidade.	Estas três crenças podem ter relação com o fato de Rose ter feito curso de Interpretação e ter uma certa experiência como intérprete. Neste ambiente, trabalha-se rapidamente, não se pode usar o dicionário e o texto e falado.
O dicionário tem uma função limitada na tradução.	
A tradução pode também ser feita oralmente.	
Produção de resumos e trabalhos de revisão de textos traduzidos levam os aprendizes a perceberem que a tradução não deve ser feita “ao pé da letra”.	Esta crença possivelmente se relaciona à experiência de Rose como aprendiz de Tradução e como professora na mesma área, nos âmbitos teórico e prático.
A tradução faz parte da vida real do estudante.	Tal crença pode resultar de sua experiência como aprendiz e professora de Tradução e por perceber a necessidade de seus alunos ao longo de sua carreira como professora de IIEL.

Quadro 10: Possíveis relações entre as crenças de Rose sobre tradução e suas experiências

4.3. Marília

4.3.1. Dados Biográficos

Marília tem 45 anos de idade e dá aulas de inglês há aproximadamente 18 anos. Desde criança, Marília tinha desejo de aprender inglês. A amizade que tinha com um vizinho da mesma idade que depois foi morar nos EUA aguçou ainda mais essa vontade, pois tinha o costume de escrever a ele cartas em inglês. Assim, seu amigo escrevia de volta e mandava novamente as cartas da informante corrigidas. Isso aconteceu quando Marília tinha por volta de 11 anos de idade e tinha entrado para o período “ginasial” na escola. As aulas de inglês que tinha na escola não eram suficientes para ela alcançar seus objetivos de aprendizagem da língua. Como era extremamente motivada, procurava aprender sozinha, como narra:

(([Excerto 50])

P: Sem nunca ter estudado em escola [[de idioma?]]

Marília: [[Em escola]] de idiomas. Eu tinha a base do colégio, que eu estudei em colégio particular. O professor, ele tinha uma maneira tradicional de ensinar. Mas a minha motivação de aprender era tão grande, que eu percorri os caminhos sozinha, praticamente. Através de (+) música, por exemplo, muita (+) música, leitura. Eu lia, aí eu não sabia como é que pronunciava,(+) às vezes eu pronunciava errado, (+) então, eu comecei a querer tentar entender como é que eu ia (+) matar a charada da pronúncia só lendo, então (+)

Durante a adolescência tentou fazer um intercâmbio no exterior, mas não conseguiu. Para ter a oportunidade de conversar em inglês, Marília abordava os estrangeiros que encontrava e, enquanto conversavam, pedia a eles que a corrigissem. Aos vinte e três anos Marília mudou-se para Brasília e o seu desejo de aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa continuava. Contudo, não tinha condições financeiras de arcar com os custos de um curso superior e nem de pagar um curso de inglês. Havia uma escola de inglês que Marília admirava e sempre sentiu vontade de estudar lá. Decidiu, então, procurar a coordenadora do curso. Escreveu uma carta à gerência da instituição em que contava de sua vontade de estudar inglês e explicava sua limitação financeira da época. Ao enviar o pedido, Marília conseguiu uma bolsa integral, inédita, na instituição e, após fazer teste de nivelamento, já entrou no quinto ano de curso. Terminou o curso e foi bem sucedida em um exame que conferia certificação internacional de proficiência em língua inglesa. Depois de algum

tempo, fez vestibular para Letras em uma faculdade particular do DF. Foi aprovada e durante seu curso desenvolveu grande interesse pela vida acadêmica. Afirma que era muito envolvida com as atividades da faculdade, que fazia amizade com professores e participava de eventos. Envolveu-se também em eventos para profissionais de ensino de inglês. Em um deles ganhou uma bolsa para fazer um curso de Literatura em Cambridge. No entanto, não tinha como custear a passagem e acabou não indo.

Ainda durante a graduação começou a dar aulas particulares. Dividia, então, o aluguel de uma sala de aula com um amigo e dava aulas particulares individuais e para pequenos grupos que incluíam seus colegas de classe. No tempo em que dava aulas particulares, Marília tinha preferência por ministrar aulas individuais e desde essa época Marília trabalhava com inglês para fins específicos:

((Excerto 51))

Marília: /.../ E aí, a maior parte, pra responder tua pergunta, a maior parte do (+) dos alunos que me procuravam pedindo (*) pra ter aula, eram pessoas que queriam fazer mestrado, eram pessoas que queriam fazer doutorado. Então eu dava cursos objetivos pra elas de Inglês Instrumental, que são técnicas de leitura pra o acompanhamento, né? De textos acadêmicos. Eu trabalhava bem nesse recorte, normalmente, né?

P: Mhm.

Marília: E (+) é (+) agora é óbvio que também tinham pessoas que iam viajar, que iam(+) fazer entrevista em inglês, também. Então elas precisavam(+) porque também nessa época começaram a haver algumas empresas dentro de telefonia, essa coisa do telefone celular, essa coisa começou, também, a vir com mais potência pra cá, e aí, algumas pessoas me procuravam porque (+) queriam é (+) aprender melhor o inglês pra poder se sair bem numa entrevista (+)

P: Então, você trabalhava inglês pra fins específicos(+)

Marília: É! Exatamente. Meu alunado particular era todo fins específicos.

Até esse momento de sua carreira, Marília ainda tinha o sonho de ir à Inglaterra. Ela afirma o seguinte:

((Excerto 52))

Marília: /.../ mas o meu sonho era ir pra Inglaterra.

P: Era?

Marília: Meu sonho era participar daquela / porque eu não me sentia competente o suficiente enquanto eu não pisasse num país de língua inglesa. Isso era uma coisa que eu sentia. Ninguém nunca me falou, eu sentia essa necessidade.

Já havia, então, conseguido juntar algum dinheiro e, com a ajuda do reitor da instituição onde estudara e também seu aprendiz particular, foi à Inglaterra por um curto período de tempo.

Após a graduação, a informante começou a trabalhar em um curso de inglês, mas não se identificou com o método, como conta no excerto 59. Também fez concurso público para professora e foi aprovada, mas decidiu não assumir o cargo. Assim, enviou um currículo para a própria instituição onde cursou Letras e começou a dar aulas de Inglês Instrumental. No período em que trabalhou nessa instituição, chegou a propor mudanças no currículo do curso e obteve sucesso:

((Excerto 53))

P: E era pra qual [[nível]]?

Marília: [[Pro curso de (+)]] de Tecnologia, de Ciência da [[Computação]].

P: [[Ah, tá.]] Que jóia. Tem quanto tempo, mais ou menos, isso?

Marília: Isso já é (+) isso foi (+) nos idos de (+) noventa (+) ((risos)). Século passado! ((risos)) Em noventa e um (+) que eu acho que (+) não! É porque eu me graduei em 91. É, 91 mesmo.

P: Então cê já tinha uma experiência boa com isso, né?

Marília: É! É! A partir daí, por exemplo, eu me lembro que eu reformulei, o programa que tinha lá. Que o que eles davam, os professores davam lá, era gramática. Aí eu, eu comprei um livro que era muito mais voltado realmente pras habilidades que a gente hoje trabalha, que a gente entende como Inglês Instrumental, que é essa abordagem morfossintática, que cê faz (+) não sei, mas era um livro, totalmente voltado pra informática. E aí, textos genéricos, que falavam em (+) redes (+) de computação, falavam em software, e essas coisas (+) textos, mas com exercícios de interpretação do texto, mais as dinâmicas que você tem pra entender a estrutura da língua que você (+) desenvolver a habilidade de leitura pra entender a idéia principal, essas coisas todas.

P: Então, na época, você mudou o paradigma lá.

Marília: É, eu (+) pelo menos eu fazia isso, e eu sugeri que se mudasse o curso porque não podia fazer só gramática, então, eu falei com o coordenador, e tudo. Só que, aí, ao mesmo tempo, eu me mudei (+)

P: Mhm.

Marília: Me mudei, não. Eu me mudei depois. /.../

Enquanto lecionava Inglês Instrumental para essas turmas, Marília procurou uma instituição que oferecia o Mestrado em Língua Inglesa e foi selecionada para o curso. Durante o tempo em que fez as disciplinas do mestrado, a entrevistada continuava dando aulas particulares e de Instrumental na faculdade onde estudou. Além disso, começou também a lecionar na mesma instituição em que cursava o mestrado.

Com relação a sua abordagem de ensinar Inglês Instrumental, Marília fala daquilo que influenciou suas escolhas metodológicas:

((Excerto 54))

Marília: Então essa, esse conhecimento, já naquela época, já era, quando eu fiz meu mestrado, já era um conhecimento que a Instituição Omega praticava. Então eu fui aprendendo as técnicas, e eu tinha, não sei se você conheceu a Professora “X” e a Professora “Y”?

P: Não cheguei a conhecer não.

Marília: A Professora “X” fez o mestrado dela na Inglaterra em Londres e ela também lá ficou interessada nessa área de compreensão de texto, trabalhar técnicas de leitura. E ela e a Professora “Y” fizeram um livro para o ensino de língua inglesa. E basicamente todo, toda a, paralelamente a isso, eram os estudos, né, era a análise do discurso. Os estudos na linha da análise do discurso foram o que na verdade deram um *grounding* para o estabelecimento do Inglês Instrumental. Porque você parte pra aquelas análises de uma abordagem morfossintática, cê que você cai naquela análise de coesão e coe- / desses marcadores, todos que são os MARCADORES de discurso são como que um caminho pra você perseguir essas idéias. E através disso cê tem que obviamente dominar o vocabulário chave. E aí desenvolve-se essa estratégia, como você lidar com essas palavras / então muito do aprendizado que eu desenvolvi pra dar Inglês Instrumental foi através desse material didático da Professora “X” e da Professora “Y”

P: Aí você também [[trocava idéias com ela]]?

Marília: [[Através desse material didático]] e aí eu trocava algumas idéias mas aí eu comecei olhar o o o arcabouço teórico / que eu tava na época fazendo mestrado.

P: Mm, então cê tava em contato com isso também::

Marília: Então eu tava LENDO. Eu tava LENDO sobre análise do discurso, eu tava lendo uma série de coisas (+)

P: Mhm.

Marília: Que eu fui construindo, então o pensamento (+) e a partir da minha prática entendeu? Então eu fui construindo. (+)

Marília resolveu então ir uma segunda vez à Inglaterra, desta vez para morar. Tinha a princípio o propósito de permanecer lá por apenas um ano, mas acabou ficando oito. Quanto ao impacto que essa experiência causou em sua carreira, Marília afirma o seguinte:

((Excerto 55))

P: Vem cá, uma curiosidade que surgiu agora. Você foi pra Inglaterra, ficou esse tempo lá, depois voltou e voltou dando aula de Instrumental de novo. Você acha que você (+) esse tempo que você passou lá, uh (+) mudou um pouco a sua abordagem de ensinar Inglês Instrumental (+) ou você reforçou aquilo que você acreditava?

Marília: Ah!(+) *Good question* (+) Eu acho que muda um pouco a abordagem, porque toda experiência de vida (+) eu mudei, eu não sou mais a mesma pessoa. Graças a Deus eu tenho esse dinamismo ((risos)). Não só celular, de ficar mais velha!((risos)) Mas, é (+) eu acho que sim, que mudou um bocado a minha percepção de (+) sobretudo de olhar o outro, de me colocar sobretudo no lugar do aprendiz. Entendeu? Isso, eu acho que, às vezes é (+) eu não sei, você chegou a observar algumas aulas minhas. Eu acho que eu pontuo um pouco pra eles muitas coisas que são (+) diferenças que eles têm que ter em mente, que tudo não é igual(+)) entendeu?

P: Mhm.

Marília: Essa questão das diferenças culturais, das identidades, a forma de você expressar as coisas, que você não pode esperar.

Atualmente Marília leciona IIEL para alunos de cursos variados na mesma universidade em que cursava as disciplinas do Mestrado em Língua Inglesa – para onde retornou após o tempo em que viveu no exterior e que aqui será chamada de “Instituição Omega”. Além disso, dá aulas de Inglês Instrumental para uma turma de Sistemas de Informação numa instituição privada de ensino superior – que é onde a pesquisa ocorreu.

4.3.2. Crenças sobre tradução

4.3.2.1. Concepção de tradução

Ao longo da entrevista Marília não define explicitamente a tradução. Contudo, há momentos em que ela trata do assunto de forma mais indireta. No excerto abaixo, por exemplo, ela fala de qual ela percebe ser o ponto de vista de aprendizes a respeito:

((Excerto 56))

Marília: /.../ Porque eles ali, por exemplo, no recorte do Inglês Instrumental, naquele nível de turma ali, que você viu, a tendência deles é (+) eles sempre usam o termo ‘tradução’. Eles sempre usam assim (+) “Mas professora, é (+) é (+) eu (+) como é que eu vou traduzir isso aqui”, né? Então, eu agora tô começando a fazer mais esse jogo deles, de (+) porque eu vi que isso dá mais (+) confiança, pra eles na verdade. O que (+) agora, é um trato que eu faço diferenciado, do que o pessoal na manhã, na Instituição Omega, é um pessoal que já consegue, por exemplo, entender inglês, determinado nível, mais intermediário, mas que, no texto, o quê que ele vai explorar? É o recurso do compreender a palavra não conhecida (+) naquele contexto (+) de uma estrutura gramatical que é (+) diferenciada, um pouquinho (+) menos (+) comum do que o que ele tá acostumado. Então eu vou tratar, de coisas assim, que são (+) porque o aprendiz já tem uma bagagem e ele entra no âmbito da (+) da (+) como se fala? Do entendimento.

Neste caso ela se refere primeiramente à turma que observei, ou seja, um grupo de aprendizes do curso de Sistemas de Informação em uma faculdade particular. Segundo a informante, os aprendizes sempre perguntam a ela como traduzir. Então, Marília acaba fazendo o que os aprendizes pedem para, como ela diz, “fazer mais esse jogo deles”, para satisfazê-los. Isso evidencia a influência das crenças dos alunos sobre as ações dos professores (Barcelos 2006).

Por outro lado, na Instituição Omega, em que a professora também tem turmas de Inglês Instrumental, mas considera estarem os aprendizes em um nível melhor de conhecimento lingüístico – quando diz: “...é um pessoal que já consegue, por exemplo, entender inglês, determinado nível, mais intermediário...” – ela alega não ter a mesma atitude. Para ela, o fato de aprendizes já terem “uma bagagem” leva-os a entrarem no âmbito do “entendimento” do texto. Entretanto, há um fato que merece destaque com relação a esta comparação entre os grupos de aprendizes das duas instituições. Embora o aprendiz da Instituição Omega tenha toda essa bagagem, fatalmente ele terá que lidar com aquilo que ainda não sabe. O curioso é que a própria fala da entrevistada denuncia que ele usa o mesmo processo que o aprendiz de Sistemas para isso, já que lança mão do “recurso do compreender a palavra não conhecida (+) naquele contexto (+) de uma estrutura gramatical que é (+) diferenciada, um pouquinho (+) menos (+) comum do que o que ele tá

acostumado”. Ou seja, o grupo de Sistemas não tem muito conhecimento lingüístico prévio, a maioria das palavras é desconhecida para ele, quase todas as estruturas gramaticais são “diferenciadas”. Então, porque têm interesse em compreender o texto, os aprendizes vão procurar saber o significado do que não conhecem. É exatamente isso que estão fazendo quando perguntam à Marília: “Mas, professora, como é que eu vou traduzir isso aqui?”. Por outro lado, o grupo da Instituição Omega, que já tem certo conhecimento de língua inglesa, não pergunta sobre tudo, mas em algum momento os aprendizes vão querer saber o significado da “palavra não conhecida” e da “estrutura gramatical diferenciada” e muito provavelmente o farão em língua portuguesa, já que a aula de Inglês Instrumental é em português, como alega a própria informante em outro momento. Além de tudo isso, o estudo de Upton e Thompson (2001) mostra que estudantes de cursos de leitura em LE em nível intermediário fatalmente recorrem à tradução ao ler um texto.

Assim, o processo de busca de significados utilizado pelas duas turmas é o mesmo – a diferença é o nível de conhecimento da LE. Ambos os grupos traduzem aquilo que não entendem. Só que a tradução feita pelo grupo da Instituição Omega é mais bem vista pela informante que aquela feita pelo grupo que observei. Ainda em relação ao que se diz no excerto 58, em especial o que é dito pela voz da entrevistada, e não pela dos aprendizes, pode-se fazer duas inferências. A primeira, é que “tradução” e “entendimento” são excludentes; traduzir não significa entender. A segunda é que o principal fim da tradução, mesmo que não implique em entendimento, em turmas em que os aprendizes têm um nível mais baixo de conhecimento lingüístico, é dar aos aprendizes mais “confiança”.

Após Marília tratar da definição que o seu grupo de aprendizes endossa a respeito do que é tradução, ela expõe um pouco daquilo que ela acredita ser esse fenômeno. Para ela, traduzir é atividade exclusiva para profissionais da área, pessoas que se especializam em fazê-lo. Assim, ainda sob a ótica da informante, para que se aprenda a traduzir devidamente, deve-se fazer um curso superior específico para tal. Infere-se, então, que, para Marília, traduzir é por demais complicado para as pessoas que não se encaixam neste grupo, o que inclui os aprendizes e até ela mesma. Em outras palavras, não é o objetivo de um curso de Inglês Instrumental, mas ela acaba fazendo concessões devido à insistência da turma. O excerto abaixo valida tais afirmações:

((Excerto 57))

P: Você acha (+) você concorda com eles com relação a esse conceito de tradução (+) como você definiria, assim, tradução?

Marília: Não, eu digo pra eles, sempre, todas as minhas aulas eu brinco com eles que (+) uma lauda de tradução custa R\$ 40,00 e que (+) se eles quisessem fazer isso, eles tinham que (+) pelo menos (+) ((risos)) ficar quatro anos na Instituição Omega fazendo um curso de Tradução. Então, o nosso objetivo de curso aí não é a tradução! Mas eles insistem em usar essa palavra. Então, eu agora digo pra eles: “Tá bom! Vamo fazer assim (+) Então, vamo, vamo entender isso aqui (+) vamo usar. Vamo traduzir? Tá. Cês querem traduzir, vamos traduzir, vamo tentar enten- mas, olhar pra o que tá atrás (+) das linhas, pro mecanismo da idéias. Eu não sei se você pegou uma aula [[que eu tava falando de coesão e coerência]] com eles(+)

P: [[Peguei.]] Peguei. Mhm!

Marília: Eu falei nessa coisa da (+) desse mecanismo de você perseguir as idéias, que é uma coisa muito importante.

Ao expressar que traduzir não é para todos, Marília mostra, ao menos em parte, uma crença semelhante àquelas listadas por Pagano (2003a) sobre Tradução.

Se por um lado não há uma definição clara daquilo que a tradução é, fica evidente aquilo que Marília acha que não é. Nota-se que quando a professora diz “Cês querem traduzir, vamos traduzir, vamo tentar enten- mas, olha pra o que tá atrás (+) das linhas, pro mecanismo das idéias.” Deste modo, traduzir é diferente de ler “atrás das linhas”, a “a compreender o mecanismo das idéias”, a “perseguir as idéias”; traduzir não é compreender as idéias.

Ela continua dizendo que os aprendizes ficam presos ao “universo lexical” em vez de tentar compreender o que lêem. Ela ainda explica que tenta convencer os aprendizes que eles podem compreender sem utilizar sua LM:

((Excerto 58))

Marília: /.../Então, eles ficam muito presos no universo lexical. Como se aquilo (+) esse universo lexical fosse entidade. Como se, é como se eles achassem o seguinte: se eles lessem um dicionário inteiro e aprendessem o dicionário todo, eles iam saber falar inglês! Eles têm essa (+) essa visão. Então, eu tento é (+) tirar um pouco dessa visão que eles têm e chamar a atenção para uma coisa (+) uma coisa é você compreender. Sem, inclusive, necessariamente, você ter que passar por esse mecanismo de passar pra sua língua. Cê pode comentar, em português, mas você vai (+) E aí eu sempre dou o exemplo, pra eles (+) “Olha, o quê que eu falei agora? Quem tá prestando atenção no que eu falei?” Né.

P: Eu já reparei (+) nas observações.

Marília: É. Isso. “Quê que (+) quê que eu falei agora? Cês num vão (+) Ah, eu falei isso? Eu usei essas mesmas palavras? Não, eu não usei! Por que? Mas eu falei mais ou menos isso, não foi?” Porque, quê você sabe? Cê sabe que cê tá usando um outro mecanismo. Uma outra estratégia, que a gente acompanha idéia. (+) Né?

Ante a todos esses fatos, uma hipótese surpreendente é a de que, embora Marília veja essas crenças na boca de aprendizes, se for feita uma relação com a experiência prévia

de ensino de Marília tem-se uma forte razão para acreditar que essas crenças são, na verdade da própria professora, mesmo que ela não tenha consciência disso. Ora, quando ela descreve a decepcionante experiência que teve na Escola Lambda, onde lecionou por poucos dias após se graduar e rejeitou o emprego por não acreditar no método, fica claro que o motivo do descrédito é o fato de as traduções serem feitas apenas no nível da equivalência formal (como defende Catford, 1980):

((Excerto 59))

Marília: /.../ Agora, eu também não acredito num curso de inglês que, por exemplo, que toma por base a tradução constantemente. Que é o caso da Escola Lambda, que quando eu tava lá, todos os primeiros módulos / eu acho que cê vai falar inglês diretamente / de uma, da noite pro dia, eles acham que cê vai, lá pro quinto semestre ou o quê. Antes disso o tempo todo é assim ah, “eu tenho fome”. “Então vamo ver como é que cê diz ‘eu tenho fome’? É ‘*I am hungry*.’” Mas cê não tá EXPLORANDO o porquê daquilo! Você diz “*I’m hungry*”, “Tô com fome”, “Tô com fome”, “*I’m hungry*”.

P: Mhm.

Marília: “*Are you hungry?*” “*Yes, I’m hungry.*” Aí tem aquela coisa *parroting*, também que eles fazem. Então, eu não acredito nisso. /.../

Assim, esta crença de que a tradução é mera decodificação de palavras pode ter vindo desta impressão que ela teve deste método em especial. Além disso, todo o seu discurso acima é muito semelhante aos princípios estruturalistas e behavioristas do método audiolingual, como explicam Hutchinson e Waters (1987) e Cervo (2003). Conforme Lavault (1998), as teorias cognitivas já admitem que o aprendiz de uma LE não deixa de pensar em sua LM durante a aprendizagem de uma outra língua.

Após toda essa discussão, percebe-se um ponto de desarmonia naquilo que a informante diz. Por um lado, traduzir não é entender, não é perseguir as idéias do texto, mas está apenas no nível das palavras e é feita só na sala de aula de nível básico apenas para dar confiança aos aprendizes. Por outro lado, é uma atividade reservada a profissionais bem qualificados que ganham bem para fazê-lo. Contudo, se Marília acreditasse que a tradução feita por profissionais da área fosse algo limitado à transposição de léxico e não implicasse em compreensão textual, ela não acreditaria tanto nos tradutores a ponto de achar de fato que eles devem fazer um curso superior para isso e ganhar R\$ 40,00 por lauda. Ela veria o seu trabalho como algo frustrante, assim como o curso da Escola Lambda.

Sob a perspectiva de Richards e Lockhart (1996) sobre os fatores que influenciam as crenças, estas incongruências podem ser fruto da influência de muitas vozes sobre as crenças de Marília a respeito da tradução, inclusive sua motivação integrativa em aprender

o inglês que, por sua vez é resultado do status da língua em nossa sociedade, o qual deriva de valores de imposição colonialista (Phillipson, 1993; Moita Lopes, 1996; Kumaravadivelu, 2005) Ademais, o próprio fato de ela ter morado tantos anos fora pode contribuir para que ela nutra essa perspectiva, já que ela afirma o seguinte:

((Excerto 60))

Marília: E que quando você aprende uma SEGUNDA língua, você cria um outro *slot*. (+) No comunicar, quando você começa a aprender uma segunda língua, você comunica com a sua primeira, você faz essa comunicação. Então é importante você ter essa / mas se você ficar o tempo todo recorrendo a um e outro, cê fica doido. Pô, onde é que vai acontecer, ou quando que vai acontecer, a automatização? Quando que você vai con- quando que eu falante de língua inglesa vou automatizar (+) o meu conhecimento se eu tô o tempo todo recorrendo ao meu conhecimento em português / as TRANSFERÊNCIAS, elas vão acontecer naturalmente. E elas de acontecem de um lado pro outro não. Elas acontecem do outro lado pra cá também. Porque, eu depois de ter ficado tanto anos na Inglaterra ACOSTUMANDO, né, a conviver lá com uma cultura / naturalmente o meu sistema, o sistema que eu automatizava mais era o inglês!

P: Mhm.

Marília: Então, quando eu vim pra cá, e comecei a automatizar em português, novamente, virava e mexia eu ainda vinha com alguma coisa do tipo (+) É, “eu posso ter um copo d’água, por favor?”

No trecho acima, Marília vê como uma vantagem o fato de ter morado fora e, por isso, ter conseguido “automatizar” o uso de língua inglesa. Fica claro que para ela esta experiência de “automatização” evite que ela fique recorrendo à língua portuguesa. Todavia, se seus relatos forem analisados sob uma outra perspectiva, ela também diz que, pelo fato de ter morado muito tempo fora e por isso ter “automatizado” a língua inglesa, ela recorre à L2 para falar português e diz coisas como “posso ter um copo de água” porque está acostumada com a segunda língua. Ora, se ela concede a si mesma a possibilidade de dizer “posso ter um copo com água” pelo fato de ter em mente sua L2, a situação abaixo não deveria ter lhe causado estranheza:

((Excerto 61))

Marília: E nessa prova, que eu dei na Instituição Omega, por exemplo, eles (+) eu deixei eles usarem o dicionário. Eles insistiram e eu deixei eles usarem o dicionário. E muitos acharam no dicionário “*spooked*” relacionado a (+) fantasma. Porque não acha “*spooked*”, acha “*spook*”. Aí acharam fantasma, assustado (+) Aliás, assustado seria (+) uma das possibilidades, mas (+) eles achavam (+) uns dois acharam fantasma, ou mais. Mas o pior de tudo é que como nessa turma era uma turma de informática, eles conhecem a palavra “bits” com um conceito de “bits” que é (+) o(+)

P: Técnico, né?

Marília: Que é o (+) conceito de dígito, né? Dígito binário. ((A fita acaba. Pausa para a troca))

Marília: “*I’m a bit spooked*”, eles traduziram assim, é (+) alguns, né?

P: Mhm.

Marília: Teve um em especial que disse assim: “Eu”(+) é (+) “Eu agora sou um bit de fantasma.” Um bit de fantasma!

P: Ah!

Marília: Mhm. Então, eu acho que alguém colocar uma coisa que não tem sentido (+) “Eu sou um bit de fantasma”, eu fico (+) eu me (+) eu, se fosse enveredar por esse caminho do Inglês Instrumental, eu iria trabalhar com essas (+) esses níveis de respostas que eles dão pra tentar entender o quê que vai (+) o quê que passa (+) qual mecanismo tá funcionando na cabeça do sujeito ali, entendeu?

Ela deveria perceber que a LM de aprendizes está muito mais “automatizada” para eles do que a L2 para ela, afinal o português é a única língua que eles conhecem em profundidade até então. De qualquer modo, é também interessante notar nesse mesmo excerto que a professora percebe que há um “elo perdido”, algo que ela ainda não consegue compreender, quando revela: “...se fosse enveredar por esse caminho do Inglês Instrumental, eu iria trabalhar com essas (+) esses níveis de respostas que eles dão pra tentar entender o quê que vai (+) o quê que passa (+) qual mecanismo tá funcionando na cabeça do sujeito ali...”. Talvez a resposta para este seu questionamento esteja em ligar sua própria experiência à dos aprendizes.

Há ainda uma outra questão digna de ser levantada com relação às crenças de Marília sobre a natureza da tradução. No excerto 58 que tenta estimular os aprendizes a entenderem o texto sem recorrer à LM. Contudo, amparada na discussão da seção 2.1.6., creio que é difícil para eles poderem compreender o texto somente na LE se ela mesma reconheceu que eles não estão abaixo do nível (intermediário) dos aprendizes da Instituição Omega, e por isso não têm conhecimento lingüístico para ao menos tentarem “não usar a língua materna deles”. Os próprios aprendizes da Instituição Omega recorrem à língua materna.

4.3.2.2. O papel da tradução

Embora Marília já tenha deixado claro que o objetivo de seu curso não é traduzir, ela vê na tradução algumas vantagens. A primeira é a de dar mais confiança aos aprendizes, o que já foi tratado aqui e é enfatizado pela seguinte fala da informante:

((Excerto 62))

Marília: [[Exatamente]]. Justamente porque baixa o nível de ansiedade e (+) e(+) dá a eles uma sensação de mais auto-confiança. Simplesmente por isso que eu tô utilizando esses recursos. Porque eu (+) confesso a você que no começo, eu (+) queria insistir com ele nisso, de eles irem (+) é (+) desenvolver a habilidade de (+) acompanhar a idéia pinçando o tema. Eu dizia: “Gente, cês sabem isso aqui. (*****). Cês têm que antecipar o que o cara vai falar através dessas idéias aqui.” Eu não

deixei isso de mão. Eu continuo usando, mas eu agora já (+) concedo (+) na coisa do traduzir. “Então, mas o quê que ele tá falando aqui efetivamente. Vamo pegar.” Aí, só que eu exploro a estrutura. Então, eu procuro trazer consciência das estruturas lingüísticas que tem ali que não são iguais as nossas. Então não adianta você querer saber palavra por palavra. Você (+) agora, interessa muito saber isso, que, como é que você vai conseguir botar isso no português. Por exemplo, *John is supposed to come earlier*. Né? Como é que cê vai traduzir isso? Cê vai dizer “João era suposto de vim mais cedo”? Isso faz sentido na nossa língua? Então, porque eles começam (+) Quando eu peço pra eles dizerem (+) alguma coisa, responderem alguma coisa que tá no texto, eles vão lá e traduzem, e põe coisas que não têm o menor sentido. Então, a minha batalha agora com eles é esse desafio de (+) dar a eles a compreensão através do que eles chamam de tradução, (+)

P: Mhm.

Marília: Mas reforçar essa (+) esse trabalho com (+) o (+) o (+) perseguir das idéias. Eles trabalharem o aparelho (+) cognitivo, mesmo, entendeu?

P: Mhm.

Um outro papel atribuído à tradução, semelhante ao que pensa Ribeiro (2003), é o de contraste entre a língua materna e a estrangeira para que os aprendizes entendam que as duas línguas em questão têm naturezas distintas:

((Excerto 63))

Marília: É. (+) Então, esse é o recorte que eu acho que é importante na tradução. A tradução, na sala de aula de ensino de língua, eu acho que ela é importante, principalmente pra você contrastar. Então eu começo às vezes num básico, um curso de básico, (+) eu digo assim “Quantos anos você tem?” pra pessoa, em português.

P: Mhm.

Marília: Aí ela me diz “Ah, eu tenho vinte.” (+) Aí eu digo “Como é que a gente faz isso em inglês? Vamo ver? Aí alguém alguém sabe? ” Porque sempre tem alguma informação periférica, alguém sabe alguma coisa. Então eu sei que a gente chega no “*How old are you?*” Aí eu começo, digo “Olha, vamo explorar agora esse universo”. Aí eu exploro cada palavra que tem ali.

P: Mhm.

Marília: E ponho “Quantos anos você tem?” / Então, “ A tradução dessa frase aqui é essa. Mas vamos raciocinar o seguinte, tem alguma coisa a ver com nós? Vamo raciocinar em termos verbais. Qual o verbo? O verbo é o ‘ter’. Aqui é o verbo ‘ser’.” Né, quantos anos você / em inglês, o enfoque tá (+) no ser velho. “O quê que isso mostra a vocês? (+) Que as culturas diferentes vêem o mundo de uma forma diferente e EXPRESSAM de forma diferente. / Então eu acho que a pertinência no curso de língua, a pertinência da tradução, ela É importante, sobretudo pra você começar a mostrar que o pensamento é diferente.

4.3.2.3. Tradução e Uso da LM dos Aprendizes

Marília considera que todo curso de IIEL dever ser dado na LM dos aprendizes – a qual ela não confunde com tradução – para que aqueles que têm um nível de conhecimento lingüístico mais básico não sejam injustiçados. Evidência disso é o excerto a seguir:

((Excerto 64))

P: Quê que você acha de dar aula assim, em português, e tudo?

Marília: Todo curso de Inglês Instrumental parte da premissa que você tem que dar a aula em português, porque é uma questão de (+) digamos assim, de justiça, com as diferenças de um nível de conhecimento da língua na (+) é (+) no curso.

P: É (+) é (+) heterogeneidade?

Marília: É, exatamente. Então cê vai ter pessoas, exatamente! Com um nível muito básico, pessoas com um nível intermediário,(+)

P: Mhm.

Marília: Entendeu? Então essa falta de homogeneidade, de nível, de conhecimento, ela também afasta você desse processo comunicativo, né?

P: Mhm.

Marília: Da (+) da (+) desculpa! De você usar o veículo instrucional, que o que cê tá me questionando é o veículo instrucional. O veículo instrucional(+)

P: Isso.

Marília: Ser em inglês. Quando o veículo instrucional é(+) é em inglês, eu acho, ele teria, o nível da turma tinha que ser bem avançado.

4.3.2.4. Tradução e autonomia

Ao investigar as experiências de Marília como aprendiz de língua inglesa, percebe-se que ela tinha bastante motivação interior para aprender o idioma. Ademais, sempre teve uma atitude de autonomia perante o aprendizado. Alguns excertos das notas de campo evidenciam que Marília procura também desenvolver nos aprendizes a autonomia no aprender, como se pode notar logo abaixo:

((Excerto 65))

Marília inicia a aula dizendo que vai comentar os resultados da prova feita em aulas anteriores. Coloca uma estatística no quadro, de acordo com a qual 32% dos alunos não atingiu a média. Então, ela distribui as provas aos alunos e propõe refazer todas as questões com eles. Começa a correção solicitando aos aprendizes as respostas. Um aprendiz, em dúvida a respeito de uma questão, pede a Marília que traduza uma das alternativas de marcação. Ela replica pedindo a ele que tente traduzir. Ele traduz a sentença como se “*only*” significasse “*todos*”. Marília, então, esclarece que “*only*” é o mesmo que “*apenas*”, e por isso ele errou a questão. Um outro aprendiz pergunta se uma outra possibilidade está correta. Ela pergunta a ele se faz sentido. Ele responde que sim, então ela diz que está certo.

Marília continua a correção, sempre pedindo a voluntários que leiam sentenças em inglês e corrigindo sua pronúncia. De vez em quando Marília usa frases/expressões em inglês para se comunicar com a turma. Por exemplo, “*Would you like to do letter ‘f’?*”. Ela anda pela sala sanando dúvidas e prosseguindo com a correção, lendo sentenças em inglês e confirmando respostas.

Contudo, essa autonomia está dissociada da tradução e isso é notável no excerto 58. Ou seja, o compreender – que torna o aprendiz autônomo no sentido de poder dialogar com o texto por si só - está desvinculado do traduzir, o que diverge de Lavault (1998), Travaglia (2003) e Ridd (2000 e 2003).

4.3.2.4. A tradução no material didático

O material didático utilizado por Marília não faz uso ou menção direta de tradução. Ele é composto basicamente de textos e exercícios retirados de livros didáticos de inglês para informática, só que em inglês. No segundo dia de aula observada, por exemplo a professora trabalhou o texto “*Computer capabilities and limitations*” e respectivos exercícios, como por exemplo: 1) *Main idea* (exemplo: “*Which statement best expresses the main idea of the text? Why did you eliminate the other choice?*”, seguido de três alternativas em inglês); 2) *Understanding the passage* (exemplo: “*Decide whether the following statements are true or false by referring to the information in the text. Then make the necessary changes so that the false statements become true.*”, seguido de sentenças em inglês), e assim por diante. As anotações de campo feitas durante esta aula mostram que o uso declarado de tradução durante a realização e correção dos exercícios em sala é esporádico:

((Excerto 66))

Marília começa a aula promovendo uma breve discussão sobre leitura crítica, discurso e manipulação. Ainda que indiretamente, fala também de imperialismo lingüístico. Faz, então, referência ao texto “*Computer capabilities and limitations*”. Ela pede a um aprendiz que leia o primeiro parágrafo em inglês. Pede também aos aprendizes que façam esta primeira leitura do texto sem usar dicionários, mas procurando encontrar a idéia principal. Faz, em seguida, perguntas sobre o texto em português. Fala um pouco a respeito da voz passiva e dá exemplos, em português, de voz ativa (“O computador precisa dirigir e controlar.”) e passiva (“O computador precisa ser dirigido e controlado.”) e também em inglês (“*The man was killed by a snake.*”).

Marília também traduz várias expressões do texto e fala sobre a estrutura de textos acadêmicos. Afirma que, em geral, a idéia principal vem no primeiro parágrafo. Em seguida, dá 5’ para que os aprendizes leiam o primeiro parágrafo e respondam a primeira questão. É interessante ressaltar que todos os exercícios estão em inglês. Após a maioria dos aprendizes ter concluído esta atividade, Marília corrige o exercício 1, explica o significado de “*usefulness*” fazendo um paralelo entre “*use*”, “*useful*” e “*usefulness*” e traduzindo estas palavras, além de fazer alguns comentários, em português, a respeito de algumas idéias do primeiro parágrafo. Logo depois, lê o final do texto. Há um intervalo. Ao retornar, Marília faz a chamada e dá à turma mais tempo para concluir o exercício 2 do texto “*Computer capabilities and limitations*”. Ela anda pela sala checando se os aprendizes têm dúvidas e encorajando aqueles que estão dispersos a se concentrarem no texto. Ela conversa com cada dupla a respeito do exercício. Finalmente, corrige o exercício 2 e encerra a aula.

4.3.3. Crenças e experiências

O quadro abaixo sintetiza as crenças de Marília a respeito de tradução e suas possíveis relações com as experiências da informante enquanto aprendiz e também enquanto professora:

Crenças sobre tradução	Possível relação com as experiências
Traduzir não implica necessariamente em entender.	Talvez isso se relacione ao desapontamento que teve com um curso de inglês em que trabalhou, onde se utilizava a tradução descontextualizada sem preocupação com o porquê de seu uso.
A tradução está no nível das palavras enquanto a interpretação de texto está no nível das idéias.	
Traduzir dá mais confiança para os aprendizes.	Tal percepção pode advir da experiência da professora com a própria turma observada e da constatação deste fato.
Traduzir é só para profissionais.	Esta crença pode estar ligada ao fato de Marília nunca ter tido nenhum preparo específico para lidar com tradução.
Os aprendizes podem compreender as idéias de um texto usando outras estratégias sem ter, necessariamente, que passá-lo para sua língua materna.	A fonte desta afirmação pode ser a experiência da informante de viver no exterior e – como ela mesma diz – “automatizar” o uso do inglês.
A tradução é benéfica no sentido de possibilitar a comparação entre as duas línguas (LM e LE)	Pode ser resultante de suas experimentações em sala de aula (como notei em suas explicações gramaticais nas observações de aula) e consequência de suas leituras e/ou conversas com colegas e outros profissionais de ensino a respeito de tradução contrastiva (ex: Vinay e Darbelnet, <i>apud</i> Alves (2003), Cervo (2005) e, em nível nacional, Ribeiro (2003))

Quadro 11: Possíveis relações entre as crenças de Marília sobre tradução e suas experiências

4.4. Contrastes e comparações

Em se tratando da experiência das participantes como aprendizes de LE, a motivação de Jaqueline para aprender LE foi, *a priori*, exterior. Já a de Rose e Marília, intrínseca, sendo que Marília também tinha a motivação integrativa e sonhava em se comunicar em inglês. Percebi que as três profissionais projetam para as expectativas que nutrem quanto ao desempenho da turma parte de suas próprias motivações como aprendizes. Isso acontece, por exemplo, quando Jaqueline afirma que o inglês é importante para os aprendizes porque vão precisar dele no mercado de trabalho, quando Rose revela que prefere trabalhar com aprendizes que já estão convencidos do porquê de estudarem inglês e quando Marília tenta convencer os aprendizes que é melhor tentar pensar na LE. Isso mostra que as crenças dos professores podem, de fato, afetar o ambiente da sala de aula, especialmente as crenças dos aprendizes.

Utilizando a terminologia de Almeida Filho (2002 e 2006, pp. 103-105), Rose e Marília têm maior competência teórica que Jaqueline, embora esta informante tenha demonstrado bastante interesse em desenvolver mais esta competência. As três participantes têm um bom nível de competência profissional, na medida em que se preocupam com a maneira como os aprendizes se sentem na aula, o futuro deles, suas necessidades extraclasse de uso da língua, a efetividade de suas abordagens e aulas, e têm disposição de refletir em sua prática e de se aprimorarem. Além disso, todas também demonstraram ter um excelente nível de competência lingüística. Ainda, as três recorrem com bastante frequência à sua competência aplicada, pois explicam, ou tentam explicar, o porquê de seus atos em sala de aula e, com isso, esclarecem muitas de suas “teorias pessoais” (termo usado por Pessoa; Sebba, 2006) ou “experiência com aquilo que funciona melhor” (termo usado por Richards; Lockhart, 1996), mas nem sempre se fundamentam em teorizações de autores e pesquisadores para isso.

Pelo fato de Jaqueline estar em começo de carreira, em fase de desenvolvimento ou aprimoramento de seus próprios paradigmas, recorre com maior frequência à sua competência implícita, o que é bastante natural, como prevê Gimenez (2004) ao afirmar que o professor que ainda tem pouca vivência em sala de aula recorre mais à sua

experiência enquanto aprendiz que à sua experiência profissional. Por esta razão, seus conceitos são mais reducionistas que os das outras participantes. Contudo, essa atitude não é exclusividade sua, pois ao mesmo tempo em que Rose trata o Inglês Instrumental como algo mais simples, e aborda a tradução com mais intensidade e profundidade, Marília faz exatamente o oposto. A questão é que, ao passo que Rose tem mais leituras e experiência prática, ou seja, competência teórico-aplicada, em tradução, Marília o tem com Inglês Instrumental. Assim, por exemplo, enquanto Jaqueline considera a tradução e a abordagem de Inglês Instrumental dos livros didáticos que consulta igualmente bem-vindas (isto é, não tem dificuldades em lidar com o diferente, é mais flexível), Rose tem suas reservas quanto às abordagens mais corriqueiras de ensino de leitura instrumental quando considera monótono trabalhar apenas com interpretação de texto. Marília, por sua vez, vê a tradução como uma atividade exclusiva para especialistas que, na sala de aula, constitui, em geral, uma barreira para a compreensão. O mais curioso é que Rose crê que só interpretar o texto não gera autonomia – é preciso traduzir. Já para Marília, só traduzir não gera autonomia – é preciso interpretar. Não poderia haver demonstração mais oportuna da relação entre a experiência (ou falta dela) e as crenças das profissionais da educação, em consonância com o que afirmam Dewey, Barcelos, Gimenez, Abrahão e tantos outros citados aqui. Toda essa discussão me leva a imaginar de que riqueza seria a união dos pontos de vista das três informantes em uma proposta mais ou menos semelhante àquela de Lavault (1998). Por isso a importância do intercâmbio de idéias entre os professores, como já reconheciam os idealizadores da implantação do Inglês Instrumental com enfoque em leitura no Brasil (Celani et. al., 2005).

Talvez paire sobre Marília as influências do estruturalismo e do behaviorismo, unidos por audiolinguistas, em reação de protesto ao MGT, conforme explicam Hutchinson e Waters, 1987; Brown, 2001; Cervo, 2003 e Celani, 2005b, Kumaravadivelu, 2005 e Ramos, 2005, enquanto que as vozes que ecoam em torno de Rose podem ser de teóricos da tradução que têm perspectivas semelhantes às de Lavault; 1998; Travaglia, 2003; Alves, 2003; Pagano, 2003a e Hurtado-Albir, 2005. Ainda Jaqueline parece dar ouvidos mais diretamente a alguns princípios da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2002) e principalmente às particularidades de sua experiência prévia de estudante de inglês.

A partir dessas suposições, atribuo a aspectos experienciais os fatos a seguir.

Jaqueline não está exatamente definida quanto a se a tradução ocorre em nível lexical ou no nível da completude do texto, de uma maneira contextualizada. Já Marília opta claramente pela primeira opção, enquanto que Rose, pela segunda.

Ao separar leitura de tradução, no caso da leitura, Marília foge do processamento *bottom-up* ou ascendente explicado por Dubin e Bycina (1991), Hood, Solomon e Burns (1996), Leffa (1996) e outros e, no caso da tradução, vai de encontro a ele quando a reduz àquilo que teóricos como Catford (1980) chamam de “equivalência formal”.

Jaqueline e Marília vêem a tradução como adequada para aprendizes iniciantes, enquanto que Rose já a considera mais apropriada para aprendizes em nível mais avançado. Quando a tradução é vista como algo que deve desaparecer gradativamente nos cursos de L.I. – fenômeno equivalente ao que ocorre com o uso de LM nos cursos de inglês em geral, como explicam Deller e Rinvoluceri (2002) – pode estar sendo vista, necessariamente, como algo negativo. Em outras palavras, deve-se a alguma limitação do aprendiz e vai sendo eliminada à medida que este se torna mais proficiente na LE. Neste caso, não é percebida como uma habilidade em aperfeiçoamento, mas um “mal necessário”.

Jaqueline e Rose - que fizeram cursos de Tradução – estimulam os aprendizes a usarem o dicionário, enquanto Marília, não.

Em alguns momentos, Jaqueline e Marília entram em contradição ao abordar a tradução, pois estão sob a influência de um “babel de vozes”⁷⁶ que “falam mais ou menos na mesma altura”. Já Rose “escuta” muito mais sua experiência como tradutora e professora de teoria e prática para futuros tradutores profissionais ao longo de mais de dez anos.

As três informantes criticam a falta de homogeneidade lingüística nas turmas de Sistemas de Informação, em que a maioria dos aprendizes tem níveis baixos de proficiência, e vêem no uso de LM um meio de tentar equalizar o nível dos estudantes. Isso corrobora os argumentos de Medgyes (1994), Lavault (1998), Canagarajah (1999), Deller e Rinvoluceri (2002), Butzkamm (2003), Janulevičienė e Kavaliauskienė (2004) e outros, quanto ao uso da LM no ensino de LE em geral e o posicionamento de Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Celani et al. (2005) a respeito do uso da LM em cursos de leitura instrumental como LE.

⁷⁶ Referência ao título deste trabalho, que será melhor explicado no capítulo de conclusão.

Jaqueline utiliza material didático que contém textos em inglês e exercícios em português. Já todo o material utilizado por Marília é em inglês (embora os estudantes respondam questões mais complexas em português). O material de Rose é misto, mesmo porque muito do material é produzido pelos próprios aprendizes, como testes sobre determinados textos para que os colegas respondam, glossários bilíngües de terminologia encontrada nos textos e slides com resumo, em português, de textos em inglês para apresentação aos colegas. Se no I.I. o material didático dever ser selecionado, avaliado e/ou produzido a partir de uma análise das necessidades dos aprendizes – conforme Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998); Scott (2005e) e Deyes (2005a) , e se as três professoras têm consciência disso, então cada uma tem uma percepção diferente do que sejam as necessidades de seu grupo e isso mostra que as crenças das professoras influenciam na análise que fazem das necessidades dos estudantes.

A razão de Rose e Jaqueline atestarem progresso de aprendizes no curso, enquanto Marília não o faz, pode estar ligado ao fato de as duas primeiras acreditarem mais na tradução e a reconhecerem, de algum modo, como fundamental no curso de IIEL. Se as crenças dos professores influenciam todo o ambiente da sala de aula, em especial as crenças do aprendiz (Richards; Lockhart, 1996; Barcelos, 2003ab e Kudiess, 2005), então, a concepção que um professor tem da tradução influencia direta e imediatamente a atitude dos aprendizes com relação a ela (Ridd, 2000). Assim a reação das três à tendência dos aprendizes de traduzir um texto palavra por palavra é diferente. Jaqueline, ao mesmo tempo em que reforça essa tendência, acredita que compreender as idéias principais do texto é também tradução. Rose faz da tradução o centro de seu curso e vê nos estudantes tomada de consciência e mudança de atitude. Marília reforça a idéia de que tradução é só para profissionais e tenta negociar com os aprendizes a possibilidade de não fazê-la. Assim, se fosse traçado um continuum, de um lado estaria Rose, por acreditar que a tradução é útil para os aprendizes de Sistemas, com aplicabilidade para a vida real. No meio, Jaqueline, que encara a tradução como atividade de sala de aula para compreender textos. No outro extremo, Marília, que só admite usar a tradução por causa das pressões do grupo e como forma de contraste das duas línguas (LM e LE). A literatura de IIEL parece estar mais próxima da postura de Jaqueline e mais ainda da de Marília, pois aparentemente não se reconhece que muito do que já se faz em II é também tradução.

Ainda com relação à experiência, Rose tem bastante consciência da influência de sua história de vida em sua prática. Jaqueline, por sua vez, afirma que suas experiências não têm influência sobre sua prática, enquanto Marília parece estar em um meio termo.

Já no que tange ao Inglês Instrumental, nenhuma das profissionais teve a oportunidade de desenvolver sua competência teórica na área antes de começar a dar aulas. Ademais, mesmo fazendo um esforço para pesquisar a respeito, nem sempre conseguiram um suporte teórico sólido para fundamentar sua prática, mas quase que apenas materiais didáticos desenvolvidos na área e consultas a colegas. Isso mostra que aquilo que Hutchinson e Waters constataram em 1987 continua valendo: todos os professores de *ESP* são, de certo modo, pioneiros, pois, vindos de uma tradição de ensino de inglês regular, não foram preparados para lidar com as peculiaridades do ensino de inglês para fins específicos. As professoras que participaram deste estudo não tiveram o privilégio, ao menos não na mesma intensidade, que os professores que participaram do Projeto de Inglês Instrumental, de trocar idéias e de expor suas dificuldades e crenças diante de outros profissionais da mesma área (Celani, 2005a). Mesmo assim, cumprem o papel próprio do professor de Instrumental, de pesquisador, autor do próprio curso, avaliador de material didático, colaborador e cooperador (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans e St. John, 1998; Celani, 2005; Ramos, 2005).

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta (...) é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe (...) fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social..”

Paulo Freire⁷⁷

5.1. Conclusões

Em resposta à primeira pergunta desta pesquisa (“Quais as crenças de três professoras de Inglês Instrumental a respeito de Tradução?”) as crenças das três informantes a respeito da tradução no ensino de Inglês Instrumental com enfoque em leitura podem ser condensadas no seguinte: a tradução a) é sinônimo de uso oral da LM, em sala de aula, por professores e aprendizes; b) é atividade escrita que se desenvolve por meio de uso de dicionário e posterior discussão entre professor e aprendizes 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; deve 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; encontra o ambiente ideal no curso de Inglês Instrumental (com enfoque em leitura); 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 idéias; s) dá mais confiança aos aprendizes; e t) é só para profissionais.

⁷⁷ Citação atribuída à obra: FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. A citação está disponível em: <http://www.consciencia.net/citacoes/ef/freire.html>; acesso em 03 out 2006.

Em suma, as crenças de Jaqueline convergem para uma visão de tradução atrelada tanto às palavras, quando às idéias. É um paradigma intermediário, que soma perspectivas como as dos teóricos da leitura – explicados por Dubyn e Bycina (1991); Hood, Solomon e Burns, (1996); Leffa (1996); Scaramucci (1997); Leffa (1999); Silva (2002); Coracini (2002); Grigoletto (2002); Oliveira (2003b), às linhas teóricas de tradução mais tradicionais (Catford,,1980), bem como as mais inovadoras (Lavault, 1998; Travaglia, 2003; Alves, 2003; Pagano, 2003a; Hurtado-Albir, 2005). Rose, por sua vez, percebe a tradução mais atrelada às idéias que às palavras – mais relacionada a teorias da tradução mais contemporâneas. Já Marília vê na tradução uma barreira para a compreensão das idéias – perspectiva voltada para o áudiolingualismo (relação explicada por Hutchinson e Waters, 1987; Cervo, 2003; Celani, 2005; Ramos, 2005).

Em resposta à segunda pergunta (“Quais as possíveis relações entre essas crenças e as experiências de aprendizagem e/ou ensino vivenciadas por estas professoras?”), em consonância com Dewey (1933); Phillipson (1993); Richards e Lockhart (1996); Medgyes (1994); Moita Lopes (1996); Canagarajah (1999); Barcelos (2003b); Kudiess (2005); Leffa (2005); Silva (2006); Garbuio (2006), constatei que as crenças das três profissionais do ensino partem das seguintes fontes, ou o que eu chamaria de “vozes babélicas” às quais me refiro no título do trabalho: experiência como aprendiz; experiência pessoal; experiência na formação profissional; as crenças de seus professores; experiência como professor; colegas de trabalho e de profissão; material didático; pesquisa; literatura em LA; instituições de ensino; crenças dos aprendizes; ideologias imperialistas, ou colonizadoras; contexto histórico brasileiro de colonização; o status do inglês na sociedade brasileira.

O que tornou tão oportuno para mim aliar o estudo de crenças à Tradução e ao Instrumental é que esses três ramos da LA são desafiadores e propõem, de certa forma, uma revolução no ensino de línguas por estimularem a reflexão, o ouvir das muitas vozes, a construção coletiva do conhecimento, o pensar crítico. Para mim, tornou-se muito natural afirmar que crer é traduzir, ler a realidade, é interpretar as tantas vozes, advindas de tantas “linguagens” e “culturas” conflitantes e que ecoam na cabeça e na voz do professor.

Acredito que o presente trabalho pode servir de ponto de partida para reflexão de professores que não tiveram, em sua formação, a oportunidade de expor suas crenças, investigar suas origens e resignificá-las, como sugerem Gimenez (1994), Cabaroglu e

Roberts (2000), Abrahão (2004) e Gimenez (2004). Mesmo tendo consciência de que a mudança de crenças é lenta e gradual (Barcelos, 2006; Pessoa e Sebba, 2006), creio que pode ocorrer.

5.2. Dificuldades

A primeira das dificuldades encontradas na coleta de dados relaciona-se à quantidade de observações para cada informante. Tinha como intuito fazer uma quantidade maior e uniforme de observações dos participantes. Limitações de tempo e dificuldades da agendamento impediram-me de fazê-lo. Outra limitação foi a questão da neutralidade no comportamento dos informantes idealizada por mim no início das observações. Lüdke e André, 1986, p. 17, alertam que o observador, desde os primeiros contatos com os participantes, deve procurar “não ser identificado com nenhum grupo particular”, pois isso é fundamental “para que ele consiga obter as informações desejadas”. Como se nota nas gravações, por mais que eu tentasse permanecer neutra durante a observação das aulas, os professores – e eventualmente os aprendizes – se reportavam a mim, ora para fazer perguntas, ora para dar algum tipo de esclarecimento quanto ao andamento da aula (neste caso, os professores). Mesmo porque, para que as professoras me concedessem a oportunidade de observá-las, precisei identificar-me como pesquisadora desde a primeira conversa e, fatalmente, fui questionada a respeito da pesquisa. Fez-se necessário fornecer às informantes uma idéia, ainda que vaga, a respeito da razão de eu estar ali.

Em se tratando das entrevistas, tive dificuldades em conseguir que Jaqueline fosse mais detalhista em seus relatos. Gaskell (2002, p. 74), ao tratar da entrevista semi-estruturada, adverte que, por ser o tópico uma escolha do entrevistador, o entrevistado pode não se sentir preparado para tratar do assunto e se sentir um pouco constrangido, hesitante ou defensivo, especialmente se o entrevistador não deixar o entrevistado à vontade. Assim, é possível que minhas dificuldades com Jaqueline se devam ao fato de ter sido a primeira pessoa a quem entrevistei, e por isso faltou-me habilidade para estabelecer *rapport*. Acredito que o uso do gravador interferiu, pois quando foi realizada a segunda entrevista, eu já havia terminado as observações e tido diversas conversas informais e mais reveladoras com a professora. Nestas conversas, ela parecia muito mais à vontade que diante do gravador, embora a segunda entrevista não tenha sido suficiente para fazê-la se

expressar tão confiantemente com o fizeram Rose e Marília. Em contrapartida, há também que se considerar o que esclarecem Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95):

O contador de histórias narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância.

Por este motivo, uma outra justificativa para o comportamento de Jaqueline pode ser o fato de ela não ter considerado relevante fornecer maiores esclarecimentos a respeito dos tópicos abordados e nem sobre sua história de vida. De qualquer forma, mesmo diante destes aspectos, acredito que as entrevistas com ela foram extremamente válidas. Prova disso é o que ocorreu quando lhe questionei a respeito do porquê de ela traduzir o texto todo oralmente enquanto os aprendizes tão somente ouviam a tradução e acompanhavam a leitura em seu texto em língua inglesa. Após a pergunta, ela pediu que eu interrompesse a gravação para que pudesse pensar um pouco e concluiu que aquela pergunta a havia feito mudar de postura. Em outras palavras, a entrevista, no mínimo, serviu de convite à reflexão para a entrevistada. Este acontecimento corrobora o pensamento de Gaskell (2002, p. 75): “Detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos.”

5.3. Limitações e encaminhamentos

Esta pesquisa limitou-se a investigar crenças de professores e suas possíveis relações com as experiências destes. A título de delimitação do estudo, precisei suprimir dados e discussões a respeito de crenças das professoras sobre Inglês Instrumental para evitar que o trabalho ficasse demasiadamente longo. Ademais, havia mais um informante, porém decidi não levar a cabo a apresentação e discussão de suas crenças pelo fato de já ter obtido dados bastante ricos das outras professoras, por ter sido ele o último informante a integrar a pesquisa e por sua narrativa ser, em muitos pontos, contraditória.

Sugiro para futuras pesquisas a investigação de crenças de professores sobre Inglês Instrumental, de aprendizes sobre tradução e também a relação entre as crenças,

experiências e ações, de professores e estudantes em diferentes ambientes, como escolas regulares e de idiomas, além do ensino de nível superior.

Sugiro também pesquisas colaborativas com professores de Inglês Instrumental a fim de proporcionar maior diálogo entre estes e a tradução. Além disso, seriam interessantes pesquisas que envolvessem reflexão teórica e prática com estudantes de Letras a respeito de Inglês Instrumental, tradução e suas relações. Uma maneira oportuna de fazê-lo seria a pesquisa através de um curso de extensão que envolvesse esses tópicos e, principalmente, discussão de crenças.

Quanto à parte teórica, certamente há muito mais a ser explorado no que tange ao entrelaçamento de Tradução e Instrumental. Uma maneira de começar poderia ser a identificação entre ambos os campos pelo enleio da Análise do Discurso.

Este trabalho também apresenta limitações quanto à revisão teórica na área de crenças, pois não foram mencionados muitos trabalhos sobre crenças de professores desenvolvidos no exterior. Seria igualmente interessante um estudo comparativo entre as crenças de professores que atuam no exterior e aqueles que atuam em nível nacional.

5.4. As informantes e eu

Assim como não posso ser a “pesquisadora ideal” – no sentido de ser totalmente neutra e imparcial, procurei não projetar nas informantes a minha concepção de “professoras ideais” por ter consciência das múltiplas identidades (Woods, 2003; Sakui e Gaies, 2003) que atuam sobre nós quatro, das muitas vozes que **precisamos** ouvir e da riqueza do potencial da diversidade. Lembro que uma das minhas maiores motivações para investigar crenças foi a constatação de que se não houvessem crenças, não haveria dúvidas e problemas para fundamentar a investigação reflexiva (Dewey, 1933 e Barcelos, 2003a). Assim, minha expectativa consciente não era a de ouvir um discurso completamente coerente.

Sakui e Gaies (2003) indicam que a narrativa expõe informantes à vulnerabilidade, já que leitores diferentes necessariamente interpretam os dados de formas variadas. Além disso, crenças, valores e limitações dos participantes são expostos sem que seja dado a eles direito à defesa. Há, também, pouca probabilidade de ser feito outro estudo que mostre seu

desenvolvimento posterior. Por isso, professores que se submetem a esse tipo de pesquisa correm riscos e enfrentam desafios. Reitero aquilo que já foi dito, também como citação de Barcelos, no início do capítulo anterior: o objetivo deste trabalho não é, de forma alguma, fazer meros julgamentos das crenças dos informantes e classificá-las entre “erradas” e “certas” e tampouco desmerecer o esmero com que desempenham sua profissão e o interesse genuíno, sincero que demonstraram, cada um a sua maneira, em contribuir para o bom andamento desta pesquisa. Antes, este trabalho é de intenção dialógica, de convite à reflexão, convite este feito não só aos professores entrevistados e observados, mas a todos aqueles que abraçam a árdua tarefa de ensinar línguas e têm ganas de aprimorarem sua prática por acreditarem terem um papel social determinante para o progresso da nação brasileira. Trata-se, sobretudo, de um convite a mim, professora e depois, pesquisadora, a rever minha prática docente, a enxergar-me constantemente nos relatos e no fazer de meus informantes, seja para reconhecer-me em suas crenças ou idealizar um novo agir a partir daquilo que aprendo com eles. Este trabalho realmente representa um marco em minha vida, em todas as esferas, e devo isso a esses corajosos e responsáveis profissionais. Gostaria de concluir referindo-me a Gimenez (2004, p. 175), quando lembra que a profissão de professor não se inicia quando licenciados ocupam na sala de aula a cadeira de professor pela primeira vez, mas o aprendizado sobre a carreira docente começa quando as crianças iniciam o contato com os papéis dos atores da sala de aula e se prolonga pelos cursos de formação, e citando Celani (2005b, p.400): “A educação de professores é um processo interminável que envolve crescimento – conseqüentemente deve ser entendida como um processo dinâmico”. Agradeço mais uma vez a Jaqueline, Rose e Marília por me fazerem crescer.

Referências Bibliográficas:

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de aprendizes-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) In: **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

_____. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 3, n. 1, agosto 2004, p. 7-18.

_____. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F./ ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.7-8.

ALLWRIGHT, D. A morte do método. Tradução: Silma Carneiro Pompeu. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 2, n. 2, p. 21-29, dezembro 2003.

ALVES, A. Unidades de tradução: o que são e como operá-las. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-38.

ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ARROJO, R. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT journal**, Oxford, v. 41/4, p. 241-247, out. 1987.

BARCELOS, A.M.F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua).College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, 2001: 71-92.

_____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003a: 153-170.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de aprendizes. In: GIMENEZ, T. (Ed.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003b: 55-65.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de aprendizes no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005: 93-110.

_____. Cognição de professores e aprendizes: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F./ ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos aprendizes de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-30.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-86.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de aprendizes do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UNESP, São José do Rio Preto.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach in language pedagogy**. 2 ed. [S. l.] Longman, 2001.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. In: **Boletim Técnico do Senac** (online) Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 48-60, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/boletim>. Acesso em: 08 set 2006.

BUTZKAMM, W. We only learn language once. The role of mother tongue in FL classrooms; death of a dogma. **Language learning journal**, Reino Unido, n. 28, 2003.

CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PCGE programme. **System**. v.28, p. 387-402, 2000.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARDOSO, R. L. **Por que usar português se a aula é de inglês?** Disponível em: <http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=588#?>. Acesso em: 30 ago 2005.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de aprendizes de 3º grau. In: CORACINI, M. J. (org). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002. p. 93-102.

CATFORD, J.C. **Uma teoria lingüística da Tradução**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CELANI, M.A.A. Introduction. In : CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005a. p. 13-26.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005b. p. 393-408.

CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005a.

CENTENO-CORTÉZ, B.; JIMÉNEZ, A. F. J. Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of L1 in private verbal thinking. **International journal of applied linguistics**. v. 14, n. 1, p. 7-35, 2004.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. Brasília, 2003. 207 fls. (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

_____. Tradução pedagógica: enfoque lingüístico e interpretativo. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 4, n. 1, p. 67-78, jun. 2005.

CHECCHIA, R. L. T. **O retorno do que nunca foi**: O papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira. Brasília, 2002. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1985.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Belo Horizonte, 2004. 229 fls. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (org). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-20.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **L1 co-construindo L2?** São Paulo, 1996, 132 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRUZ, D. T.; SILVA, A. V.; ROSAS, M. **Inglês.com.textos para informática**. São Paulo: DISAL, 2003.

CUNHA, A.M.A. **A prática reflexiva do professor de inglês**: mudanças de representações e construção de identidades. São Paulo, 2003. 133 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. **Using the mother tongue**: making the most of the learner's language. London: SBS Publishing, 2002.

DEPRESBITERIS, L. Educação profissional: seis faces do mesmo tema. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro. v. 26, n. 2, maio, p. 27-38. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/262/boltec262c.htm>. Acesso em: 08 set 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heat, 1933.

DEYES, A. F. The selection and classification of texts in ESP. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005a. p. 203-237.

_____. Applications of discourse analysis: towards a minimum discourse grammar. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005b. p. 49-76.

DIAS, R. **Reading critically in English**: inglês instrumental. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUBIN, F.; BYCINA, D. Academic Reading and the ESL/EFL Teacher. In: MURCIA M. C. (Ed.) **Teaching English as a second foreign language**. 2. ed. [S.l.]: Heinle ; Heinle Publishers, 1991.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach**. [S.l.]: Cambridge University Press, 1998.

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

FÉLIX, A. Um estudo das crenças que compõe a prática do professor em sala de aula. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 3, n. 1, agosto 2004, p. 63-84.

FLOREZ, M. C. Native languages in class. **American language review**. v. 4, n. 5, set./out. 2000.

FRACARO, C. L. Quem tem medo de Tradução? **Revista desempenho**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-115, nov. 2002.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 87-104.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. . Lancaster, 1994. 340 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia) – Lancaster University.

_____. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). v. 6, p. 589-595, 1997. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/06gimenez.ps.pdf>. Acesso em: 28 set 2006.

_____. Tornando-se professor de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) In: **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 171-187.

GONÇALVES, J. L.V. R. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em Tradução**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002. p. 103-112.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT journal**, Oxford, v. 46/4, p. 350-355, out. 1992.

HOLMES, J. L. The teacher as researcher. In: CELANI et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005a. p. 343-392.

_____. Text analysis and the teaching of language items. In: CELANI et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005b. p. 238-284.

_____. Snarks, quarks and cognates: an elusive fundamental particle in EAP reading comprehension. In: CELANI et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005c. p. 169-202.

HOOD, S.; SOLOMON, N.; BURNS, A. **Focus on reading**. 2 ed. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research, 1996.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 110-129.

HUANG, S. C.; TSAI, R. R. A comparison between high and low English proficiency learners' beliefs . *ERIC Document Reproduction Service*, n. 482 579, 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, Editora UFMG, 2005. p. 19-58.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JANULEVIČIENĖ V. ; KAVALIAUSKIENĖ K. Promoting the fifth skill in teaching *ESP*. In: **English for specific purpose world: web-based journal**. (online) Disponível em <http://www.espworld.info/Articles_2/Promoting%20the%20Fifth%20Skill%20in%20Teaching%20ESP.html>. Acesso em 14 out 2004.

JOHNSON, K. **Language teaching and skill learning**. Oxford: Blackwell, 1997.

JOVCHELOVITCH, S. ; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International journal of applied linguistics**. v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KENNEDY, C; KENNEDY, J. Teacher attitudes and change implementation. **System**. v. 24, n. 3, p. 351-360. 1996.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem ; Ensino**. v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Language politics and the linguist. In: FREIRE, M. M. ; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 25-38.

LADMIRAL, J. R. Pour la traduction dans l'enseignement des langues: "version" moderne des humanités. In : BALLAR, M. (org.) **La traduction: de la théorie a la didactique**. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1986.

LAVAUULT , E. **Fonctions de la traduction em didactique des langues**: apprendre une langue em apprenant à traduire. 2 ed, Paris: Didier Erudition, 1998.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M. ; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 203-218.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, B. K.; HUDSON, T. EST reading. In: MURCIA M. C. (Ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. 2. ed. [S.l.]: Heinle ; Heinle Publishers, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Análise de conversação**.5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, C. M. **A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos**. Brasília, 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

MEDGYES, P. **The non-native teacher**. London: Machmillan, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas. Mercado das Letras: 1996.

MORAES, M. G. A trajetória didático-pedagógica do ‘inglês instrumental’ na UNICAMP: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação de professores de língua inglesa. **Trabalhos em lingüística aplicada**, v. 44 (1), p. 9-18, jan./jun. 2005.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE**: da prática funcional à práxis comunicacional. Brasília, 2005. 217 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

MYERS, G. Análise da conversação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. de O. (org). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1998. p. 69-80.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. **Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira**. In: *The ESpecialist*, v. 23, nº 1. p 75-99. 2002.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: 1997.

OLIVEIRA, S. R. F.. **Para ler e entender**: inglês instrumental. Brasília: Projeto Escola de Idiomas – Pesquisa aplicadíssima, 2003a.

_____. The importance of schemata to reading comprehension. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 2, n. 2, p. 77-88, dezembro 2003b.

PAGANO, A. Crenças sobre a Tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003a. p. 9-28

_____. Estratégias de busca de subsídios externos: fontes textuais e recursos computacionais. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003b. p. 39-56.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em Tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers’ beliefs about second language learning: a longitudinal study. **System**, v. 29, 2003, p. 177-195.

PESSOA, R.R.; SEBBA, M.A.Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PHILIPPS, C.C.E. **O uso discriminado e indiscriminado de tradução como estratégia de ensino da língua inglesa**. Itajaí, 2003. 66 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Grupo de Estudos Lingüísticos e Ensino de Língua Estrangeira, Universidade do Vale do Itajaí.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford. Oxford University Press, 1993.

PONTES, P. R. **O uso de L1 no ensino de L2**. Disponível em: <<http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=527>> Acesso em: 30 ago. 2005.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M. ; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs.) **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 109-124.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. **The ESpecialist**, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

RIBEIRO, A. C. O papel da Tradução na análise contrastiva no ensino de língua estrangeira. **Revista desempenho**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 51-59, nov. 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J.C.; GALLO, P.B.; RENANDYA, W.A. Exploring teachers' beliefs and the processes of changes. **The PAC Journal**. v. 1, n. 1, p. 41-62, 2001.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J (Org.) **Tópicos em lingüística aplicada**. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a Tradução. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 2, n. 1, p. 92-104, jul. 2003.

_____. Tradução em ambiente de lingüística aplicada. In: **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 3, n. 2, p. 88-90, dez. 2004.

_____. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: Silva, D.E.G. (org). **Atas do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal**; I Simpósio Internacional de Análise do Discurso

Crítica. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. De Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.

SAKUI, K. ; GAIES, S. J. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. **System**, v.27, n.4, 2003: 473-492.

SANTOS, P. S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. Brasília, 2005. 211 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

SARDO, C.E.; ESCHER, J. Using bodily kinaesthetic activities in the language classroom. **The ESPecialist**, v. 25, n. 1, p. 73-84, 2004.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence**: theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning. Reading: Addison Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. The lexical competence of university students to read in EFL. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0102-44501997000200003;lng=es;nrm=iso>. Acesso em: 21 Set 2006.

SCOTT, M. R. Teaching and unteaching coping strategies, with particular reference to reading comprehension in English for academic purposes. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005a. p. 29-48.

_____. Conscientização. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005b. p. 91-122.

_____. Critical reading needn't be left out. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005c. p. 123-141.

_____. Self-access in ESP. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005d. p. 77-90.

_____. Exercise types for EAP reading comprehension. In: CELANI, M.A.A. et al. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005e. p. 285-310.

SEDYCIAS, J. **Gramática Instrumental da Língua Inglesa**. (online) Disponível em: <<http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/>> Nov. 2002. Acesso em: Agosto 2004.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SHEI, C.C.C. Translation commentary: a happy medium between translation curriculum and EAP. **System**, v. 33, p. 309-325, 2005.

SILVA, C. E. **O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com aprendizes de 2º grau**. São Paulo: Humanitas, 2001.

SILVA, J. A.; GARRIDO, M. L.; BARRETO, T. P. **Inglês instrumental**: leitura e compreensão de textos. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

SILVA, K. A. O conceito de crenças no túnel do tempo da Lingüística Aplicada. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, ano 3, n. 1, p. 99-114, agosto 2004.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerado de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 105-124.

SILVA, R. E. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico**: uma nova proposta. Brasília, 2005. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

SILVEIRA, C. G. **Tradução no ensino de línguas**: habilidade ou competência? [200?]. Não publicado.

SOUZA, E. C. A. **Traduttore traditore**: the side effects of translation in the EFL class. Disponível em: <http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=489#>. Acesso em: 30 ago 2005.

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: **O jogo discursivo na sala de aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002.

SWALES, J. M. Languages for specific purposes. **Annual review of applied linguistics**. Cambridge University Press, v. 20, p. 59-76, 2000.

TELLES, J. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem ; Ensino**. v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

TITFORD, C. Translation for advanced learners. **ELT journal**, Oxford, v. 37/1, p. 52-57, jan. 1983.

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

TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, Grã-Bretanha, v. 15, p. 365-371, 1987a.

_____. Using translation in ESP. **ELT journal**. Oxford university press, v. 41/4, p. 268-273, out.1987b.

TURNBULL, M.; ARNETT, K. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. **Annual review of applied linguistics**. n. 22, p. 204-218, 2002.

UPTON, T. A.; THOMPSON, L.C. L. The role of the first language in second language reading. **Studies in Second Language Acquisition**. Estados Unidos, v. 23, pp. 469-495, 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Normas para a apresentação de trabalhos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002a. pt. 7: Citações e notas de rodapé.

_____. Sistema de bibliotecas. **Normas para a apresentação de trabalhos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002b. pt. 6: Referências.

_____. Sistema de bibliotecas. **Normas para a apresentação de trabalhos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002c. pt. 2: Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos.

VECHETINI, L.R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para aprendizes iniciantes**. Campinas, 2005. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

VIAN JUNIOR, O. **Inglês instrumental, inglês para negócios e Inglês Instrumental para negócios**. D.E.L.T.A., Vol. 15, nº especial, pp. 437-457, 1999.

WADT, M. P. S.; PEREIRA, K. M. Uma experiência didática com apresentações pessoais em um curso via Internet. **The ESpecialist**, v. 25, n. 1, p. 51-71, 2004.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A; RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987: 103-117.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. pp. 201-229.

WOLCOTT, H. F. On ethnographic intent. In: SPINDLER, G.; SPINDLER, L. (Eds.). **Interpretive ethnography of education: at home and abroad**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.