



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA

**TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM  
FUNCIONALISTA**

WANDERLUCY FERREIRA PARNAIBA BARROS

CAJAZEIRAS-PB

2016

WANDERLUCY FERREIRA PARNAIBA BARROS

**TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM  
FUNCIONALISTA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Estudos da Tradução

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves

CAJAZEIRAS-PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

B277t Barros, Wanderlucy Ferreira Parnaíba.  
Tradução e ensino de língua inglesa: uma abordagem funcionalista /  
Wanderlucy Ferreira Parnaíba Barros. - Cajazeiras, 2016.  
39p.: il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP,  
2016.

1. Tradução. 2. Língua inglesa. 3. Tradução - teoria funcionalista. 4.  
Tradução - ensino e aprendizagem. I. Alves, Francisco Francimar de  
Sousa. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de  
Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'25

WANDERLUCY FERREIRA PARNAIBA BARROS

**TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM  
FUNCIONALISTA**

APROVADO EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves – UFCG-CFP-UAL

---

**Examinador:** Prof. Ms. Elinaldo Menezes Braga – UFCG-CFP-UAL

---

**Examinador:** Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga – UFCG-CFP-UAL

---

**Suplente:** Prof. Esp. Fabiane Gomes da Silva – UFCG-CFP-UAL

Dedico este trabalho a toda minha família, por quem tenho um amor incondicional e que me ama de verdade.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das mais belas virtudes do ser humano e reconhecer que só se chegou a determinado lugar por ter tido ajuda de pessoas que te apoiaram direta ou indiretamente, é reconhecer que precisamos sempre uns dos outros.

Em nome desse sentimento, quero agradecer em primeiro lugar a Deus, que me deu saúde e vida para chegar até aqui, por ter me dado forças nas horas mais difíceis dessa caminhada.

Tenho muito que agradecer aos meus ilustres professores que me guiaram desde o início do curso, dos quais muitos tornaram-se amigos para toda a vida. Agradeço especialmente ao meu orientador, o Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves, que foi peça fundamental para que eu pudesse realizar este trabalho, corrigindo e sugerindo prontamente durante toda a sua construção, com tanta paciência e sabedoria, e ao Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, que me deu valiosas contribuições.

E, por fim, quero agradecer a minha amada família: marido, filhos, pais, irmãos, sogra, e aos amigos que, de alguma forma, me deram incentivo para continuar lutando até a concretização desse sonho, quando por muitas vezes me faltou forças.

A todos meu muito obrigada!

“Quanto maior são as dificuldades a  
vencer, maior será a satisfação” — Cícero

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo principal mostrar o papel da tradução no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (LI) nos dias de hoje. Em primeiro lugar, é mostrado um panorama geral de momentos históricos que marcaram o ensino de línguas no Brasil. Em seguida, é apresentada uma síntese dos principais métodos e abordagens que foram adotados, na tentativa de sistematizar o ensino de LI, com foco na marginalização da tradução. Por fim, com base na Teoria Funcionalista de Nord (1991) Vermeer (1984), Reiss (1984) e nos pressupostos teóricos de estudiosos de outras correntes linguísticas como: Leffa (1988), Cook (1998), Oliveira (2014), Branco (2011), são apresentadas atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula e que demonstram a importância dessa ferramenta no ensino/aprendizagem de LI.

Palavras-chave: tradução, teoria funcionalista, ensino e aprendizagem, língua inglesa.

## ABSTRACT

This paper has as main goal to show the role of translation in the teaching/learning of the English Language (EL) today. Firstly, it is shown an overview of the historical moments which marked language teaching in Brazil. Then, it is presented a synthesis of the main methods and approaches that have been adopted, in the attempt of systematizing the teaching of the EL, with a focus on the exclusion of translation. Finally, based on the Functionalist Theory of Nord (1991), Vermeer (1984), Reiss (1984) and on the theoretical assumptions of researchers of other linguistic branches, such as Leffa (1988), Cook (1998), Oliveira (2014), Branco (2011), it is presented activities that may be applied in the classroom which demonstrate the importance of this tool in the teaching/learning of the EL.

**Keywords:** translation, functionalist theory, teaching and learning, English language.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. MOMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL</b>	
1.1 A oficialização do ensino .....	13
1.2 Retrocesso no ensino de Língua Estrangeira e o novo reconhecimento .....	15
<b>2. MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A MARGINALIZAÇÃO DA TRADUÇÃO</b>	
2.1 A tradução como método .....	18
2.2 Novos métodos de ensino e proibição da tradução .....	20
<b>3. TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	
3.1 Tradução e ensino à luz de teóricos e pesquisadores .....	26
3.2 Tradução em aulas de Língua Estrangeira: sugestões de atividades .....	29
<b>CONCLUSÃO</b> .....	36
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	38

## INTRODUÇÃO

A necessidade de traduzir nasce praticamente com o aparecimento da escrita, pois desde que uma nação precisou se comunicar com outra, a língua teve que ser traduzida. Uma prática tão antiga e importante foi sendo menosprezada ao longo da história e até os dias atuais existe luta e esforços no sentido de dar lugar a essa ferramenta no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Quando surgiu a necessidade de se aprender uma língua estrangeira de forma mais sistematizada, foi solicitado o auxílio da tradução presente no primeiro método de ensino de línguas, o Gramática-Tradução, denominado por alguns autores como Método Indireto ou ainda Método Clássico, já que na época se ensinavam as línguas clássicas (grego e latim). Porém, com o passar do tempo e o avanço tecnológico, linguistas e estudiosos se debruçaram na criação de vários métodos e abordagens de ensino de LE que privilegiassem a comunicação, deixando de lado a tradução por entender que esta era prejudicial aos aprendizes, pois interferia na aprendizagem da língua alvo.

Os métodos que se seguiram pretendiam: formar nativos em outras línguas, fazer pessoas aprenderem uma língua estrangeira da mesma forma que adquiriram a sua língua materna, tentar simular contextos reais prevendo situações que não se pode ter certeza que vão acontecer, ou ainda treinar frases que jamais usariam em suas vidas, frases descontextualizadas e sem sentido, e chegando, finalmente, a excluir a tradução e a língua materna das aulas de LE.

Este trabalho pretende ser mais um elemento na mudança desse paradigma que pressupõe ser a tradução prejudicial ao ensino de LE. Estudos mais recentes provam que o uso da tradução de forma pensada e sistematizada oferece inúmeros benefícios aos alunos e que o uso ocasional da língua materna, diferentemente do que se pregava, pode ser benéfica em diversas situações de ensino. Como afirma Harbord (1992),

A tradução deve ser usada para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e para nos ajudar a aumentar a nossa própria consciência e aquela dos nossos alunos acerca da interação inevitável entre a língua materna e a língua-alvo, que ocorre durante qualquer tipo de aquisição de língua. (Harbord, 1992 apud Romanelli, 2009, p. 211).

Convém apontar que a escolha do tema para este trabalho surgiu enquanto eu cursava as disciplinas de Estudos da Tradução I e II, ao longo do Curso de Letras-Língua Inglesa,

onde me deparei com algo que valorizava a tradução, inclusive na sala de aula de LE. Então percebi a preocupação de estudiosos com os alunos que necessitavam da tradução para aprender a língua fonte e que era um problema meu também, pois nas aulas de Língua Inglesa eu sentia a necessidade de traduzir para que eu pudesse entender os conteúdos ministrados pelos professores, passei por isso e só então vi que esse problema era motivo de estudo por teóricos. Logo, a decisão de trabalhar com tradução e ensino partiu da própria dificuldade de me expressar na língua inglesa, que me encantou em tal assunto, sentindo-me bastante motivada a pesquisá-lo mais profundamente.

Com relação à metodologia empregada neste trabalho esta se deu a partir de pesquisas bibliográficas que foram sendo construídas através das leituras de textos na área de Tradução e Ensino. Desta forma, percebe-se ao longo deste trabalho a importância da tradução como parte imprescindível no conjunto do ensino de línguas, não a tradução como método, pois é inegável que ela não pode ser usada indiscriminadamente, uma vez que comprometeria a qualidade do ensino, mas ela como ferramenta útil que pode ser bem administrada nas aulas de LE, sem que o professor se sinta culpado de está usando a língua materna.

Para fundamentar este trabalho utilizei o aparato teórico da corrente funcionalista da tradução de Vermeer (1984), Reiss (1984) e Nord (1991) e pressupostos de estudiosos de outras correntes linguísticas como: Leffa (1988), Cook (1998) e Oliveira (2014), além de contribuições de renomados Mestres e Doutores dos Estudos da Tradução.

Esta pesquisa está dividida da seguinte forma:

No Capítulo 1, discorro sobre como se deu a oficialização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, posteriormente a não oficialização, e depois o novo reconhecimento, através de momentos históricos marcantes.

No Capítulo 2, trato dos métodos e abordagens criados para aperfeiçoar o ensino de LE, mostrando em quais deles a tradução teve ou não visibilidade e importância.

No Capítulo 3, apresento a tradução como ferramenta indispensável ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tendência atual dos estudos, utilizando a teoria funcionalista de Nord (1991) e me apoiando em pressupostos de estudiosos da área. Em seguida, ainda com base em teóricos e pesquisadores, levo sugestões de atividades que envolvem tradução e ensino.

## CAPÍTULO 1

### MOMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

#### 1.1 A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO

A necessidade de implantar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil não foi diferente de outras partes do mundo e nem tampouco recente como pensamos. Relações comerciais, globalização, necessidade de comunicação, relações político-econômicas foram alguns dos fatores que motivaram a sua implantação. Mas, para mostrar como as línguas estrangeiras foram inseridas no componente curricular das escolas brasileiras, que hoje chamamos de ensino fundamental e médio, irei me ater a alguns fatos históricos determinantes para que isso pudesse acontecer.

Em primeiro lugar, a chegada ao Brasil, em 1808, de Dom João VI, Príncipe Regente de Portugal, que decretou a criação de uma escola de língua inglesa e outra de língua francesa, em 22 de junho desse mesmo ano, com o intuito de ensinar as línguas que regiam as relações comerciais de Portugal com a Inglaterra e França, época em que o francês era a língua mais forte e influente no mundo. Logo, a necessidade de se aprender uma segunda língua já fazia parte de nossa cultura, e o objetivo do ensino era “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito” (LIMA, 2009 apud SANTOS, 2011, p.39). O método usado nas escolas era o Gramática-Tradução, o único da época.

O déficit de aprendizagem da língua inglesa no Brasil veio desde sua oficialização, pois o método supracitado não atendia ao propósito da comunicação eficiente, assunto do qual falarei com mais detalhes no próximo capítulo.

Outro momento importante veio mais de um século depois, em 1931, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, quando houve a primeira reforma na educação nacional e a criação do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, sendo nomeado para os cargos através do decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, Francisco Campos, renomado educador de Minas Gerais. O então ministro deu início a uma grande reforma na educação nacional. Dentre as medidas tomadas, merecem destaque:

A criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário, a organização do ensino secundário na tentativa de resgatar seu caráter educativo, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, e a introdução

de dois ciclos, um fundamental (cinco anos) de formação básica geral e outro complementar (dois anos). (Revista Helb, 2007, p. 3).

Com respeito às línguas estrangeiras, o referido Ministro deu maior importância às línguas modernas e mudou o método de ensino para o que havia de mais novo no mundo, que era o Método Direto. O Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931 estabelece tal determinação:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares. (Revista Helb, 2007, p. 4)

Ainda de acordo com a Revista Helb (2007), mesmo amparado pelo que havia de mais atual no mundo em relação ao ensino de Língua Estrangeira (LE), o Brasil continuou a adotar o Método Gramática-Tradução, apesar dos problemas existentes: professores despreparados para dar aulas exclusivamente em inglês ou na língua que fosse ensinada, salas superlotadas, falta de materiais didáticos apropriados para o método etc.

Em 1942, após a Segunda Guerra Mundial, e ainda na era Vargas, a dependência econômica e cultural em relação aos Estados Unidos aumentou e o inglês ganhava cada vez mais espaço e importância nas relações comerciais. Houve então a Reforma Capanema, dessa vez o responsável foi o Ministro Gustavo Capanema. Dentre os diversos benefícios dessa reforma, ele priorizou o ensino secundário, pois acreditava que o ensino deveria estar voltado para “práticas educativas”, formação moral e ética. Ele fez ainda a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos). O colegial dividiu-se em científico e o curso clássico. (ibidem).

A reforma também chegou ao ensino de línguas estrangeiras, que seguia as mudanças que ocorriam em outros países, ou seja, a desvalorização do antigo método Gramática-

Tradução e a continuidade do Método Direto, seguindo e aperfeiçoando a Reforma Francisco Campos. (ibidem).

Portanto, desde a chegada da família real ao Brasil e ainda as reformas na educação nacional, o país passou a dar importância e lugar ao ensino de Línguas Estrangeiras, acompanhando até mesmo as metodologias utilizadas em países de primeiro mundo como Estados Unidos e França, demonstrando assim que falar outras línguas é uma necessidade que atinge todos os povos.

Segundo Chagas (1957), as aulas de língua estrangeira no ensino ginásial eram de latim, francês e inglês, e no colegial, francês, inglês e espanhol, quer dizer, o ensino de língua estrangeira era obrigatório no currículo escolar e ainda contemplava vários idiomas, mas claro que a procura maior se dava pelas línguas modernas, em especial o inglês e o francês. A Reforma Capanema superou a Reforma Francisco Campos no que diz respeito ao tempo destinado ao ensino de línguas estrangeiras, que chegou a alcançar 35 horas semanais.

Vale salientar que o Ministro Gustavo Capanema contou com a ajuda de intelectuais renomados da época para analisarem esta reforma. Nomes como Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade faziam parte da sua assessoria, entre outros. Porém, mesmo sendo esta uma reforma importante para a valorização do ensino de línguas estrangeiras como disciplina obrigatória nas escolas, e mesmo optando pelo que havia de mais moderno, o Método Direto, as restrições acima apresentadas impediam que tal método tivesse um resultado positivo. A seguir falo da decadência que o ensino de línguas estrangeiras sofreu antes de uma nova oficialização.

## **1.2 RETROCESSO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O NOVO RECONHECIMENTO**

Apesar das dificuldades enfrentadas no ensino de LE no Brasil, podemos dizer que até aquele momento a “carruagem” vinha caminhando de forma gradual. Contudo, um grande retrocesso surgia entre os anos de 1961 e 1971 com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Em um cenário em que o inglês já tomava grandes proporções como língua falada na maioria dos países do mundo, inclusive no Brasil, uma lei exclui do currículo escolar a disciplina de língua estrangeira, não sendo a partir de então um componente obrigatório, fato que repercutiu negativamente no país.

No passado a lei 5.692 /71 das Diretrizes e Bases da Educação desobrigava a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de 1º e 2º graus, sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando, com isso, um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros (NICHOLLS, 2001 apud POLIDÓRIO, 2014, p.343).

A partir da criação da LDB “cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares” (PAIVA, 2003, p. 56). Percebemos na fala de Paiva um discurso recorrente no senso popular: achar que só se aprende inglês em um cursinho de idiomas. Logo, as pessoas sentiam a necessidade de aprender a língua, procurando cursos livres, já que a escola não oferecia. No entanto, os que não tinham um bom poder aquisitivo não podiam desfrutar desse conhecimento, uma vez que os cursos eram particulares.

Conforme Rossato (2012 apud Polidório, 2014, p. 341), “A LDB de 1996 muda esse contexto, determinando a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no 1º e 2º graus, que tiveram seus nomes mudados para Ensino Fundamental e Ensino Médio”. O ensino de língua estrangeira, portanto, volta a ser obrigatório em nosso país, mas, certamente, deixou um grande déficit de aprendizagem nos estudantes e um conceito negativo na disciplina, que por muito tempo ficou mal vista, ou qualificada como menos importante, em detrimento de outras disciplinas como português e matemática.

Assim, o Brasil avança tentando compensar o tempo perdido e lança em 1998 os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que não são exatamente uma lei, mas direcionamentos de como melhorar o ensino/aprendizagem da língua inglesa e de outras disciplinas.

Este documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva. (PCN, 1998, p.19)

Ainda hoje, mesmo com a propaganda em larga escala sobre a importância de se falar outros idiomas, é grande o número de alunos que não sabem por que estão estudando inglês. Talvez todo o tempo em que o idioma não era obrigatório, tenha deixado sequelas de geração

em geração, pois quando o professor de língua inglesa, no primeiro dia de aula perguntava aos alunos (experiência de minha vida escolar), “por que estudar inglês?”, as respostas sempre eram as mesmas: 1. “não preciso saber inglês porque não vou sair do Brasil”, 2. “Não sei falar nem português, imagina inglês!”, 3. “eu não gosto de inglês”, 4. “nem os professores sabem falar inglês!”.

Outro ponto negativo no ensino de língua estrangeira era que professores não habilitados para ensinar a língua eram quem ministravam as aulas, ou seja, se não havia nenhum professor formado em Letras, habilitado em Inglês, o professor de Geografia, por exemplo, poderia resolver esse problema, um descaso que foi duradouro, o que pode até justificar o fato de os métodos de ensino de línguas no Brasil sempre retrocederem ao ensino da gramática separadamente e depois traduzir longas listas de palavras.

Durante todo o período que o Brasil vivenciou as idas e vindas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, as metodologias aplicadas e/ou recomendadas foram muitas e é sobre elas que discorro no próximo capítulo onde também me atenho em diagnosticar até que ponto a tradução pode ser utilizada como importante ferramenta no ensino de língua estrangeira. Com isso, faço uma reflexão sobre alguns métodos e abordagens voltados para esse ensino e sua relação com a tradução.

## CAPÍTULO 2

### MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A MARGINALIZAÇÃO DA TRADUÇÃO

#### 2.1 A TRADUÇÃO COMO MÉTODO

O ensino de línguas estrangeiras traz consigo uma problemática que até os dias atuais ainda é discutida e estudada por teóricos, estudiosos, linguistas. A grande pergunta é: Qual o melhor método ou abordagem para se aprender ou ensinar uma língua estrangeira? (nesse caso vamos nos ater ao ensino de língua inglesa). Todos os dias somos “bombardeados” por propagandas de qualquer meio de comunicação, com um chamativo “venha aprender inglês” ou “a forma mais rápida de aprender inglês”. Será que existe o método mágico ou um único método realmente eficaz?

O primeiro método que se tem notícia é o Método Gramática-Tradução, que, segundo Kelly (1969 apud Oliveira, 2014 p.75) surgiu na primeira década do século XIX (outros autores datam do final do século XIX ao início do século XX), e tinha como objetivo formar leitores, capacitar os estudantes a ler e escrever em uma língua estrangeira, nessa época o latim ou o grego (línguas clássicas).

O Método Gramática-Tradução que, para Leffa (1988, p. 215), trata-se da Abordagem Gramática Tradução (AGT), “tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido”. A exemplo disso: “É irônico que esse método tenha sido até recentemente bem empregado entre os muitos modelos concorrentes. Ele não faz praticamente nada para melhorar a habilidade comunicativa do aluno na língua.” (Brown, 2000, p.19; tradução nossa)<sup>1</sup>. Ainda sobre o método, Richards e Rodgers (1986) afirmam que este é

lembrado com desgosto por milhares de alunos escolares, para os quais a aprendizagem de uma língua estrangeira significou uma experiência entediante de memorizar infinitas listas de regras gramaticais e vocabulário inutilizáveis na tentativa de produzir traduções perfeitas de texto formal ou prosa literária. (Richards & Rodgers, 1986 apud Brown, 2000, p.19; tradução nossa).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>It is ironic that this method has until very recently been so stalwart among many competing models. It does virtually nothing to enhance a student’s communicative ability in the language. (Brown, 2000, p.19)

<sup>2</sup>remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning mean a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose Richards & Rodgers (1986 apud Brown, 2000, p.19)

Na primeira citação Brown considera o método com pouca relevância para o ensino de línguas por ele não apresentar na sua proposta uma abordagem voltada à comunicação e na segunda Richards e Rodgers expõem a insatisfação dos alunos de estudar inglês com um método que só os faz memorizar palavras e regras gramaticais. Em ambas as críticas podemos perceber que o problema não era o método em si, mas a forma da sua aplicação.

Este método, apesar de criticado, mostrou-se eficaz no ensino de aspectos gramaticais das línguas clássicas, principalmente a sintaxe. Por outro lado, com a tradução literal de trechos de textos, os alunos aprendiam a ler e escrever. Porém, a questão de se trabalhar traduções de frases e até mesmo palavras descontextualizadas resultou em uma má reputação do método que em nada privilegiava a comunicação oral, o que se tornava cada vez mais necessária, pois com a expansão da língua inglesa em todo o mundo, os alunos preferiam estudar as línguas modernas; as pessoas queriam falar inglês e não apenas ler e escrever línguas já consideradas mortas, fazendo com que o latim e o grego fossem desaparecendo dos currículos.

Um mundo cada vez mais globalizado e a grande necessidade de comunicação fizeram com que o único método com foco na tradução fosse desacreditado e afastado das salas de aula de língua estrangeira, não sendo, portanto, um afastamento tímido; ele foi proibido de ser usado, pois se mostrava ultrapassado para a época.

Não havendo espaço para a conversação, nem uso das outras habilidades (ouvir, ler e escrever), o método foi duramente criticado, e como dizem alguns autores, “banido das salas de aula de LE”.

Isso evidencia que a habilidade de se comunicar não é um dos objetivos do método Gramática-tradução. Os significados são sempre veiculados por meio da língua materna dos alunos e as perguntas sobre os textos lidos, elaborados pelo professor nessa língua. (LARSEN-FREEMAN, 1986 apud OLIVEIRA, 2014, p.78).

Freeman nos mostra a visão que se tinha do referido método e corrobora com a opinião geral de que ensinar língua estrangeira a partir do Método Gramática-Tradução não capacitaria os alunos no quesito comunicação. Talvez porque o método fosse trabalhado de forma descontextualizada, não levando em conta aspectos culturais e sociais, já que o ensino se dava em partes separadas como aspectos gramaticais e depois traduções para, em seguida, como ironiza Leffa (2012), o aluno juntar tudo e conseguir falar a L2.

Nada poderia ser mais fácil: basta ao professor apropriar-se da língua, previamente desmontada pelos especialistas em seus elementos básicos, normalmente os itens lexicais e as regras sintáticas, e tentar inserir esses itens um a um na mente do aluno, na esperança de que, por um passe de mágica, ele reconstrua o sistema a partir desses elementos. (LEFFA, 2012, p.392).

Como dito anteriormente, o método Gramática-Tradução era o único que utilizava a tradução como ferramenta de ensino de línguas estrangeiras. Na verdade, ela era a peça principal, pois era traduzindo que se conhecia a língua em estudo, e mesmo com outros métodos e abordagens que se seguiram em busca do melhor entre eles, a tradução nunca saiu da sala de aula, uma vez que ela está intimamente ligada à língua materna e esta não pode ser apagada da mente do aluno enquanto ele aprende outra língua.

Mas vejamos adiante os esforços que foram empenhados em busca de um método eficaz para se aprender inglês e porque os estudiosos e pesquisadores deixaram na periferia o que antes era cânone.

## **2.2 NOVOS MÉTODOS DE ENSINO E PROIBIÇÃO DA TRADUÇÃO**

Diante de tantas críticas ao Método Gramática-Tradução, agora o foco é a comunicação oral, com a chegada do Método Direto, que priorizava o ensino na língua alvo, proibindo-se o uso da língua materna e, conseqüentemente, a tradução na sala de aula. A intenção era fazer com que os alunos aprendessem a LE como aprenderam sua língua materna, ou seja, o professor faria uso de objetos, mímicas e imagens para explicar o significado das palavras. Segundo Leffa (1988, p. 221), foi no método direto que a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) foi usada pela primeira vez no ensino de línguas. No entanto, esse método não se consolidou, pois existem palavras que não possuem correspondências em outras línguas, e isso fazia os professores perderem muito tempo de aula fazendo mímicas sem conseguir passar o significado das palavras. Apesar disso, os alunos ainda não conseguiam compreender o sentido de tais palavras, mesmo que a imagem fosse mostrada, pois se se tratasse de algo desconhecido para eles, a comunicação não era efetivada. As dificuldades encontradas em uma aula no Método Direto faziam com que os professores acabassem voltando ao antigo método.

A proibição da tradução ou do uso da língua materna terminaria por fazer com que nem sempre o aluno compreendesse toda a aula, uma vez que existem palavras e expressões

idiomáticas com peso cultural tão forte que só uma tradução daria conta de explicar. Decerto quando aprendemos nossa língua materna, não há nenhuma interferência de outra língua, no entanto, quando buscamos a aprendizagem de uma segunda língua, inevitavelmente fazemos comparações, pensamos primeiro em português (no nosso caso) e ainda fazemos a tradução mental para a língua alvo.

Conforme Oliveira (2014), outro ponto fraco do Método Direto e dos demais métodos que proibem a língua materna, é que no Brasil, a grande maioria dos professores de ensino fundamental e médio não têm fluência ou a proficiência de um nativo de língua inglesa para ministrar sua aula exclusivamente em inglês.

Tendo em vista tantas deficiências, linguistas aplicados britânicos usaram o Método Direto como modelo para aperfeiçoar e criar uma abordagem que atendesse a necessidade da comunicação e assim criaram a Abordagem Oral, que tinha como diferença básica a sistematização fundamentada em princípios teóricos explícitos, visto que o método foi desenvolvido de forma intuitiva (ibidem). De acordo com Oliveira (2014, p.91), esta abordagem consistia de três princípios fundamentais:

1. o princípio da seleção, responsável pela escolha dos itens lexicais e das estruturas gramaticais a serem ensinadas;
2. o princípio da gradação, responsável pela organização e sequência do conteúdo lexical e gramatical selecionado;
3. o princípio da apresentação, que diz respeito às técnicas didáticas usadas na apresentação e na prática dos elementos que integram o conteúdo.

Em outras palavras, a abordagem estimulava o aumento do vocabulário dos alunos, principalmente das palavras mais usadas, e listas previamente sistematizadas eram criadas para que os alunos aprendessem, supondo-se assim que eles conseguiriam se comunicar com eficiência, já que estudavam as palavras mais usadas no dia a dia, com ênfase também na estrutura gramatical. Oliveira (2014) mostra um exemplo de palavras mais utilizadas e uma frase gramaticalmente correta.

<i>The, of, and, a, an, to, in, is, you, that, it, he, for, was, on, are, as, with, his, they, at, be, if, this, from, I, have, or, by, one.</i>
--

<i>I</i>	<i>ate</i>	<i>an</i>	<i>apple</i>	<i>yesterday</i>
----------	------------	-----------	--------------	------------------

Apesar de a abordagem mostrar como criar uma frase gramaticalmente correta, os alunos poderiam, por engano, formar frases sem sentido, como por exemplo: *Bob ate a book yesterday*.

O próximo passo em busca da excelência de um método de ensino de língua inglesa se deu durante a Segunda Guerra Mundial. Mesmo em meio ao caos da guerra, a tecnologia avançou sem medidas e também a necessidade de aprender o inglês. Como afirma Oliveira (2014), em um cenário onde havia a presença de soldados de várias nacionalidades, aprender uma língua em comum, nesse caso o inglês, era uma necessidade vital. A grande necessidade era a comunicação oral e a motivação era a sobrevivência; os soldados precisavam aprender a língua o mais rápido possível.

Diante dessa pressão cria-se o Método Audiolingual, desenvolvido pelo *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército), apoiado financeiramente pelo governo dos Estados Unidos para desenvolver o novo método de ensino de língua inglesa no menor espaço de tempo, o que deu uma grande credibilidade ao novo método. De acordo com Leffa (1988, p. 221-224), as premissas que sustentavam o método eram: “Língua é fala, não escrita. Língua é um conjunto de hábitos. Ensine a língua e não sobre a língua. As línguas são diferentes”, ou seja, o foco era a oralidade: primeiro o aluno aprendia a ouvir e falar, depois a ler e escrever. O ensino se dava, portanto, através de diálogos, valorizando a pronúncia correta das palavras.

Embasados nas teorias estruturalistas e behavioristas da aprendizagem, o Método Audiolingual, que objetivava levar os alunos a alcançar um nível de proficiência igual a um nativo, trabalhava na perspectiva de bons e maus hábitos (incentivando os bons hábitos e eliminando os maus), quer dizer, durante os diálogos, quando o aluno acertava, o professor deveria estimulá-lo no momento da fala, ou seja, as respostas certas deviam ser reforçadas e valorizadas; já quando o aluno respondia erroneamente, ou inadequadamente, deveria ser logo corrigido para que outros erros não fossem cometidos. Esses exercícios chamados *drills* eram praticados repetidamente até que os alunos aprendessem quase que mecanicamente.

Ainda sobre as premissas de Leffa (1988), o que o método valorizava era o ensino da língua através da prática de “frases corretas”; neste caso, os alunos não deveriam expor perguntas, mas sim, praticarem os exercícios que eram uma cópia das situações da “vida real”.

O Método Audiolingual teve muita repercussão, pois diante do contexto que ele foi criado, os resultados foram bons e sua fama se espalhou, principalmente nos cursos independentes de inglês, sendo mais um na lista que excluía a tradução. Porém, quando chegou às salas de aula do ensino fundamental e médio brasileiros, o renomado método

também não teve sucesso. A história se repetia: salas superlotadas, professores não capacitados, falta de material adequado, interferência da língua materna, necessidade intrínseca da tradução, problemas que demonstravam as limitações do método.

Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. (LEFFA, 1988, p.225)

As críticas começaram a surgir, mas o método foi bem visto até o início da década de 1970. Depois do Método Áudiolingual vieram outros como: *Silent Way*, *Suggestopedia*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response*, que também não permaneceram por muito tempo, até surgir a abordagem que atenderia as expectativas do mundo moderno: a Abordagem Comunicativa.

Diferente dos outros métodos, a Abordagem Comunicativa não ensinava a partir do código linguístico; sua ênfase era na semântica, no contexto de uso da fala. Maneiras de pedir para que uma pessoa saia do lugar onde ela se encontra naquele momento é um dos exemplos apresentados por Leffa (1988):

- a) Pode ser um simples “sai”, ou
- b) “eu preciso me concentrar”, ou ainda
- c) “Não quer brincar lá fora com a bola nova?”

É notável que não se pode prever situações “reais”, pois dependendo da cultura, de expressões idiomáticas, gírias, e tantas outras situações que nos deparamos em uma conversa, jamais o ensino de línguas pode se pautar no estudo de partes separadas e descontextualizadas da fala.

De acordo com Leffa, a Abordagem Comunicativa valoriza todos os tipos de gêneros textuais (notícias, legendas, cardápios etc.), desde que sejam autênticos, e as quatro habilidades podem ser aprendidas de forma integrada ou separada, caso necessário. A Abordagem Comunicativa também permite o uso da língua materna, especialmente no início do curso, algo que não acontecia com os outros métodos. Embora possa parecer que finalmente encontrou-se o jeito certo de ensinar inglês, esta abordagem também sofreu críticas e deixou de ser a solução infalível.

O ensino de línguas na atualidade pede uma abordagem diferente das metodologias empregadas anteriormente, as pessoas precisam desenvolver competência comunicativa. Segundo Richards (2006, p.3), “Embora a competência gramatical seja uma dimensão

importante no aprendizado de línguas, claramente não abrange tudo o que o aprendizado de uma língua envolve [...]”, pois como têm dito outros autores, apenas dominar a gramática de uma língua não nos torna falantes desta. Precisamos da competência comunicativa, precisamos ensinar aos nossos alunos que a comunicação se dá efetivamente quando conhecemos a cultura do outro e incentivamos para que eles mesmos procurem essa interação.

De acordo com Richards (2006, p.7), o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE) definiu novos papéis para alunos e professores, e o aluno nesse contexto se torna responsável por aprimorar seus conhecimentos através de estudos em grupos ou em pares, ele passa a ter mais autonomia e o professor deixa de assumir o antigo papel de detentor do saber e age como facilitador no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Almeida (2005, p.15) corrobora com essa ideia quando diz: “Está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo”. Na verdade há uma aprendizagem recíproca, pois o professor continua aprendendo ao ensinar e o aluno ao aprender colabora com seu conhecimento de mundo, sempre tendo algo a acrescentar.

A tradução trabalhada sob a perspectiva funcionalista de Nord se assemelha a abordagem contemporânea citada por Almeida (2005, p.15) ao afirmar que: “Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua [...]. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende”.

Professores de língua estrangeira, linguistas e outros estudiosos afirmam que nenhum método por si só é auto-suficiente e que, às vezes, é preciso selecionar o que cada um tem de melhor a oferecer e adequar às necessidades e à realidade das salas de aula brasileiras. Não é preciso apagar um método para criar outro, e sim, trabalhar na perspectiva do aperfeiçoamento e saber a hora de usá-los, levando-se em consideração o objetivo a ser alcançado com determinado método.

O ensino de LE na atualidade é definido por Kumaravadivelu (2011 apud Leffa 2012, p. 398) como pós-método. Leffa discorre sobre o assunto no seu texto intitulado “Ensino de línguas: passado, presente e futuro”, identificando como “passado” o tempo dos métodos prontos; o “presente” ele define como pós-método, pois não se adota um ou outro método exclusivamente e que, no “futuro”, o próprio professor será invisibilizado diante da rapidez das mudanças tecnológicas, o que já se pode observar hoje nos cursos à distância. Os professores não seguem um único método, não há exclusão, e sim uma mistura do que se pode trabalhar de acordo com as condições de cada sala de aula. A tradução agora tem um lugar

que não atrapalha o ensino de línguas, ao contrário, ela ajuda, e através de boas instruções de tradução os alunos contemplam todas as habilidades comunicativas.

Conforme Kamaravadivelu (2006 apud Leffa, 2012, p. 399), “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas”. A grande pergunta ainda é: “Como trabalhar com a tradução nos moldes atuais?”.

Podemos perceber através dos métodos de ensino de língua estrangeira apresentados, uma clara noção do papel que a tradução exerceu no decorrer de todos esses anos, tendo início com o Método Gramática-Tradução e chegando a ser trabalhada na Abordagem Comunicativa, o que se tornou um começo para o reconhecimento do papel que a tradução pode desempenhar na sala de aula, seja em escolas do ensino fundamental e médio, seja em cursos de idiomas. Aos poucos percebemos a preocupação de estudiosos em sistematizar como fazer bom uso da tradução na sala de aula, tentando resolver a problemática de como trabalhar esta ferramenta de forma positiva no ensino de língua estrangeira. No próximo capítulo mostro que o cenário vem mudando e a tradução volta com uma nova roupagem que não condiz com a imagem negativa criada no passado, chegando agora com uma concepção de tradução como ferramenta útil no ensino de LE.

## CAPÍTULO 3

### TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

#### 3.1 TRADUÇÃO E ENSINO À LUZ DE TEÓRICOS E PESQUISADORES

Diante do histórico do ensino de línguas no Brasil relatado no capítulo 1 e dos métodos e abordagens que se seguiram com o propósito de sistematizar o “como ensinar inglês” apresentados no capítulo 2 deste trabalho, temos uma visão geral do quanto a tradução foi desencorajada e subestimada ao longo de todos esses anos no âmbito do ensino de línguas. Minha intenção não é defender a tradução como o melhor caminho para se aprender inglês ou ainda tratá-la como método, mas é fazer com que ela seja vista como uma importante ferramenta de auxílio no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para isso, me apoio em estudiosos da tradução e, principalmente, na Teoria Funcionalista da alemã Christiane Nord (1991), que nasceu a partir das teorias funcionalistas dos linguistas Hans Vermeer e Katharina Reiss, conhecida como Teoria de Skopos, palavra que em grego significa “propósito” e tinha como foco exatamente o propósito do texto de partida e de chegada. Para Reiss e Vermeer (apud Leal, 2006, p. 1), ao traduzir, devemos levar em conta a cultura e todos os aspectos que moldam uma língua e que a ideia de equivalência era só uma das possibilidades na tradução, mas o que mais importava era a função a que a tradução se destinava.

Amparada pela *Skopostheorie*, Nord desenvolveu sua teoria funcionalista voltada para a formação de tradutores, mas essa teoria se inseriu muito bem em outras áreas em que a tradução aparece, no nosso caso, o ensino de Língua Estrangeira. A teoria Nordiana leva em consideração todo o contexto, fatores extratextuais e intratextuais. Elementos externos: emissor, receptor, meio, lugar, tempo etc. – e internos – conteúdo, pressuposições, estruturação, léxico etc. Nord ainda equipara a tradução de textos literários aos não literários, motivo pelo qual sofreu muitas críticas. (NORD, 1991 apud AIO e FARIAS, 2011, p.1).

Nord, em entrevista concedida a Monique Pfau (2014, p. 9), estudante de tradução na Universidade Federal de Santa Catarina, afirma que, “o que é atraente em uma cultura pode muito bem ser ofensivo em outra”, ou seja, uma tradução “mal feita” pode gerar constrangimentos dependendo da cultura do público alvo, e ainda, “a língua é uma parte da cultura”. Em outras palavras, a língua é apenas um dos vários aspectos que fazem parte de

uma cultura. Logo uma boa tradução não depende apenas do conhecimento linguístico, mas de todo o conjunto necessário à prática tradutória.

De acordo com Nord, o tradutor na perspectiva funcionalista não se preocupa em tomar decisões visando apenas o texto-fonte, mas suas escolhas vão depender de qual alvo o texto traduzido pretende atingir, a qual público a tradução se destina; é uma relação intercultural que necessita de muito conhecimento por parte do tradutor. Logo, ela sugere que, antes de começar uma tradução, façamos perguntas, e a principal delas é “quem será meu leitor?” (NORD, 1991 apud AIO e FARIAS, 2011, p.2).

Levando essa proposta para a sala de aula, para uma tradução pedagógica como mostra Hurtado (1988 apud Lucindo, 2006), podemos incentivar os alunos a fazerem suas escolhas tradutórias mostrando as diferenças culturais, com isso, a aula de língua inglesa deixaria de tratar a tradução como atividade dissociada da cultura e conscientizaria os alunos que traduzir não é uma prática fácil, pois geralmente esses alunos tendem a fazer traduções literais, justamente por não terem por parte do professor uma elucidação prévia do que se precisa saber para traduzir um texto. Para Hurtado, traduzir é:

Compreender o sentido do texto original; uma vez compreendido, o “desverbalizamos”, esquecemos suas palavras, retendo esse sentido, em forma verbal na nossa mente, buscamos depois a maneira de expressá-lo na língua de chegada, de modo que o destinatário da tradução possa compreender o mesmo que o destinatário do texto original. (HURTADO, 1988 apud LUCINDO, 2006, p.6).

Vale notar que a teoria funcionalista de Nord é complexa, pois foi pensada para treinar tradutores, no entanto, adaptando-a ao contexto de sala de aula, podemos fazer uma simplificação, ou seja, o aluno não precisa ser alguém fluente na língua alvo, nem tão pouco conhecer a fundo a outra cultura, mas ser conduzido pelo professor para chegar a certas perguntas e respostas necessárias para que se possa começar a tradução, como por exemplo: Quem será o meu leitor? Em que momento histórico esse texto foi escrito? Será que podemos traduzi-lo literalmente e ainda assim torna-lo acessível ao nosso leitor? Se for um texto que fala de assuntos religiosos, será que em todas as culturas são tratados igualmente? Assim encaminharíamos o aluno ao processo tradutório no qual, dependendo do texto, ele teria que pensar e pesquisar muito acerca da outra cultura, antes de fazer a tradução. Como aponta Branco (2011), Laiño (2014) entre outros estudiosos, principalmente em teses de mestrado e doutorado, a concepção funcionalista vem ganhando espaço e pode trazer benefícios quando a tradução for trabalhada em sala. É urgente trazer a tradução para a sala de aula, contudo, esta

deve ser repensada para que ao invés de ajudar ela não termine por atrapalhar o ensino se for trabalhada da antiga forma da qual tratamos nos capítulos anteriores, motivo pelo qual é até hoje marginalizada.

O grande problema enfrentado por professores de língua inglesa quando utilizam a tradução em suas aulas, é que nem mesmo eles sabem como trabalhar com essa ferramenta de forma que traga benefícios aos alunos. A tradução ainda é trabalhada da mesma forma que no antigo método Gramática-Tradução, no qual o professor dá um texto ou lista de palavras para traduzir sem uma explicação prévia do que ele deseja alcançar com aquela atividade, talvez porque ele realmente não saiba o objetivo que quer atingir.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é contribuir com um olhar mais amplo da tradução na sala de aula, partindo para uma abordagem cultural, ou seja, levando o aluno a descobrir as particularidades de cada cultura para que suas traduções façam sentido e sejam textos criativos para que ao traduzir uma cultura não fira a outra. Com base na teoria nordiana, Laiño (2014) afirma:

O funcionalismo, em sua essência caracteriza-se por conceber a tradução como uma atividade de comunicação, primeiramente. Em seguida, como também uma atividade intercultural, já que se trabalha com a lealdade ao leitor e seu contexto, não perdendo de vista a intenção do texto fonte. (LAIÑO, 2014, p.34).

No próximo tópico apresento modelos de atividades que contemplam uma tradução funcional e/ou cultural em sala de aula, prática que também ajudará os alunos que vão prestar o ENEM (Ensino Nacional do Ensino Médio), e que de acordo com a Matriz Curricular (Competência 2, habilidades 5, 6, 7 e 8) são voltadas à interpretação de textos em língua inglesa, ao conhecimento cultural, linguístico e dá-se ênfase ao seu uso social, perpassando a tradução por todos esses campos, ou seja, na contemporaneidade os estudos estão voltados para um modelo funcionalista (porque estudar, para que estudar, onde vou utilizar tais conhecimentos). Há uma grande necessidade de conhecer a cultura do outro, o mundo se tornou pequeno, as distâncias se encurtaram e a comunicação se faz urgentemente necessária. É a partir do conhecimento de outras culturas que nos reconhecemos como seres atuantes dentro da nossa cultura.

### 3.2 TRADUÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As atividades aqui sugeridas têm o propósito de desmistificar a noção de que traduzir é uma atividade sem criatividade e sem um fim específico. A maioria dos alunos acredita que exista equivalência de todas as palavras de uma língua para outra quando traduzimos um texto, mas a tarefa de tradução é muito mais complexa do que apenas transferir significados, mais que isso, é preciso que se mantenha o sentido do texto e que ainda esse texto seja adequado à cultura que o irá receber.

A seguir apresento sugestões de estudiosos da área de tradução, que podem ser desenvolvidas em sala de aula e que corroboram com a teoria funcionalista de Nord e com a ideia de pós-método citado por Leffa no subcapítulo 2.2. Os modelos de atividades que exemplificam essas sugestões foram selecionados por mim a partir de *sites* identificados em rodapé. De acordo com a explicação de cada atividade mostrarei os possíveis benefícios que cada uma traz para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

#### ATIVIDADE 1

Para a atividade abaixo Lucindo (2006, p.7) sugere a tradução oral quando afirma: “Acreditamos que estes exercícios de tradução oral deveriam ser mais estimulados em sala de aula, já que frequentemente o aluno tem que traduzir para colegas e familiares o que diz determinada música, determinado anúncio, etc.”

Essa tradução oral pode ser trabalhada de várias formas, por exemplo, o professor pode incentivar diálogos ou entrevistas em inglês, que poderiam ser gravados, e haveria outro aluno como tradutor ou intérprete em tempo real. Claro que os diálogos deveriam ser curtos para que toda a sala pudesse participar e dependendo do nível de proficiência da turma o professor formularia os diálogos nos níveis básico, intermediário ou avançado. Depois o professor passaria o áudio para que toda a sala ouvisse e seriam feitas as devidas correções. Nessa atividade, permite-se a conversação entre três alunos e são usadas as habilidades de *listening* (ouvir) e *speaking* (falar), com o auxílio da tradução. Segue um exemplo:

**Aluno 1:** Hello!  
**Aluno 2:** Hello!  
**Aluno tradutor:** Olá!  
**Aluno 1:** How Are You?  
**Aluno tradutor:** Como vai você?  
**Aluno 2:** I'm good. How are you?  
**Aluno tradutor:** Estou bem. Como vai você?  
**Aluno 1:** Good. Do you speak English?  
**Aluno tradutor:** Bem. Você fala inglês?  
**Aluno 2:** A little. Are you American?  
**Aluno tradutor:** Um pouco. Você é americano?  
**Aluno 1:** No. I'm Canadian  
**Aluno tradutor:** Não. Eu sou canadense.<sup>3</sup>

Outra forma de tradução oral é indicada por Branco (2011, p.168-169), nas modalidades intralingual (dentro da mesma língua) e interlingual (entre línguas diferentes). O professor falaria uma frase e o aluno tentaria dizer essa frase com outras palavras, porém mantendo o mesmo sentido. Essa atividade também pode ser escrita: o professor dá um texto e o aluno parafraseia esse texto em inglês, e se houver a necessidade da tradução interlingual utilizando a língua materna, o aluno pode ser encorajado a tirar suas dúvidas, para assim dar continuidade a atividade. Abaixo temos um exemplo de tradução intralingual, que mostra várias formas de se perguntar as horas em inglês:

What's the time?  
 What time is it?  
 Do you have the time?  
 Have you got the time?  
 Have you got the time on you?  
 Do you know the time?  
 What time do you have?  
 What time do you make it?  
 Do you know what time it is?<sup>4</sup>

A importância dessa atividade se destaca em vários aspectos: 1. o aluno poderá fazer uso das quatro habilidades comunicativas; 2. ele terá de fazer escolhas conscientes ao transcrever as frases com outras palavras, e isso o encorajará a expandir seu vocabulário; 3. é ainda uma atividade estimulante, pois toda a sala será convidada a participar, o que dará voz ao aluno e evitará frustrações, já que ele poderá recorrer à tradução na língua materna, caso seja

<sup>3</sup> <http://hiperingles.blogspot.com.br/2012/01/aprendendo-ingles-com-dialogo-basico.html>

<sup>4</sup> <http://blog.influx.com.br/2009/06/02/como-perguntar-as-horas-em-ingles>

necessário. O professor terá a oportunidade de mostrar que, como na nossa língua, existem maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa em inglês. Esse é só um exemplo, mas até mesmo os alunos poderiam sugerir como se diz “X” em inglês e os outros tentariam dizer com outras palavras, diferente da tradução do professor. Em inglês, os alunos geralmente se confundem quanto ao uso de determinadas palavras como o verbo “fazer”, que em inglês pode ser *do* ou *make* e o mesmo acontece com *get*, que só dependendo do contexto é que podemos traduzi-los corretamente. Esses são exemplos que mostram claramente que a tradução deve ser pautada na visão funcionalista, em outras palavras, para qual contexto a tradução deve ser voltada.

Diferente do Método Audiolingual, o professor aproveitaria essa atividade para encorajar os alunos que acertassem e corrigir aqueles que errassem, mas de uma forma que não os causasse constrangimento.

Branco (2011) ressalta ainda que, com o tempo, os alunos não precisarão traduzir muitas palavras, visto que aos poucos o vocabulário vai se interiorizando e eles acabarão traduzindo cada vez menos.

## **ATIVIDADE 2**

Para essa atividade tomei como referência Lainõ (2014, p.35). A autora sugere que o professor leve uma propaganda antiga (pode ser no PowerPoint) em língua estrangeira (também pode ser feita com outros gêneros textuais). Então ele dá as diretrizes para iniciar a tradução.

Primeiro o professor divide a sala em dois grandes grupos. Ao grupo A ele pede que os alunos traduzam a propaganda literalmente (palavra por palavra) e ao grupo B ele dá as diretrizes do modelo de tradução de Nord (analisando o texto de partida e de chegada, tendo-se em mente o propósito que se deseja alcançar) e pede que os alunos tragam aquela mensagem para os dias atuais. Os alunos deverão pensar qual será o público alvo, fazer as escolhas que se adequem à cultura de chegada e tentar manter a mesma intenção do texto fonte no texto traduzido. A figura abaixo seria um exemplo de propaganda antiga.



Essa é uma atividade bastante interessante, pois utiliza o conceito de tradução de Nord e faz os alunos do grupo B pensarem e trabalharem focados no resultado, enquanto que o grupo A sentiria as dificuldades de encontrarem palavras que equivalessem, tendo em vista a diferença temporal. O professor depois analisaria com a turma os resultados e poderia a partir daí oferecer aos alunos explicações sobre questões tradutórias. Certamente, isso tudo não poderia acontecer em apenas uma aula; a análise ficaria para a aula seguinte, talvez a depender de cada contexto de ensino, pois determinadas escolas senão a maioria, dão ao professor um cronograma de todo conteúdo que deve ser ensinado e veem essas atividades como perda de tempo, uma vez que não constam no cronograma. Outra dificuldade encontrada é, infelizmente, o reduzido número de aulas por semana, que em muitas escolas são apenas duas aulas semanais de língua estrangeira, e o que é ainda pior, nem sempre elas são consecutivas, ou seja, pode ser uma aula em um dia e a outra em outro dia da semana, sem falar no tempo de aula do turno da noite, que tem a duração de apenas 35 minutos.

Laiño afirma que essa atividade também tiraria da cabeça dos alunos a concepção errônea de tradução “certa ou errada”, pois até mesmo a tradução literal traz seus benefícios. De acordo com Petrocchi (2006 apud Rocha, 2011, p.191, tradução nossa), "como uma primeira abordagem, é útil traduzir frases curtas, a fim de ser capaz de construir um parágrafo e aprofundar mais a estrutura da única frase mais tarde".

De uma única figura pode-se trabalhar inúmeras possibilidades, traduzindo não só as palavras, mas o contexto histórico da época, as cores do cartaz. Essa atividade leva também os alunos a pensarem sobre assuntos transversais como *marketing*, saúde, etc. e levantaria questões para discussão em sala, como por exemplo: Será que esse produto ainda traz

<sup>5</sup> Imagem extraída de: [www.publistorm.com](http://www.publistorm.com)

benefícios hoje em dia? Benefícios para quem? Logo, esse seria um momento de usar a língua materna sem culpas.

Vale salientar que a tradução não precisa estar presente em todas as aulas, mas o que ela não pode é ser excluída ou trabalhada de forma impensada. Processos de tradução sistematicamente organizados trarão grandes benefícios aos alunos e o uso da língua materna nas aulas de língua inglesa não pode ser vista como um tabu. Como afirma Souza (1999, p.141), “traduzir é um processo natural e inevitável”.

Romanelli (2009, p. 15) afirma ser prejudicial usar menos que 1% da LM na sala de aula nos primeiros níveis, por ser “difícil e frustrante” a compreensão nesses estágios e que uma solução para isso seria fazer um maior uso da LM para diminuir a frustração dos alunos. Atkinson (1993 apud Romanelli, 2009, p. 216, tradução de Romanelli) afirma que, “[...] Para muitos alunos (em particular os adultos e adolescentes), o uso ocasional da L1 dá a eles a oportunidade para mostrar que são pessoas inteligentes e sofisticadas”.

Muitas vezes os alunos entendem a explicação, mas quando são solicitados a falar o que entenderam, não conseguem se expressar na língua alvo, uma situação que os causa muita frustração, e não são poucos os casos em que os alunos terminam por ter um bloqueio para falar em inglês, até mesmo as palavras que já conhecem. O desencorajamento da língua materna atrapalha o andamento da aula e o entendimento do aluno.

### ATIVIDADE 3

Outro tipo de atividade seria a tradução de expressões idiomáticas, que se enquadraria muito bem na tradução funcional, já que cada cultura tem suas peculiaridades quanto a gírias e expressões idiomáticas. A tradução funcional também pode ser encorajada para traduzir ironias e humor, tudo isso muito particular a cada cultura. Vejamos alguns exemplos:

1. **‘Once in a blue moon’** – algo raríssimo. Ex.: *“I only go to the cinema once in a blue moon.”* (Vou ao cinema (só) de vez em quando)
2. **‘When pigs fly’** – algo que nunca vai acontecer. Ex.: *“When pigs fly she’ll tidy up her room.”* (No dia de São Nunca, ela vai arrumar o quarto dela.)
3. **‘To cost an arm and a leg’** – algo muito caro, que custa os olhos da cara. Ex.: *“Fuel these days costs an arm and a leg.”* (Combustível ultimamente custa os olhos da cara.)
4. **‘A piece of cake’** – algo muito fácil. Ex.: *“The English test was a piece of cake.”* (A prova de inglês foi moleza.)

5. **‘To kill two birds with one stone’** – resolver dois problemas ao mesmo tempo, matar dois coelhos numa cajadada só. Ex.: *“By taking my dad on holiday, I killed two birds with one stone. I got to go away but also spend time with him.”* (Ao sair de férias com meu pai, matei dois coelhos numa cajadada só. Saí um pouco e também passei um tempo com ele).<sup>6</sup>

Essa atividade, a meu ver, é complexa, mas o professor ao escrever expressões idiomáticas seja em português para passar para inglês ou o contrário, os alunos precisarão utilizar recursos como dicionários de expressões, ou melhor, farão uso das tecnologias que eles gostariam de usar na aula. Neste caso o professor poderia pedir que eles pesquisassem na internet para concluir a atividade. Por fim ela seria corrigida por ele.

Muitos são os defensores da tradução na sala de aula e apresentam benefícios que esta ferramenta pode oferecer. De acordo com Cook (1998 apud Liberatti, 2012):

#### 1. A tradução é conveniente

Diferente da proposta do Método Direto quando a LM era estritamente proibida, na tradução o professor encontra uma forma rápida e eficaz de elucidar para o aluno sua dúvida. Ao invés de perder tempo, o que já não se tem nas aulas de língua estrangeira no Brasil, devido à carga horária reduzida, o professor daria a resposta que o aluno tanto almeja e daria continuidade a sua aula. Existem assuntos extremamente complexos que se forem dados somente na língua inglesa, os alunos certamente sairiam da aula sem ter entendido todo o conteúdo.<sup>7</sup>

#### 2. A tradução é uma atividade de auxílio à aquisição

Por muitos ela já é chamada de quinta habilidade, mas a intenção aqui não é tratá-la como quinta habilidade, método ou abordagem, e sim, como uma poderosa ferramenta que auxilia, inegavelmente, nas aulas de qualquer língua estrangeira.

#### 3. A boa tradução é encarada, por muitos alunos, como um fim em si mesmo.

Para muitos alunos ela é indispensável, necessária para concretizar o entendimento.

#### 4. A tradução pode conscientizar quanto ao uso correto da forma

O professor pode mostrar aos alunos que tanto podem aprender questões comunicativas como também vão precisar fazer traduções obedecendo a sintaxe da língua.

#### 5. Os estudantes aprendem a lidar com dificuldades advindas do texto fonte a ser traduzido.

Esse é um benefício bem acentuado quando se traduz pensando nos contextos de partida e chegada. Ao traduzir, os alunos vão se deparar com inúmeras dificuldades advindas

<sup>6</sup> <http://www.englishtown.com.br/blog/15-expressoes-idiomaticas-comuns-em-ingles>

<sup>7</sup> Este e os demais comentários acerca dos benefícios apresentados por Cook são da minha própria escrita.

das diferenças culturais e tentar encontrar os caminhos mais adequados dependendo da finalidade de cada tradução.

6. A tradução ajuda a chamar a atenção para diferenças sutis entre L1 e L2.

No ato da tradução os alunos irão se deparar com palavras na L1 que não têm correspondentes na L2 ou até mesmo uma palavra com vários significados, e aí o aluno será o responsável por sua tradução, ele está livre para escolher a melhor opção, procurando ser fiel apenas a intenção do texto de chegada.

Os exemplos de atividades acima são apenas alguns diante de um universo de opções. Resta aos professores se proporem a realizar a tarefa de enquadrar a tradução adequadamente em suas aulas, contanto que deixe claro aos alunos o propósito de cada atividade. Certamente esse tipo de atividade requer do professor um maior conhecimento da outra língua, não só linguístico, mas também da cultura e dos costumes do outro país.

## CONCLUSÃO

A Tradução percorreu um longo período no ensino de línguas no Brasil desde 1808, com a chegada de Dom João VI, até a contemporaneidade. Ela teve seu momento de ascensão no ensino das línguas clássicas e a partir de então um declínio provocado pelos estudos que a tinham como empecilho para se aprender uma língua estrangeira.

Muitos foram os esforços para erradicá-la do ensino de línguas, porém todos sem sucesso, pois algo impedia que os alunos deixassem de usar a tradução e esse algo era nada mais que a necessidade intrínseca que um indivíduo tem de traduzir, de usar sua língua materna quando busca aprender outra língua. Vimos essa necessidade nos Métodos Direto e Audio-lingual, que tinham como foco duas intenções difíceis de realizar, que eram respectivamente fazer com que os alunos aprendessem a segunda língua como aprenderam sua língua materna e formar falantes “nativos” na língua estrangeira, ou seja, ambas as metodologias baniam a tradução e o uso da língua materna durante as aulas.

Nossa língua materna assume o papel de norte para o entendimento da outra. Mostrei nesse trabalho que nenhum método ou abordagem foi autossuficiente para a tarefa de aprender outra língua e que não precisamos abandonar o método mais antigo em detrimento do mais novo, e sim, usar o que cada um tem de melhor para aprimorá-lo. A teoria funcionalista de Nord trouxe outra roupagem para a tradução em sala de aula e, seguindo os passos de vários estudiosos, apresentei sugestões de atividades que poderão ser úteis numa aula de língua estrangeira, trabalhando com a tradução numa nova perspectiva.

Muitas foram as opiniões trazidas de estudiosos da tradução e da linguística, entretanto, uma de grande relevância foi a de que a proibição da língua materna intimida os alunos fazendo-os se sentirem desestimulados em uma aula de língua inglesa. Convém ressaltar que nem todos têm o mesmo conhecimento, logo o professor deve sempre ter em mente que nunca terá uma sala homogênea. Sendo assim, tratar todos iguais, não permitindo o uso da língua materna para eventuais esclarecimentos, é no mínimo desumano. Também não se deve desprezar o conhecimento de mundo que cada um trás consigo.

Shiyab e Abdullateef (2001 apud Rocha 2011, p.181; tradução nossa) usam a analogia do remédio para falar da tradução: “[...] a tradução pode ser como o remédio, que, quando administrado na dose e forma corretas, tem um efeito curativo, de outra forma, quando usado

imprudently, it can also be revealed as prejudicial”<sup>8</sup>. Certainly the translation if used in the right dose will bring benefits, however, the excess of translations and the use of the mother tongue can hinder or interfere with learning, which is not our intuition.

In sum, according to the Functional Theory of Nord, Vermeer and Reiss, and the opinions of scholars in the area of translation such as Cook, Romanelli, Leffa and others, and also of proposals of activities that resulted from a research on how to work with translation in the teaching of LE, it is clear the importance of considering translation in the classroom, in a thoughtful, responsible way, since it is found in a place that is frequently very close to us and makes part of our daily lives, a time when it is used whenever the students find it necessary, but at the same time it cannot assume its place as a tool of assistance in the teaching/learning of LE, for having so many concepts that have been surpassed that mystify its use and still marginalize it.

I hope with this work to help teaching professionals to rethink their role as foreign language teachers, taking into account the advantages that concern the value of translation in Brazilian classrooms.

---

<sup>8</sup> [...] translation can be like medicine, which, when administered in the right dose and way, has a curative effect, and otherwise, when used injudiciously, it can also prove harmful.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIO, Michelle de Abreu; FARIAS, Andressa da Costa. A tradução como representação cultural: **Caminhos possíveis a partir do funcionalismo nordiano**. In: Anais do SILEL. Volume 2, Número 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ALMEIDA, J. C. P. F. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANCO, Sinara de Oliveira. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira, 2011. **Cadernos de Tradução**, v. 1, nº. 27, p. 161-167.
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles. An Interactive approach to Language Pedagogy**. Second Edition. San Francisco University, Pearson Education, 2000.
- CHAGAS, Valmir. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- COOK, G. Language Teaching. In: BAKER, M. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London – New York: Routledge, 1998, pp. 117 – 120.
- LAIÑO, Maria José. **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014.
- LEAL, Alice. Funcionalismo e tradução literária: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos. In: **Scientia Traductionis**, Florianópolis: UFSC, n. 2, 2006. ISSN 1980-4237.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem Belo Horizonte**, v. 20, n. 2, p.389-411, 2012.
- LIBERATTI, Elisângela. **A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. Entrepalavras**, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 175-187, 2012.
- LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006. ISSN 1980-4237.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. 216 p.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. da UnB, 2003, p. 53-84.

PFAU, Monique; ZIPSER, Meta Elisabeth. Entrevista com Christiane Nord. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 34, p. 313-337, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2014v2n34p313>>

POLIDÓRIO, Valdomiro. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. *Travessias (UNIOESTE)*, v. 08, p. 340-346, 2014.

Rachel Machado, Ticiania R. de Campos e Maria do Carmo Saunders. **Revista Relb**. Brasil: avanços e retrocessos. Vol. 01, No. 02, Brasília: UNB, 2007.

RICHARDS, Jack C. **O ensino Comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas;13)

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

ROCHA, Natanael Ferreira França. **Translation as a teaching tool to bridge L1 and L2 for adult learners at elementary levels**. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 179-202, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p179>>

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL p. 39 a 46, dezembro de 2011

SOUZA, José Pinheiro de. Tradução e ensino de línguas. **Revista do Gelne**, Ano 1, vol.1, 1999, p. 141 a 151.

VERMEER, Hans. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: Edições ASA, 1986.

## REFERÊNCIAS ONLINE

<http://hiperingles.blogspot.com.br/2012/01/aprendendo-ingles-com-dialogo-basico.html>

<http://blog.influx.com.br/2009/06/02/como-perguntar-as-horas-em-ingles>

<http://www.publistorm.com>

<http://www.englishtown.com.br/blog/15-expressoes-idiomaticas-comuns-em-ingles>

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/download/12916/12060>