



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Camila dos Santos Fernandes

Estudo sobre o uso de língua materna e tradução no ensino de língua não-materna: um paralelo entre a visão de teóricos e professores de inglês

Rio de Janeiro

2021

Camila dos Santos Fernandes

Estudo sobre o uso de língua materna e tradução no ensino de língua não-materna: um paralelo entre a visão de teóricos e professores de inglês



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patricia Bértoli Dutra

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F363	<p>Fernandes, Camila dos Santos. Estudo sobre o uso de língua materna e tradução no ensino de língua não-materna: um paralelo entre a visão de teóricos e professores de inglês / Camila dos Santos Fernandes. – 2021. 110 f. : il.</p> <p>Orientadora: Patrícia Bértoli. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 3. Língua materna - Teses. 4. Professores de inglês - Teses. 5. Tradução e interpretação – Teses. 6. Ensino – Metodologia- Teses. I. Bértoli, Patricia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 802.0(07)</p>
------	---

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Camila dos Santos Fernandes

Estudo sobre o uso de língua materna e tradução no ensino de língua não-materna: um paralelo entre a visão de teóricos e professores de inglês

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 28 de janeiro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Patricia Bértoli Dutra (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Alice Antunes

Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Cristiane Magalhães Bissaco

Universidade Estadual Paulista

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meus colegas de profissão. Aos professores pela devoção e a todos que se importam com uma educação de qualidade neste país.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata à minha mãe, Sandra que compreendeu minha ausência enquanto eu me dedicava a realização desse trabalho e o quanto isso era importante para mim. Agradeço também a todos os meus queridos amigos pela demonstração de ajuda e pelo apoio emocional, atitudes que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Tenho também gratidão pelos professores de inglês que se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa, pois sem eles não haveria objeto de estudo.

Sem esquecer o papel da Universidade na minha vida profissional e acadêmica, agradeço a UERJ, pelo apoio à pesquisa, por disponibilizar atividades acadêmicas remotas aos alunos durante a pandemia e permitir a realização de um sonho pra mim. Inclusive ao corpo docente, pelos bons conselhos, pela orientação precisa, pela ajuda em momentos difíceis e pelo carinho com os alunos. Em especial, à minha orientadora, Patricia Bértoli, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa, e por vezes, deixar seu lado humano falar mais alto. Agradeço aos membros da banca, Maria Alice Antunes da UERJ e Cristiane Magalhães Bissaco da UNESP pelas excelentes contribuições que guiaram a confecção final deste trabalho. Além dos colegas de curso com quem troquei experiências que foram enriquecedoras, principalmente no início do curso de Mestrado.

Enfim, muito obrigada a todos que fizeram parte direta ou indiretamente desse processo de pesquisa.

Tem coisas que levam tempo e tem coisas que o tempo leva.

Autor desconhecido

RESUMO

FERNANDES, Camila dos Santos. *Estudo sobre o uso de língua materna e tradução no ensino de língua não-materna: um paralelo entre a visão de teóricos e professores de inglês*. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O objetivo deste trabalho é contribuir para o fomento de discussões em torno do uso da língua materna e da tradução em sala de aula, tanto em nível acadêmico, quanto por profissionais de línguas. Sendo assim, nesta pesquisa investigo de que forma professores de inglês, falantes nativos de português, compartilham da posição de teorias e práticas pedagógicas ao longo da história do ensino de idiomas, em relação ao uso de língua materna em sala de aula, e da tradução com fins pedagógicos. Para tal, faço um paralelo sobre essa questão entre duas realidades: de um lado, teorias de ensino de línguas e de tradução da antiguidade clássica aos dias atuais, que também arquitetam o arcabouço teórico deste trabalho (KUMARAVADIVELU, 1994; CORRÊA, 2014; 2014b; OLIVEIRA, 2014; NORD, 2016), de outro, a perspectiva de profissionais da área, coletada através de um questionário disponibilizado em diversas plataformas *on line*. O material proveniente dos questionários foi analisado com base nas etapas da teoria de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A partir de eixos temáticos presentes nos textos teóricos, categorias sistemáticas foram criadas e aplicadas às respostas dos professores em busca de trechos que manifestassem os pontos de encontro entre os pontos de vista teórico e prático. Devido a extensão do material coletado a condução da análise exigiu a generalização analítica dos fragmentos selecionados, ou seja, a criação de categorias que agrupassem várias seleções. Essas categorias analíticas foram associadas aos eixos temáticos elencados da literatura e assim entender em qual momento da história do ensino de idiomas, as falas desses professores e os textos teóricos se convergem. Os resultados apontam para um apoio ao uso da língua materna e tradução devido a uma maior conscientização de escolhas metodológicas que dialoguem com o contexto pedagógico em que as aulas acontecem.

Palavras-chave: Teorias de ensino de idiomas. Professores de inglês. Uso de tradução e língua materna em sala de aula.

ABSTRACT

FERNANDES, Camila dos Santos. *Study on the use of native language and translation in non-native language teaching: a parallel between the view of theorists and English teachers*. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The aim of this work is to contribute to the promotion of discussions around the use of the mother tongue and translation in the classroom, both at the academic level and by language professionals. Therefore, in this research I investigate how English teachers, native Portuguese speakers, share the position of pedagogical theories and practices throughout the history of language teaching, in relation to the use of mother tongue in the classroom, and translation for educational purposes. To this end, I make a parallel on this issue between two realities: on the one hand, theories of language teaching and of translation from classical antiquity to the present day, which also architect the theoretical framework of this work (KUMARAVADIVELU, 1994; CORRÊA, 2014; 2014b; OLIVEIRA, 2014; NORD, 2016), on the other, the perspective of professionals in the area, collected through a questionnaire available on several online platforms. The material from the questionnaires was analyzed based on the steps of the Content Analysis theory (BARDIN, 1977). Based on thematic axes present in the theoretical texts, systematic categories were created and applied to the responses of the teachers in search of excerpts that manifested the meeting points between the theoretical and practical points of view. Due to the extent of the material collected, conducting the analysis required the analytical generalization of the selected fragments, that is, the creation of categories that grouped several selections. These analytical categories were associated with the themes listed in the literature and thus understand at what point in the history of language teaching, the speeches of these teachers and the theoretical texts converge. The results point to support for the use of the mother tongue and translation due to a greater awareness of methodological choices that dialogue with the pedagogical context in which the classes take place.

Keywords: Language teaching theories. English teachers. Use of translation and mother tongue in the classroom.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Concepções de tradução pedagógica	51
Quadro 2 –	Apresentação da análise relativa ao primeiro momento	71
Quadro 3 –	Apresentação da análise relativa ao segundo momento	74
Quadro 4 –	Apresentação da análise relativa ao terceiro momento	79
Quadro 5 –	Apresentação dos resultados das análises do primeiro momento	82
Quadro 6 –	Apresentação dos resultados das análises do segundo momento	83
Quadro 7 –	Apresentação dos resultados das análises do terceiro momento	84

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1.	ARCABOUÇO TEÓRICO	19
1.1	Primeiro Momento: da Antiguidade Clássica a virada do século XIX	19
1.1.1	<u>Grécia Antiga</u>	19
1.1.2	<u>Roma Antiga</u>	20
1.1.3	<u>Idade Média</u>	21
1.1.4	<u>Método Gramática e Tradução</u>	22
1.1.5	<u>Visão do primeiro momento</u>	24
1.2	Segundo Momento: os métodos e abordagens do século XX	25
1.2.1	<u>Método Direto</u>	25
1.2.2	<u>Abordagem Oral ou Ensino de Língua Situacional</u>	26
1.2.3	<u>Método de leitura americano</u>	28
1.2.4	<u>Método do exército dos EUA</u>	28
1.2.5	<u>Método audiolingual</u>	29
1.2.6	<u>Método audiovisual</u>	30
1.2.7	<u>Aprendizagem de línguas em cooperação</u>	32
1.2.8	<u>Método do Silêncio</u>	33
1.2.9	<u>Resposta Física Total</u>	35
1.2.10	<u>Sugestopédia</u>	36
1.2.11	<u>Abordagem natural</u>	37
1.2.12	<u>Abordagem Comunicativa</u>	38
1.2.13	<u>Ensino de línguas para fins específicos e sua aplicação nas escolas</u> <u>brasileiras</u>	41
1.2.14	<u>Visão do segundo momento</u>	43
1.3	Terceiro Momento: teorias a respeito do uso de tradução e da LM nas últimas décadas	44
1.3.1	<u>Decadência do método e o conceito de pós-método de Kumaravadivelu</u>	45
1.3.2	<u>Reabilitação da Tradução Pedagógica</u>	48
1.3.4	<u>Teoria funcionalista da tradução, o modelo de Christiane Nord e sua</u> <u>aplicabilidade ao ensino de LNM</u>	51
1.3.5	<u>Visão do terceiro momento</u>	54
2.	ARCABOUÇO METODOLÓGICO	56

2.1	Classificação da pesquisa quanto ao seu objetivo	56
2.2	Classificação da pesquisa quanto a sua natureza	57
2.3	Classificação quanto à escolha do objeto de estudo	58
2.4	Classificação quanto às técnicas de coleta de dados	59
2.4.1	<u>Técnica da pesquisa bibliográfica</u>	59
2.4.2	<u>Técnica do questionário</u>	60
2.5	Processo da viabilização e aplicação da técnica do questionário neste estudo	62
2.6	Metodologia da análise de dados proveniente dos questionários	63
3.	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	67
3.1	Panorama geral dos participantes	67
3.2	Análises relativas à pergunta dissertativa	69
3.2.1	<u>Análise dos eixos temáticos do Primeiro Momento</u>	70
3.2.2	<u>Análise dos eixos temáticos do Segundo Momento</u>	72
3.2.3	<u>Análise dos eixos temáticos do Terceiro Momento</u>	75
3.2.4	<u>Indícios de eixos temáticos mistos</u>	80
3.3	Resumo do capítulo	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A - Questionário Aplicado aos Professores	96
	ANEXO A - Frequência das respostas das perguntas fechadas	101
	ANEXO B - Resposta da pergunta aberta relacionadas ao primeiro momento e seus respectivos pontos de análise	103
	ANEXO C - Resposta da pergunta aberta relacionadas ao segundo momento e seus respectivos pontos de análise	104
	ANEXO D - Resposta da pergunta aberta relacionadas ao terceiro momento e seus respectivos pontos de análise	106
	ANEXO E - Resposta da pergunta aberta relacionada a mais de um momento específico	110

INTRODUÇÃO

Questão motivadora: os debates acerca da matéria tratada

O interesse para este trabalho foi despertado através dos estudos da disciplina de mestrado: Tradução, Ensino de Literatura e o Ensino de Língua Estrangeira. Ao ler esse título, lembro-me que inferi que a disciplina tratava de três tópicos diferentes: o de tradução, o de ensino de literatura e o ensino de línguas. Minha experiência profissional e acadêmica como professora de inglês, assim como, presumo, a de muitos professores de língua estrangeira, me levou a acreditar que não havia um elo entre esses temas, pois o uso da tradução não é comum em sala de aula, e quando acontece é muitas vezes rejeitado. Naquela disciplina, percebi pela primeira vez a articulação entre tradução e língua materna e o ensino de idiomas, e o quanto essa ligação tem promovido debates ao longo da história. Estudando sobre o papel da tradução e da língua materna ao longo do percurso histórico das metodologias de ensino de idiomas, pude perceber que alguns campos advogam o uso da tradução, enquanto outros refutam essa ideia. Recentemente podemos observar no meio acadêmico, várias teorias, pesquisas e estratégias de ensino que consideram a tradução e a língua materna (doravante LM) como um recurso para o ensino de língua estrangeira, podemos citar entre eles noção de pós-método postulada por Kumaravadivelu (2001) e o termo tradução pedagógica, utilizado desde a década de 80 (LAVAULT, 1985; DUFF, 1989; ALBIR, 1994; WELKER, 2003), além de outras, no campo da tradução, aplicadas ao ensino como o modelo funcionalista de Christiane Nord (1991). Contudo, teorias mais antigas apresentam ideias contrárias ao uso dessa ferramenta. Podemos citar o método ou abordagem direta, os métodos audiolingual e audiovisual, entre outros. Estes acreditam que existe um demérito no uso da tradução e da LM por afastar o aluno do contato com a língua-alvo e assim dificultar a sua competência comunicativa.

Ao longo dos anos, o uso da tradução e LM em ambientes pedagógicos foi objeto de investigação de pesquisas como a de Espírito Santo (2016) que expôs, a partir de entrevistas, as crenças de três professoras de inglês sobre o uso dos diferentes tipos de tradução propostos por Jakobson¹ (1959). Nessa dissertação, as participantes afirmaram que apesar de não

¹ Em síntese, Jakobson (1959) define três tipos de tradução: intralingual (interpretação de signos verbais de uma língua por outros signos verbais da mesma língua), interlingual (interpretação de signos verbais de uma língua por meio de signos verbais de outra língua) e intersemiótica (interpretação de signos verbais por meio de signos

descartarem o uso da tradução interlingual, acreditam haver uma hierarquia a esse respeito. Em suas aulas, elas priorizam a tradução intralingual e intersemiótica em detrimento da tradução interlingual. De forma semelhante, o trabalho de Postai Sacco (2019) apresenta, a partir de observações e entrevistas, a opinião uma turma de inglês (15 alunos e uma tutora-bolsista) em um curso voltado à comunidade, sobre aspectos do uso de diferentes tipos de tradução² como ferramenta pedagógica (LUCINDO, 2006; JAKOBSON, 2003; BOHUNOVSKY, 2011; ADARVE MARTINEZ, 2013). A pesquisadora concluiu que apesar de recorrer à tradução explicativa³ em turmas de níveis iniciais, a tutora da turma não teve oportunidade de conhecer durante sua formação, questões referentes aos variados tipos de tradução voltados ao ensino de idiomas e, conseqüentemente, desconhecia seu valor pedagógico e enfrentava dificuldades ao tentar implementar esse recurso. Já na concepção dos alunos, a tradução deveria ser usada de forma cautelosa, embora ficassem aliviados e mais confiantes quando sua dúvida era sanada em LM. Postai Sacco (2019) acredita que essa opinião foi consequência de experiências anteriores ao curso, formada a partir de professores que viam a tradução de forma negativa. Outro trabalho que explora este campo é o de Bonifácio e Mussi (2012) que investiga a perspectiva de professores experientes em ESP⁴ em relação à tradução de textos em suas aulas, bem como, seu reflexo nos alunos. Embora houvesse um consenso que a escolhas metodológicas do curso devessem ser pautadas nas necessidades dos alunos, as percepções dos professores quanto ao tema foram bastante divergentes. Por um lado, uma parte dos entrevistados acredita que esse recurso não é útil e atrapalha a aprendizagem, inclusive quando parte dos próprios alunos. Por outro, outra parcela entrevistada, vê a tradução como um processo natural e que deveria ser usado como aliado, atestando assim a polêmica sobre o tema.

não-verbais e vice-versa) (ESPIRITO SANTO, 2016).

2 Os tipos de tradução apresentados por Postai Sacco (2019) resumem-se em: Tradução Interlingual (Tradução Interiorizada, Tradução Explicativa, Tradução Pedagógica, Tradução como Mediação), Tradução Intralingual, Tradução Intersemiótica e a Tradução como “Aprendizagem criticoreflexiva”.

3 Explicações em LM feitas pelo professor para agilizar a compreensão de uma palavra ou expressão ou sanar uma dificuldade.

4 *English for Specific Purpose* que pode ser traduzido como Inglês para Fins Específicos.

Investigação inicial: questões observadas em torno das percepções de professores sobre o tema.

Dentro deste contexto, realizei uma enquete informal em uma rede social para investigar a opinião daqueles que lidam todos os dias com essas questões em sua prática profissional. A partir desse levantamento de opinião, feito entre professores de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro, parte de um projeto de investigação dessa mesma disciplina, tornou-se notória a polêmica que se estabelece quanto à questão do uso de tradução e LM com fins pedagógicos ainda nos dias atuais. No dia 14 de maio de 2018 uma postagem foi publicada no grupo de *Facebook* “Professores de inglês _ Prefeitura RJ”⁵. A pesquisa foi realizada através de uma foto que mostrava a seguinte pergunta: Vocês usam português para dar aula de inglês no município? Por que? Essa postagem foi bastante popular, pois rendeu 59 comentários e respostas de comentários, além de 134 reações⁶ até o dia doze de dezembro de 2018. Essa pesquisa foi um gatilho no sentido de entender o quanto o tema do ensino de inglês com o auxílio ou não de língua portuguesa produz diferentes tipos de crenças entre os profissionais da área. Por um lado, houve aqueles que defenderam seu uso, afirmando que a LM é uma ferramenta útil de ensino, por outro lado, houve aqueles que revelaram abominar tal prática e só a utilizam porque “não há outra maneira”⁷. Entretanto, a discrepância de opinião entre os que participaram da pesquisa foi grande, nove comentários puderam ser considerados positivos, oito neutros, e a sua grande maioria de 42 comentários foram respostas negativas à pergunta. Inquieta-me o fato de vários professores comentarem que usam português “Sim, infelizmente”, dando a entender que usam sim a língua portuguesa, contudo, a contragosto. Outro exemplo de resposta à pergunta foi “Pq⁸ não temos as mínimas condições de realizar um bom trabalho em inglês”. Podemos pressupor através deste, que este indivíduo acredita que um bom trabalho de um professor de inglês só pode ser feito em aulas monolíngues. Um terceiro professor respondeu “Sim, Camila. No município não há como ensinar inglês sem usar o português[...]” expressando não gostar dessa realidade.

5_Conforme descrição, o grupo foi criado em 2012 por professores de inglês do município do Rio de Janeiro com a finalidade de trocar ideias, experiências, sugestões e informações em geral da rede municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/371483449589983/search/?query=camila%20dos%20santos%20fernandes&epa=SEARCH_BOX

6 Além de o botão curtir, existem mais cinco botões de reação a uma postagem ou comentário no *facebook*. Dentre elas quatro *emojis* de sentimento e um coração.

7 Exemplo de comentário de professores de inglês retirado da massa de respostas obtida na pesquisa.

8 Porque

Dentro de uma leitura não sistemática, identifico então que existe um estigma que esse assunto carrega e advém de um pensamento das antigas metodologias de ensino que ainda ecoa até os dias de hoje. Apesar de ser apenas uma fagulha comparada com a quantidade de profissionais que trabalham com ensino de idiomas, esses exemplos ilustram uma visão negativa em torno do uso da LM. Indago se a problematização aqui levantada mostra uma visão particular dos professores de inglês que trabalham em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, ou se essa é a mesma visão de outros setores do ensino de línguas. Apesar de um corpus pequeno, esses comentários foram bastante significativos por representarem uma questão relevante atualmente. Ainda que não seja o corpus selecionado para esta dissertação, esse levantamento de opinião, assim como as reflexões feitas no curso da disciplina citada foram gatilhos que motivaram a pesquisadora a realizar este estudo a fim de criar uma nova perspectiva e estimular a discussão sobre o assunto.

Nesse sentido, todos os questionamentos destacados aqui ajudaram a compor as seguintes perguntas de pesquisa: O que professores de inglês pensam sobre o uso de tradução e língua materna no ensino de idiomas? Qual a relação de suas práticas e crenças com a visão das teorias de ensino ao longo da história no que diz respeito a esse uso?

Objeto, objetivo, direção deste estudo e organização da pesquisa.

Diante de tudo que foi dito até agora, já se pode enunciar o objetivo, o objeto de estudo e a direção teórica e metodológica deste trabalho. Considerando o meu lugar como docente de língua inglesa, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como professores de língua inglesa lidam com o uso de português no seu cotidiano profissional, mais especificamente, entender a posição dos professores de inglês, quanto ao uso de língua portuguesa, em suas aulas, e relacionar tais posturas com o percurso do uso da LM e da tradução para fins pedagógicos através da historiografia das metodologias de ensino.

Para tanto, do ponto de vista empírico, a pesquisa trabalha com dados gerados através de duas técnicas: a pesquisa bibliográfica e o questionário. A primeira, realizada a partir de livros, artigos e outros trabalhos publicados, observa dentro das metodologias de ensino de línguas não-maternas, a trajetória acadêmica do uso da tradução e da LM, o que constitui o enquadre teórico deste trabalho. Além de valer-se de outros teóricos já citados, dá-se destaque, ao Livro do professor doutor Luciano Amaral Oliveira (2014), Métodos de Ensino

de Inglês: teorias, práticas, ideologias, cuja apresentação dos principais construtos das metodologias de ensino de Língua Inglesa traz uma ampla fundamentação teórica em Pedagogia, Linguística e Língua Inglesa, mas também um ponto de vista prático proveniente de seus quase 30 anos de experiência com ensino de idiomas e educação, o que fortemente articula-se com a razão social dessa investigação. Além desse domínio mais amplo, esta pesquisa recorre também à exposição da historiografia crítica de Eliza Figueiredo de Souza Corrêa (2014) sobre A língua materna e a tradução no ensino aprendizagem de língua não-materna. Sua análise percorre desde os primeiros registros sumérios de ensino de um idioma até os dias atuais dando “atenção para sua relação com o uso da LM em sala de aula e dos exercícios de tradução em cada um desses momentos históricos” (CORRÊA, 2014, p.44). Nessa leitura, o objeto de estudo citado abre um diálogo entre a área de linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas e os estudos da tradução, apoiando assim, o campo da pesquisa descrita aqui. A segunda ferramenta, o questionário, contendo questões objetivas e dissertativas, sonda o cotidiano dos participantes a respeito o uso de tradução ou português em suas aulas assim como, sua opinião sobre o uso da LM para o ensino de inglês, além de informações profissionais sobre sua experiência como professor, visando aprofundar os achados iniciais. Os dados coletados através desse instrumento são os que ajudaram a responder às perguntas norteadoras da pesquisa. O questionário confeccionado no *Google Forms*, um aplicativo de administração de pesquisas do *Google*, foi compartilhado em diversas plataformas *online*, alcançando professores de inglês de todos os setores e segmentos, e assim ampliar a visão deixada pela investigação inicial. Essa etapa levou em consideração a participação de 100 professores. Os objetos da pesquisa são, portanto, os *corpora* gerados através da pesquisa bibliográfica e do levantamento de opinião que representa uma amostra da população estudada, associando, assim, a visão teórica e a visão de quem pratica isso todos os dias.

Os dados provenientes dos questionários⁹ foram analisados em três etapas: a pré-análise (preparação do material através de uma leitura flutuante, que possibilita a escolha dos

9 A ética na pesquisa científica implica respeito e proteção tanto dos dados coletados como dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, considerando-se que os professores participantes colaboraram de forma livre e voluntária, conscientes de que os dados recebidos através do questionário seriam utilizados na presente pesquisa, preservando-se seu anonimato, dispensa registro no CEP/CONEP, cumprindo assim com as diretrizes da norma regulamentadora prevista no Art. 1, parágrafo único da Resolução CNS Nº 510/16: “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; [...] VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;” (BRASIL, 2016). Ressalvo que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente com a finalidade prevista na metodologia desta pesquisa e as informações recolhidas não serão usadas em prejuízo das pessoas e grupos envolvidos.

critérios de análise e escolha dos documentos que fazem parte do *corpus*), a exploração do material (administração sistemática das técnicas de análise escolhidas sobre o corpus selecionado) e o tratamento dos dados obtidos e interpretação (inferências, síntese e seleção dos resultados) (BARDIN, 1977). Dessa forma, realizou-se o cruzamento do levantamento de opinião com toda a pesquisa bibliográfica. No que diz respeito à forma de abordagem do problema, esta pesquisa tem uma vertente quantitativa, no que se refere à aplicação e análise das perguntas fechadas do questionário e outra qualitativa, visto que analisa as respostas dissertativas desses participantes considerando suas opiniões em relação ao que acreditam, amplificando o mérito de seu envolvimento com a pesquisa.

Vale ressaltar que em consonância com a proposta deste trabalho, a natureza da pesquisa pode também ser considerada descritiva, pois visa apenas descrever as características da população selecionada, tanto quanto possível, sem interferência do investigador. Na pesquisa descritiva faz-se um estudo detalhado através da coleta, registro e interpretação dos dados, assim podemos descobrir a frequência em que um fenômeno ocorre, suas características, causas e relações com outros fatos. Nessa lógica, o que mais interessa a este trabalho é a descrição das atitudes dos sujeitos da pesquisa frente ao uso da tradução em sala de aula.

Assim, o trabalho propõe uma reflexão sobre essa questão através do olhar de duas fontes. De um lado, professores de inglês que utilizam ou não português em suas aulas, e de outro, teorias e estratégias de ensino de idiomas que apoiam ou não o uso de LM, assim como fazer uma ponte entre essas duas realidades. Isto posto, a relevância deste trabalho justifica-se tanto pela contribuição acadêmica que traz aos Estudos da Tradução e Ensino de Línguas quanto pela expectativa do seu alcance à categoria dos profissionais de línguas.

Para fins de apresentação, o trabalho proposto encontra-se dividido em mais quatro capítulos, além desta introdução: o referencial teórico, a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e por fim, as considerações finais. No referencial teórico apresento os pressupostos que forneceram a base para a pesquisa, apontando os argumentos, contra e a favor, apresentados por teóricos e estudiosos das metodologias de ensino e estudos da tradução sobre o uso de LM no ensino de idiomas. Este está subdividido em três partes principais. A primeira e a segunda são dedicadas a elencar, dos pilares das metodologias de ensino de idiomas, o perfil do uso da tradução e LM e seu papel no ensino de LE, através do tempo, respectivamente divididas em: da Antiguidade clássica até a virada do séc XIX e, dos primeiros métodos e abordagens até a corrente comunicativa de ensino (LEFFA, 1988; RICHARDS e RODGERS, 1999; LARSEN-FREEMAN, 2000; CORRÊA, 2014; OLIVEIRA,

2014). Já a terceira exhibe um levantamento de trabalhos que evidenciam como estes assuntos se encontram no mundo acadêmico nos dias de hoje (KUMARAVADIVELU, 1994; CORRÊA, 2014b; REISS e VERMEER, 1984; NORD, 2016). Dessa forma podemos estabelecer quadros, com perspectivas diacrônica e sincrônica sobre o assunto, pontapé inicial para melhor entendermos essa jornada. No capítulo seguinte, apresento a metodologia utilizada em subtópicos: a classificação da pesquisa quanto aos seus objetivos, a caracterização da natureza da pesquisa, classificação quanto à escolha do objeto de estudo, bem como, os instrumentos para coleta de dados, descrição do processo da viabilização e aplicação da técnica do questionário e a metodologia utilizada para a análise dos dados. O capítulo cinco é dedicado à exposição dos resultados da análise dos dados advindos do questionário. Por fim, o último capítulo destina-se às considerações finais, pontua os objetivos alcançados e limitações, apresentando as respostas para a questão que norteou a pesquisa.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

O foco central deste capítulo é a localização do papel da tradução e da LM historicamente dentro do ensino de idiomas. Para realizar esta tarefa, dado que este trabalho se encontra na aproximação de dois campos, recorro às teorias ligadas ao ensino-aprendizagem de Língua Não-Materna¹⁰ (doravante LNM) e sua respectiva posição acerca do tema, e, às teorias de tradução e sua aplicabilidade ao ensino de LNM. Esta etapa é fundamental não apenas por expor a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, mas também por trazer à luz a visão acadêmica da questão abordada pela pesquisa.

Assim sendo, divido o capítulo em três momentos. No primeiro, apresento linearmente uma revisão histórica das propostas de ensino de língua estrangeira desde a Antiguidade Clássica até a virada do século XIX e seu movimento reformista, costumeiramente, consideradas tradicionais. No segundo, continuo esse percurso histórico através dos primeiros, nomeadamente, métodos e abordagens para o ensino de LNM, juntamente com os considerados alternativos e os que seguem uma corrente comunicativa. No último, atualizo essas questões, levantando trabalhos acadêmicos que mostram como o cenário dos dias de hoje vê a tradução e o uso da LM na sala de aula. O motivo para tal divisão é a percepção de diferentes momentos contra e a favor a essa didática que serão esclarecidos e ilustrados posteriormente, na síntese de cada momento.

1.1 Primeiro Momento: da Antiguidade Clássica à virada do século XIX.

1.1.1 Grécia Antiga

Na Grécia Antiga, a educação era baseada na leitura e escrita dos clássicos gregos como as obras dos poetas Homero, Eurípides, Menandro e Demóstenes (MARROU, 1990), principalmente na tentativa de compreensão e explicação do sentido nas escolhas lexicais dos

10A terminologia Língua Não Materna foi adotada por abarcar os diferentes contextos de ensino-aprendizagem de uma outra língua que não seja a(s) língua(s) aprendida(s) na primeira infância. Além disso, mantêm-se a nomenclatura utilizada por Corrêa (2014), que constitui uma das referências teóricas dessa pesquisa.

poetas. Isso era necessário pois, naquela época, o grego clássico (escrito) já não coincidia mais com o grego falado pelo cidadão comum. Para tal, os estudantes faziam um quadro com duas colunas. Na primeira listavam as palavras do texto original, na segunda, suas respectivas interpretações, o que chamamos hoje de uma tradução intralingual¹¹. Esse estudo era tão meticuloso que terminava por facilitar a memorização dos textos originais, hábito que se repetirá em outras teorias de ensino-aprendizagem de línguas. A observação da técnica utilizada pelos poetas, inclusive, arquitetou de certa forma, o que hoje chamamos de gramática. Percebe-se então, que nesse momento, os estudos da língua grega como língua materna se aproximavam muito do ensino de uma língua estrangeira.

1.1.2 Roma Antiga

Sabe-se que os estudos na Roma Antiga eram, de certa forma, primitivos e limitados. A educação baseava-se, primordialmente, em fazer exercícios e conhecer as leis. Devido a falta de uma educação formal os filhos eram educados em casa.

A partir do século III a.C., com a conquista dos romanos sobre a Grécia esse quadro começou a mudar. Por seu *status* superior, a cultura, literatura e arte grega exerciam uma grande influência sobre os romanos comparada com outros povos conquistados na mesma época. Dessa forma, a língua grega começou a ser estudada com a criação de escolas e o auxílio de profissionais da educação tornando-se, inclusive, a língua franca.

Em decorrência do contato com a cultura helenística, a educação passou a ser confiada a um preceptor ou a uma escola; os professores eram frequentemente escravos ou libertos, muitas vezes gregos, e os discípulos aprendiam, entre outras coisas, *sententiae* ou máximas morais, além da leitura, escrita e cálculo. (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p.181 *apud* CORRÊA, 2014, p.52)

Como podemos ver, em Roma, o grego era estudado de duas formas: com escravos gregos que, presume-se, ensinavam grego em sua língua, ou seja, sem o apoio da língua materna dos alunos ou, nas escolas com professores romanos através de obras literárias com o apoio da tradução¹².

11 Tradução Intralingual consiste na interpretação e re-expressão de um signo linguístico por outro na mesma língua.

12 Pedagogicamente, *Imitatio* eram exercícios de tradução intralingual utilizados pelos estudantes para proporcionar aperfeiçoamento linguístico e estilístico a medida que a cultura grega era valorizada (ROBINSON, 2001, p.111).

1.1.3 Idade Média

A queda do Império Greco-romano levou consigo a importância de se aprender grego induzindo o latim a assumir o papel de língua franca, visto que sua natureza e cultura eruditas destacavam-se sobre as línguas vernáculas da época. O ensino de latim era conduzido através do ensino de gramática normativa em um esforço para se manter a norma do latim clássico, em contraposição ao que era falado popularmente. Quanto ao vocabulário, sabia-se que o aluno deveria decorar o maior número de palavras traduzidas em latim com ajuda de glossários que apresentavam as palavras mais usadas na época.

No fim da Idade Média e durante a Renascença, exercícios de tradução e versão foram recursos muito utilizados para o desenvolvimento de uma consciência linguística e estilística focada na leitura e escrita de clássicos. Num exemplo dessa prática, o aluno começava por analisar sistematicamente uma frase indicando as funções gramaticais de cada palavra e eventualmente ligando cada palavra em latim ao seu equivalente em vernáculo. Vale ressaltar que apesar de o latim ter *status* oficioso de língua materna ele era, na verdade, tratado didaticamente como segunda língua.

Na famosa fala de Ricardus Pace (1482-1536) “muitas coisas escapam a uma pessoa quando ela está lendo, mas absolutamente nada, se ela está fazendo uma tradução completa” (PACE, 1517 *apud* KELLY, 1976, p.172), podemos perceber a valorização da tradução no processo de ensino-aprendizagem. Ela expõe a ideia base estabelecida então, a visão de que saber traduzir era saber uma língua.

Após o declínio do latim como comunicação diária, os exercícios de tradução continuaram a ser populares no processo de ensino aprendizagem como prática pedagógica que influenciou o desenvolvimento de estudos da língua. Cito o educador Wolfgang Ratke (1571-1635), cujas propostas inovadoras tiveram grande influência sobre a forma de ver o ensino. No que tange o ensino de idiomas, “a nova arte de ensinar”, como ficaram conhecidas suas propostas, incluíam a defesa de uma educação básica primordialmente em língua materna, deixando o ensino de latim para uma etapa futura do aprendizado. “Quando a língua materna for bem aprendida, passasse para outra língua” (HOFF, 2006 *apud* CORRÊA, 2014). Segundo Ratke, a comparação entre duas línguas através de textos traduzidos desenvolve a leitura e compreensão dessas línguas. Outra de suas inovações, foi a ideia de que o estudo da gramática deveria ocupar o último lugar no estudo das línguas. Primeiro elas seriam aprendidas pelo seu uso e pela experiência com o idioma assimilando, posteriormente, a regra,

pois “Desse modo, o aluno descobriria a regra intuitivamente e, quando essa se apresentasse novamente, compreendê-la-ia rápida e facilmente” (NEVES e GASPARIN, 2010, p.222). No contrafluxo ao praticado na época, ele acreditava que “a gramática deveria vir ao fim do curso de língua, tornando-se uma consequência lógica dos estudos da linguagem e não seu ponto de partida” (CORRÊA, 2014, p.63). Curiosamente, essas ideias convergem com pilares de teorias de ensino-aprendizagem de idiomas do próximo século que serão explicitados no segundo momento.

1.1.4 Método Gramática e Tradução

O próximo acontecimento significativo no meio didático ocorreu no século XVII, no período conhecido como “idade da razão”. Nesse momento, conforme exposto anteriormente, os estudos comparativos de língua, a perda do prestígio do grego e do latim para o estudo de línguas vivas e a propagação do uso de exercícios de tradução utilizados de forma extremamente gramatical favoreceu a consolidação do método gramática e tradução (MGT).

Este método consiste basicamente na tradução de porções e frases não naturais da LM para LNM conforme os procedimentos apresentados por Konrad Macht (1994):

apresentar, primeiro, a cada lição, um detalhado conjunto de regras sobre um item gramatical em particular (e.g. os pronomes) seguido por porções de frases a serem traduzidas para a língua-alvo [i.e. a língua estrangeira] e por uma lista de palavras-equações. Exceto por algumas narrativas breves e poemas no apêndice do livro, os aprendizes nunca liam uma única frase na língua estrangeira; eles tinham de formar a língua-alvo sinteticamente a partir das regras e das listas de palavras do livro (MACHT, 1994, *apud* CORRÊA, 2014, p.69-70).

Dessa forma, vê-se que a base desse método era a correspondência entre a LM e a LNM, através da prática de sentenças voltada a memorização, modelo que promovia a habilidade escrita e leitura, porém não mais a literatura clássica como nos métodos anteriores. Não havia espaço para o desenvolvimento das habilidades oral e auditiva na língua alvo pois a LM era a ferramenta utilizada pelos alunos e professores para o esclarecimento de dúvidas e para explicação de qualquer ponto gramatical ou item de vocabulário (OLIVEIRA, 2014, p.77).

As características do MGT podem ser complementadas pelas considerações de Vilson Leffa (1988):

[o MGT] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p.213)

No século XVIII, o objetivo em se aprender uma outra língua não era o da comunicação mas sim o exercício cognitivo, ou seja, “treinar as faculdades intelectuais do aluno” para o “aprimoramento da mente” (MACHT, 1994, *apud* CORRÊA, 2014, p.72 e 74). A lógica que permeava na mente dos professores era de uma metodologia que tornasse o aluno um leitor fluente, conseqüentemente, desenvolvendo sua mente.

Promovido pelos ideais iluministas de universalização do ensino, esse método teve grande difusão entre vários países, inclusive no Brasil, por simplificar a prática dos métodos anteriores e se adequar ao novo contexto escolar como a ampliação e modificação do público estudantil em sala de aula (HOWATT, 1997, p.131). Vale ressaltar que Oliveira, citando Howatt, afirma que “havia pessoas que estudavam as línguas modernas já no século XVII. Entretanto, o ensino dessas línguas se dava em pequena escala e geralmente era realizado por um tutor particular” (OLIVEIRA, 2014, p.75). A partir desse novo método, os estudantes seriam guiados por professores que não precisavam ter um conhecimento prévio da cultura da LNM, e assim o ensino se dava, principalmente, por explicação da gramática, listas de vocabulário e a memorização de sua tradução. Contudo, esse foi o auge no uso da tradução como procedimento tradicional do processo ensino e aprendizagem.

Apesar de sua grande difusão até a primeira metade do século XX, esse método não ficou isento de críticas. À medida que os avanços tecnológicos surgiram, como telefone e rádio, e a demanda por livros de conversação em inglês aumentou, devido ao crescimento da imigração para a América, os objetivos dos estudos de língua também mudaram. O MGT já não satisfazia mais as necessidades de aproximação de pessoas de diferentes países, além de distanciar-se dos objetivos práticos de um estudo de língua. Os estudantes viam a necessidade do desenvolvimento da habilidade oral para o desempenho de seus papéis na sociedade, bem como, a contemplação do uso diário da língua. Assim, aos poucos outras propostas de ensino começaram a surgir. Dentre elas, o movimento reformista que estimulado por um desejo de transformação, acreditava que as línguas vivas eram primordialmente orais e esse aspecto deveria ser valorizado, e por essa razão, censurava a visão de língua superficial estéril e questionava o uso de tradução no processo de ensino aprendizagem por retardar o processo de aquisição da LNM. Todas essas críticas levaram a uma reação radical aos métodos

tradicionais e ao uso da tradução em sala de aula, abrindo caminho para uma nova fase no estudo da LNM.

1.1.5 Visão do primeiro momento

Como forma de esclarecer melhor, nesta seção, recapitulo que já nos primeiros registros sobre educação, percebe-se o uso de algum tipo de tradução com finalidade pedagógica, mesmo antes da criação de cargos próprios na área de educação. No século III a.C., a fusão de dois povos trouxe a necessidade de transpor significados de uma língua e cultura para a outra, levando a criação de uma estrutura para um ensino formal. Os encarregados a esse ensino eram escravos tutores particulares que, presume-se, usavam sua língua materna para passar seus ensinamentos, ou tutores escolares, que utilizavam-se de exercícios de tradução e versão, lista de palavras traduzidas e leitura de textos em LNM com tradução paralela para difundir os valores da época. Com o tempo, mesmo com a mudança do idioma “oficial” para o latim, os exercícios de tradução se vincularam tão fortemente ao ensino, que para aprender uma língua era natural ter essa habilidade. No período conhecido como idade da razão (século XVII), o estudo de uma LNM ganha um caráter utilitarista e comercial. O advento do MGT é a manifestação dessa ideia, como pode ser percebida em seus procedimentos, pela perda do teor cultural e filosófico no ensino de línguas. Criado para a aprendizagem de línguas modernas, o MGT se preocupa em elucidar uma base gramatical e lexical a seus aprendizes através da tradução e memorização de frases não naturais.

De modo geral, pudemos perceber nesse período um posicionamento favorável quanto ao uso de LM e exercícios de tradução, pois de acordo com seus princípios metodológicos, acreditava-se que:

- (a) o objetivo da educação era tornar o aluno um leitor fluente. Dessa forma, o ensino baseava-se principalmente na leitura, com fins de aperfeiçoamento linguístico e estilístico;
- (b) saber fazer tradução era parte natural de aprender uma língua, e por isso, os exercícios de tradução eram procedimentos naturais de ensino;
- (c) a correspondência entre línguas era favorável tanto ao aprendizado do idioma alvo como ao aperfeiçoamento da LM. Portanto, o uso de LM pelo professor era via de mão para o esclarecimento de dúvidas e para o ensino de um novo idioma.

Dando sequência ao capítulo, discorro sobre as principais metodologias e abordagens do século XX e suas ideias sobre a relação entre LM e tradução e o ensino de línguas.

1.2 Segundo Momento: os métodos e abordagens¹³ do século XX

1.2.1 Método Direto

Uma reação explícita ao MGT, bem como produto do movimento reformista, foi o método tradicionalmente conhecido como método direto ou método natural. Acredita-se que seu nome advém de sua premissa fundamental, estabelecer a conexão direta do aluno com a língua-alvo sem intermédio da LM ou de traduções. A lógica que permeia tal princípio se assemelha ao método natural como uma criança aprende a sua LM. Para isso, o professor deve utilizar-se de todo o recurso que estiver disponível para a troca de conhecimento como objetos, imagens, mímicas e gestos. Na verdade, foi o método direto que popularizou a utilização desses recursos, assim como adição e utilização de ilustrações nos livros didáticos. Em termos práticos, Leffa (1988) resume apropriadamente o princípio alicerçador do método, e por conjectura, das aulas em si:

O princípio fundamental da AD [Abordagem direta] é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua" (LEFFA, 1988, p.217).

A competência gramatical está em segundo plano, por isso, as regras não são apresentadas formalmente e o aprendizado se dá de maneira indutiva. O ensino de vocabulário, ao contrário, tem uma posição superior pois auxilia no desenvolvimento da

¹³ Os termos método e abordagem, muitas vezes usados de forma inconsistente na literatura sobre o ensino de LNM, tem sua origem na déc. de 1980, a partir de duas propostas metodológicas: a primeira de 1963, defendida por Anthony, sistematiza hierarquicamente os termos abordagem, método e técnica em ordem decrescente de abrangência. Já na segunda, de 1986, Richards e Rodgers defendem que o método é composto por três níveis conceituais: abordagem, *design*, e procedimentos. Apesar de criticados, ambos os modelos foram muito significativos, por sistematizar elementos teóricos envolvidos no ensino-aprendizagem de LNM, mesmo que mais a frente, essa estrutura possa deixar de ser seguida. Para esta pesquisa, importa ressaltar que, na descrição dos métodos e abordagens (do primeiro e segundo momentos) não há preocupação ou pretensão de priorizar nomenclatura desse ou daquele teórico mas sim, de apresentar de uma forma geral que esses termos se associam a ideia de criação de regras prescritivas para o ensino, em contraposição a natureza norteadora dos princípios do terceiro momento.

comunicação dos estudantes, principal objetivo do método. Portanto, nesse sentido, mesmo que as habilidades de compreensão oral, leitura e escrita sejam praticadas, a fala é o principal foco de atenção nas aulas (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS e RODGERS, 1999).

Uma das implicações da proibição do uso da LM em sala de aula, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, é a barreira negativa que se construiu ao seu redor e se sustenta até os dias de hoje, além, é claro, de desconsiderar os conhecimentos e as estratégias linguísticas que os alunos adquirem ao longo de sua vida com a LM. Sobre esse ponto, o psicólogo Roger Brown (1973), após observar uma aula de Japonês, afirma que a tradução seria uma técnica muito mais eficiente na transmissão de significados do que a realização de uma “ginástica verbal” contraprodutiva, como a que testemunhara. Outra inferência que pode ser feita através dos princípios desse método, é a necessidade do professor ter fluência na língua alvo para que possa lecionar, ou até mesmo, a contratação de um professor nativo, o que tornava difícil sua implementação prática nas escolas. Apesar de sua popularidade nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, essas características tornaram a explicação de estruturas gramaticais muito forçosa e conseqüentemente desmotivou os profissionais da língua a utilizarem o método. Até que, por fim, ele decaiu.

1.2.2 Abordagem Oral ou Ensino de Língua Situacional

Inspirados pelos preceitos do método direto, estudiosos britânicos de linguística aplicada criaram o método oral, também conhecido mais tarde, a partir de 1960, como abordagem situacional ou ensino de línguas situacional. Entre as décadas de 1920 e 1930, Albert S. Hornby (1898-1978) e Harold E. Palmer (1877-1949) elaboraram trabalhos sobre vocabulário controlado (baseando-se na frequência de uso) e gramática controlada (estabelecimento de padrões frasais) que se tornaram o corpo alicerçador para este método. Após a realização de investigações em larga escala do vocabulário em língua estrangeira, perceberam que esse era um dos aspectos mais importantes no aprendizado de uma LNM. Somado-se à análise, a classificação das estruturas gramaticais mais importantes na língua inglesa, os fundamentos da abordagem britânica finalmente estavam estabelecidos (RICHARDS e RODGERS, 1999).

A ideia era controlar o vocabulário aprendido através de listas de frequência de ocorrência de itens lexicais, assim como selecionar e organizar sequencialmente as estruturas

gramaticais em padrões essenciais, primeiramente os mais simples e gradualmente os mais complexos, “que poderiam ser usados para ajudar a internalizar as regras da estrutura da oração inglesa”¹⁴ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.33). Estes proveriam um contexto básico para garantir o vocabulário essencial para o uso da língua e a prática de situações em sala de aula.

A partir dessas ideias, três princípios básicos gerais foram desenvolvidos para o método:

seleção (os procedimentos pelos quais o conteúdo lexical e gramatical foi escolhido), *gradação* (os princípios pelos quais a organização e sequenciamento do conteúdo foi determinado) e *apresentação* (as técnicas usadas para apresentar e praticar os itens em um curso)¹⁵ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.33, grifos originais).

De acordo com Richards e Rodgers (1999), este é o primeiro método com base em estudos científicos, ou seja, baseada em estudos da linguística aplicada, pois sistematiza uma teoria e a aplica sobre o ensino de inglês. Neste ponto reside a diferença básica entre o método direto e o método oral, o desenvolvimento de uma abordagem com base em princípios teóricos e explícitos que podiam ser aplicados na seleção e organização do curso de idioma.

As principais características procedurais do método oral eram seu foco na língua falada, na verdade, na prática de frases modelo através de situações. Complementarmente, a leitura e a escrita, que eram introduzidas apenas depois que o aluno chegasse a um certo nível de proficiência, isto é, quando uma base lexical e gramatical fosse estabelecida.

Assim como no método direto, a língua alvo é a língua da sala de aula, ou seja, o uso da língua materna era proibido para alunos ou professores. O vocabulário inicial simples permitia que os instrutores utilizassem recursos visuais e gestuais para explicação sem o uso da tradução. A técnica de ensino indutiva permitia que as regras gramaticais fossem inferidas e não explicadas, mais uma vez, evitando esclarecimentos em LM. As atividades eram basicamente comportamentalistas, pois consistiam-se de repetições e exercícios de substituição, todavia, com fins práticos de comunicação em LNM.

1.2.3 Método de leitura americano

¹⁴ “which could be used to help internalize the rules of English sentence structure.”

¹⁵ “*selection* (the procedures by which lexical and grammatical content was chosen), *gradation* (principles by which the organization and sequencing of content were determined), and *presentation* (techniques used for presentation and practice of items in a course).”

Nesse mesmo período, nos EUA, pesquisas governamentais se ocuparam em desenvolver um método de ensino-aprendizagem de línguas, ainda dentro dos parâmetros do que se estabelecia no século XIX, isto é, a valorização da leitura e escrita dos clássicos como forma do desenvolvimento cognitivo. Nessas pesquisas foi constatado que das quatro habilidades envolvidas neste processo, a da leitura e compreensão eram as mais factíveis a serem estudadas a curto prazo. Dessa forma, o Método de leitura americano (ou abordagem da leitura) foi criado, com objetivo de desenvolver a língua através da compreensão escrita.

Na prática, o aluno era exposto a um grande número de textos integralmente na língua alvo. Seus conteúdos incluíam o vocabulário controlado, dos quais se requeria uma leitura rápida e silenciosa. Com relação ao uso da tradução, como não havia pretensão ao ensino de comunicação, a LM era utilizada pelo professor, principalmente em estágios iniciais, para discussão de textos, exposição de questões gramaticais e dúvidas sobre vocabulário (CORRÊA, 2014, p.107). Como veremos a seguir, esse quadro não durou muito tempo.

1.2.4 Método do exército dos EUA

Durante a Segunda Guerra Mundial, a necessidade global de aquisição de uma LNM mudou. Nos EUA, em particular, a convocação de homens de diferentes línguas maternas para integrar seu exército tornou urgente a criação de um método mais eficaz para o ensino de fluência. Dessa forma, na década de 1940, vários programas organizados por militares fizeram os estudos de ensino aprendizagem de LNM darem um grande avanço, e por conseguinte, desenvolveu-se um novo formato de ensino.

As aulas no “método do exército americano”, como ficou conhecido, envolviam instrutores nativos na LNM estudada, (os informantes) e linguistas treinados falantes da LM dos alunos (os professores), que supervisionavam as atividades e esclareciam dúvidas simples. Tendo em vista que o objetivo final do programa era o aperfeiçoamento da habilidade comunicativa, os alunos imergiam em um programa intensivo de horário integral que chegava até 60 horas por semana, com duração de seis a nove meses (CORRÊA, 2014, p.109; RICHARDS e RODGERS, 1999, p.45; LEFFA, 1988).

Nota-se que, nesse método, a LM era permitida apenas entre o professor linguista e o aluno, no intuito de esclarecer dúvidas pontuais, entretanto, os alunos deveriam esforçar-se

para se comunicar na língua alvo. Nos EUA, este foi o primeiro passo para o afastamento do envolvimento da tradução no contexto escolar do ensino de idiomas, sendo assim, a tradução não era mais utilizada como recurso pedagógico (CORRÊA, 2014, p.109).

1.2.5 Método audiolingual

As bases de uma abordagem intensiva e oral lançadas pelo método do exército, a promoção das pesquisas em LNM pelo apoio material e financeiro, e a necessidade geral de aprender a se comunicar em inglês devido ao alto índice de imigração, resultaram na criação do método audiolingual. Este está formalmente sedimentado na teoria estruturalista, a qual vê a língua como um sistema de combinações de elementos gramaticais, que podem ser aprendidos facilmente através das unidades que a compõem. Ao mesmo tempo, o método se sustenta na teoria da psicologia comportamental da aprendizagem, na qual a aprendizagem acontece através de mecanismos de estímulos, resposta e reforço. O método audiolingual defende a ideia behaviorista, de que a aquisição da língua ocorre através de reflexos mecânicos de repetição que criam reflexos linguísticos condicionados nos estudantes. Em suma, “O foco dessa abordagem recaía, como diz o nome, sobre a oralidade, e a repetição exaustiva e memorização de palavras e frases eram fundamentais em sua técnica” (CORRÊA, 2014, p.110).

Leffa (1988) enumera os princípios norteadores do método audiolingual: (1) Língua é fala, não escrita; (2) Língua é um conjunto de hábitos; (3) Ensine a língua não sobre a língua; (4) As línguas são diferentes. O primeiro princípio refere-se sobretudo, ao principal foco do método, o aprimoramento da habilidade oral, o que faz consonância com o objetivo do método: qualificar um aluno a se comunicar na LNM de forma semelhante a um nativo. Pela mesma razão, a língua materna é evitada durante o aprendizado, assim como o uso de tradução com fins pedagógicos. O segundo princípio diz respeito a forma como as estruturas são apresentadas em sala de aula. Seguindo as crenças das teorias comportamentalistas, no começo da lição o professor apresenta a gramática e o vocabulário a serem estudados através de diálogos. Esses são praticados exaustivamente por meio de memorização, repetição e exercícios orais de transformação e substituição, criando assim, “bons hábitos” (aqueles que contribuem para o sucesso da aprendizagem) e eliminando “maus hábitos” (aqueles que contribuem negativamente para o sucesso da aprendizagem). O terceiro demonstra que a

exposição dos alunos a exercícios modelares somente na língua alvo levam o aprendiz a entender indutivamente a gramática, logo sem a necessidade de questionamento por parte dos mesmos. Nesse sentido, podemos perceber que o papel do professor é servir como modelo de imitação linguística, enquanto o papel dos estudantes é absorver os conhecimentos sobre a língua e repetir aquilo que o professor indicar como certo. O último princípio indica o papel do planejador do curso, que deve estar atento a possíveis comparações entre a LM e a LNM feita pelos alunos, prever erros advindos da interferência da LM, com o intuito de evitá-la. Essa interferência, então, recebia uma conotação negativa pois era associada a causa do erro. Como resultado, o aluno era incentivado a interagir e até pensar na língua alvo.

Oliveira destaca que, oportunamente, a elaboração de materiais didáticos cresceu em torno desse objetivos:

Dentre esses materiais didáticos, podemos destacar os livros didáticos, contendo diálogos e textos acompanhados de CDS e DVDS especialmente preparados para o curso[...]. Isso fez com que se consolidasse a lucrativa indústria de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. (OLIVEIRA, 2014, p.100-101).

Por se basear em teorias bem articuladas, essa foi a primeira vez que um método foi visto por um ângulo visto como científico nos EUA. Ainda que não houvesse um estudo formal que corroborasse a ideia negativa em torno do uso da LM, a visão da aprendizagem de forma sistêmica¹⁶ foi um marco na história do ensino de LNM, se tornando bastante popular durante a década de 1940 (KUMARAVADIVELU, 2009, p.109).

1.2.6 Método audiovisual

Após a Segunda Guerra Mundial, a ascensão da língua inglesa como língua de comunicação internacional, graças a popularização do método audiovisual, despertou um movimento do governo francês de manutenção da língua francesa como língua de prestígio mundial. Nessa acepção, seguindo a mesma visão comportamentalista do método anterior, o método audiovisual (MAV) surgiu.

¹⁶ Um dos resultados dessa sistematização é a criação do famoso PPP, sigla que refere-se a *presentation, practice e production* (apresentação, prática e produção). Estes representam a sequência lógica de uma aula de línguas, na qual o professor primeiramente apresenta o vocabulário e estruturas novas, em seguida oferece atividades para praticá-las, por último, proporciona momentos de produção aonde os alunos deveriam usar o vocabulário e estruturas aprendidas (OLIVEIRA, 2014, p.102).

Segundo os órgãos realizadores do projeto, o MAV se situa em um prolongamento do método direto, ao passo que, suas inovações se sustentam na tentativa de solução de seus problemas. Apesar de basear-se em sua proposta, na utilização de recursos audiovisuais como filmes, fitas e vídeos, quanto aos procedimentos didáticos, este método não se diferenciava muito do método audiolingual, ou seja, utilizava-se de exercícios de repetição e memorização e, apresentava a gramática de forma intuitiva, quer dizer, sem explicações a respeito. Por essa razão, para muitos, este método é visto apenas como uma continuidade do método audiolingual. Como consequência desses procedimentos a LM e a tradução não eram utilizados como práticas pedagógicas, pois “Para os autores do MAV, as imagens por si só, permitiam que os alunos associassem significantes e significados, sem o recurso da tradução” (AZEVEDO, 2010, p.30).

O professor e pesquisador francês Christian Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases: Nos anos 1960, com exercícios mecânicos de memorização de frases modelos e dramatização de diálogos; nos anos 1970, no esforço para adaptação dos procedimentos a contextos escolares; nos anos 1980, incluindo as ações desempenhadas pela fala e seu pragmatismo. Nas duas primeiras fases, a comunicação é centralizada no professor e o aluno desempenha um papel receptivo e submisso. Já na terceira fase, a relação entre professor e aluno é mais interativa, ponto em que se aproxima da abordagem comunicativa, o próximo grande movimento nas teorias de ensino de LNM. Contudo, apesar de uma grande preocupação com a elaboração do método e com a forma como a LNM era exercitada em sala de aula, esse sistema de ensino nunca foi usado em larga escala (MACHT, 1994).

Conforme dito anteriormente, entre 1960 e 1990, apesar da popularidade de métodos como o direto e o audiolingual, outros métodos não tão populares surgiram na tentativa de suprir uma carência deixada pela teoria behaviorista, a desconsideração de aspectos afetivos do ser humano. Esse movimento educacional humanista influenciou a busca por alternativas teóricas que focassem mais na figura do aluno e não só na do professor.

Ainda levando em consideração o fio condutor deste trabalho, o uso da tradução ou língua materna pelas metodologias de idiomas, apresento a seguir métodos considerados alternativos de ensino de LNM, não só pelo seu baixo alcance mas também pelas teorias que lhe deram origem. Cada um dos métodos a seguir está associado ao nome de um teórico específico, cujos proponentes conceituais tomam a forma como eles veem a língua.

1.2.7 Aprendizagem de línguas em cooperação

Na conjuntura do debate sobre a demanda de aspectos emocionais e afetivos no processo de ensino aprendizagem, o psicólogo e especialista em aconselhamento Charles Arthur Curran (1913-1978) recorreu às técnicas de aconselhamento psicológico para contribuir para o ensino de idiomas. O chamado “aprendizagem de línguas em cooperação” (nomenclatura segundo CAMPOS, 2019, p.16), tradução de *Community Language Learning*, também chamado de “Método Curran” (LEFFA, 1988), “advoga uma abordagem holística do ensino de línguas, já que a ‘verdadeira’ aprendizagem humana é tanto cognitiva quanto afetiva”¹⁷ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.117), ou seja, ela envolve o lado mais humano dos alunos ajudando-os a se sentirem mais confiantes e desenvolvidos ao usarem a LNM.

Em sua forma básica, geralmente, os alunos sentam-se em círculo enquanto o professor permanece em pé fora dele. Quando um aluno decide iniciar uma conversa, ele se expressa em LM com o professor, que sussurra a tradução em LNM e, em seguida, o aluno repete a mensagem traduzida para o grupo e também para um gravador. No fim da aula, todos os alunos tiveram a chance de compor alguma mensagem no áudio que será ouvido e repetido novamente para todos. Ademais, os alunos podem fazer uso da LM para revisar e relembrar as frases aprendidas, enquanto o professor tira dúvidas no quadro. Com o tempo, espera-se que os alunos possam criar frases de forma independente.

Dessa forma, o professor age como um conselheiro ou conhecedor e os alunos são vistos como clientes ou colaboradores. Nessa metáfora, os clientes são pessoas com dificuldades que utilizam-se da linguagem para expressar suas emoções, assim, o professor pode inclusive ajudar os alunos com problemas psicológicos que podem surgir durante a aula (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.122). Nesse método, os alunos fazem parte de uma comunidade aonde o aprendizado se dá de forma colaborativa, estimulado por uma atmosfera de cooperação e não competição entre os alunos. Além disso, não existe um material formal ou conteúdo programático a ser seguido, logo, não há um livro didático. Os alunos são aqueles que determinam o conteúdo das lições, tornando o aprendizado mais significativo. Entretanto, por mais que o espaço para expressar sentimentos e necessidades seja benéfico aos alunos, são exatamente essas características que fazem com que o curso pareça se preocupar mais com o desenvolvimento do aluno como ser humano do que suas habilidades linguísticas (CORRÊA, 2014).

17 “CLL [Community Language Learning] advocates a holistic approach to language learning, since ‘true’ human learning is both cognitive and affective.”

Outra implicação desse sistema é a inclusão da tradução, pelo menos nos primeiros estágios, na rotina da aula, o que faz com que a LM seja vista por um ângulo positivo, dando conforto aos alunos. Este ponto é criticado por Oliveira (2014, p.131), que acredita que o uso excessivo de LM reduz “os desafios de aprendizagem para os alunos, o que, a meu ver, não os estimula a elaborar hipóteses de aprendizagem.”. De qualquer maneira, as técnicas de aconselhamento psicológico, por mais que não haja registro de sua utilização nos dias de hoje, estimulam a interação natural entre aluno-aluno e aluno-professor, que antes era escassa.

1.2.8 Método do Silêncio

Em 1963, o matemático e empresário egípcio Caleb Gattegno (1911–1988), aventurou-se no campo de ensino de línguas e desenvolveu o “método do silêncio” (*Silent Way*). Nele, o professor deveria permanecer a maior parte do tempo em silêncio enquanto os alunos deveriam ser encorajados a produzir em LNM o máximo possível. Essa prática pedagógica estimularia a criatividade e a solução de problemas desenvolvendo a fala. Além disso, o silêncio favoreceria o desenvolvimento da capacidade de concentração e atenção dos alunos (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.99-100). É interessante ressaltar que críticas feitas a esse método questionavam exatamente o longo período em que os alunos ficavam sem direcionamento e correção, reprimindo dúvidas, pois o próprio método não encorajava uma atmosfera comunicativa (BROWN, 1994, p.69; OLIVEIRA, 2014, p.109).

Ainda de acordo com Richards e Rodgers (1999), três hipóteses de aprendizagem são inerentes ao *Silent Way*. Elas resumem bem as premissas deste método.

1. A aprendizagem é facilitada se o aluno descobrir ou criar, ao invés de lembrar ou repetir o que foi ensinado.
2. A aprendizagem é facilitada pela mediação de objetos físicos.
3. A aprendizagem é facilitada quando envolve a resolução de problemas do material a ser aprendido.¹⁸ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.99).

Percebe-se então que essas hipóteses estão diretamente ligadas ao papel do professor e alunos, à teoria de aprendizagem e ao material didático. O professor não é visto como um transferidor de conhecimentos e sim um facilitador da aprendizagem. Nesse paradigma, o

¹⁸ “1. Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.

2. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects.

3. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned.”

aprendiz é estimulado a solucionar problemas e a tornar-se independente e autônomo, transformando-se assim num ser ativo no processo de construção do conhecimento. Quanto à aprendizagem, Gattegno recusa a ideia principal do behaviorismo de que a linguagem é adquirida pela memorização e repetição mecânica, procedimentos técnicos do método audiolingual. Para ele, “a língua não deve ser considerada um produto da formação de hábitos, mas sim, um produto da formação de regras”¹⁹ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.53). Ele alega que o esforço mental requerido ao produzir enunciados é mais eficiente em termos de relevância de conhecimento quando se é ensinado e não repetido. Apesar de tais oposições, Richards e Rodgers (1999) apontam que os métodos audiolingual e *Silent Way* têm algo em comum, uma visão estruturalista da língua.

Observando o material escolhido e a sequência em que é apresentado no método do silêncio, fica claro que o método do silêncio adota uma abordagem estrutural de organização da língua a ser aprendida. A língua é vista como grupos de sons arbitrariamente associados a significados específicos e organizados em sentenças ou cadeias de unidades significativas pelas regras gramaticais. A língua é separada de seu contexto social e ensinada através de situações artificiais, geralmente representada por bastões. As lições seguem uma sequência baseada na complexidade gramatical, e o novo material lexical e estrutural é meticulosamente dividido em seus elementos, com um elemento apresentado de cada vez. A frase é a unidade básica de ensino, e o professor se concentra no significado proposicional, e não no valor comunicativo. Os alunos são apresentados a padrões estruturais da língua-alvo e aprendem as regras gramaticais da língua através de processos amplamente indutivos²⁰ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.101).

Em outras palavras, as estruturas linguísticas são ensinadas de forma descontextualizada sem a preocupação com uma comunicação mais natural. Com várias particularidades, esse método utiliza-se de recursos didáticos próprios patenteados, essenciais ao ensino como bastões coloridos (*cuisenaire rods*) usados para substituir palavras e os cartazes fonéticos (*sound color chart* e *Fidel chart*) e de vocabulário (*word chart*). Tudo para diminuir o tempo de fala do professor e evitar a tradução e o uso de LM. O professor deve então utilizar-se desses objetos manipuláveis, além de gestos e imagens para evitar a associação direta entre LM e LNM. Com exceção dos quadros fonéticos designados a

19 “language must not be considered a product of habit formation, but rather of rule formation.”

20 “By looking at the material chosen and the sequence in which it is presented in a Silent Way classroom, it is clear that the Silent Way takes a structural approach to the organization of language to be taught. Language is seen as groups of sounds arbitrarily associated with specific meanings and organized into sentences or strings of meaningful units by grammar rules. Language is separated from its social context and taught through artificial situations, usually represented by rods. Lessons follow a sequence based on grammatical complexity, and new lexical and structural material is meticulously broken down into its elements, with one element presented at a time. The sentence is the basic unit of teaching, and the teacher focuses on propositional meaning, rather than communicative value. Students are presented with the structural patterns of the target language and learn the grammar rules of the language through largely inductive processes.”

iniciantes, este método não altera a postura negativa quanto ao uso da LM em sala de aula (CORRÊA, 2014, p.118).

1.2.9 Resposta Física Total

Criado pelo psicólogo americano James Asher em 1964, o método Resposta Física Total (RFT), tradução de *Total Physical Response*, conforme o nome aponta, utiliza-se de movimentos corporais como mecanismos para aprendizagem. Asher, apoiado em pedagogia humanística e teorias de desenvolvimento psicológico, acredita que a compreensão deve ser o primeiro alvo do professor em sala de aula. Para ele, o aprendizado em LNM se assemelha ao aprendizado em LM. Por analogia, assim como uma criança que ainda não aprendeu a falar, os alunos aprenderiam o idioma, primeiro ouvindo, compreendendo e reagindo fisicamente, e só mais tarde, produzindo efetivamente uma resposta verbal. Pela pouca exigência, principalmente em aprendizes iniciantes, o modelo de resposta física a um estímulo verbal reduziria a ansiedade e o estresse criando um ambiente agradável e mais relaxante, propício à aprendizagem (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.87-89).

Contudo, críticas à sustentação do método em níveis mais avançados, além da hesitação quanto sua eficácia para descrição de itens mais complexos como conceitos abstratos e estruturas gramaticais, levam a considerar o RFT um método incompleto, inclusive causando questionamentos quanto sua própria nomenclatura (OLIVEIRA, 2014, p. 118-124). De fato, haja vista se tratar de um método que se restringe a uma proficiência básica, Asher sugere que seu curso seja elaborado em combinação com outras técnicas escolhidas pelo professor (ASHER, 1977, p.28 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1999, p.92).

De acordo com Corrêa, a proposta das técnicas utilizadas nesse método é evitar a tradução e, conseqüentemente, desconsiderar os conhecimentos linguísticos dos alunos em LM. Dessa forma, o professor faz uso “comandos imperativos, gestos, ações físicas e objetos da sala de aula para fazer uso apenas de LNM” (CORRÊA, 2014, p.119).

1.2.10 Sugestopédia

Foi na década de 1960, que o psiquiatra e educador búlgaro Dr. Georgi Lazanov contribuiu para os estudos de idiomas com uma teoria de aprendizado baseado em estudos científicos da sugestão mental. Lazanov acredita que barreiras psicológicas influenciam negativamente o estado físico e mental dos alunos, dificultando o aprendizado de um novo idioma. Assim, a sugestopédia (*suggestopedia*) ou sugestologia foi criada, na tentativa de ajudar os alunos a superarem barreiras pessoais e combater a ansiedade, inibição e medo de cometer erros.

Com a promessa de otimização do aprendizado, esse método faz uso de artifícios para a diminuição da tensão em sala de aula, como, por exemplo, a atribuição de identidades fictícias para os alunos, o uso de música, a prática de *yoga*, e até mesmo, a infantilização dos aprendizes. Tudo para criar condições mais relaxantes ao estudo. Inclusive, na década de 1990, este método foi rebatizado como “desugestopédia” por ajudar os alunos a “desugerirem” sentimentos de baixa autoestima superando barreiras pessoais (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.73).

Segundo Oliveira (2014, p.116-117), existem seis componentes principais que guiam o professor no processo de “desugestionamento” dos aprendizes. Eles estão sintetizados em:

- (1) A eliminação de barreiras psicológicas, facilitada pela criação de um ambiente relaxante e confortável para os estudantes.
- (2) Aprendizagem de forma periférica, resultando na junção do consciente com o subconsciente, já que a atenção dos alunos não precisa estar direcionada para um objeto definido.
- (3) O papel de facilitador da aprendizagem dos alunos por parte do professor, que utiliza de linguagem não verbal e recursos visuais para transmitir os significados.
- (4) O papel da tradução nos primeiros níveis, no qual os textos em inglês vêm acompanhados lado a lado com suas traduções na LM dos alunos, para diminuir sua ansiedade.
- (5) O uso de encenações para diminuir o medo que os alunos sentem de cometer erros. Pois, assim, os erros, se houvesse, seriam conferidos a seus personagens e não a eles.
- (6) A aceleração da aprendizagem pelo aumento do volume de *input*²¹ e o caráter imersivo do curso. Este normalmente dura 25 dias, com quatro horas cada, cinco vezes na semana, embora possa haver outros formatos, como o mencionado por Richards e Rodgers (1999), em que o curso é composto por dez unidades estudadas durante 30 dias de aula, 4 horas por dia, 6 vezes na semana.

21 “[*Input*] é o conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor, dos colegas, do material didático e do meio ambiente em que se encontra” (OLIVEIRA, 2014, p.142).

Como pode ser observado, os cursos são curtos, porém intensos. Corrêa (2014, p.120) menciona que cerca de 1200 palavras são apresentadas a cada dez lições acompanhadas de seu equivalente em LM. No que tange o foco deste capítulo, a LM tem um papel importante nesse método. Além de ser usado na tradução de vocabulário chave no material didático, a LM pode ser utilizada pelo professor para discutir tópicos de gramática e vocabulário, bem como pelos alunos para fazer comentários e perguntas durante a aula, tudo para minimizar a ansiedade e mantê-los relaxados (RICHARDS e RODGERS, 1999).

Com esse método, encerro o grupo de métodos humanísticos desse momento, que diferentemente dos métodos anteriores, centraram suas propostas pedagógicas nos alunos, também chamados por muitos de métodos alternativos. Continuando o levantamento teórico, em seguida, aponto as metodologias que se inserem em um ensino comunicativo de línguas.

1.2.11 Abordagem natural

Em 1967 Tracy Terrell, professor de espanhol americano, através de experiências em suas turmas, delineou uma nova filosofia de ensino chamada Abordagem natural. Terrell, pouco tempo depois juntou forças com Stephen Krashen, linguista aplicado nas teorias de aquisição de segunda língua, para elaboração teórica desse método, dando origem ao livro *The Natural Approach*, publicado em 1983.

Citando Krashen e Terrell, por se tratar de um método “tradicional”, a Abordagem Natural está “baseado[a] no uso da língua em situações comunicativas normalmente sem recorrer a língua nativa”²² (TERRELL e KRASHEN, 1998, p.10). De fato, o termo natural remete a uma abordagem baseada em princípios naturalistas da língua, ou seja, que simula o aprendizado da LM de uma criança (assim como no método direto). Entretanto, conforme a citação acima, apesar da semelhança, esses métodos se divergem no que diz respeito à visão da língua. Para esses autores, a comunicação é a função primária da língua, desse modo, a meta deste método é ensinar habilidades comunicativas sem preocupação, a priori, com uma teorização gramatical, conforme afirmação “aquisição acontece apenas quando as pessoas **entendem** a mensagem na língua alvo.”²³ (TERRELL e KRASHEN, 1998, p.19 - grifos dos autores). Para tal, durante o maior tempo possível o aluno deveria ser exposto a um *Input*

22 “based on the use of language in communicative situation usually without recourse to native language.”

23 “acquisition can take place only when people **understand** messages in the target language.”

abrangente em LNM, através do uso de contexto e informações extralinguísticas como as técnicas do método resposta física total (gestos, mímicas, objetos, figuras, mapas etc).

Assim como nos métodos anteriores seguidores dos princípios humanísticos, para minimizar os fatores afetivos que podem interferir na aprendizagem como o estresse e a ansiedade, nenhuma resposta verbal é requerida dos alunos a princípio, até que estejam prontos para isso, desde que demonstrassem de alguma forma a compreensão da aula. Nesse contexto, erros dos alunos são corrigidos pelo professor somente se inviabilizassem a comunicação, maximizando assim sua autoconfiança (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.136).

Krashen defendia o ensino aprendizagem de idiomas sem o uso da tradução e, assim como seu método inspirador (método direto), a abordagem natural acredita que a LM exerce uma influência negativa sobre a LNM. Segundo Corrêa (2014) o emprego da abordagem natural, ainda por muitos anos depois de sua criação e a propagação de suas teorias ajudaram na consolidação da crença na necessidade do monolingüismo em sala de aula.

1.2.12 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa (AC) ou Ensino de línguas comunicativo tornou-se a mais significativa metodologia do século XX e a mais utilizada nos dias de hoje devido a sua proposta de mudança na forma de se ver a língua e, conseqüentemente, de se ver o ensino. Curiosamente, a AC não pode ser considerada um método em si, segundo a terminologia de Richards e Rodgers (1999), por não haver procedimentos específicos que sejam característicos seus, apenas pressupostos teóricos que guiam o ensino da LNM. Estes têm uma origem interdisciplinar como: antropologia, filosofia, sociologia, psicologia e a pedagogia em conjunto com outros estudos de linguística aplicada. Dentre eles destaque, os atos da fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969), o conceito de construtivismo de Piaget (1954; 1970), e o conceito de sociointeracionismo de Vygotsky (1984).

Em termos linguísticos, os princípios da AC nascem principalmente dos trabalhos do sociolinguista americano Dell Hymes (1972) e o que ele denominou de “competência comunicativa”, isto é “o que o falante precisa saber para se tornar comunicativamente competente na sua comunidade”²⁴ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.70), e também do

²⁴“what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community.”

linguista britânico Michael Halliday (1964) e sua descrição funcional do uso da língua entre outros apoiadores das teorias de John Firth²⁵. Esses teóricos acreditavam que o estudo da língua deveria se preocupar com o contexto sociocultural maior no qual está inserida (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.69) e que esse estudo deveria trazer em foco todas as suas funções e todas as suas competências de significado (HALLIDAY, 1970, p.145). Assim sendo, Hymes argumenta que para se comunicar de forma eficiente, ou seja, para alcançar a competência comunicativa, o falante não deveria apenas saber estruturas gramaticais, mas igualmente saber como e quando usar esse conhecimento, conforme afirmação “a competência é dependente tanto do conhecimento (tácito) como (da capacidade) do uso” (HYMES, 1972, p.282 *apud* CORRÊA, 2014, p.123).

Nesse cenário, o linguista britânico David Wilkins (1972) consolidou as bases para o desenvolvimento do currículo comunicativo com sua proposta de análise dos “significados comunicativos”. Wilkins critica a visão gramatical de ensino da língua desenvolvida pelas metodologias nos anos 1960 e 1970 pois acredita que a produção de significado advém do uso comunicativo da língua. Seu principal livro, *Notional Syllabus* (1976) propôs a sistematização de um programa de estudos de curso de LNM que contemple as questões contextuais de adequação sociolinguística, dado que organiza as lições em funções semânticas (conceitos) ao, invés de, repetição e memorização de vocabulário. Apesar de criticado pela fragmentação da visão da língua, esses conceitos impactaram o desenvolvimento no ensino comunicativo de idiomas.

Note-se que, os procedimentos da AC não apresentam um procedimento padrão específico de ensino como nos métodos anteriores, no entanto, seus objetivos são resumidos em: (a) fazer da competência comunicativa a meta de ensino e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades, reconhecendo a interdependência da língua e da comunicação²⁶ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p.66).

Uma implicação observada a partir dessas afirmações é que a proposta da AC envolve todas as formas de comunicação em seu processo, a escrita, a fala, a audição e a leitura, pois vê a língua como um todo e não dividida e, talvez por isso, desde que sejam compatíveis com o uso significativo, funcional, autêntico e pragmático da língua, suas técnicas e procedimentos sejam variáveis. Nessa linha, percebemos que AC privilegia a competência comunicativa

25 John Firth (1890-1960) foi um dos primeiros linguistas britânicos especializados em teorias contextuais de significado e análise prosódica. Ele foi o criador da "London School of Linguistics". Acessível em: <https://www.britannica.com/biography/John-R-Firth>

26 “(a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication.”

sobre a competência gramatical, porém sua abertura metodológica e preocupação com o uso de materiais autênticos não definem um lugar específico para o uso da LM ou da tradução como procedimento. Dessa forma, Finocchiaro e Brumfit (1983 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1999, p.67) afirmam que, em comparação com o método audiolingual, na AC “o uso judicioso da LM é aceitável quando factível”²⁷ e que “a tradução pode ser usada quando os alunos precisarem ou se beneficiarem dela”²⁸. Já nas falas de Henry Widdowson (1979), um dos principais teóricos da AC, autoridade no campo da linguística aplicada e defensor da quebra da tradição do aluno como *tabula rasa*, entende-se tradução como um possível recurso pedagógico, ao menos em contextos específicos:

O uso da tradução como técnica de ensino há muito é visto com desconfiança pelos professores de línguas e muitos, é claro, a prescrevem como uma questão de princípio. Quero argumentar que a tradução, concebida de uma certa maneira, pode ser um recurso pedagógico muito útil e, de fato, em algumas circunstâncias, especialmente aquelas em que uma língua estrangeira está sendo aprendida para “fins especiais” como matéria secundária, certo tipo de tradução pode fornecer os meios mais eficazes de aprendizagem²⁹ (WIDDOWSON, 1979, p.61).

Nessa linha, podemos concluir que a AC não tem necessariamente uma visão negativa quanto ao uso da LM ou da tradução porém, ao mesmo tempo, seu uso não é estimulado ou incorporado ao método. Seu espaço é limitado a momentos excepcionais desencadeados pela necessidade em turmas iniciantes ou pelo interesse dos alunos (CORRÊA, 2014, p.127).

De fato, o valor dado aos interesses e necessidades dos aprendizes provocou uma mudança paradigmática no ensino aprendizagem de idiomas. A visão intercultural e transcultural da língua são conceitos hoje iminentes ao ensino e talvez, por esse motivo, essa abordagem tem se adequado tão bem ao mundo atual e se tornou uma das metodologias de ensino de línguas mais adotadas mundo afora.

Por sua natureza procedimental variável, novos métodos derivam direta ou indiretamente da AC, centrando cada qual em um aspecto diferente dessa abordagem. Cito o “ensino baseado em tarefas”, a “abordagem lexical” e a “abordagem comunicativa intercultural” que por compartilharem da mesma filosofia de ensino seus detalhamentos tornam-se redundantes e fogem da alçada deste trabalho.

27 “Judicious use of native language is accepted where feasible.”

28 “Translation may be used where students need or benefit from it.”

29 “The use of translation as a teaching technique has long been viewed with suspicion by language teachers and many, of course, prescribe it altogether as a matter of principle. I want to argue that translation, conceived of in a certain way, can be a very useful pedagogical device and indeed in some circumstances, notably those where a foreign language is being learned for ‘special purpose’ as a service subject, translation of a kind may provide the most effective means of learning.”

1.2.13 Ensino de línguas para fins específicos e sua aplicação nas escolas brasileiras

Gostaria de acrescentar como um dos últimos tópicos desta seção, uma metodologia de ensino cuja história fortemente se vincula às políticas de ensino de línguas no Brasil. Ao revisitarmos a história, percebemos que o ensino de línguas em contexto, para um fim específico, não é uma novidade no campo, podendo ser avistado inclusive, em manuais de línguas para viajantes desde a idade média (GUIMARÃES, 2014).

Em termos de organização, essa prática metodológica constrói uma teorização própria somente nos anos de 1960, após a Segunda Guerra Mundial, principalmente em inglês, que segundo Howatt (1984), passou a ser usada como língua internacional para assuntos tecnológicos e comerciais. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.7-8), o ensino com fins específicos cresceu devido a novos desenvolvimentos em psicologia da educação, que passaram a enfatizar a importância do aluno e de seus interesses. Além disso, avanços nas pesquisas em linguística aplicada sobre as variedades particulares do inglês relataram a interferência do contexto no desenvolvimento da comunicação real. Percebe-se então, que a origem sua origem advém da culminância de outros métodos supracitados neste capítulo.

Como o nome já indica, o ensino de línguas para fins específicos se aplica ao ensino de línguas com um propósito determinado por uma situação-alvo ou contexto educacional específico, que servirão como direção para traçar as metas do curso. Conforme Hutchinson e Waters (1987) afirmam, o que diferencia um curso com fins gerais para um curso com fins específicos não é somente a existência da necessidade, mas a consciência dela. Nos cursos gerais os objetivos são difusos, enquanto nos cursos com fins específicos, existe um entendimento por parte dos alunos e professores dessa necessidade específica, e a organização do curso é feita em torno dela. Assim, ele não é regido por uma forma linguística mas por uma função, o que torna sua natureza variável. Somente após a definição de sua meta, tendo em vista o local do curso, as condições de ensino, e o tempo disponível, é que pode ser adotado um procedimento para desenvolvê-lo. Apesar da multiplicidade de termos utilizados na literatura, tais como “ensino de línguas para fins específicos” (ELFE), “línguas para fins específicos” (LinFE), “abordagem instrumental”, “ensino instrumental”, e mais especificamente, “inglês instrumental”, todos em princípio pertencem ao mesmo domínio.

No âmbito educacional nacional, o ensino com fins específicos ganhou visibilidade através de sua adoção como parâmetro curricular no ensino superior e fundamental, vinculado

ao ensino de leitura. A Pontifícia Universidade Católica São Paulo (PUC-SP), com apoio do Conselho Britânico, originou essa política no final da década de 1970, com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras. Pesquisas foram realizadas em 26 universidades para estabelecer a necessidade dos alunos universitários brasileiros e após visitas, seminários, fóruns e criação de revistas, chegou-se a um consenso do projeto servir às necessidades de leitura acadêmica de literatura especializada de diversos cursos (RAMOS, 2005, p.115). É importante pontuar que nesse segmento, as explicações e comunicação em sala de aula ocorriam em LM, pois o objetivo maior está na compreensão do material lido.

Considerando-se as necessidades socioculturais dos jovens e a realidade escolar nacional na década de 1990, houve a extensão dessa política de ensino instrumental focada na habilidade de leitura para o ensino fundamental, como pode se ler nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p.20)

Como exposto, o documento afirma que o vínculo entre a LM e a LNM pode ser positivo, a ponto de despertar a consciência linguística dos alunos. Quanto a exercícios de tradução e versão propriamente dito, o PCN não aborda nenhuma reflexão específica, a não ser a rejeição quanto ao seu uso para fins de averiguação gramatical (BRASIL, 1998, p.54).

Dessa forma, vimos que a aplicação da LinFE no Brasil está associada ao ensino de leitura apoiado pelo uso da LM. Esse vínculo não é visto como algo negativo, mas sim, um fator enriquecedor que, no caso do ensino superior, fornece a ferramenta necessária para o acesso a textos científicos em língua estrangeira, e, no caso do ensino fundamental, contribui para a autopercepção do aluno como sujeito em “um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p.19).

1.2.14 Visão do segundo momento

Refletindo sobre os métodos apresentados neste momento, percebemos que, no fim do século XX surgiu um movimento de rejeição ao MGT e, portanto, a erradicação do uso da tradução e da LM da sala de aula, salvo algumas exceções. Tanto no método direto, quanto em seu precursor, a abordagem oral, a aprendizagem de LNM passou a ser visto como se adquire a LM, que era apreendida através de imersão da fala. Dessa forma, rejeitava-se o intermédio da LM pois acreditava-se que seu uso enfraqueceria o ensino-aprendizagem da LNM. Por mais que seus objetivos fossem diferentes, em ambos os alunos deveriam aprender a falar a LNM ouvindo e inferindo as regras gramaticais. O método de leitura americano e o método do exército dos EUA, por outro lado, permitiam que os professores utilizassem-se da LM para dar esclarecimentos. No primeiro, a preocupação maior é com a habilidade de leitura, o que, talvez, facilitasse a aceitação da LM. No segundo, a função social era a formação de intérpretes e tradutores, logo, saber traduzir seria uma habilidade oportuna. Nos métodos audiolingual e visual, e suas respectivas visões estruturalistas da língua, o ensino acontecia através de memorização de palavras por meio de reflexos mecânicos em LNM, o que convergia com o foco oral dos métodos. Neles, o apoio de materiais visuais e auditivos, entre outras ferramentas, não só auxiliava na transmissão de significados, mas também como subterfúgio para evitar o uso de LM em sala de aula. Nos métodos alternativos, a descentralização do foco das aulas no professor, e conseqüentemente, a preocupação com uma perspectiva mais humanística dos alunos trouxe artifícios como uma forma de prevenir desconfortos, e ajudar os alunos a superarem o medo de errar. Em alguns deles, essa ferramenta é o uso da tradução e da LM. Dentre os métodos que compreendem o uso comunicativo da língua, podemos observar dois comportamentos, a Abordagem Natural, que bane o uso de LM de suas aulas e a AC, que não postula o lugar determinado para a LM e a tradução em sua teoria, mas admite seu uso. Por fim, o ELFE, que em sua vertente instrumental brasileira aplicada ao ensino público, faz uso de LM e de tradução para discussões dos pontos abordados na leitura.

Face ao exposto, de um posto de vista mais amplo, os princípios metodológicos desse momento, comparado ao anterior, possuem uma perspectiva desfavorável ao uso da LM e da tradução, pois preocupam-se com:

(a) a rejeição dos valores de métodos tradicionais. Por esse motivo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos se dava primordialmente através da fala, enquanto as outras habilidades ficavam em segundo plano e a tradução, nesse contexto, era vista como desnecessária por ser descontextualizada e superficial;

- (b) a máxima exposição do aluno com o idioma estudado, através da criação de um ambiente monolíngue, que conectasse os alunos diretamente com a LNM sem intermédio da LM, pois acreditava-se que a última retardava o desenvolvimento da aprendizagem da nova língua;
- (c) a criação de estratégias e artifícios para impedir o uso de LM em sala de aula, como o ensino de gramática indutiva, o uso de materiais audiovisuais, e até a contratação de professores nativos.

As únicas exceções a esses princípios são as metodologias que tem seu foco na habilidade de leitura (método de leitura americano, método do exército dos EUA e ELFE) ou as que focavam no lado mais humano da aprendizagem, preocupando-se com o desconforto e a ansiedade provocados pelo ambiente escolar (sugestopédia e aprendizagem de línguas em cooperação), características que podem ser observadas no próximo momento.

1.3 Terceiro Momento: teorias a respeito do uso de tradução e da LM nas últimas décadas

Como vimos anteriormente, a reputação negativa em torno do uso de tradução como recurso didático veio, principalmente, do uso excessivo e obsoleto de exercícios da tradução no final do séc. XVIII. Desde então, prevaleceu a crença de que a sala de aula de LNM deveria ser um ambiente reservado ao uso exclusivo do idioma aprendido.

Essa exclusão tem sido revista nas últimas quatro décadas. Dessa forma, a revisão da literatura selecionada para esta etapa busca apresentar de forma mais clara questões mais recentes ligadas ao emprego da tradução e da LM com finalidades didáticas. Com o propósito de observar melhor este quadro dentro do campo acadêmico, esta seção está organizada da seguinte formas: a decadência do método e o conceito de pós-método; a reabilitação da tradução pedagógica; e a teoria funcionalista da tradução, o modelo de Christiane Nord e sua aplicabilidade ao ensino de LNM.

1.3.1 Decadência do método e o conceito de pós-método de Kumaravadivelu

Dada a grande diversidade de métodos de ensino de línguas nos últimos 50 anos, determinar qual seria o melhor método tornou-se uma tarefa improdutiva. A avaliação da natureza dos métodos por estudiosos levou a um período de reflexão e questionamento sobre o próprio conceito de método.

Em seu artigo intitulado “O conceito de método, o conhecimento de interesse e a política do ensino de línguas” (tradução livre de *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*), Alastair Pennycook (1989) reconhece a incoerência do termo. Ele acredita que a conveniente ortodoxia imperativa a uma metodologia de ensino tira do professor sua autonomia e seu espaço para reflexão e “em vez de ampliar, diminui o nosso entendimento sobre línguas”³⁰ (PENNYCOOK, 1989, p.597).

Em 1990, N. S. Prabhu publica o sugestivo “Não existe melhor método. Por quê?” (*There is no best method – Why?*), no qual discute a generalização da inconsistência na busca pelo melhor método. Nessa lógica, ele acredita que a noção do que é bom ou ruim no ensino é mal orientada e defende o que ele chama de “senso de plausibilidade” (*sense of plausability*), um conceito pessoal que cada professor carrega, uma vez que consiste na autorreflexão da sua própria prática e experiência pedagógica. Nas palavras do teórico:

Os professores precisam operar com algum **conceito pessoal** de como seus ensinamentos levam ao aprendizado desejado, com a noção de causalidade que tenha uma certa credibilidade para eles. Esse conceito pode surgir de uma série de diferentes fontes, sua experiência no passado como aprendiz, [...] sua experiência anterior no ensino, [...]. Diferentes fontes podem influenciar diferentes professores em diferentes extensões, e o que parece ser a mesma experiência ou exposição pode influenciar professores diferentes de maneiras diferentes. O conceito resultante (ou teoria, ou, em um estado mais inativo, **intuição pedagógica**) de como a aprendizagem ocorre e como o ensino se sustenta, é o que pode ser chamado de **senso de plausibilidade do professor sobre o ensino**³¹ (PRABHU, 1990, p.172 – grifos meus).

No ano seguinte, a questão ganha ainda maior repercussão e notoriedade com a apresentação e a publicação de “A morte do método” (*The death of the method*) por Dick Allwright (1991) que expõe a relativa inutilidade da existência dos métodos. Podemos perceber diante ao exposto, que vários estudiosos alertam para a aceitação, por parte dos professores, de um método “ideal” sem reflexão, pois, “por serem vinculados a pressupostos

30 “[the conceptualization of teaching] has diminished rather than enhanced our understanding of language teaching.”

31 “Teachers need to operate with some personal conceptualization of how their teaching leads to desired learning, with a notion of causation that has a measure of credibility for them. The conceptualization may arise from a number of different sources, including a teacher's experience in the past as a learner, [...] a teacher's earlier experience of teaching, [...]. Different sources may influence different teachers to different extents, and what looks like the same experience or exposure may influence different teachers differently. The resulting concept (or theory, or, in a more dormant state, pedagogic intuition) of how learning takes place and how teaching causes or supports it is what may be called a teacher's *sense of plausibility* about teaching.”

muito específicos e a práticas prescritivas, tendem a ser desfavorecidos à medida que tais práticas ficam fora de moda ou desacreditadas.” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.245 *apud* OLIVEIRA, 2014, p.194). Ademais, essa dinâmica predetermina os papéis específicos dos alunos e principalmente, do professor, o que ajuda a perpetuar a configuração dicotômica entre teoria e prática, conseqüentemente, teórico e professor.

Nesse contexto, Kumaravadivelu (1994) revoluciona a realidade da sala de aula ao postular uma alternativa ao conceito de método tradicional, denominada “condição pós-método”:

[Uma “condição pós-método”] pode potencialmente reconfigurar o relacionamento entre teorizadores e professores pelo empoderamento de professores com conhecimento, habilidade e autonomia. Assim empoderados, os professores poderiam criar para eles mesmos uma alternativa ao método sistemática, coerente e relevante, uma formada por um pragmatismo orientado por princípios. A condição pós-método também pode remodelar o caráter e o conteúdo do ensino de L2, da formação do professor, e da pesquisa em sala de aula. Em termos práticos, motiva a busca por uma estrutura aberta, e coerente baseada em percepções teóricas, empíricas e pedagógicas atuais, que permitirão aos professores teorizar da prática e praticar o que teorizam.³² (KUMARAVADIVELU, 1994, p 27).

Enquanto que nos métodos anteriores, críticos criam teorias orientadas pelo conhecimento, este novo conceito pedagógico, por considerar aspectos situacionais, culturais e pragmáticos no ensino, além de incluir a ecleticidade discente de uma turma, dá oportunidade para que os professores criem suas próprias práticas pedagógicas orientadas pela necessidade da sala de aula. Ao afastar-se de um modelo fechado de ensino, essa condição dá liberdade de escolhas de tarefas e atividades que estejam em consonância com a dinâmica da sala de aula. Em termos práticos, se antes os professores se encontravam na periferia da teorização, na condição pós-método eles deixam de ser meros executores e tornam-se agentes das teorias e práticas derivadas de experiência e experimentação.

Em consonância com esse paradigma, Kumaravadivelu (1994 p. 32) elenca um arcabouço com dez macroestratégias, ou princípios norteadores, que auxiliam os professores a criarem suas próprias microestratégias, específicas de seu contexto de ensino. Em síntese, são elas:

(1) maximizar as oportunidades de aprendizagem;

32 “[A postmethod condition] can potentially refigure the relationship between theorizers and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy. So empowered, teachers could devise for themselves a systematic, coherent, and relevant alternative to method, one informed by principled pragmatism. The postmethod condition can also reshape the character and content of L2 teaching, teacher education, and classroom research. In practical terms, it motivates a search for an open-ended, coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogical insights that will enable teachers to theorize from practice and practice what they theorize.”

- (2) facilitar a interação negociada;
- (3) minimizar desconfortos perceptivos;
- (4) ativar a heurística intuitiva (dos alunos);
- (5) incentivar a consciência linguística;
- (6) contextualizar o *input* linguístico;
- (7) integrar as habilidades linguísticas;
- (8) promover a autonomia do aluno;
- (9) aumentar a consciência cultural;
- (10) garantir a relevância social³³.

É importante ressaltar que embora muitos desses princípios já permeassem o ensino de línguas, essas estratégias não formulam um novo método, mas sim uma alternativa sistemática, coerente e relevante aos métodos, que se aproxima das visões pedagógicas atuais (CORRÊA, 2014).

Note-se que, ainda que não exista explícita menção do uso ou não da LM dentro de sala de aula, essas macroestratégias, por sua natureza orientadora, permitem uma prática social dialógica entre professor, aluno e contexto, relacionando-se assim ao uso da tradução. Nas estratégias (1) e (4), por exemplo, a tradução pode promover as oportunidades de aprendizado, a partir de uma análise contrastiva entre línguas. A exposição do aluno a textos provocaria comparações, levando assim a uma inferência de regras gramaticais e sentidos. Por mais que propicie uma descoberta intuitiva, os exercícios de tradução também podem estimular a aprendizagem de forma explícita. A comparação entre línguas desperta a consciência de sua própria língua e cultura, assim como a do outro, o que acorda com as estratégias (5) e (9). Em um outro exemplo (7), a tradução tanto integra as habilidades linguísticas da fala, audição, leitura e escrita, quanto potencialmente ajuda no desenvolvimento delas. Enfim, essas são apenas algumas das associações que podem ser feitas entre as macroestratégias e a aplicabilidade da tradução em sala de aula. Souza Corrêa (2014b) defende essa relação e aponta outras aproximações que podem ser feitas. Para ela, por se tratarem de pressupostos gerais, não estão vinculados a nenhuma abordagem específica e, por isso, são favoráveis ao uso da tradução. Em resumo, essas estratégias fomentam o uso de recursos que ajudem o professor durante o processo de ensino-aprendizagem como a tradução pedagógica.

33 (a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics [from students], (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness, and (j) ensure social relevance.

1.3.2 Reabilitação da Tradução Pedagógica³⁴

Como vimos, na primeira metade do século XX, a tradução, dentro da perspectiva do ensino de idiomas, foi marcada de forma negativa, por uma época em que a língua era vista não como um veículo de comunicação, mas por um caráter cultural baseado na escrita e leitura, estudo da gramática e reflexão filosófica. Ao se adotar uma visão mais contemporânea, pós estruturalista da língua, tais como a da Abordagem Comunicativa e do conceito pós-método, a tradução ganha uma nova perspectiva, que “favorece uma aprendizagem reflexiva da língua, trazendo à discussão questões culturais, de identidade e da aprendizagem” (SANDES e PEREIRA, 2017, p.228).

Na prática, o termo “tradução”, como recurso didático, é relacionado a diferentes situações pedagógicas na sala de aula de LNM, mas é mais comumente associado a qualquer situação onde a comunicação docente-discente é feita em LM. Por exemplo, o professor de idiomas está “traduzindo” quando tira dúvidas de vocabulário e gramática dos alunos ou explica um conceito novo usando LM. Apesar de seu uso ter sido bastante recriminado no século passado, hoje em dia ela é aceitável e até justificável principalmente em turmas de níveis iniciais, para evitar longas explicações em LNM, verificar compreensão, dar uma instrução, etc. (SOUZA CORRÊA, 2014b)

Todo esse dilema sobre os diferentes tipos de tradução com fins pedagógicos vem ganhando espaço de discussão. A primeira deles vem do termo Tradução Pedagógica feita pela professora francesa Elizabeth Lavault, em 1985. Para ela, primeiramente, deve-se ressaltar a diferença entre “tradução pedagógica” e “didática da tradução”. O primeiro é um meio circunstancialmente usado para o benefício do processo de ensino-aprendizagem de uma LNM, e o segundo, aplicado ao ensino de tradução na formação de tradutores. Além dessa distinção, o primeiro termo estaria dividido em dois tipos: a tradução explicativa e exercícios de tradução. A tradução explicativa são esclarecimentos em LM feitos pelo professor, de uma expressão ou dificuldade gramatical dos alunos, isto é, uma tradução de natureza metalinguística.

No caso da tradução explicativa, é o professor que é o tradutor e que emprega a tradução para comunicar aos alunos um sentido que eles não souberam depreender sem sua ajuda [...] A tradução explicativa comunica um sentido, mas dentro de um

34 Vale salientar neste passo que esta seção trata a palavra “tradução” em sua vertente pedagógica, ou seja, como recurso para o desenvolvimento de uma competência linguística, em contraposição a tradução voltada ao exercício profissional do tradutor.

objetivo metalinguístico, não para provocar uma reação mas para ensinar a língua. A tradução explicativa é uma metalinguagem. (LAVAULT, 1985 p.18-9 *apud* CORRÊA, 2014b, p.55)

Os exercícios de tradução são, por outro lado, traduções feitas pelos alunos, com o objetivo avaliativo, de testar e demonstrar seus conhecimentos perante o professor.

No que concerne a tradução e a versão, os papéis são inversos: o tradutor é o aluno e o professor é o receptor. Mas o receptor já conhece o sentido do texto. O aluno traduz para provar sua competência recém-adquirida. Não há comunicação de sentido, mas há, com certeza, uma troca; a pedido do professor, o aluno fornece prova que lhe revela o sucesso ou fracasso de seu ensino[...] (LAVAULT, 1985 p.19 *apud* CORRÊA, 2014b, p.56)

Outro autor que defende o uso da tradução como recurso pedagógico é o professor inglês Alan Duff (1989). Seu livro intitulado *Tradução (Translation)*, de 1989, além de apresentar propostas para exercícios da tradução, também expõe alguns argumentos para a implementação da tradução e LM em sala de aula. Eles estão em resumo refletidos nos pontos abaixo:

- (1) A influência da língua materna: a LM influencia a forma de pensar e atuar em uma LNM, logo, não há como eliminar a interferência da LM nos estudos de uma outra língua, mas há como usá-la a favor do ensino.
- (2) Naturalidade: a tradução é uma atividade natural e necessária à troca de informações entre línguas. Ela acontece em toda parte e por isso deveria também ser usada em sala de aula.
- (3) Transmissibilidade: a competência linguística é composta por uma via de mão dupla. A habilidade de compreender (ouvindo ou lendo), por exemplo, requer minimamente alguma tradução, pois está condicionada a uma transferência entre LM e LNM. Em termos funcionais, praticar essa troca pode aprimorar este processo.
- (4) A língua real: aprender uma LNM deveria envolver exposição a amostras reais da língua em sua variedade de formas e estilos, e não somente limitada a textos literários. Assim, qualquer material pode ser traduzido e usado como recurso em sala de aula.

Hurtado Albir (1994), professora espanhola de língua e tradução, é igualmente defensora do uso da tradução com fins pedagógicos. Apesar de nomeá-la “tradução explícita”, assim como Lavaut, Albir também divide o conceito em tradução explicativa e exercícios de tradução. Albir todavia distingue mais um tipo de tradução, a tradução interiorizada, que é aquela realizada naturalmente pelo aluno para a compreensão de significados, principalmente nos níveis iniciais. Para a estudiosa, a tradução não deve ser a única abordagem, mas mais uma ferramenta no ensino comunicativo. A autora acredita que ao traduzir, o aluno precisa prestar atenção em elementos como, o interlocutor, a intenção da mensagem e a forma de

apresentá-la, que são essenciais tanto para a tradução, quanto para qualquer comunicação, o que promove sua competência linguística (ALBIR, 1994 *apud* SANDES e PEREIRA, 2017 p.230-231).

No entanto, na perspectiva de Herbert Welker (2003), a dita tradução explicativa é uma simples comunicação em LM entre os alunos e o professor, não pode ser considerada, de fato, uma tradução, e por isso, a renomeou-a “uso da LM”. Por conseguinte, o termo Tradução Pedagógica, para ele, se restringe aos exercícios de tradução:

embora o professor, de fato, traduza palavras ou enunciados (para efeitos de explicação), chamo isso não de tradução, mas de **uso da língua materna**. Desse modo, a tradução pedagógica restringe-se aos exercícios feitos pelos alunos (WELKER, 2003, p.4 – grifos meus).

Souza Corrêa (2014b) concorda com essa divisão e chama atenção ao fato de que em turmas com alunos de múltiplas nacionalidades o uso da LM pode não ser possível. Nesses casos, quando o professor e alunos não compartilham da mesma LM, a tradução explicativa acontece em uma L3 ou “língua comum”.

Para fins de esclarecimento, o quadro abaixo mostra de forma resumida as diferentes concepções de Tradução Pedagógica.

Quadro 1 - Concepções de tradução pedagógica

AUTOR	TERMO PRINCIPAL	DIVISÃO
Lavaul (1985)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução Tradução Explicativa
Duff (1989)	Translation in Language Teaching (TILT)	Exercícios de tradução Uso da LM
Albir (1994)	Tradução Explícita	Exercícios de tradução Tradução Explicativa
	Tradução Interiorizada	Realizada internamente pelo aluno
Welker (2003)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução Uso da LM com fins metalinguísticos
Sousa Correa (2014)	Tradução Pedagógica	Exercícios de tradução Uso de uma 'língua comum' ou L3

Fonte: O autor, 2021.

Em resumo, embora o uso tradicional da tradução no ensino de LNM envolvesse a memorização de palavras e frases isoladas, o recente termo Tradução Pedagógica caracteriza-se por trazer estímulo à reflexão e promover a consciência linguística através de análise contrastiva. Por mais que ao longo do tempo, apresente diferentes nomenclaturas e divisões, sem dúvida, a tradução com fins pedagógicos é uma forte contribuição para desmistificação do uso de tradução como vilão no processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que a concepção de tradução adotada por este trabalho se aproxima aos conceitos de Tradução Explicativa (LAVAUT, 1985; ALBIR, 1994) e Uso da LM (DUFF, 1989, WELKER, 2003; SOUSA CORREA, 2014b) por entender a tradução com fins pedagógicos como um recurso adotado por professores para explicar conceitos, esclarecer dúvidas e se comunicar com os alunos em aula por intermédio da LM.

1.3.3 Teoria funcionalista da tradução, o modelo de Christiane Nord e sua aplicabilidade ao ensino de LNM

Quando pensamos nos estudos linguísticos modernos, torna-se cada vez mais presente a oposição entre as abordagens formalistas e funcionalistas da língua. No decorrer do tempo, pôde-se perceber o domínio da visão formalista através de traços como, o entendimento de uma equivalência entre a língua materna e a língua não materna e o cuidado com a

manutenção do sentido original de um texto quando traduzido. Em outras palavras, o formalismo prioriza a forma linguística, pois vê a língua como um sistema autônomo independente do contexto. Contudo, na década de 70, a perspectiva funcionalista surge, na busca de incluir em sua visão de língua a intenção pragmática. Esta acredita que por se tratar de um instrumento comunicativo, deveria abranger as pressões de diferentes situações comunicativas. Em outros termos, o funcionalismo reconhece a língua para além da forma, como um sistema não autônomo de seu contexto social, como afirma Neves:

Podem-se distinguir dois pólos de atenção opostos no pensamento linguístico, o funcionalismo, no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel predominante, e o formalismo, no qual a análise da forma linguística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários. (NEVES, 1994, p.114)

No âmbito do ensino de LNM, a visão funcionalista influenciou a abordagem nocio-funcional e posteriormente a abordagem comunicativa (AC). Por sua vez, essa corrente ganhou força no campo dos estudos da tradução, compondo a teoria conhecida como Teoria Funcionalista da Tradução ou Tradução Funcionalista, que busca incluir aspectos contextuais, culturais e interacionais no processo de tradutório.

Nessa perspectiva, Katharina Reiss e Hans Vermeer (1984), principais teóricos e difusores dessa teoria, postularam conceitos basilares da tradução funcionalista. Eles são resumidos por Pontes e Pereira (2017, p.2130) dessa forma:

- (1) A translação³⁵ está em função de seu objetivo/finalidade, (*skopos*);
- (2) A translação é a oferta informativa em uma cultura final e em sua língua sobre uma oferta informativa procedente de uma cultura de origem e de sua língua;
- (3) A oferta informativa de uma translação se apresenta como transferência que reproduz uma oferta informativa de partida. Essa reprodução não é reversível de um modo inequívoco.

Esses conceitos são, segundo os autores, organizados hierarquicamente, portanto, eles exprimem que a prioridade da tradução é o objetivo ou a finalidade do texto-alvo, expresso pelo contratante, e deve levar em consideração a sua função comunicativa. A situação comunicativa na qual o texto está inserido determinará como ele será traduzido.

A partir dessa perspectiva, Christiane Nord (1991) amplia e sistematiza esses conceitos para o próprio processo tradutório e a formação do tradutor, e que alguns anos depois serão usados para o ensino de idiomas. Em sua visão, a tradução é um processo comunicativo intercultural que envolve elementos intratextuais e extratextuais, que não necessariamente são compartilhados entre os textos original e final. A partir de

³⁵ Sobre o termo 'translação' trata-se de uma nomenclatura mais abrangente para englobar tanto a tradução escrita quanto a oral ou interpretação (REISS e VERMEER, 1984).

questionamentos sobre os elementos extratextuais do texto fonte (TF), pode-se construir uma base pré-inicial sólida para o processo tradutório. Essa análise permite ao tradutor perceber intenções contidas em determinadas palavras ou expressões do emissor e como este é influenciado por valores, costumes e pela história do contexto de partida. Já as informações referentes ao texto-alvo (TA) devem ser acordadas entre o tradutor e o iniciador (cliente), configurando o chamado “encargo de tradução”. Ela esclarece que:

Por meio de um modelo global de análise de textos que considera tanto os fatores intratextuais como os fatores extratextuais, o tradutor pode identificar a “função-em-cultura” de um texto fonte. Isso é então comparado à função-em-cultura (prospectiva) do texto alvo exigida pelo iniciador, identificando-se e isolando-se os elementos do TF que devam ser conservados ou adaptados na tradução. (NORD, 2016, p.50)

Assim, a teórica postula um modelo de análise textual pré-translativo para conhecer o objetivo e a função comunicativa da tradução, assim como o conteúdo e informações de ordem da composição e organização do texto, a saber: Quem transmite? Para quê? Para quem? Através de qual meio? Onde? Quando? Por quê? E com qual função? (sobre elementos extratextuais do TF) Sobre o que é o tema? O que? Em qual ordem? Com quais elementos verbais/não verbais? Com quais palavras? Com quais tipos de sentenças? Em qual tom? (sobre elementos intratextuais do TF)

No que tange o ensino de LNM, já existem trabalhos que relatam aspectos positivos sobre o uso dessa teoria em sala de aula, é claro com suas devidas adaptações (PONTES e PEREIRA, 2017, 2017b). Inclusive, outros exemplos com aproximação entre essa teoria e os conceitos de tradução pedagógica (BILAVACQUA, 2018), e o conceito de Pós-método de Kumaravadivelu (PONTES e PEREIRA, 2016). Exercícios de tradução pontuais, por exemplo, podem ser utilizados para o ensino de idiomas desde que estejam inseridos em uma situação linguística. Nestes casos, o professor exercerá o papel de iniciador e especificará a situação alvo, e conseqüentemente, o encargo da tradução, enquanto o aprendiz desempenhar o papel de tradutor. Assim, dentro desse posicionamento, as atividades de tradução devem considerar a(s) função(ões) comunicativa(s) que o TA deve(m) alcançar, os destinatários do TA, as condições temporais e locais previstos para a recepção do TA, o meio pelo qual será transmitido e o motivo pelo qual se produz o texto. Em síntese, as mesmas diretrizes que envolvem os princípios do modelo. Até mesmo as perguntas sugeridas por Nord (2016) para orientação da função comunicativa podem beneficiar esse processo tanto no âmbito tradutório quanto no caso de uma comunicação real. Por relacionar os aspectos dentro e fora do texto, o modelo de Nord (2016) pode beneficiar uma reflexão metalinguística através da comparação

da LM do aluno e da LNM aprendida, desde que estejam dentro de um contexto de interação comunicativa.

1.3.4 Visão do terceiro momento

Para finalizar a historiografia iniciada neste capítulo, recordo que a busca exaustiva por um método ideal no começo do séc. XX, levou a uma rejeição ao conceito de método, e a adoção de novos princípios que revolucionaram a realidade da sala de aula. A rigidez prescritiva de uma metodologia apresenta um arranjo predeterminado que incorpora uma visão estática de ensino, na qual os papéis dos alunos, professor e atividades são impostos a eles (RICHARDS, 1995). Nesse paradigma, justamente por não estarem ligadas a nenhuma teoria ou visão de língua específica, e conseqüentemente, não criarem um conjunto prescritivo de regras, as macroestratégias de Kumaravadivelu mostram-se pertinentes. Segundo o autor, esses pontos devem guiar os professores na escolha de técnicas e elaboração de exercícios, abrindo espaço, inclusive, para o uso de exercícios de tradução.

Sobre esse ponto, deve-se ressaltar, porém, que por mais que no antigo MGT, a tradução como ferramenta pedagógica envolvesse a memorização de palavras e sentenças modelares, as novas propostas para a reabilitação dessa ferramenta abrem espaço para sua utilização independente do método e, por conseguinte, a requalificação do termo Tradução Pedagógica. O uso de exercícios de tradução gera vantagens como, o desenvolvimento da consciência linguística através da comparação entre LM e LNM, o incentivo a leitura mais atenta, a ativação da percepção crítica do mundo e, finalmente, a criação de uma base para uma atividade da vida real, por espelhar uma prática requerida nos dias de hoje.

Recorremos, então, a avanços nos trabalhos no campo dos Estudos da Tradução, para entender que o conceito de tradução já não é mais visto como uma mera associação e comparação de lista de palavras, mas um processo que envolve uma observação integral, para além do nível linguístico. Em particular, Nord (2016) e seu modelo funcionalista da tradução, por apoiarem o uso dessa teoria para o ensino de LNM.

Em síntese, nesse momento, no tocante ao uso de LM e tradução, os fundamentos teóricos se dizem favoráveis, pois afirmam que:

- (a) os professores devem confiar em seu senso crítico para elencar as estratégias e técnicas necessárias para alcançar o objetivo do estudo, dando atenção às condições diferenciadas de aprendizagem;
- (b) alunos usufruem da vantagem de professores e alunos compartilharem da mesma LM, pois motiva o envolvimento dos alunos por incluir seus conhecimentos prévio e melhora suas relações afetivas com o ensino do idioma;
- (c) por não estarem vinculados a um método específico, os exercícios de tradução podem ser benéficos e ajudar os alunos a alcançar uma consciencialização entre línguas.

É importante ressaltar que, por mais que exista uma tendência recente em renovar o enfoque dado ao uso da LM e da tradução, o mito da aula monolíngue é uma prática que se perpetua até os dias de hoje. Note-se ainda que, de acordo com Oliveira (2014, p.86), “alguma suposta vantagem da proibição do uso da língua materna dos alunos em sala de aula não é sustentada por nenhuma pesquisa”, e ainda assim, se tornou uma prática naturalizada nas aulas de línguas. Graças à perspectiva trazida desde meados do século XIX, a LM passou a ser culpada pelos erros ocasionados pela transferência linguística, o que resultou em sua minimização ou exclusão das salas de aula. Como consequência, os professores também podem se sentir culpados, frustrados ou até mesmo incompetentes, quando quebram a regra de permanecer em LNM em tempo integral.

Para concluir, neste capítulo percorremos aspectos teóricos de metodologias de ensino sobre o uso de LM e tradução ao longo da história. A seguir descrevo o plano metodológico para captação e análise desses mesmos aspectos pelo ponto de vista dos profissionais de inglês.

2 ARCABOUÇO METODOLÓGICO

Neste capítulo pretendo contextualizar a pesquisa em sua vertente metodológica e exponho como ela foi realizada em termos de coleta e análise de dados provenientes dos informantes. Segundo Ferreira de Oliveira (2011), as escolhas metodológicas caracterizam-se por cinco categorias distintas. Dessa forma, começo dissertando sobre a classificação deste estudo quanto aos seus objetivos, em seguida, identifico a natureza da pesquisa e por fim, descrevo a classificação quanto a escolha do objeto de estudo. No que se refere às questões de cunho prático, apresento os instrumentos escolhidos para coleta de dados assim como sua condução e aplicação, e, finalmente, esclareço a metodologia empreendida na análise dos dados coletados.

2.1 Classificação da pesquisa quanto ao seu objetivo

Conforme esclarecido no capítulo 1, lembramos aqui que o objetivo deste trabalho é procurar entender como os professores de inglês como LNM, falantes nativos de português, se posicionam sobre o uso de sua LM como procedimento didático em suas aulas, a fim de relacionar tais posturas às teorias metodológicas aplicadas ao ensino de LNM. Dentro de uma ótica assistemática, conforme também exemplificado no capítulo 1, notou-se através de diversos comentários de uma postagem no *Facebook* (em um grupo específico de professores de inglês), uma certa insatisfação desses mesmos profissionais quanto ao emprego da língua portuguesa como dispositivo pedagógico facilitador da aprendizagem. Essa postura, curiosamente, condiz com princípios metodológicos que atualmente são pouco usados, o que indica o tipo de problematização levantada pela analista: a possível discriminação do uso de português devido a sua rejeição em meados do século XX. Esse paradigma está refletido nas próprias perguntas de pesquisa, retomadas aqui para fins de atualização: O que professores de inglês pensam sobre o uso de tradução e da língua materna no ensino de idiomas? Qual a relação de suas práticas e crenças com a visão das teorias de ensino ao longo da história no que diz respeito a esse uso?

Com base nos propósitos apresentados pelos objetivos, este trabalho pode ser enquadrado como uma pesquisa descritiva, cuja finalidade principal é expor ou descrever características de uma determinada população ou fenômeno específico, podendo inclusive estabelecer correlação entre suas respectivas variantes. (GIL, 2008, p.28; VERGARA, 1998, p.45)

A respeito das pesquisas direcionadas especificamente a estudos de grupos, Gil (2008, p.28) salienta a observação de associações dentre as particularidades desse grupo. O autor ainda acrescenta que “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação.”. Nesse sentido, Vergara (1998, p.45) ainda aponta que a pesquisa descritiva “não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal aplicação”. Tanto para Gil quanto para Vergara, a pesquisa de opinião, atitudes e crenças de uma população são incluídas nesse grupo de pesquisa. Isto posto, o trabalho aqui proposto pretende não somente descrever a posição ou crenças dos professores de inglês sobre o tema, mas associar esse fio condutor a algum momento da história do ensino de idiomas.

2.2 Classificação da pesquisa quanto a sua natureza

Do ponto de vista da forma de se abordar o problema proposto, visto que este estudo pretende analisar a opinião de profissionais da área, torna-se visível a necessidade da obtenção de dados que representem tanto a quantidade em que o fenômeno ocorre, isto é, quando e em que circunstância o ato tradutório acontece em sala de aula, quanto à qualidade que o professor dá à tradução em ambiente escolar. Assim, a atmosfera da análise que propomos se pauta no entendimento de que a convergência entre as pesquisas qualitativas e quantitativas é frutífera para obtenção de melhores resultados. No entender de Santos Filho (1995):

os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica (SANTOS FILHO, 1995, p.51).

Portanto, torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos (SANTOS FILHO, 1995, p.52).

Tendo em vista essa posição de conformidade entre os termos, Minayo e Sanches (1993) afirmam que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO e SANCHES, 1993, p.247).

Conforme exposto, quando utilizadas em conjunto ambas as naturezas se complementam. O uso de múltiplas facetas possibilita a compreensão dos fenômenos estudados de forma mais profunda e abrangente. Nesse sentido, os dados quantitativos visam exibir fatos quantificáveis na tentativa de mensurar o tema e chegar a conclusões, enquanto os dados qualitativos descrevem informações ou opiniões por um ponto de vista mais amplo, pois consideram “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (SILVA e MENEZES, 2001, p.20). Nessa tangente, esta pesquisa considera que os dados coletados provém de pessoas reais que dão significado aos números.

2.3 Classificação quanto à escolha do objeto de estudo

A classificação do presente trabalho quanto aos seus objetivos e sua natureza é fundamental para o estabelecimento de um parâmetro teórico conceitual, todavia, para analisar as questões levantadas de um ponto de vista empírico, torna-se necessário traçar um modelo operativo para a pesquisa. Nesse sentido, por permitir ao pesquisador a obtenção de dados sobre comportamentos, atitudes, opiniões e crenças dos professores de inglês sobre o uso de LM em suas aulas, ou seja, pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, utilizamos a pesquisa de levantamento (GIL, 2002). Segundo Malhotra (2001), para uma população infinita ou em contextos de constante mudança, como é o caso do objeto dessa investigação, o levantamento pode ser realizado com a coleta de informações de uma parcela da população ou amostra de acordo com a conveniência do pesquisador (OLIVEIRA, 2011, p.30).

Gil (2002, p.51) cita entre as principais vantagens dos levantamentos: o conhecimento direto da realidade a ser investigada (pois, as próprias pessoas de interesse da pesquisa são as que informam suas opiniões), a economia e rapidez (pois a obtenção de grande quantidade de dados através de questionários tornam os custos baixos) e a quantificação (já que os dados

obtidos podem ser agrupados em tabelas e quantificados). Vale lembrar que o objetivo aqui não é a obtenção de dados estatísticos probabilísticos para projeção de uma população inteira, mas solicitação de informações de um grupo específico de professores para percepção de aspectos ideológicos correspondentes a esses dados, em consonância com o campo de pesquisa de opinião.

2.4 Classificação quanto às técnicas de coleta de dados

O delineamento do objeto de estudo permitiu a escolha dos procedimentos técnicos de geração/coleta de dados para a pesquisa. Assim, nas questões de cunho empírico, a pesquisa bibliográfica e o questionário foram as técnicas adotadas. No que diz respeito à primeira, podemos afirmar que a análise meticulosa de todas as fontes documentais que dão suporte à investigação é o primeiro passo para a iniciação de qualquer pesquisa. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.158). E a segunda, justifica-se por ser uma das mais usadas em coleta de dados primários e servir para coletar as informações sobre a realidade a ser investigada (GRAY, 2012, p.274). É a descrição dessas técnicas que vemos a seguir.

2.4.1 Técnica da pesquisa bibliográfica

A etapa da pesquisa bibliográfica pode ser definida como: um apanhado dos principais trabalhos de ordem pública já realizados em relação ao tema estudado, principalmente livros e artigos científicos mas também publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, etc (LAKATOS e MARCONI, 2003; GIL, 2002; VERGARA, 1998).

De acordo com SEVERINO (2007, p.122), a pesquisa bibliográfica

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

Resumidamente, todo trabalho científico deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, pois ela pode colocar o investigador em contato direto com resultados

de pesquisas anteriores e, a partir dessa relação, o pesquisador pode fazer um acervo de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática da pesquisa, fornecendo-lhe naturalmente, uma base teórica e podendo até estimular indagações (LAKATOS e MARCONI, 2003; VERGARA, 1998). Concomitante com o objetivo deste trabalho, o levantamento bibliográfico é utilizado nas investigações sobre ideologias, em estudos históricos, ou em pesquisas que se propõem a analisar diferentes visões sobre um problema (GIL, 2002, p.44-45). A possibilidade de conhecimento do passado e de investigação dos processos de mudança social e cultural através do tempo, no que concerne às diferentes posições sobre o emprego de LM no ensino de LNM, é o que demonstra o quanto o processo da pesquisa bibliográfica é uma técnica de coleta de dados fundamental para a temática abordada.

2.4.2 Técnica do questionário

O questionário, segundo Gil (2008, p.121), pode ser descrito “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Em outras palavras, o questionário coleta dados sobre fenômenos que não são facilmente observáveis, tais como atitudes, opiniões e crenças, como se caracterizam os dados deste trabalho. A escolha deste instrumento se justifica na medida em que, conforme apontam Cervo e Bervian (2002, p.48), o questionário é “um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”, ou seja, no questionário as questões são respondidas por escrito pelo próprio pesquisado, gerando dados a partir de seu ponto de vista.

Dentre as vantagens do uso de questionários em comparação com o uso de entrevistas, descrita por Gil (2008, p.121-122), destaco as de interesse dessa investigação: permitir atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; a economia de custo; a segurança do anonimato de seus participantes; a liberdade em que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; a não exposição dos respondentes à influência das opiniões e do aspecto pessoal da pesquisadora e, finalmente, a padronização das questões que possibilita uma interpretação mais uniforme dos participantes, facilitando inclusive, a compilação e comparação das respostas escolhidas.

Sobre o último, Mielzynska afirma que “a popularidade de questionários explica-se pelo fato de que a teoria da amostragem de tratamento dos dados modernos permite generalizações bastante seguras com base em amostras relativamente pequenas” (MIELZYNSKA, 1998, p.129). Nesse sentido, com vistas a contemplar o objetivo desta pesquisa, este instrumento mostra-se ideal por permitir alcançar um público relativamente grande e facilitar o uso de perguntas padronizadas, o que viabiliza, se for necessário, “uma abordagem analítica explorando as relações entre as variáveis” (GRAY, 2012, p.274).

De certo, o uso desse instrumento também tem as suas desvantagens como: a baixa taxa de resposta, a não oportunidade de esclarecimento de dúvidas e o preenchimento de respostas levianas, imprecisas ou enganosas pelos respondentes (GIL, 2008, p.122; GRAY, 2012, p.275). Para precaver-se desses prejuízos foram estabelecidos pressupostos para a formulação das questões tais como: a elaboração de perguntas interessantes ao tema, claras e concisas, a partir de uma redação unívoca e que não sugere respostas; a elaboração de um número limitado de questões; e por fim, o lançamento do questionário em diferentes plataformas *on line*.

O uso de recursos *on line* para aplicação de questionários em pesquisas acadêmicas, apesar de recente, pode ser observado em diversos trabalhos (VIEIRA *et al*, 2010; FREITAS *et al*, 2004; FALEIROS *et al*, 2016), devido aos seus grandes benefícios, entre os quais figuram o baixo custo, a rapidez de envio e recebimento, a flexibilidade de modificações e aplicabilidade em plataformas, a facilidade de coleta e tabulação de dados, o controle do preenchimento com perguntas obrigatórias, entre outras (GONÇALVES, 2008; VIEIRA *et al*, 2010). Nessa acepção, Freitas *et. al.* (2004, p.1) alude que com o advento da internet como meio de comunicação,

o pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas. O tipo de questionário a ser administrado pode passar longe das tradicionais impressões, permitindo que o pesquisador utilize uma interface muito mais interativa e rica, seja na coleta ou na apresentação dos resultados.

Em suma, espera-se que os dados obtidos através desses instrumentos descrevam as características da população pesquisada e esclareçam as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

2.5 Processo da viabilização e aplicação da técnica do questionário neste estudo

Com a preocupação de apresentar um bom instrumento, retomo aqui alguns direcionamentos apoiados por Gil (2002; 2008). Segundo o autor, os objetivos gerais de uma pesquisa referem-se a conceitos mais abertos e abstratos. Como já esclarecido anteriormente, nesta pesquisa o interesse está em saber em que momentos da história do ensino de idiomas as crenças e atitudes de professores de inglês atuantes se cruzam no que se refere especificamente ao uso de LM para o ensino de LNM. Ao passo que os objetivos específicos referem-se a características que podem ser mensuradas ou observadas dentro de uma determinada população. Nesta investigação, isso foi traduzido na tentativa de estimar o quanto de língua portuguesa o professor de inglês usa em sala de aula para fins pedagógicos, em que momentos e em que situações. Além de perceber se este indivíduo acredita que o uso de LM seja positivo ou negativo. E a partir desses dados responder aos questionamentos levantados no primeiro capítulo: o desagrado ou proibição do uso de português nas aulas de inglês devido a uma herança negativa do uso de LM e de tradução decorrente desde os primeiros métodos. Deve ficar claro que, a intenção desta pesquisa não é atribuir efetivamente uma relação causal entre o tratamento que as metodologias de ensino de LNM dão ao uso da tradução através do tempo, e a forma como o professor se comporta com relação ao uso de LM em sala de aula nos dias de hoje, apenas levantar hipóteses através da existência de uma associação entre as variáveis.

Por ser também de interesse pessoal da pesquisadora, por pertencer a mesma classe, como fonte primária foi selecionada a categoria de professores de inglês falantes de português como LM, de todos os setores, a fim de expandir o panorama provocado pela primeira enquete. Por questões de rigidez metodológica, os participantes selecionados foram aqueles que responderam ao questionário a eles enviado dentro das limitações de tempo e espaço que cercam uma dissertação de mestrado. Um *link* com o questionário foi disponibilizado *on line*, conforme, descrito a seguir, dando liberdade para os respondentes participarem de forma voluntária. Responderam ao questionário, professores de escolas particulares e públicas, cursos de inglês e professores autônomos, criando mais de um quadro de visão sobre o assunto. Este grupo de respondentes foi escolhido por estarem em contato direto com a realidade e possuírem a experiência necessária para a formação de opinião que se busca.

O questionário elaborado pela pesquisadora (cf. Apêndice A), se encontra dividido em duas partes. Na primeira, foi solicitada dos informantes dados para estabelecimento de seu

perfil profissional. Já na segunda, foi pedido que respondessem questões diretamente relacionadas à temática da pesquisa. Vale ressaltar que na segunda parte foram elaboradas 12 perguntas múltipla escolha mais uma discursiva. Priorizamos a maior quantidade de perguntas em formato fechado, pois estas favorecem a tabulação e análise das respostas apontadas.

A fim de obter uma maior percepção da relação dos participantes quanto ao uso do português em suas aulas, as perguntas fechadas visam incluir diferentes momentos do cotidiano escolar como: instrução de uma atividade, explicação gramatical, explicação de conteúdo, exemplificação, *feedback* positivo e correção, despedida e comunicação de conteúdos não relacionados à aula. Após o questionário múltipla escolha, foi pedido através do formulário que os participantes redigissem abertamente sua opinião acerca do uso de tradução em suas aulas. Assim, a intenção era que as perguntas fechadas demonstrassem se o professor usa ou não sua LM pedagogicamente, em que proporção e em que circunstância, enquanto que a pergunta aberta era a oportunidade do profissional expressar se gosta ou não dessa realidade, e da pesquisadora de entender o quão informada é essa posição.

O programa escolhido para o questionário, o *Google Forms*, é uma plataforma *online* de coleta e de organização de informações. Todas as questões criadas geraram dados em forma de listas, gráficos e tabelas para melhor visualização. Este programa foi escolhido pela sua eficiência na organização de grande volume de dados e pela sua acessibilidade. O registro das respostas é feito apenas através de um *click* e, na maioria dos casos, é apenas necessário o preenchimento de um e-mail válido. O questionário, fabricado na plataforma dia 24 de agosto de 2019, foi lançado em diferentes plataformas *online* como *e-mails*, grupos de *facebook*, *whatsapp*, voltados para professores de inglês e está online até o presente momento. Não houve previsão de um tempo determinado para esta etapa da pesquisa. Entretanto, a meta era encerrar o questionário ao atingir a quantidade de 100 participantes.

2.6 Metodologia da análise de dados proveniente dos questionários

A construção da análise dos dados organizou-se basicamente em três etapas: a primeira delas preocupou-se com a organização e preparação do material resultante dos questionários a fim de deixá-lo operacional. Essa etapa se realizou via recolhimento dos dados da plataforma e leitura de todo o material coletado, a princípio, sem compromisso de sistematização, mas fornecendo a amostra indicadores de identificação. Isso significa que a

organização dos dados se deu da seguinte forma: nas respostas advindas das perguntas fechadas, a tabulação dos resultados, e nas respostas advindas da pergunta aberta, a identificação numérica da frequência dos elementos amostrais. Esse processo, também conhecido como leitura flutuante, permitiu à pesquisadora deixar fluir impressões globais sobre os significados presentes nas respostas dos professores e, por conseguinte, identificar e selecionar as amostras que são representativas e pertinentes aos objetivos da pesquisa e as que não são.

A etapa 2 focou seu olhar especialmente nas respostas da pergunta discursiva do questionário. Essa etapa constituiu-se da exploração do corpus através da definição de unidades de registro de significação, isto é, a interpretação dos significados presentes nas respostas dos professores e seleção de trechos que manifestassem os pontos de encontro com a direção desse estudo. Para tal, foi preciso realizar uma releitura cuidadosa do corpus à procura de identificar e isolar os trechos discursivos sensíveis as perguntas da pesquisa. Além da seleção desses trechos, essa etapa despertou uma associação dos argumentos usados pelos professores sobre o uso ou não de português em suas aulas, com os fundamentos teóricos das metodologias de ensino de inglês. Portanto, esses dados analíticos permitiram calibrar as diretrizes metodológicas desta investigação. A vista disso, foram depreendidas tanto do referencial teórico quanto das respostas dissertativas, unidades de análise de natureza temática.

Para condução dessa etapa, rerepresento os argumentos das metodologias do ensino de língua inglesa dos três momentos explicitados anteriormente, contra e a favor ao uso de língua materna e tradução. Aqui eles se redefinem como eixos temáticos, ou seja, temas buscados nas respostas abertas dos professores a fim de realizar uma análise sistemática.

-Relativamente ao primeiro momento, encontramos dentro das principais percepções, afirmações favoráveis ao uso de tradução e LM, tais como: (a) o objetivo da educação era tornar o aluno um leitor fluente. Dessa forma, o ensino baseava-se principalmente na leitura, com fins de aperfeiçoamento linguístico e estilístico; (b) saber fazer tradução era parte natural de aprender uma língua, e por isso, os exercícios de tradução eram procedimentos naturais de ensino; (c) a correspondência entre línguas era favorável tanto ao aprendizado do idioma alvo como o aperfeiçoamento da LM. Portanto, o uso de LM pelo professor era via de mão para o esclarecimento de dúvidas e para o ensino de um novo idioma..

-Relativamente ao segundo momento, os critérios se manifestam negativamente ao uso de LM e tradução. São eles: (a) a rejeição dos valores de métodos tradicionais. Por esse motivo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos se dava primordialmente através da fala, enquanto as outras habilidades ficavam em segundo plano e a tradução, nesse contexto, era vista como desnecessária por ser descontextualizada e superficial; (b) a máxima exposição do aluno com o idioma estudado, através da criação de um ambiente monolíngue, que conectasse os alunos diretamente com a LNM sem intermédio da LM, pois acreditava-se que a última retardava o desenvolvimento da aprendizagem da nova língua; (c) a criação de estratégias e artifícios para impedir o uso de LM em sala de aula, como o ensino de gramática indutiva, o uso de materiais audiovisuais, e até a contratação de professores nativos.

-Relativamente ao terceiro momento, identificou-se um movimento em direção ao uso de LM e tradução, esclarecidos da seguinte forma: (a) os professores devem confiar em seu senso crítico para elencar as estratégias e técnicas necessárias para alcançar o objetivo do estudo, dando atenção às condições diferenciadas de aprendizagem; (b) alunos usufruem da vantagem de professores e alunos compartilharem da mesma LM, pois motiva o envolvimento dos alunos por incluir seus conhecimentos prévio e melhora suas relações afetivas com o ensino do idioma; (c) por não estarem vinculados a um método específico, os exercícios de tradução podem ser benéficos e ajudar os alunos a alcançar uma consciencialização entre línguas.

A terceira etapa diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação dos dados. Nela, ocorre a codificação e categorização das informações obtidas na etapa dois da análise, culminando em interpretações inferenciais mais precisas. Agregar codificação aos trechos destacados das respostas dos professores permitiu esclarecer as características do próprio corpus em relação a representatividade de seu conteúdo. Já a fase da categorização agrupou os dados com categorias semânticas em comum, seguindo os critérios definidos aprioristicamente, quer dizer, norteadas pelos conhecimentos teóricos. Uma vez agrupados, a correlação dessas unidades foi interpretada e descrita, visando responder às perguntas de pesquisa.

O percurso de análise deste trabalho reflete as propostas metodológicas da Análise de Conteúdo, assim como as etapas das técnicas explicitadas. Na literatura de Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser descrita como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42)

Contudo, atualmente, a técnica de análise de conteúdo tem se mostrado produtiva por incluir um caráter crítico a pesquisa, dando espaço “à descoberta do que está atrás dos conteúdos manifestos” (MINAYO, 1994, p.74 – grifos do autor), e a estudos dos conteúdos que vão além do texto como figuras de linguagem, reticências, entrelinhas (RODRIGUES, 1999). Dessa forma, seu campo de aplicação é muito vasto, envolvendo ainda, em uma de suas interfaces o campo da linguística, pois preocupa-se em descrever analisar interpretar mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, inclusive aqueles obtidos através de questionários (SEVERINO, 2007, p.122).

Tal opção justifica-se pelo rigor científico da objetividade, mas também pela riqueza da descrição da subjetividade. Ademais, esta metodologia permite tanto a padronização na análise dos dados qualitativos da pesquisa, como preocupa-se com a computação de frequências e percentuais correspondentes a dados quantitativos, possibilitando assim, que o mesmo método fosse utilizado em ambas as abordagens.

É a análise com essas bases metodológicas o que se mostra no capítulo a seguir.

3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Este capítulo tem como objetivo descrever as características gerais dos respondentes e apresentar o processo analítico aplicado aos dados oriundos dos questionários. A fim de promover tanto uma abordagem quantitativa quanto uma abordagem qualitativa, em um primeiro momento, preocupou-se em determinar dados quantificáveis dos participantes através da proporção das respostas das perguntas fechadas tais como, faixa etária, experiência profissional e acadêmica, entre outras. Em um segundo momento, o cuidado foi em analisar linguisticamente as informações contidas no material. Ou seja, a interpretação de significados presentes no posicionamento dos integrantes da pesquisa em relação ao arcabouço metodológico deste trabalho, a fim de conduzir ao objetivo da análise. Com essa orientação metodológica, divido o capítulo em duas partes. Primeiramente, analiso as respostas das perguntas fechadas, descrevendo um panorama geral dos respondentes que colaboraram com a pesquisa e outros comportamentos mensuráveis. Em seguida, analiso os dados das respostas da pergunta aberta: Na sua opinião, você apoia o uso de português para o ensino de inglês? Por quê? As análises relativas à pergunta dissertativa estão subdivididas em seções que tratam cada uma da visão de um momento e dos resultados da análise.

3.1 Panorama geral dos participantes

Conforme descrito no capítulo anterior, os dados foram coletados através de um questionário *online*, etapa que durou mais de um ano. A intenção do prolongado tempo de duração para esse estágio era de recolher 100 respostas, entretanto apenas 85 participantes responderam ao questionário neste período. Como também já pontuado, no questionário há duas seções: na primeira, as perguntas delinearam uma visão etnográfica e na segunda, as perguntas descrevem um comportamento que permite entender a opinião dos professores sobre a temática ampla da pesquisa: o uso de LM na sala de aula de LNM (cf. apêndice A). Assim, das respostas às perguntas fechadas descritas aqui, algumas ajudam a estabelecer um perfil geral dos participantes envolvidos, enquanto outras estimam a proporção de uso de LM.

Ao tabular as respostas de cada uma delas, foi possível observar informações em uma perspectiva mais objetiva que descrevem os participantes em sua totalidade.

Com idades que variam de 22 a 66 anos, o grupo de voluntários como um todo é bastante eclético pois compõe-se de elementos amostrais de diferentes fontes. Essa diversidade é fundamental pois propicia o enriquecimento da pesquisa e amplia a conjectura estabelecida previamente pelo grupo de professores da rede municipal. Em relação à formação acadêmica, 35,3% dos professores têm graduação completa ou em andamento, 41,2% cursaram ou estão cursando especialização, 20% fizeram ou ainda fazem mestrado e 3,5% têm doutorado. Quanto ao tempo de experiência em sala de aula, 7,1% responderam ter entre 0 a 4 anos de experiência, 32,9% têm entre 5 a 10 anos, 18,8% entre 11 a 15 anos, 14,1% entre 15 a 20 anos e outros 27,1% têm mais de 20 anos de histórico profissional no ensino de inglês. No que concerne ao cargo atual, mesmo que haja uma predominância de professores que trabalham em escola pública (49,4%), o número de profissionais do setor privado também é grande, entre eles, escola particular (24,7%), curso privado de idiomas (41,25%) e aulas particulares (7,2%). Além desses, ainda há aqueles que declararam trabalhar no ensino superior (2,4%), curso comunitário (3,5%) e aqueles que dão aula *In Company*³⁶ (1,2%). O que se vê, na verdade, é um quadro onde a maioria dos participantes são professores que atuam em mais de um setor, trabalhando em mais de um lugar.

Entre os que declararam trabalhar em escolas, 50% atuam no primeiro segmento, 44,6% no segundo segmento, 33,9% no ensino médio, 10,7% no ensino superior e 8,9% na educação infantil. Entre os que declararam trabalhar em cursos de idiomas, 79,2% têm alunos adultos, 71,4% têm alunos adolescentes, 31,3% têm alunos crianças de 6 a 10 anos e 8,4% têm alunos menores de 5 anos. É importante enfatizar que muitos participantes assinalaram lecionar a várias faixas etárias e em mais de um segmento ao mesmo tempo, o que significa que desempenham suas funções com qualquer tipo de público, adaptando-se à idade de seus alunos.

Ainda no universo das perguntas objetivas, outros dados relevantes sobre os participantes puderam ser observados. Quando questionados sobre a quantidade de tempo, em termos de porcentagem, que passam falando português em aula, a maioria de 46,4% respondeu que usa de 0 a 10% da aula, ao passo que 13,1% usam de 11 a 25%, 17,9% utilizam de 26 a 50% e 22,6% utilizam Língua Portuguesa em mais de 50% da aula. Esses números se mostram bem significativos pois sugerem a existência de uma predisposição ao

³⁶ Aulas de inglês *In Company* é uma modalidade de ensino na qual as aulas são dentro do ambiente de trabalho do aluno, normalmente customizadas de acordo com as necessidades específicas da empresa que contratou o serviço.

não uso de LM. Contudo, nas perguntas diretamente relacionadas a momentos específicos da aula, quando questionados sobre qual língua usam (Inglês ou Português), um grande volume de respondentes, em média 41%, marcou a opção “um pouco de cada”. A resposta desses professores parece contradizer as informações coletadas anteriormente, o que, possivelmente, reflete um receio em admitir diretamente o uso de LM como ferramenta didática. Para melhor visualização todas essas informações percentuais estão apresentadas em formato de gráficos no anexo A.

3.2 Análises relativas à pergunta dissertativa

Já a nível discursivo, o processo analítico assume um tom mais subjetivo, que explora particularidades e posicionamentos individuais. Durante a organização e preparação do material, o *corpus* de estudo selecionado recebeu identificação alfanumérica crescente do P1 (professor 1) ao P85. Contudo, dentre eles, três respostas à pergunta aberta foram anuladas por falta de informações necessárias para a análise, em consequência, apenas 82 foram analisadas. Uma vez identificadas, procedeu-se a releitura cuidadosa dessas respostas seguindo uma postura analítica a fim de mapear os significados e registrar percepções despertadas por essa leitura. Entre outras palavras, durante a etapa da pré-análise foi destacado do corpus tudo aquilo que chamou atenção, levando em consideração os traços holísticos da fundamentação teórica como o apoio ou não do uso da LM. Nesse processo, foram selecionados, então, trechos discursivos que pareciam estar manifestando mais nitidamente os aspectos marcantes de cada momento teórico. Vale lembrar que, no capítulo anterior já foram estabelecidas e apresentadas as diretrizes metodológicas aplicadas aqui, relativas ao primeiro, segundo e terceiro momentos.

Durante a fase de exploração do material, também se observou que os trechos destacados formavam padrões que eram repetidos em diversas outras respostas. Quando agrupados e sintetizados, esses enunciados alinhavam-se em um conceito-chave, que englobava várias unidades discursivas. Assim, as primeiras categorias analíticas foram criadas.

Tendo em vista o objetivo de vincular a visão profissional da área com a visão teórica sobre o tema, para cada unidade analítica inicial (conceito-chave) foi associada uma unidade temática do arcabouço teórico, por meio de mérito equiparativo, que liga ambos os *corpora*.

Localizar os enunciados gerados pelos professores de língua inglesa dentro dos parâmetros das metodologias de ensino ajudou a entender em que período esses construtos foram amparados. Dessa forma, a metodologia de análise escolhida alinhou a temática presente em cada um dos momentos do capítulo teórico às respostas de cada professor, a fim de associar a perspectiva teórica à visão destes professores sobre o uso da LM assim como sobre o uso de traduções em suas aulas. Para facilitar a visualização, as categorias analíticas presentes em ambos os *corpora* são apresentadas em forma de quadros teórico-analíticos. Ressalto que essa forma de exibição traz apenas os pontos-chave encontrados nas respostas, tendo em vista a extensão do material coletado. Contudo, todas as transcrições das respostas feitas durante esse capítulo são apresentadas exatamente como seus autores as digitaram. As respostas completas dos professores, assim como seus trechos destacados podem ser visualizadas na íntegra nos anexos B, C e D deste trabalho.

3.2.1 Análise dos eixos temáticos do Primeiro Momento

Antes de começar esta seção, para fins de recordação da direção das análises, retomo aqui os eixos temáticos relacionados ao primeiro momento. São eles: (a) o objetivo da educação era tornar o aluno um leitor fluente. Dessa forma, o ensino baseava-se principalmente na leitura, com fins de aperfeiçoamento linguístico e estilístico; (b) saber fazer tradução era parte natural de aprender uma língua, e por isso, os exercícios de tradução eram procedimentos naturais de ensino; (c) a correspondência entre línguas era favorável tanto ao aprendizado do idioma alvo como ao aperfeiçoamento da LM. Portanto, o uso de LM pelo professor era via de mão para o esclarecimento de dúvidas e para o ensino de um novo idioma.

As respostas associadas a este primeiro momento (cf. anexo B) mostram a manifestação da crença dos respondentes de que o uso de português para o ensino de inglês é benéfico, pois, segundo os mesmos, o conhecimento prévio do aluno em LM ajuda no aprendizado tanto de uma nova língua quanto no aperfeiçoamento da LM. Portanto, entende-se que o processo de comparação e correspondência entre línguas desenvolve ambas. Observou-se também a valorização do conhecimento de regras gramaticais, o que se aproxima da visão de ensino do primeiro momento, onde existe uma grande preocupação com o aprendizado de uma base gramatical sólida. Uma vez que o aluno aprende a gramática,

aprende uma nova língua. Essa noção está fortemente associada à preocupação com o aperfeiçoamento linguístico, o que se conecta ao eixo temático (a) da metodologia de análise.

Outro ponto-chave é a ideia do uso de português nesse contexto como “um bom método” (P18). Esse termo mais abrangente remete à mesma proposta de ensino do MGT. A implantação da língua portuguesa na sala de aula é vista, sob uma perspectiva didática, não como uma estratégia ou técnica, como na visão do terceiro momento, mas como um meio pelo qual o ensino acontece. Esse ponto de vista abarca o eixo temático (c) da metodologia de análise. Deve-se apontar que não foram encontrados nos dados coletados trechos de respostas que se relacionassem ao eixo temático (b).

Com a intenção de evidenciar de forma sistemática a associação progressiva das categorias de análise, apresento um quadro que sintetiza os pontos abordados até agora e as unidades de análise extraídos do aporte teórico. Na coluna à esquerda apresento as categorias que emergiram através da coleta de dados organizados em ordem numérica, à direita os eixos temáticos da metodologia de análise relativos a visão do primeiro momento e na central, o processo de associação entre as duas.

Quadro 2 - Apresentação da análise relativa ao primeiro momento.

CATEGORIA ANALÍTICAS³⁷	MÉRITO EQUIPARATIVO	EIXOS TEMÁTICOS
1. A valorização da gramática.	Predileção que diz respeito à preocupação com aperfeiçoamento linguístico e estilístico.	(a) o objetivo da educação era tornar o aluno um leitor fluente. Dessa forma, o ensino baseava-se principalmente na leitura, com fins de aperfeiçoamento linguístico e estilístico;
-	-	(b) saber fazer tradução era parte natural de aprender uma língua, e por isso, os exercícios de tradução eram procedimentos naturais de ensino;
2. O aperfeiçoamento de ambas as línguas.	Define um dos objetivos do estudo linguístico.	(c) a correspondência entre línguas era favorável tanto ao aprendizado do idioma alvo como ao aperfeiçoamento da LM. Portanto, o uso de LM pelo professor era via de mão para o esclarecimento de dúvidas e para o ensino de um novo idioma.
3. A LM vista como método.	Expõe meio pelo qual o professor passava novos ensinamentos.	

Fonte: O autor, 2021.

Apesar de menor em termos de quantidade, os professores cujas respostas foram vinculadas a este momento compartilham particularidades. Ambos atuam em escolas públicas

³⁷ É importante ressaltar nesse ponto que as nomeadas categorias analíticas são aquelas que surgiram da fala dos professores através do questionário, enquanto que os eixos temáticos, são aqueles temas retirados do arcabouço teórico.

com o primeiro segmento do ensino fundamental e com o ensino médio, já fizeram algum curso de especialização, possuem de 11 a 15 anos de carreira no magistério e usam português com bastante frequência em vários momentos da aula. Um possível indicador dessa ocorrência são diretrizes do MEC para o ensino de língua estrangeira, que elegem leitura como habilidade que deve ser enfatizada sobre as outras. Essa deliberação governamental induz à implementação de diretrizes metodológicas que priorizam a escrita e leitura em detrimento da oralidade. Sobre essa questão, Oliveira (2014, p. 79) esclarece que por mais que seja um método antigo, o MGT, principal metodologia do primeiro momento, ainda é muito usado no ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras, é claro que com suas devidas atualizações, como a utilização de textos mais acessíveis.

3.2.2 Análise dos eixos temáticos do Segundo Momento

Antes de seguir com as análises, faz-se apropriado, lembrar os eixos temáticos representativos ao segundo momento. A seguir: (a) a rejeição dos valores de métodos tradicionais. Por esse motivo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos se dava primordialmente através da fala, enquanto as outras habilidades ficavam em segundo plano e a tradução, nesse contexto, era vista como desnecessária por ser descontextualizada e superficial; (b) a máxima exposição do aluno com o idioma estudado, através da criação de um ambiente monolíngue, que conectasse os alunos diretamente com a LNM sem intermédio da LM, pois acreditava-se que a última retardava o desenvolvimento da aprendizagem da nova língua; (c) a criação de estratégias e artifícios para impedir o uso de LM em sala de aula, como o ensino de gramática indutiva, o uso de materiais audiovisuais, e até a contratação de professores nativos.

Assim como a maioria dos métodos e abordagens do segundo momento, as respostas reunidas aqui contêm enunciados que afirmam ser desfavoráveis ao uso de LM (cf. anexo C). Vários participantes acreditam ser “desnecessária” (P1, P23, P60, P63) a troca de informações entre línguas. Nota-se também nos argumentos a ideia de uma vez que “idiomas são construídos sob diferentes bases” (P37), a comparação entre LM e LNM não seria apropriada. Metodologias como a Abordagem Direta e os métodos audiolingual e audiovisual, que pertencem a ao período analisado, têm a crença de que línguas são construídas de formas diferentes, portanto, durante o processo de construção de conhecimento o aluno deveria

aprender a pensar diretamente na língua-alvo e a “usar inglês como ferramenta de comunicação” (P83), o que conta ponto contra o uso da tradução. Nesse paradigma, a tradução é reduzida à noção de uma suposta equivalência entre unidades de léxico isolados, logo, uma prática infrutífera. Todos esses aspectos de negação elucidados estão intimamente ligados à ideia de extrema recusa dos princípios relativos à visão do primeiro momento, o que corresponde ao eixo temático (a) da metodologia de análise.

Além disso, identificou-se, nos trechos destacados (P63, P55), a premissa de que quanto maior for o contato do aluno diretamente com a LNM, ou seja, quanto maior for seu *Input* na língua alvo, melhor será seu desempenho. De acordo com esses participantes, a LM exerce uma influência negativa no ensino-aprendizagem de um novo idioma, por supostamente atrasar o desenvolvimento da fala e atrapalhar a aquisição de LNM, o que corrobora com os princípios elencados do próprio arcabouço teórico. Como vimos, a partir das décadas de 1950-60, influenciada principalmente por teorias da psicologia comportamental sobre o ensino-aprendizagem de LNM, a inferência da LM passou a ser considerada a grande culpada pelos erros de omissão, hipergeneralização e interferência linguística (CORRÊA, 2014 p. 151). Como se vê, essa conjuntura de suprimir a LM na tentativa de estender o contato do aluno com a LNM ao máximo em sala de aula está distintivamente associada ao eixo temático (b) da análise.

Outro ponto de encontro entre as respostas dos professores e os eixos temáticos presente no segundo momento, principalmente nos pilares da Abordagem Comunicativa (AC) é a admissão da utilização da LM como recurso desde que empregada com “parcimônia” (P64), em “casos extremos” (P85), de forma pontual e esporádica (P41), ou circunstâncias específicas como, por exemplo, no começo de um ciclo educacional (P65). Como visto no capítulo 2, apesar da AC não efetivamente se opor ao uso de LM, generalizações em torno do seu uso são feitas pelos professores, como excepcionalidade, provocada por uma força maior, levando a crer que na verdade, a “padronização por não usar português” (P64) acaba sendo a melhor opção. A ideia de padronização do ensino a partir de regras prescritivas também está intrinsecamente ligada à natureza metodológica da visão do segundo momento e sua rigidez na criação de métodos e abordagens.

Seguindo essa linha de afastamento do envolvimento da LM no contexto escolar, outro vínculo observado nos trechos é a declaração da existência de recursos melhores que o português para o ensino de inglês. Em suas respostas P35, P43 e P60 reconhecem a utilização de “recursos para auxiliar o ensino” como “materiais visuais” e a “aplicação de técnicas corretas” que auxiliam na transmissão desse conhecimento de LNM em LNM, evitando

assim, o uso de português. Essa postura do uso da LM como errado é indicativo da doutrina pró-monolinguismo do método direto e outros seguidores da mesma lógica que defendem que a LNM só pode ser aprendida em imersão (CORRÊA, 2014, p. 164). No que se refere às categorias analisadas, a grande variedade de estratégias para o ensino de LNM, inclusive melhores que o possível uso de português, e conseqüentemente, a mínima utilização de LM apenas a contextos exclusivos estão ancoradas no eixo temático (c) da metodologia de análise.

Dando continuidade a mesma linha de apresentação, o quadro analítico a seguir vincula de forma mais organizada os achados do material analisado aqui com os eixos temáticos do segundo momento.

Quadro 3 - Apresentação da análise relativa ao segundo momento.

CATEGORIA ANALÍTICAS	MÉRITO EQUIPARATIVO	EIXOS TEMÁTICOS
1. O não apoio a LM.	Salienta a oposição do valor positivo da LM associada aos métodos tradicionais.	(a) a rejeição dos valores de métodos tradicionais. Por esse motivo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos se dava primordialmente através da fala, enquanto as outras habilidades ficavam em segundo plano e a tradução, nesse contexto, era vista como desnecessária por ser descontextualizada e superficial;
2. A tradução vista como equivalência de palavras.	Expõe a visão de tradução como equivalência de elementos textuais isolados.	
3. A não necessidade.	Denota inutilidade sobre o uso da LM.	
4. Idiomas diferentes são construídos de formas diferentes.	Torna difícil o apoio a partir de uma condição equiparativa entre línguas.	
5. A LM atrasa o desenvolvimento da língua estrangeira.	Indica saldo negativo sobre a influência da LM.	(b) a máxima exposição do aluno com o idioma estudado, através da criação de um ambiente monolíngue, que conectasse os alunos diretamente com a LNM sem intermédio da LM, pois acreditava-se que a última retardava o desenvolvimento da aprendizagem da nova língua;
6. Quanto mais input em inglês o aluno receber melhor.	Relata a preocupação com o maior grau de exposição do aluno a LNM quanto for possível.	
7. A LM deve ser usada o mínimo possível, somente em casos de extrema necessidade.	Prescreve a mínima utilização de LM sempre associada a contextos específicos.	(c) a criação de estratégias e artifícios para impedir o uso de LM em sala de aula, como o ensino de gramática indutiva, o uso de materiais audiovisuais, e até a contratação de professores nativos.
8. A existência de recursos melhores que o uso de LM para auxiliar no ensino.	Relaciona-se com a criação de artifícios para impedir o uso da LM.	

Fonte: O autor, 2021.

No grupo de participantes que se formou nesse estágio da análise, observou-se que, além da resposta negativa em relação ao apoio ao uso da tradução e da língua materna em sala

de aula, estes respondentes compartilham outras características. Com relação à idade, a maioria dos professores têm 31 anos ou mais, sendo apenas dois respondentes abaixo dessa faixa etária. Já em relação a experiência em sala de aula e formação profissional há bastante diversidade, o que revela que esses fatores não são um diferencial. Contudo, a característica mais marcante compartilhada pelo grupo é que sua grande maioria está atuando no setor privado de ensino, nove deles em cursos de idioma, o que pode ser um indicativo de suas respostas, já que é sabido que grande parte do setor privado de idiomas preconiza o ensino monolíngue. Por outro lado, curiosamente, nas respostas dos poucos participantes alocados neste grupo que trabalham em escolas públicas, percebe-se na fala um tom de lamento por utilizarem a Língua Portuguesa em muitos momentos da aula, o que revela uma insatisfação com essa prática. O uso da LM e da tradução é visto como uma falta de opção, uma “bengala para compreensão” (P35), pois se houvesse outra “alternativa na escola pública” (P30) não usariam português. Nos trechos destacados (P30, P67, P35) percebemos o uso de português como justificativa para a infortuna realidade do sistema educacional onde trabalham, no qual há escassez de recursos pedagógicos materiais.

3.2.3 Análise dos eixos temáticos do Terceiro Momento

Para prosseguir com a investigação, volto a lembrar dos eixos temáticos da metodologia do terceiro momento. Assim, as diretrizes que conduzem esta seção são: (a) os professores devem confiar em seu senso crítico para elencar as estratégias e técnicas necessárias para alcançar o objetivo do estudo, dando atenção às condições diferenciadas de aprendizagem; (b) alunos usufruem da vantagem de professores e alunos compartilhem da mesma LM, pois motiva o envolvimento dos alunos por incluir seus conhecimentos prévio e melhora suas relações afetivas com o ensino do idioma; (c) por não estarem vinculados a um método específico, os exercícios de tradução podem ser benéficos e ajudar os alunos a alcançar uma consciencialização entre línguas.

Em conformidade com o aporte teórico, as respostas cujos enunciados foram vinculados às discussões referentes a esse momento, caracterizam-se principalmente pela admissão de um espaço para a LM e para tradução na sala de aula de LNM (cf. anexo D). Dentre as justificativas apresentadas para o apoio ao uso de português estão as circunstâncias diversificadas que circundam diferentes contextos onde os participantes exercem sua

profissão. Nas instituições escolares públicas, por exemplo, onde “há poucos recursos audiovisuais” (P8), “as turmas são heterogêneas”(P11), “há crianças com dificuldade de aprendizagem” (P14), enfim, onde “as barreiras são maiores que os materiais” (P69), torna-se inevitável a adoção de alguma estratégia que englobe toda essa ecleticidade da sala de aula, envolvendo todos os alunos da turma e não somente aqueles que têm algum conhecimento prévio em inglês. A adaptação é ainda mais necessária em alunos de letramento limitado cujas as turmas “não possuem *background* linguístico para serem expostos a uma aula conduzida em inglês” (P2). Nesses casos, o uso da LM inclui conhecimentos prévios dos alunos dando “oportunidade de todos aprenderem e não de criar mais exclusão” (P14), visão que leva em consideração as condições diferenciadas de cenários e alunos. O uso de LM, nesse contexto, é “essencial” (P16) pois maximiza as oportunidades de aprendizagem.

Essa configuração de poder na qual o professor é aquele capaz de fazer escolhas metodológicas que melhor se adaptam ao cenário onde as aulas acontecem configura o desenvolvimento de seu senso crítico. De acordo com Oliveira (2014, p. 197), “o surgimento do chamado método eclético, no qual o professor adota técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer teoricamente com nenhum deles” é uma evidência dessa relativa autonomia do professor. Assumir o controle das decisões pedagógicas baseando-se em sua prática corrobora como o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) do professor de escolher aquilo que considera mais apropriado.

Outro destaque discursivo na fala dos professores é a visão do uso da LM como uma “estratégia”, uma “ferramenta”, um “recurso” pedagógico facilitador do aprendizado, que “aumenta o nível de compreensão dos alunos” (P20). Acredita-se que a explicação em português “ajuda o aluno a entender melhor” (P61) um significado, um conceito, item lexical ou gramatical, principalmente quando se trata de conteúdos novos. Dessa forma, esse item é esclarecido e pode ser usado com mais frequência, pois permite ao aluno incorporar a palavra de imediato ao seu vocabulário ativo (P78).

Essa postura pode ser associada ao conceito de tradução pedagógica (LAVault, 1985; DUFF, 1989; ALBIR, 1994; WELKER, 2003), mais especificamente a tradução explicativa, onde o professor se utiliza da LM para explicar enunciado, tirar dúvidas, ou seja, como mecanismo de acesso a significados que ainda são desconhecidos aos alunos, principalmente em níveis mais baixos, quando os alunos ainda estão em estágios iniciais da aprendizagem. Essas explicações economizam tempo de aula especialmente “quando o aluno não tem ainda vocabulário suficiente para acompanhar” (P33). Para esses participantes é desnecessário ficar desfilando explicações em inglês sobre uma dúvida que poderia ser

facilmente sanada traduzindo ou respondendo em LM, principalmente quando se trata de conteúdos novos. Esse ponto-chave ilustra o olhar positivo das escolhas metodológicas feita por esses professores e, conseqüentemente, um olhar positivo sobre o uso da LM. Dessa forma, a relação entre a autonomia de escolhas metodológicas que facilitem a aprendizagem levando em consideração as especificidades de seus alunos estão imbricados no eixo temático (a) da metodologia de análise.

Outros elementos também presentes nas respostas remetem ao aproveitamento da existência do compartilhamento da língua materna entre aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa língua em comum serve como mecanismo de apoio e referência para entender o novo idioma, relação que não seria possível com professores nativos de língua inglesa. Nesse paradigma, o aluno não é mais visto como uma *tabula rasa* ou um papel em branco como nas metodologias dos anos 1950/60, pois envolve o reconhecimento de que o aprendiz possui saberes relevantes e proveitosos ao ensino.

Em diversas respostas recolhidas existe o interesse por parte dos participantes na criação de um ambiente seguro, confortável e acolhedor que traga confiança e motivação. Destaca-se, inclusive, a ocorrência do termo “*affective filter*”, ou filtro afetivo, uma espécie de barreira causada por variáveis afetivas (motivação, autoconfiança e ansiedade), que podem impedir que o aprendiz processe qualquer insumo recebido em LNM (KRASHEN, 1987). Uma aprendizagem de forma afetiva, se preocupa com o estado psicológico do aluno livre de bloqueios que influenciam negativamente o aprendizado. Essa visão é compartilhada, primeiramente, pelos métodos humanísticos, mas igualmente associada com o conceito de pós método de Kumaravadivelu e suas respectivas macroestratégias, que pertencem a esse período. Ambos se preocupam com a diminuição dos desconfortos causados pela ansiedade de se aprender um novo idioma.

A título de exemplo, eis um recorte do material *ipsis litteris* que ilustra o aqui exposto:

“Me preocupo muito mais em promover um ambiente de ensino-aprendizagem afetivo e acolhedor que os estimula e os motiva a partir de suas próprias vivências, do que em distanciar-me deles falando uma língua que lhes é, ainda, estranha o tempo todo. Ngm³⁸ começa a construir uma casa pelos telhados. [...]”
(P74 - grifos meus).

A resposta desse professor demonstra que a LM é vista por um lado positivo pois atrai o aluno para o ensino de LNM, gera inclusão por conectar um universo exterior à realidade do aluno, em contrapartida, o uso somente de língua inglesa afastaria o aprendiz dessa esfera.

38 Ninguém

Portanto, a inclusão de conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino melhora a sua relação afetiva com o idioma que está sendo estudado. Em suma, o cuidado com o bem-estar do aluno nas aulas cria uma imagem positiva da nova língua o que fortemente se associa ao eixo temático (b) da metodologia de análise.

Apesar de não mencionarem de forma específica o uso de exercícios de tradução em suas respostas dissertativas, os participantes indiretamente falam sobre suas vantagens. Por sua natureza contrastiva, a comparação entre ambas as línguas, por exemplo, pode ajudar o aluno a assimilar melhor, inclusive, itens lexicais/gramaticais que “se assemelham na sua raiz” (P38), levando a uma inferência de regras e sentidos, promovendo assim a aprendizagem.

A prática da circulação entre línguas na sala de aula faz parte do processo comunicativo. O uso da LM permite “entender que somos falantes multilíngues com repertórios múltiplos e que se cruzam” (P49), sensibiliza alunos e professores sobre aspectos linguístico-culturais no seu cotidiano, assim como do outro, isto é, leva a uma conscientização linguística, englobando o ensino do idioma em uma perspectiva cultural, social e política. O que significa que entre outros benefícios, o estudo comparativo proporciona o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, reforçando a relevância social do ensino. Os pontos analisados dizem respeito ao efeito positivo da comparação e contraste entre línguas, conceito alusivo ao eixo temático (c) da análise metodológica.

Dando continuidade a apresentação da análise no mesmo formato, o quadro a seguir resume as categorias analisadas integrando-as aos eixos temáticos do terceiro momento.

Quadro 4 - Apresentação da análise relativa ao terceiro momento.

CATEGORIA ANALÍTICAS	MÉRITO EQUIPARATIVO	EIXOS TEMÁTICOS
----------------------	---------------------	-----------------

1. Contexto heterogêneo do local de trabalho.	Evidencia a consideração das condições diferenciadas da aprendizagem.	(a) os professores devem confiar em seu senso crítico para elencar as estratégias e técnicas necessárias para alcançar o objetivo do estudo, dando atenção às condições diferenciadas de aprendizagem;
2. Melhora compreensão/facilita explicação.	Indica resultado da escolha autônoma de estratégias facilitadoras da aprendizagem.	
3. Economiza tempo.	Indica resultado da escolha autônoma de estratégias de aceleração da aprendizagem.	
4. Ferramenta/ recurso/ estratégia.	Escolha de termos que demonstra associação ao conceito de Tradução pedagógica e outras estratégias de aprendizado que apoiam o uso de LM.	
5. Senso crítico do professor.	Referência a intuição pedagógica do professor.	
6. Alunos em estágios iniciais da aprendizagem.	Considera as condições diferenciadas de aprendizagem.	
7. A LM como mecanismo de apoio.	Demonstra uma das vantagens dos alunos e professores compartilharem a mesma LM.	(b) alunos usufruem da vantagem de professores e alunos compartilharem da mesma LM, pois motiva o envolvimento dos alunos por incluir seus conhecimentos prévio e melhora suas relações afetivas com o ensino do idioma;
8. Inclusão de conhecimento prévio dos alunos.	Ilustra a preocupação com a integração dos conhecimentos em LM e LNM dos alunos.	
9. Motivação/ conforto/ segurança/ afetividade e confiança.	Conceitos que demonstram a preocupação com relações afetivas do aluno com o idioma estudado.	
10. Língua materna compartilhada por professores e alunos.	Expõe a consciência de circunstância privilegiada compartilhada pelos professores e alunos por partilharem da mesma LM.	
11. Comparação e contraste entre línguas.	Efeito do uso de tradução.	(c) por não estarem vinculados a um método específico, os exercícios de tradução podem ser benéficos e ajudar os alunos a alcançar uma conscientização entre línguas.
12. Conscientização entre línguas.	Efeito da comparação e contraste entre línguas.	

Fonte: O autor, 2021.

De um modo geral, os participantes cujas respostas foram identificadas como pertinentes ao momento ora analisado compartilham o apoio ao uso da Língua Portuguesa no ensino de inglês, pois acreditam que existe um valor positivo no seu uso. No que diz respeito a idade, a maior parte dos respondentes têm 30 anos ou mais, com exceção de quatro professores. Quanto à experiência profissional e escolaridade, assim como na análise dos grupos anteriores, não houve nenhuma variação quantitativa substancial. Dentre as particularidades observadas nos sujeitos da pesquisa neste grupo, o que chama atenção é o fato de a maioria dos participantes, no total de 37, trabalharem em escolas tanto do setor público quanto privado, enquanto que em curso de idiomas apenas 17. A razão pela qual isso ocorre, pode estar nas distinções entre aulas de inglês em escolas e aulas de inglês em cursos

de idiomas. No âmbito escolar, no que se refere ao ensino da LNM, nem sempre há uma rigidez metodológica como nos cursos de línguas, principalmente no ensino público. Ademais, como apontado pelas próprias respostas do questionário, o quantitativo de alunos por turma em escolas costuma ser bem maior do que em curso. Por trabalharem com um grande número de alunos, os professores são forçados a se adaptarem a essa realidade. Nesse meio, práticas ecléticas que deem conta dessa dinamicidade têm seu aporte.

3.2.4 Indícios de eixos temáticos mistos

Não obstante, ao investigar mais profundamente o material, foram reconhecidas algumas expressões que expuseram sinais de posicionamentos mistos em alguns dos sujeitos da pesquisa, conforme pode ser visto no anexo E. Os discursos analisados mostram-se conflituosos pois ao mesmo tempo que apoiam o uso de língua materna também a rejeitam. Na impossibilidade de estabelecer o mérito mais definido que o respondente dá ao uso da LM e à tradução, houve a necessidade da criação de mais um grupo de análise: a mescla entre dois momentos.

Dentre os trechos destacados das respostas dos professores classificados neste grupo, percebeu-se paralelos antagônicos como: uso restrito de língua portuguesa x a consideração do universo do aluno, ferramenta imprescindível x só usada por extrema necessidade, péssimo recurso x necessário, conforme exemplificado nos excertos abaixo.

“[...] acredito que **seu uso deva ser de 0 a 5%**. Entendo, também, que isso dependerá do aluno. **Cada aluno é um universo...**” (P44)

“Com crianças menores[...] acho **imprescindível**, mas pensando nos maiores[...] não uso. **Só por extrema necessidade.**” (P54)

“Antes de fazer especialização em Tradução, via-a como **péssimo recurso**, para³⁹ sei que é **necessário**, mas **evito ao máximo.**” (P68).

Essa seleção ilustra o tipo de dizeres conflitantes que se repetem em todo grupo. De uma maneira geral, há a admissão de um certo apoio, mesmo que condicionado, entretanto pouco se fala sobre as vantagens do uso de LM. Em suma, as análises feitas refletem que

esses sujeitos parecem estar, pelos valores ideológicos latentes as respostas, divididos entre dois momentos: o segundo e o terceiro.

3.3 Resumo do capítulo

Nesta seção, apresento a síntese das análises do material, a fim de comparar e contrastar os achados em cada um dos três momentos discutidos. Ao final, exponho os resultados obtidos quantitativamente dos três momentos analisados, em relação ao número de participantes que foram associados a eles. Essa representatividade numérica é interessante à medida que conduz a conclusões para a própria problematização e às perguntas que esse trabalho procura responder.

No que diz respeito ao primeiro momento, nos documentos analisados, encontraram-se alguns indícios de valorização da LM como meio de se aprender uma nova língua, assim como a preocupação com a gramática para o desenvolvimento linguístico dos alunos tanto da LM quanto da LNM.

Perante os principais aspectos levantados no segundo momento percebe-se que a LM é vista como nociva pois impede um contato maior do aluno com o idioma, devendo ser evitada ao máximo. Por isso, os alunos e professores devem se comunicar em inglês em aula. Além disso, a existência de outras estratégias e recursos para transmitir significados tornam o uso de LM desnecessário, tampouco tradução. Além do que, devido a suas naturezas diversas, a equivalência entre diferentes línguas não produz resultado.

Na análise das representações dos professores associadas ao terceiro momento há a existência de um espaço para LM em sala de aula. Sua implementação cria um ambiente agradável pois envolve conhecimentos prévios dos alunos. Os sujeitos da pesquisa posicionam a LM como recurso pedagógico válido pois ajuda o aluno a assimilar conceitos de forma mais rápida e melhor, principalmente em contextos diversificados como em estágios iniciais do aprendizado, turmas com alunos com dificuldade e onde há escassez de materiais didáticos. De mais a mais, a comparação linguística entre idiomas tem valor positivo por desenvolver a aprendizagem de forma consciente.

Como forma de aclarar a análise realizada, o quadro abaixo organiza os pontos-chave discutidos e os associa de forma mais clara a cada momento. Na primeira coluna apresento a

categoria inicial, gerada a partir das unidades de registro presente nos questionários, na segunda os eixos temáticos e na terceira o momento a qual eles correspondem.

Quadro 5 - Apresentação dos resultados das análises do primeiro momento.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1. A valorização da gramática.	(a) o objetivo da educação era tornar o aluno um leitor fluente. Dessa forma, o ensino baseava-se principalmente na leitura, com fins de aperfeiçoamento linguístico e estilístico;	Primeiro Momento
-	(b) saber fazer tradução era parte natural de aprender uma língua, e por isso, os exercícios de tradução eram procedimentos naturais de ensino;	
2. O aperfeiçoamento de ambas as línguas.	(c) a correspondência entre línguas era favorável tanto ao aprendizado do idioma alvo quanto ao aperfeiçoamento da LM. Portanto, o uso de LM pelo professor era via de mão para o esclarecimento de dúvidas e para o ensino de um novo idioma.	
3. A LM vista como método.		

Fonte: O autor, 2021

Quadro 6 - Apresentação dos resultados das análises do segundo momento.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1. O não apoio.	(a) a rejeição dos valores de métodos tradicionais. Por esse motivo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos se dava primordialmente através da fala, enquanto as outras habilidades ficavam em segundo plano e a tradução, nesse contexto, era vista como desnecessária por ser descontextualizada e superficial;	
2. A tradução vista como equivalência de palavras.		
3. A não necessidade.		
4. Idiomas diferentes são construídos de formas diferentes.		
5. A LM atrasa o desenvolvimento da língua estrangeira.	(b) a máxima exposição do aluno com o idioma estudado, através da criação de um ambiente monolíngue, que conectasse os alunos diretamente com a LNM sem intermédio da LM, pois acreditava-se que a última retardava o desenvolvimento da aprendizagem da nova língua;	Segundo Momento
6. Quanto mais input em inglês o aluno receber melhor.		
7. A LM deve ser usada o mínimo possível, somente em casos de extrema necessidade.	(c) a criação de estratégias e artifícios para impedir o uso de LM em sala de aula, como o ensino de gramática indutiva, o uso de materiais audiovisuais, e até a contratação de professores nativos.	
8. A existência de recursos melhores que o uso de LM para auxiliar no ensino.		

Fonte: O autor, 2021

Quadro 7 - Apresentação dos resultados das análises do terceiro momento.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1. Contexto heterogêneo do local onde o participante trabalha.	(a) os professores devem confiar em seu senso crítico para elencar as estratégias e técnicas necessárias para alcançar o objetivo do estudo, dando atenção às condições diferenciadas de aprendizagem;	
2. Melhora compreensão/ facilita explicação.		
3. Economiza tempo.		
4. Ferramenta/ recurso/ estratégia.		
5. Senso crítico do professor.		Terceiro Momento
6. Alunos em estágios iniciais da aprendizagem.	(b) alunos usufruem da vantagem de professores e alunos compartilharem da mesma LM, pois motiva o envolvimento dos alunos por incluir seus conhecimentos prévio e melhora suas relações afetivas com o ensino do idioma;	
7. A LM como mecanismo de apoio e referência.		
8. Inclusão de conhecimento prévio dos alunos.		
9. Motivação/ conforto/ segurança/ afetividade e confiança.		
10. Língua materna compartilhada por professores e alunos.		
11. Comparação e contraste entre línguas.	(c) por não estarem vinculados a um método específico, os exercícios de tradução podem ser benéficos e ajudar os alunos a alcançar uma consciencialização entre línguas.	
12. Conscientização entre línguas.		

Fonte: O autor, 2021

Como se falou acima, o recurso das etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), permitiu o cruzamento de instrumental analítico selecionado da amostra ao instrumental analítico elaborado a partir do aporte dado pelas teorias de ensino de LNM. Em resumo, de uma perspectiva mais ampla, muitos trechos do discurso desses professores puderam ser analisados. O que, como visto, levou a listar um grande número de categorias analíticas. Dentre elas, a maior parte se associa de alguma forma aos eixos temáticos relativos à visão do terceiro momento. Embora tenham sido analisadas em trechos, as respostas dos professores ao questionário foram consideradas como um todo para que o contexto de cada categoria também pudesse fazer parte da análise. Assim, em termos numéricos das 82 respostas analisadas, foram encontradas duas que puderam ser associadas à visão do primeiro momento, 20 respostas foram vinculadas à visão do segundo momento, enquanto 53 respostas se

relacionam com a visão do terceiro momento. E, ainda, sete foram relativas a um ‘período misto’.

Face ao exposto, quando visualizadas em conjunto, a análise dos dados apresentados indica que esses professores de inglês tendem a um maior apoio ao uso de português para o ensino de inglês. Com base nesses resultados, podemos concluir que, como a organização teórica sinaliza, esses sujeitos revelam visões mais contemporâneas de tradução e LM relativizadas ao terceiro momento.

Para o fechamento do trabalho, o capítulo a seguir apresenta limitações, desdobramentos acadêmicos e faz uma apreciação crítica da contribuição dos achados perante a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo inicia-se pela retomada das reflexões apresentadas na introdução deste trabalho. Um paralelo feito entre um levantamento informal de opinião de um grupo de professores de inglês de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e fundamentos teóricos mais recentes de ensino de LNM chamou a atenção pela dissonância. Enquanto no primeiro, os professores mostravam-se desgostosos em usar português em aula, no segundo, há a aceitação e até implementação de LM e da tradução como recurso pedagógico. Levantou-se então, a questão sobre a possível carência de conhecimento dos profissionais de inglês em relação às novas visões em torno do uso da LM e da tradução dentro da sala de aula de LNM. Para responder a essa indagação, duas frentes foram necessárias: desenhar o percurso geral de teorias de aprendizagem de línguas em torno do uso ou não de LM e tradução e coletar informações de profissionais da área de inglês a respeito de seus posicionamentos sobre o mesmo tema. Uma vez que esses materiais foram recolhidos, a comparação entre eles foi necessária.

Como se viu neste estudo, os dados quantitativos mostraram um enquadre mais geral dos sujeitos da pesquisa. Um grupo de professores com perfil bastante diversificado que trabalha em diferentes setores e com faixas etárias e experiências diversas. Já a análise qualitativa da pergunta aberta examinou porções discursivas com base na abordagem proposta por Bardin (1977). Os resultados apontaram a presença de um grupo muito maior de professores de inglês que são a favor do uso da LM do que contra. Além disso, a maior parte desses apoiadores descrevem justificativas que, de acordo com a divisão teórica definida no capítulo 2, estão associadas à visão do terceiro momento. Essa prática quer dizer que esses professores têm aplicado em suas aulas, consciente ou inconscientemente, bases como as criadas pela condição pós método e o conceito de tradução pedagógica.

Em face a essas considerações, ainda que houvesse limitações, conforme já pontuado, como a estimativa não alcançada de respondentes para a etapa do questionário, e a variada procedência geográfica dos participantes, no que tange os saldos deste corpus para resolução da problematização levantada, geraram valor positivo em responder às perguntas de pesquisa: O que professores de inglês pensam sobre o uso de tradução e da língua materna no ensino de idiomas? Qual a relação de suas práticas e crenças com a visão das teorias de ensino ao longo da história no que diz respeito a esse uso?

O que se viu, em sua maioria, foram professores que, frente às diversidades de cunho cultural e social, adaptam procedimentos pedagógicos para melhor alcançar seu público e seus respectivos objetivos de aprendizagem. Isso inclui o recurso da LM e de tradução, o que coloca os conhecimentos prévios dos alunos em um lugar de destaque. Essa integração fornece mais motivação e conforto, o que cria um vínculo afetivo do aluno com o novo idioma que está sendo estudado. Ademais, a comparação e contraste dos dois idiomas (LM e LNM) leva o aluno a gerar hipóteses e inferir sentidos, fomentando assim, oportunidades de aprendizagem. Essa reflexão também conduz o aluno a reconhecer seu lugar no mundo globalizado em que vivemos, a partir de uma perspectiva linguístico-cultural.

Frente a essas informações, a impressão deixada pela investigação inicial provocada pela enquete do *Facebook*, foi desmistificada, pois diferentemente do que parecia, muitos professores veem o uso de português de uma forma positiva. Isso leva a crer que os professores ao adaptarem-se a novas realidades estão questionando políticas monolíngues hegemônicas da sala de aula.

Refletindo sobre o meu lugar como docente de língua inglesa em um processo de formação continuada, a experiência no curso de Mestrado em estudos da língua proporcionou vincular o processo de investigação científica a questões provenientes das práticas cotidianas da minha profissão, além do enriquecimento intelectual de entender mais profundamente sobre teorias de língua e aprendizagem. A utilização do próprio suporte metodológico de forma sistemática e o processo de criação de categorias podem gerar futuros trabalhos acadêmicos em Análise do Conteúdo. Outro possível desdobramento é o mapeamento de crenças de professores de outros idiomas (que não o inglês). Interpelo se os professores de outras línguas relacionarem-se com LM e tradução da mesma maneira, que os investigados neste trabalho.

De mais a mais, espero que as questões levantadas aqui possam futuramente estimular uma proposta de formação docente que foque na importância da LM como recurso para o ensino de idiomas e ajudem a desconstruir o mito de aulas monolíngues ao mudar o valor do uso de LM.

Para concluir, como posto por Oliveira (2014), é de suma importância para a prática pedagógica que o professor possua conhecimentos teóricos sólidos em teorias da aprendizagem e língua, para que, assim, possa fazer escolhas mais conscientes e fundamentadas e ser capaz de criar seu próprio método eclético, quer dizer, envolvendo procedimentos característicos de diferentes métodos. Evidentemente, essas reflexões críticas em torno do questionamento de questões teóricas e práticas de ensino de LNM, ampliam o

valor dos ganhos da pesquisa para, assim como a pesquisadora, professores em formação. Nesse âmbito, essa consciência teórico-prática pode vir a criar novas perspectivas sobre o uso de LM e de tradução.

REFERÊNCIAS

- ADARVE MARTINEZ, S. *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidad de Jaén em colaboração com FUNIBER, Andaluzia, Espanha, 2013.
- ALBIR, H. A. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPOLÍNGUA*, 3., 1994, Madrid. *Actas... Traducción, Interpretación, Lenguaje*. Madri: Fundación Actilibre, 1994. p. 67-89.
- ALLWRIGHT, D. The death of the method. *In: PLENARY PAPER FOR THE SGAV CONFERENCE*, 1991, Ottawa. *The death of the method: plenary paper for the SGAV Conference*. Ottawa, Canada: Carleton University, 1991. 24 p.
- ANTHONY, E. Abordagem, método e técnica. Tradução de Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB [História de ensino de línguas no Brasil]*, Brasília-DF, ano 5, n.5, 2011.
- ASHER, J. *Learning Another language through actions: the complete teacher's guide book*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, 1977
- AUSTIN, J. L. *How to do thing with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962
- AZEVEDO, A. M. *Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BILAVACQUA, C. R. As propostas de Nord e Hurtado Albir: aproximações teóricas nos estudos de tradução. *Delta*, Porto Alegre-RS, v. 34, n. 1, p. 435-448, 2008
- BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, p. 205-217, 2011.
- BONIFÁCIO, C. A. M.; MUSSI, M. V. F. *Tradução no ensino de ESP no Brasil: uma análise focada na percepção de professores*. *Revista escrita*, Rio de Janeiro, n.15, 2012, p.1-15, dez. 2012.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 24 set. 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: parâmetros curriculares nacionais. *Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília-DF: MEC; SEF, 1998. 120

p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, R. A. *First language*. Cambridge, Massachusetts.: Harvard University Press, 1973.

CAMPOS, L. S. *Andragogia e a integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORRÊA, E. F. S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de Língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Rev. de Letras*, n. 33, v. 2, jul./dez. 2014b.

CORRÊA, E. F. S. *A língua Materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. 236 f. Tese (Doutorado) - Pós graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DICIONÁRIO Oxford de literatura clássica: grega e latina. Paul Harvey. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

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

ESPIRITO SANTO, N. B. A tradução no ensino de Língua Inglesa: crenças de professoras em formação inicial. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em letras, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2016.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enferm.*, Ribeirão Preto, SP, v. 2, n.4, p. 1- 6, 2016.

FINOCCHIARO, M; BRUMFIT, C. *The functional-notional approach: from theory to practice*. New Your. Oxford University Press, 1983.

FREITAS, H; JANISSEK-MUNIZ, R; MOSCAROLA, J. *Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados*. São Paulo: ANEP, 2004. p. 1-13.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. *Revista de Administração Mackenzie (on line)*, v. 9, n. 7, nov./dez. 2008.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES, R. M. O Ensino de Línguas para fins Específicos (ELFE) no Brasil e no Mundo: Ontem e hoje. *Revista HELB* [História de ensino de línguas no Brasil], ano 8, n. 8, Brasília, 2014. Acessível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>. Acesso em: 5 jun. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. Syntax and the consumer. In: STUART, C. I. J. M. (ed.). *Report of the Fifteenth Annual (First International) Round Table Meeting on Linguistics and Language*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, [19--]. p. 11-24. Reimpresso em: HALLIDAY, M.A.K. 2003. *On Language and Linguistics*. Edição Jonathan Webster. Londres; Nova York: Continuum, 1964. (Collected Works of M.A.K. Halliday; v. 3).

HALLIDAY, M. A. K. Language Structure and Language Function. In: LYONS, J. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Ed: Penguin, 1970. p.140-165.

HOFF, S. A pedagogia moderna de Wolfgang Ratke (Ratichius) – 1571 – 1635. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). *Navegando pela História da educação brasileira*. Campinas, SP: Gráfica FE. HISTEDBR, 2006.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. 6. imp. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge. Cambridge University Press, 1987

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation, In: FANG, Achilles *et al.* *On Translation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1959. p. 232–239.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidro Blikstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 63–72.

KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching: 500 B.C. - 1969*. 2nd. Print. Rowley (MA): Newbury House, 1976.

Krashen, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. [S.l.]: PrenticeHall International, 1987.

KRASHEN, S. D; TERRELL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford. Pergamom Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching from method to post-method*. Nova York: Routledge, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, San José State University, California, v.35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAVault, E. *Fonction de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. 2. ed. Paris: Didier Érudition, 1985.

LEFFA, V. J. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed da UFSC, 1988. p. 211-236.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Transductonis*, Santa Catarina, v. 1, n. 3, 2006.

MACHT, K. Practical skills or mental training? The historical dilemma of foreign language methodology in nineteenth and twentieth century Germany. *Paradigm*, Augsburg, n. 14, set. 1994.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3. ed. Porto Alegre: Bookmen, 2001.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. 5. reimp. São Paulo: Herder; USP, 1990.

MIELZYNSKA, J. A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais. *Revista do Programa de estudos pós-graduados PUC-SP*, São Paulo, v. 6, p.129-149, 1. sem. 1998.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da Gramática Funcional. *Revista Alfa*, São Paulo, n. 38, p. 109-127, 1994.

NEVES, S. G; GASPARIN, J. L. Os princípios Fundamentais de Ratke e de Comenio para a universalização do ensino escolar. *Revista HISTEDBR Online*, n. esp., p. 215-226, maio 2010.

NORD, C. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1991.

NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Tradução e adaptação coordenadas por Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, M. F. *Metodologia científica: um manual para realização de pesquisa em administração*. Catalão, GO: UFG, 2011.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p.589-618, dez.1989.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PIAGET, J. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, [19--]. (Trabalho original publicado em 1954).

PONTES, V. O; PEREIRA, L. L. O. Tradução funcionalista e variação linguística: o uso de sequência didática no ensino de línguas. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 153-178, jul./dez. 2017.

PONTES, V. O; PEREIRA, L. L. O O modelo funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de Sequências Didáticas: norteamentos para o Ensino de Tradução. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, MG, v. 25, n. 4, p. 2127-2158, 2017b.

PONTES, V. O; PEREIRA, L. L. O A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. *TradTerm*, São Paulo, v. 28, p. 338-363, dez. 2016.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, Summer 1990.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International,1988. (Col. Didactique des langues étrangères)

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP. Pontes, 2005.

REISS, K; VERMEER, H. J. *Towards a general theory of translational action: skopos theory explained*. Translated from German by Christiane Nord in 2013.1. ed. New York: Routledge, 1984.

RICHARDS, J. *The language teaching matrix*. Nova York. Cambridge University Press, 1995.

RICHARDS J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: University Press, 2001.

RICHARDS J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 1. ed. 15 reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROBINSON, D. Imitation. In: BAKER, Mona (org.). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2001. p. 111-112.

RODRIGUES M. S. P; LEOPARDI, M. T. *O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros*. Fortaleza (CE): Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

SACCO, H. P. Um estudo sobre tipos de tradução no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Araraquara, 2019.

SANDES, E. I. A; PEREIRA, M. R. Q. Reflexões Sobre o Ensino da Tradução Pedagógica. *Entreletras*, Araguaína, TO, v. 8, n. 2, p. 223-238, jul./dez. 2017.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SEARLE, J. R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SELINKER, L. La interlengua. In: MUÑOZ LICERAS, J. (org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madri: Gráficas Rogar, 1991. p. 79-101.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. 5. reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998

VIEIRA, H. C; CASTRO, A. E; JÚNIOR, V. F. S. O uso de questionários via *e-mail* em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: SEMEAD - SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 13., São Paulo, 2010. *Anais...*[S.l.: s.n., 2010].

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

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

WIDDOWSON, H. G. The deep structure of discourse and use of translation. *In: CORDER, S. P; ROULET, E. (ed.). Linguistic insights in applied linguistics*. AIMAV/Didier. London: Oxford University Press, 1979. p. 61-71.

WILKINS, D. A. *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Ms. Strasburg. [S.l.]:Council of Europe, 1972.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICE A - Questionário Aplicado aos Professores

Visão Etnográfica-parte 1

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

Nome

Sua resposta _____

E-mail

Sua resposta _____

Idade

Sua resposta _____

Escolaridade

Ensino médio

Ensino superior completo ou em andamento

Especialização completa ou em andamento

Mestrado completo ou em andamento

Doutorado completo ou em andamento

Outro: _____

Experiência como professor(a)

0 a 4 anos

5 a 10 anos

11 a 15 anos

15 a 20 anos

mais de 20 anos

Em que setor trabalha atualmente?

- Escola pública
- Escola Particular
- Curso de Idiomas privado
- Curso comunitário
- Outros...

Se trabalha em escola, em qual seu segmento atua?

- Creche
- Educação infantil
- Primeiro segmento - 1° a 5° série
- Segundo segmento - 6° a 9° série
- Ensino Médio
- Nível Superior

Se trabalha em curso, qual a faixa etária de seus alunos?

- 0 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 14 anos
- 15 a 17 anos
- 18 anos ou mais

Atualmente, você faz algum curso? Qual?

Sua resposta

Próxima

Pesquisa de Opinião - parte 2

Em algum momento você fala em português em suas aulas? Qual momento?

- Rotina (cumprimentando os alunos, se despedindo, usando comandos cotidianos)
- Introdução da lição
- Introdução de vocabulário novo
- Instrução de uma atividade
- Explicação de gramática
- Correção de atividade
- Exemplificando
- Falando algo não relacionado à lição do dia
- Não uso português em momento algum
- Em uma atividade específica para o uso de português
- Outro: _____

Em termos de porcentagem, baseando-se em aulas de 50 min a 1h, quanto tempo você passa falando português?

- 0 a 10%
- 11 a 25%
- 26 a 50%
- mais de 50%

Você usa tradução como recurso em suas aulas? Em que momento?

- Fazendo a introdução de uma lição
- Ensinando vocabulário novo
- Traduzindo a instrução de uma atividade
- Traduzindo um texto
- Quando há a solicitação de um aluno
- Dando um exemplo
- Explicando algo no material didático
- Eu não uso tradução
- Outro: _____

Como você responde a perguntas de seus alunos?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você dá a instrução de uma atividade?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você dá uma explicação gramatical?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você dá o feedback a seus alunos?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você corrige seus alunos quando cometem um erro?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você explica o conteúdo de um texto?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você cumprimenta e se despede de seus alunos?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você dá um exemplo?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Como você fala sobre algo não relacionado à aula?

- Somente em português
- Somente em inglês
- Um pouco de cada

Na sua opinião, você apoia o uso de português para o ensino de inglês? Por quê?

Sua resposta

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

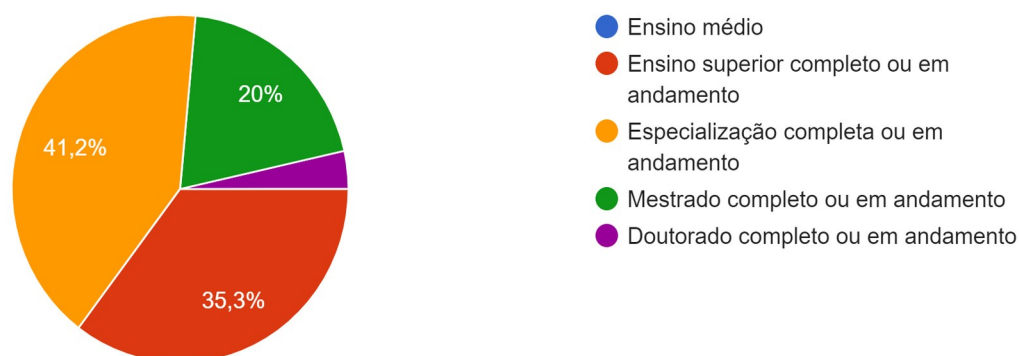
Voltar

Enviar

ANEXO A - Frequência das respostas das perguntas fechadas

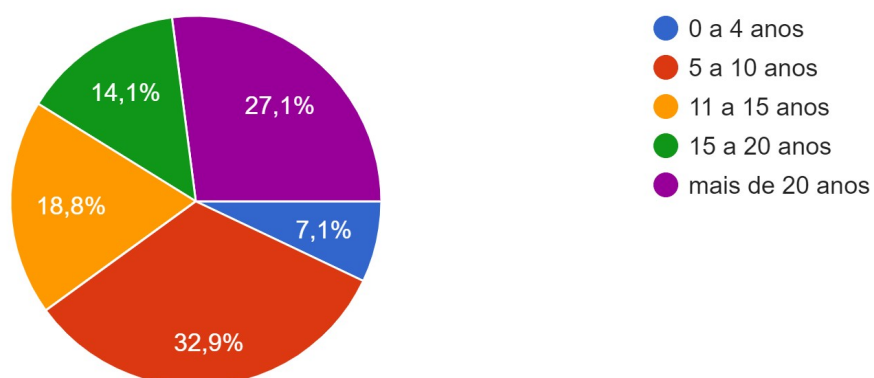
Escolaridade

85 respostas



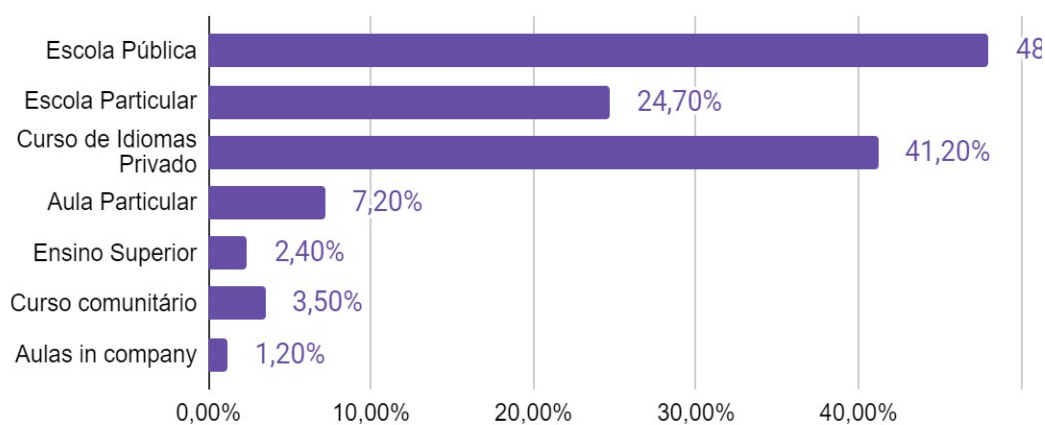
Experiência como professor(a)

85 respostas



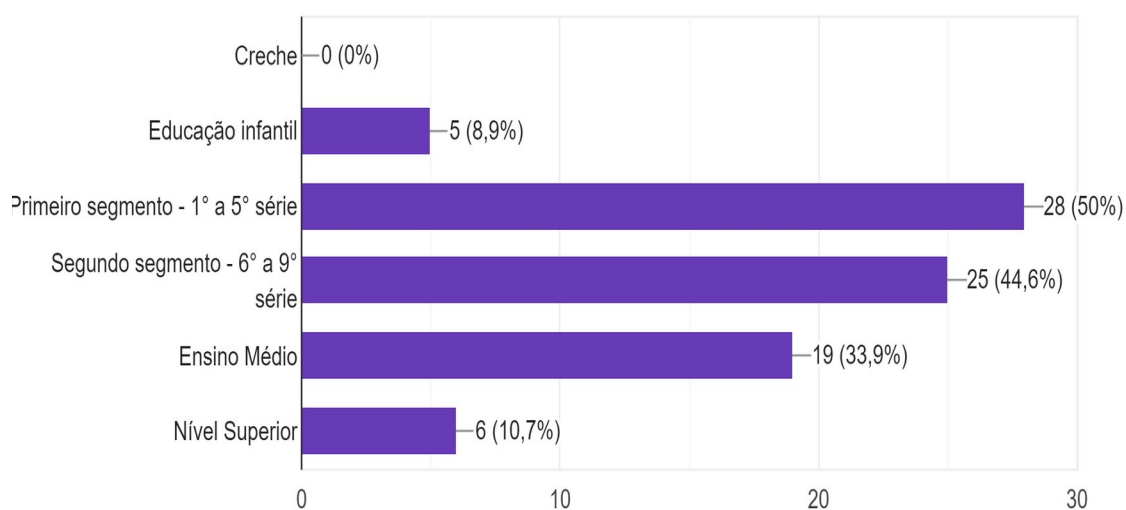
Em que setor trabalha atualmente?

85 respostas



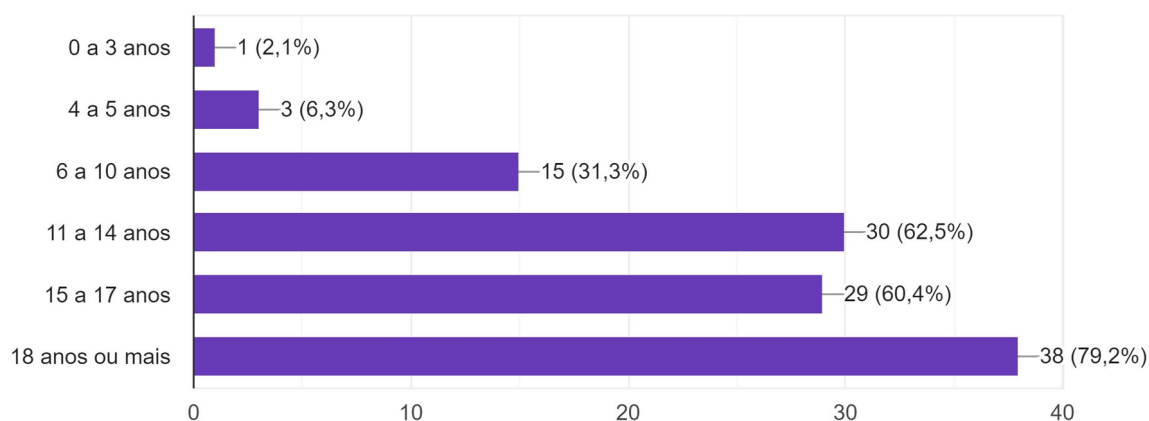
Se trabalha em escola, em qual seu segmento atua?

56 respostas



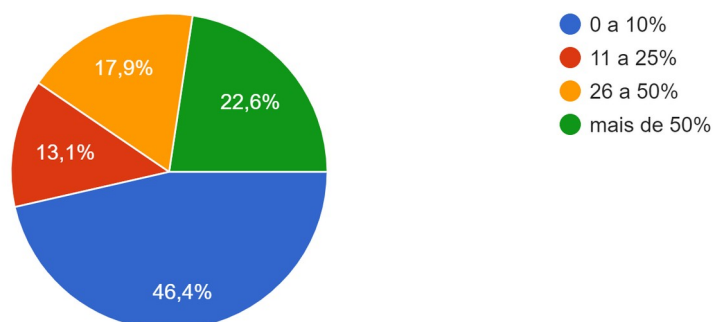
Se trabalha em curso, qual a faixa etária de seus alunos?

48 respostas



Em termos de porcentagem, baseando-se em aulas de 50 min a 1h, quanto tempo você passa falando português?

84 respostas



ANEXO B - Resposta da pergunta aberta relacionadas ao primeiro momento e seus respectivos pontos de análise

IDENTIFICAÇÃO	Na sua opinião, você apoia o uso de português para o ensino de inglês? Por quê?
P6	Sim. O conhecimento da gramática¹ ajuda no aprendizado de ambas as línguas.²
P18	Sim. Por quê creio que seja um bom método³

1. A valorização da gramática.
2. O aperfeiçoamento de ambas as línguas.
3. A LM vista como um método.

ANEXO C - Resposta da pergunta aberta relacionadas ao segundo momento e seus respectivos pontos de análise

IDENTIFICAÇÃO	Na sua opinião, você apoia o uso de português para o ensino de inglês? Por quê?
P1	Não¹
P15	Não apoio¹, mas os alunos sequer conseguem escrever e ler português
P23	Não¹. Desnecessário³
P26	Acho que pode ser uma ferramenta e ser usado como uma ferramenta: quando há necessidade.⁷ Fora isso sinto um ganho maior da parte dos alunos quando uso inglês para todas as atividades em sala.⁶
P30	Não vejo alternativa na escola pública.
P31	Apenas para mérito equiparativo ou com níveis muito básicos quando os recursos do professor se esgotam e ainda assim a comunicação não acontece.⁷
P32	Depende. Se todas as outras estratégias falham em determinado momento, voce vai deixar seus alunos irem pra casa sem a certeza do aprendizado?⁷
P35	Não¹, mas na escola que trabalho não tem nenhuma ajuda para a confecção de material com visual aids/Xerox de textos que auxiliariam muito no uso da língua estrangeira o tempo todo. Acabamos usando o português como bengala para a compreensão.⁸
P37	Não¹, idiomas são construídos sob diferentes bases⁴, a equivalência se faz pouco válida nesse cenário, se resumindo a unidades de léxico.² Viciar alunos em tradução pode limita-los em construções mais complexas.
P41	Somente como algo esporádico e pontual⁷
P43	Não¹, pois acredito que existem inúmeros recursos para auxiliar o uso do inglês⁸
P55	Acho o português desnecessário em sala de aula.³ Quanto mais alunos são expostos à língua, melhor.⁶
P60	Para cursos de idioma não¹. Atrasa o desenvolvimento do aluno⁵ e usando técnicas corretas⁸ português é desnecessário³
P63	Não¹. Acredito que os alunos têm tão pouco tempo exposto ao língua estrangeira que precisam de cada segundo exposta a língua em varias contextos para aprender.⁶
P64	Trabalho numa instituição em que não usamos português. Entretanto, acredito que português com parcimônia possa ser útil⁷ . Só que parcimônia é um conceito que pode mudar de professor para professor e alguns professores acabam usando muito português em sala, em situações desnecessárias³ (contexto de escola de inglês). Portanto, a padronização de não usar português acaba sendo interessante e útil.
P65	Não¹. Apenas um pouco no início do Fund. 2 (6o ano)⁷
P67	Não acho o ideal,¹ mas na escola pública, onde o normal para eles é ter ambiente de aprendizado em português, os alunos se mostram muito relutantes em realizarem o processo de aprendizado de forma diferente. Algumas turmas inclusive pedem para que não seja usado o livro didático pois estão mais acostumadas a usar o quadro e copiar.
P73	No seguimento em que trabalho não apoio pois é escola bilingue¹. Entretanto, já trabalhei em ensino médio em que as aulas de inglês tinham foco em vestibular e não tinha a possibilidade de dar aulas que não fossem em português, principalmente por haver diferentes níveis linguísticos na turma. Não dei conta de trabalhar assim.¹
P83	Só se for extremamente necessário⁷ Acredito que os alunos devem aprender a usar inglês como ferramenta de comunicação.

P85	Não.¹ Só em casos extremos⁷
------------	--

1. O não apoio.
2. A tradução vista como equivalência de palavras.
3. A não necessidade.
4. Idiomas diferentes são construídos de formas diferentes.
5. A LM atrasa o desenvolvimento da língua estrangeira.
6. Quanto mais input em inglês o aluno receber melhor.
7. A LM deve ser usada o mínimo possível, somente em casos de extrema necessidade.
8. A existência de recursos melhores que o uso de LM para auxiliar no ensino.

ANEXO D - Resposta da pergunta aberta relacionadas ao terceiro momento e seus respectivos pontos de análise

IDENTIFICAÇÃO	Na sua opinião, você apoia o uso de português para o ensino de inglês? Por quê?
P2	Sim. Nas escolas públicas onde eu trabalho os estudantes não possuem background linguístico para serem expostos a uma aula conduzida em inglês.¹ Em um mundo ideal, acredito que eles deveriam chegar para mim com um mínimo necessário para que eu reduzisse a quantidade do português, mas o que eu consigo, na prática, é que eles entendam cumprimentos e façam pedidos básicos.
P3	Depende da proposta do colégio, do material adotado, do nível de conhecimento dos alunos. Por trabalhar com um número grande de crianças pequenas em que há muitos conflitos e situações adversas, uso bastante o português.¹ Muitas vezes, não me faço entender nem utilizando o português (vejo que a capacidade de concentração dos alunos está cada vez mais comprometida).
P4	Sim. Muitas vezes a língua mãe serve como referência e apoio.⁷
P5	Dependendo da realidade da escola,¹ os alunos desistem caso fale muito em Inglês.⁹ Ainda mais no Ensino Médio, já que a vida inteira tiveram as explicações em Português... apesar de tudo, eles têm atividades de Speaking durante as aulas.
P7	Sim. Em situações estratégicas para facilitar a aprendizagem do aluno², principalmente se ele for iniciante.⁶
P8	Sim, pq há poucos recursos audio visuais¹
P9	Sim.
P10	Apoio mas a minha realidade é muito diferente das escolas de alunos de classe média onde já trabalhei.¹
P11	Apoio porque as turmas são muito heterogêneas¹
P14	Sim. Não usar o português numa aula de inglês no ensino público significa excluir alunos que poderiam compreender todo o conteúdo⁸. É diferente de um curso de inglês em há um nivelamento ou uma pré-seleção anterior, como em certas escolas particulares. No ensino público, há crianças com dificuldade de aprendizagem e alunos capazes de compreender tudo ou quase tudo. É importante dar a oportunidade de todos aprenderem e não de criar mais exclusão.¹
P16	Sim! No ensino básico, principalmente em escolas públicas, acredito ser essencial.¹
P17	Sim. Porque é uma maneira de motivar os alunos.⁹
P20	Por ser a língua materna¹⁰, aumenta o nível de compreensão de muitos alunos²
P21	Apoio, pois na realidade onde trabalho, meus alunos não têm base suficiente para acompanhar as aulas faladas MAJORITARIAMENTE ou totalmente em inglês!¹
P22	Sim, porque a maioria não possui vocabulário em inglês.¹
P25	Em momentos onde a comunicação não é clara o uso do português é um adiantamento e pode evitar excesso de tempo em uma explicação e/ou alguma instrução e exercícios.³
P27	Sim, apoio. O uso do português pode facilitar a explicação gramatical, o entendimento do vocabulário, além de tornar o feedback mais claro.²
P28	Apóio, mas por acreditar que as vezes, se o conceito de uma explicação não fica claro o suficiente e o erro depende menos da forma e mais do uso ou significado de um item lexical ou gramatical², o uso da língua nativa¹⁰ pode ser um excelente recurso⁴. Em especial com níveis mais básicos, pode ajudar mais os alunos do que muita prática que pode⁶, sem o conceito mental claro para o aluno, vir a ser inócua. A fala implica uma série de escolhas conscientes e inconscientes; sem ter uma ideia clara do que algo comunica, o

	uso é mais difícil, e pode ser que nunca se torne uma ferramenta, jamais será escolhida. O que terá se ensinado, se nada houver sido aprendido?
P29	Em primeiro lugar, utilizo o português quando se trata de vocabulário e estrutura gramatical ainda não aprendidos e não pertinentes e/ou pertencentes àquela série² . Em segundo lugar, uso o português quando há muita conversa ou alguma atitude inadequada por parte do aluno (discussões e desentendimentos entre alunos). Contudo, sempre faço uso do inglês e depois o português. No entanto, a estratégia⁴ que mais lanço mão é encorajar os alunos que já entenderam a explicar ou traduzir para o português para os alunos que ainda não entenderam² . Por fim, mas não menos importante, desenho, faço mímica e gesto, exemplifico, mostra uma figura, toco um video song do youtube para ilustrar e contextualizar o conteúdo, faço o primeiro exercício de cada atividade, demonstro e monitoro (andando entre as fileiras e vou de mesa em mesa repetindo instruções e/ou o tema da lição). Tradução de comandos e instruções podem ocorrer mais no início do ano-letivo⁶ quando os alunos ainda estão assimilando os mesmos.
P33	Sim, em níveis mais baixos⁶. Para que não se perca muito tempo tentando manter a comunicação em Inglês quando o aluno ainda não tem vocabulário suficiente para acompanhar³. Manter a comunicação em Inglês a todo custo pode frustrar ou desmotivar o aluno.⁹
P34	Porque é a minha língua materna e a dos alunos também.¹⁰
P36	Sim. Há inúmeras vantagens em compartilhar do mesmo idioma que o alun@, especialmente sendo o português, língua essa em que muitas palavras assemelham-se em sua raiz com o inglês.¹⁰
P38	Depende. Nas escolas públicas não tem como usar só o inglês.¹
P39	Sim, porque como eu trabalho com educação infantil, acho vital que os alunos se sintam confortáveis com a língua⁹ . Eu procuro diminuir o uso do português, dentro do possível, mas acho ele um recurso importante.⁴
P42	Sim. A língua materna pode ajudar muito na compreensão de alguns termos e exemplos que podem soar confusos para os alunos². Acho que podemos usar a L1 como ferramenta⁴ para que os alunos se sintam mais seguros nas aulas.⁹
P45	Sim, desde que não seja a única ferramenta⁴ utilizada para que o aluno entenda a língua.
P46	Sim, é uma ferramenta importante.⁴
P47	Sim. Não necessariamente utilizar a língua materna do aluno impede o aprendizado da língua estrangeira, pode até auxiliá-la, motivo pelo qual muitos alunos preferem ter aulas com um professor que fala seu idioma nativo. Encontro mais respaldo no português para dúvidas de gramática e explicação de vocabulário que uma simples tradução me pouparia uma enorme explicação² . É claro que sendo uma aula de língua estrangeira o professor também é fonte principal de input para o aluno, sendo primordial que este se comunique com seus alunos na língua alvo.
P48	Sim, porque os alunos assimilam melhor por comparação.¹¹
P49	Apoio. Pois a Língua Materna¹⁰, enquanto contraste¹², pode servir de apoio na sala de aula de Línguas Estrangeiras⁷ . Enquanto não Língua Materna, todas as línguas devem circular e permear a sala de aula. Numa perspectiva de Pós-Método e de Translinguagens, acredito que é essencial ter o contato de todas as línguas na sala de aula de Língua Inglesa, sobretudo para analisar efeitos de sentido e de entender que somos falantes multilíngues com repertórios múltiplos e que se cruzam, e que na vida real, o uso de várias linguagens (verbais e não-verbais) e línguas faz parte do processo comunicativo.¹²
P51	Apenas com alunos real beginners⁶ e que precisem de um trabalho no affective filter⁹

P52	Sim. Oara comparação de línguas¹¹ e uso da teoria affective filter⁹
P53	Nao adianta ficarmos desfilando o inglês principalmente para alunos básicos se eles não estiverem entendendo nada.² Quanto mais inglês eles forem aprendendo, menos português usaremos
P57	De início sim. Dependendo da abordagem isso pode ser ruim ou não, mas vejo que os alunos se sentem mais seguros quanto ao aprendizado inicial se este tem o suporte da língua materna.⁹ Mas há sim um ponto em que isso não se faz mais necessário. O ensino regular não foi feito para entregar fluência, apenas determinada habilidade em leitura e escrita, por isso é mais difícil trabalhar sem o uso da língua materna.
P58	Tudo depende do grupo. Muitas pessoas aprendem sem a necessidade de recorrer a L1, porém outras precisam usá-la como referência.¹⁷ O professor deve ter senso crítico para decidir se/quando usar português em sala de aula.⁵
P59	Parcialmente, apenas em momentos específicos quando a ajuda dos colegas, além da retomada dos comandos, não surtiu efeito e a turma parece perdida na atividade. Dentro do ensino regular básico, quando a exposição à segunda língua é pouca - 50 min de aula 2x por semana, normalmente -, o uso de Inglês inserido nas 4 habilidades é fundamental, ficando o Português apenas como mecanismo de apoio.⁷
P61	Em partes, sim, porque ajuda o aluno a entender melhor.²
P62	Apenas com alunos muito básicos,⁶ quando eles ficam nervosos de não entender alguma coisa.⁹ Com os acima de b1 para fazer paralelos¹¹ com idioms ou ditos populares
P66	Em alguns casos, é um recurso válido⁴ que economiza tempo e reduz TTT (teacher talking time)³
P69	No contexto em que as barreiras são maiores do que as materiais isso não é uma escolha¹
P70	Sim, em momentos que explico algo extremamente abstrato de dificuldade avançada. Dependendo do caso, tradução faz-se necessária.²
P71	Sim, pq , infelizmente temos alunos totalmente despreparados para que seja dada uma aula inteiramente em inglês.¹
P72	Sim. É preciso conectar a nova língua a realidade da língua materna.¹
P74	Apoio. Varia muito de contexto pra contexto. Nas séries iniciais do EF, dou aula em territórios de favela e respeito as especificidades dos meus alunos que os impedem de ter a mesma desenvoltura de alunos que possuem acesso a língua¹⁸. Me preocupo muito mais em promover um ambiente de ensino-aprendizagem afetivo e acolhedor que os estimula e os motiva a partir de suas próprias vivências, do que em distanciar-me deles falando uma língua que lhes é, ainda, estranha o tempo todo.⁹ Ngm começa a construir uma casa pelos telhados. E quanto ao ensino médio, dou aula de Inglês instrumental com foco no Enem, então, oralidade não é prioridade.
P75	Sim. É uma ferramenta que ajuda ao professor.⁴ Falar somente inglês em sala de aula é um sonho. Se nós conseguirmos atraí-los e motivá-los em aprender a L.E. já é um grande avanço⁹. E com isso usamos todas as possibilidades possíveis.
P76	Na rede em que trabalho o método é em português para os alunos iniciantes. Assim eles adquirem confiança⁹ e não precisam ficar consultando dicionários.
P77	Em alguns casos para facilitar o entendimento de alguns tempos verbais/expressões/diferenças culturais². Ex. In Portuguese, we use (an expression), but it doesn't make sense in English, so it's better if you say (another expression).
P78	a tradução de um termo novo complexo permite ao aluno incorporar a palavra de imediato ao seu vocabulário ativo, o que pode não acontecer com uma explicação mais

	complexa em Inglês ^{2 3}
P79	Em alguns momentos, quando o português irá ajudar o aluno a entender algo melhor e mais rapidamente, creio que não há problema com seu uso.²
P80	Sim, alguns conceitos não são de conhecimento dos alunos mesmo em Português, então a necessidade da ajuda do Português para ajudá-los neste sentido.²
P81	Conforme explicado anteriormente.
P82	Sim. Para ajudar a complementar uma ideia.²
P84	Sim. Porque meus alunos estão iniciando o aprendizado desta língua.⁶

1. Contexto heterogêneo do local onde o participante trabalha.
2. Melhora compreensão/ facilita explicação.
3. Economiza tempo.
4. Ferramenta/ recurso/ estratégia.
5. Senso crítico do professor.
6. Alunos em estágios iniciais da aprendizagem.
7. A LM como mecanismo de apoio e referência.
8. Inclusão de conhecimento prévio dos alunos.
9. Motivação/ conforto/ segurança/ afetividade e confiança.
10. Língua materna compartilhada por professores e alunos.
11. Comparação e contraste entre línguas.
12. Conscientização entre línguas.

ANEXO E - Resposta da pergunta aberta relacionada a mais de um momento específico.

IDENTIFICAÇÃO	Na sua opinião, você apoia o uso de português para o ensino de inglês? Por quê?
P12	Apoio em partes, pois os alunos têm dificuldade em entender ambas as línguas (portuguesa e inglesa).
P24	Depende muito do caso. Acho importante o contato com o idioma desde o início, mas acho que o Português pode ser usado em algumas situações.
P40	No meu caso, eu dou aula pra crianças muito pequenas. Por mais que seja boa a minha intenção de falar somente em inglês , em alguns casos preciso usar o português. Para outras faixas etárias, acredito que usar um pouco de português deixa os alunos seguros e confiantes para falarem inglês quando precisarem.
P44	Embora eu utilize um pouco de língua portuguesa nas aulas, acredito que seu uso deva ser de 0 a 5%. Entendo, também, que isso dependerá do aluno. Cada aluno é um universo...
P54	Com crianças menores e dependendo da situação acho imprescindível, mas pensando nos maiores (9 em diante) não uso. Só por extrema necessidade.
P56	Não sou radicalmente contra. Acho que em sala de aula é o momento que eles têm para praticar e se expor ao idioma, então penso que é interessante usar inglês a maior parte do tempo. Porém, não vejo problema em fazer uso do português, como, por exemplo relacionando o conteúdo gramatical nos dois idiomas. Não acho que deve ser proibido, mas conforme os alunos vão ganhando conhecimento do idioma estrangeiro, deve ser evitado.
P68	Sim, dependendo do ambiente e seus agentes há que usar a língua materna como muleta. Apenas utilizo o português com alunos desprovidos de conhecimento em inglês, o que, infelizmente, acontece muito nos cursos que trabalho. Antes de fazer especialização em Tradução, via-a como péssimo recurso, para sei que é necessário, mas evito ao máximo.