

UMA INVESTIGAÇÃO DO PAPEL DISCIPLINADOR ATRIBUÍDO À TRADUÇÃO ENQUANTO METODOLOGIA DE ENSINO

Rafael Ferraz Baptista¹

RESUMO

Durante a história do ensino de língua estrangeira (LE), muitas críticas foram direcionadas ao uso da tradução como técnica de ensino. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi de averiguar o papel adotado pela tradução em práticas docentes atuais. A análise fundamentou-se nas reflexões do pesquisador por meio de sua prática cotidiana em salas de aula da rede pública de ensino. O resultado demonstrou que a tradução tem sido aplicada como uma ação disciplinadora, sendo assim, os professores a utilizam como método de apassivação do aluno. Desse modo, a tradução deixou de ser uma técnica e assumiu o caráter de metodologia.

Palavras-chave: Ensino e tradução; Abordagem de ensino e tradução; Aquisição de segunda língua; Tradução em sala de aula.

ABSTRACT

During the history of the foreign language teaching, a lot of criticism has been directed to the use of translation as a teaching technique. Thus, the goal of this study was to investigate the role of translation adopted by current teaching practices. The analysis was based on the reflections of the researcher through their daily practice in the classrooms of public schools. The result showed that the translation has been applied as a disciplinary action, thus teachers use it as a way to make passive students. Thus the translation is no longer a technical and it assumed a methodological role.

Keywords: Teaching and translation; Translation and Teaching Approach; Second language acquisition; Translation in the classroom.

¹ Graduado em Letras com especialização em Tradução em Língua Inglesa e estudante do curso de Pedagogia da EaD-UFSCar. E-mail: rafx2@hotmail.com.

Introdução

Ao longo da história da educação, muito se discutiu acerca das abordagens de ensino e aprendizagem que se convertessem em práticas eficazes para o sucesso dos alunos. No ensino de LE o panorama foi o mesmo e tais discussões perpassaram os séculos na busca de uma abordagem que fosse mais significativa.

A incessante busca por novas abordagens de ensino e aprendizagem ainda é frequente nas ciências que estudam os processos de aquisição de uma nova língua, muitas das práticas adotadas ao longo da história se consolidavam como incoerentes e/ou ineficientes para os objetivos propostos. A experimentação de novas abordagens sempre esteve ligada à superação das críticas das abordagens anteriores. Nesse sentido, nota-se que o ensino de uma LE teve boa parte da crítica voltada às práticas de tradução como ferramenta de aquisição de uma nova língua.

Sendo assim, a motivação para realização deste trabalho surgiu das experiências como professor de língua inglesa na rede pública de ensino. A indisciplina gerada dentro da sala de aula levantou algumas indagações sobre métodos e abordagens de ensino que fossem eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessa experiência, bem como dos relatos informais em ambientes da escola, observou-se que a abordagem de ensino e os métodos adotados se caracterizam por estabelecer relações que não convergem com os seus propósitos, uma vez que o controle da disciplina tem se destacado nos ambientes escolares, enquanto a aquisição de segunda língua tem sido colocada em segundo plano. Desse panorama surgiu a necessidade de compreender a postura docente, ao utilizar a tradução, em relação ao aluno e à sua responsabilidade de garantir uma educação de qualidade.

Isso posto, o presente trabalho objetiva analisar as práticas da tradução ao longo da história da educação, assim como dentro do contexto escolar atual, verificando se a utilização da tradução se constitui como prática disciplinadora, na qual a língua é vista como um simples instrumento, ou se sua aplicação se configura como ferramenta de aquisição de segunda língua em prol do desenvolvimento da autonomia e da visão crítica dos aprendizes, por meio dos letramentos múltiplos.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê em seu artigo 26, parágrafo 5º, a inserção de uma língua estrangeira moderna obrigatoriamente a partir da quinta série/sesto ano, delegando à comunidade escolar a escolha da língua a ser ensinada. Por razões históricas, as quais também envolvem aspectos culturais e econômicos, o inglês é a língua predominante dentro das propostas pedagógicas das instituições escolares. Essa obrigatoriedade acarretou, ao longo dos anos, na construção de parâmetros que orientassem a ação docente, embasados pelas abordagens de ensino influentes de determinado período.

A seguir, apresentar-se-ão, de forma sucinta, as características mais relevantes das principais abordagens que permearam a ação docente durante a trajetória do ensino e aprendizagem de uma LE, analisando o papel da tradução em cada uma delas.

Um breve histórico sobre as abordagens de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira

A aprendizagem de uma nova língua surgiu da necessidade de se estabelecer as ligações entre códigos linguísticos diferentes, a fim de promover a comunicação e o acesso às demais culturas. As primeiras aprendizagens de uma nova língua se deram logo na

antiguidade, por meio de uma interação natural devido às necessidades de comunicação entre povos diferentes, ocorrendo por meio do contato com os falantes nativos. De acordo com Richard e Rodgers (1986), cerca de 60% da população mundial é multilíngue, tanto na perspectiva contemporânea, como na histórica. Antes do inglês, cerca de quinhentos anos atrás, o Latim era a língua predominante. Porém, não há registros concretos sobre o papel da tradução nessa aprendizagem informal.

Richard e Rodgers (1986) afirmam que a proliferação de métodos e abordagens surgiu com a intenção de tornar mais eficaz a aprendizagem de uma nova língua, adequando aulas e materiais de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Oficialmente, a primeira abordagem registrada tem suas raízes no Latim, conhecida como Método de Gramática e Tradução (GT). A partir desse primeiro registro, novas abordagens foram identificadas e relatadas por Brown (2001) em seu livro intitulado *Teaching by Principles*.

Para melhor compreensão dos conceitos abordados neste trabalho, faz-se necessário elucidar os conceitos de *abordagem*, *método* e *técnica*. Para Anthony (1963) apud Brown (2001), uma *abordagem* consiste num conjunto de concepções, suposições e hipóteses que ditam os procedimentos adotados no processo de ensino e aprendizagem. O *método* é descrito como um plano global para apresentação sistemática do objeto de ensino e aprendizagem, baseado na abordagem adotada. Já as *técnicas* são atividades específicas aplicadas em sala, as quais são consonantes com a metodologia, bem como atuam de forma harmoniosa com a abordagem selecionada.

Richards e Rodgers (1986) definem a *abordagem* como um conjunto de concepções, de hipóteses, crenças e teorias, sendo, dessa forma, construída por meio das experiências dos professores, inclusive enquanto alunos. Para esses autores, a metodologia se configura como uma inter-relação entre teoria e prática.

O método Gramática e Tradução

A primeira abordagem de ensino de que se tem registro, também conhecida por método GT, tinha seus objetivos voltados à aprendizagem da língua grega e do latim.

As línguas eram ensinadas com o intuito de promover a intelectualidade, os ensinamentos eram oferecidos por meio de uma metodologia clássica, na qual o foco centrava-se nas regras gramaticais, memorização de vocabulário, bem como nas várias flexões e conjugações das classes de palavras. Além disso, era comum a prática da tradução de textos.

A partir dos séculos XVIII e XIX, outras línguas começaram a ser ensinadas por meio dessa metodologia. Prator e Celce-Murcia (1979) relatam que o método GT apresentava algumas características específicas, como aulas ministradas na língua mãe, utilização de vocabulário ensinado em forma de listas, pouca atenção dada aos contextos e uso da tradução de sentenças da língua-alvo para a língua-mãe, geralmente em situações desconexas. Ademais, não era dada nenhuma atenção à pronúncia.

Não havia a necessidade de professores especializados, fato que cooperou com a popularização dessa abordagem. Além disso, os objetivos gramaticais eram fáceis de serem alcançados. Nota-se que a tradução era aplicada como uma técnica, revezando com outros tipos de atividades que auxiliavam o aprendiz a desenvolver suas habilidades linguísticas. Ressalta-se que, de acordo com os autores mencionados, as habilidades estavam ligadas à gramática e à aquisição de vocabulário descontextualizado, servindo os textos apenas para análise gramatical e estrutural.

O Método Direto

É considerada uma abordagem naturalista, pois simulava o modo natural pelo qual as crianças aprendiam sua primeira língua. Sua premissa básica encontra-se no fato de que a aprendizagem de uma segunda língua deveria ser similar ao processo de aprendizagem da língua materna (LM). Desse modo, caracterizava-se pela presença de muita interação oral e espontânea no uso da língua.

Não há registros da tradução como técnica de ensino e aprendizagem nessa abordagem. Possui pouca ou nenhuma ênfase nos conteúdos gramaticais. Dentre os princípios dessa metodologia, Richards e Rogers (1986) destacam:

- Instruções e condução da aula exclusivamente na língua-alvo;
- Gramática ensinada de forma indutiva;
- Vocabulário concreto ensinado por meio de objetos ou figuras;
- Vocabulário abstrato ensinado por meio de associações;
- Ênfase na pronúncia e na compreensão.

O *Método direto* popularizou-se no início do século XX, principalmente em escolas particulares de idiomas. O profissional contratado geralmente era um falante nativo, pois, uma vez que a aquisição estava focada na comunicação, as habilidades comunicativas do professor eram mais importantes do que o livro didático. Até mesmo as explicações deveriam ser na língua-alvo, dificultando a aprendizagem de muitos indivíduos e tornando-se um método bastante criticado, no qual o uso da tradução era proibido devido à premissa de não se utilizar a língua-mãe.

Essa abordagem não foi praticada em escolas públicas e seu sucesso foi atribuído às habilidades e personalidade do professor e não à metodologia em si.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), a aprendizagem de uma nova língua não deve se configurar apenas como a aquisição de um novo sistema linguístico, sendo sua função também aprimorar a língua materna. Além disso, o ensino de língua estrangeira deve propiciar ao aluno uma formação intercultural, que lhe permita refletir e vivenciar outras culturas e, conseqüentemente, desenvolver a percepção de sua própria cultura.

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 36).

Audiolingualismo

O Audiolingualismo iniciou-se a partir da segunda metade do século XX e surgiu do declínio do Método Direto.

Em um período de crise, alguns países encontravam dificuldades em contratar professores nativos. As instituições educacionais dos Estados Unidos da América se convenceram de que uma abordagem voltada à leitura seria mais proveitosa do que uma focada na comunicação oral. Dessa forma, pesquisadores influentes, como Coleman, convenceram os professores de que o foco do ensino deveria retornar para as habilidades de leitura e escrita, o que acarretou no abandono do Método Direto e, conseqüentemente, as escolas adotaram o retorno ao método GT.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o panorama nos E.U.A. modificava-se rapidamente devido ao seu grande envolvimento nesse conflito global. As forças governamentais apontaram a necessidade de os americanos se tornarem proficientes na comunicação em diversas línguas, a fim de se estabelecerem acordos, tanto com os países aliados quanto com seus inimigos.

A partir dessas constatações, as Forças Armadas Americanas providenciaram um curso intensivo, focado na compreensão e na oralidade. Sendo assim, o interesse e a exigência da aprendizagem de uma nova língua impulsionou a criação dessa abordagem, inicialmente chamada de *Army Method* (Método do Exército). Por volta de 1950, seu nome foi alterado para Audiolingualismo.

Conforme Prator e Celce-Murcia (1979), dentre os aspectos que caracterizam essa abordagem, encontram-se: um novo material apresentado em forma de diálogo, a dependência da imitação e da memorização, o uso de atividades repetitivas, a exclusão do foco na gramática, a utilização de um vocabulário limitado e contextual, a grande importância dada à pronúncia, a forte tendência em manipular a linguagem e desprezar o conteúdo, a busca pelo sucesso imediato, o grande esforço para que não houvesse erros de pronúncia e uso exacerbado de *tapes* (fitas cassetes), laboratório de línguas e recursos visuais.

Por inúmeras razões, o Audiolingualismo ganhou muitos anos de popularidade e hoje em dia há muitas adaptações dessa abordagem nas metodologias contemporâneas. A tradução perdeu novamente força, uma vez que o objetivo desta abordagem centrou-se nos processos comunicativos no âmbito da oralidade.

Abordagem Comunicativa no ensino de línguas

Trata-se de uma das abordagens mais influentes que visa preparar o aluno para a busca do conhecimento, cujo objetivo não se concentra apenas no seio da escola, mas sim no significado que a língua agrega aos alunos em diversos contextos, conforme exposto por Almeida Filho (1993).

Não é apontada como a busca pela fluência oral, apenas, pelo desejo da precisão, mas sim, para que tal fluência permita ao indivíduo conhecer a nossa jornada histórica, a jornada do ser humano. Procura-se despertar no aluno as capacidades que lhe serão úteis ao longo da vida e não apenas em uma tarefa imediata, desenvolvida na sala de aula.

Nesse sentido, Nunan (1991) define seis importantes características da abordagem comunicativa:

1. Os objetivos do ensino da língua estrangeira compreendem todo o sistema linguístico de forma geral e abrangente, aliando aspectos organizacionais com os contextos em que o processo de comunicação está inserido;
2. As técnicas procuram desenvolver no aluno as habilidades necessárias para utilização destas em prol de seus propósitos, sendo assim, a diversidade dos aspectos linguísticos é que permitem ao aluno atingir seus objetivos de comunicação;
3. Fluência e precisão são vistas como um princípio complementar. Porém, a fluência é mais importante que a precisão, uma vez que a primeira procura manter os aprendizes significativamente engajados no uso da língua;
4. O foco está centrado nos contextos de comunicação, portanto devem ultrapassar os limites da sala de aula, aplicando tarefas que transpassem o contexto escolar, oportunizando novas experiências comunicacionais;
5. Aos estudantes são dadas as oportunidades de construir sua própria aprendizagem, por meio da compreensão sobre seu estilo de aprender, desenvolvendo estratégias apropriadas para uma aprendizagem autônoma;
6. O professor é o facilitador da aprendizagem, oferecendo atividades que permitam aos alunos a interação linguística e a troca de conhecimento.

Baseados nessa abordagem, muitos métodos surgiram para favorecer o ensino e aprendizagem de línguas. Raramente, encontram-se, nos dias atuais, livros didáticos de ensino de LE que não contemplem atividades embasadas em métodos derivados da Abordagem comunicativa.

O *Método Centrado no Aprendiz*, um dos derivados da abordagem comunicativa, usa técnicas, cujo foco é contemplar as necessidades, os estilos e os objetivos do aprendiz. Essas técnicas dão ao estudante um controle sobre sua aprendizagem, além de permitirem a inovação e a criatividade.

A interação é a premissa básica na *Aprendizagem Cooperativa-Colaborativa*, a qual utiliza as mesmas características do método anterior. Estimula a colaboração e não a competitividade. Geralmente, os alunos trabalham em pares e grupos, compartilham informações e ajudam uns aos outros. Além disso, precisam trabalhar em equipe para atingir determinado objetivo. Esse trabalho promove uma motivação intrínseca, por meio de relações altruístas.

A *Abordagem Interativa da Aprendizagem* baseia-se no pressuposto de que no centro de uma abordagem comunicativa localiza-se a interação como forma natural de comunicação; quando uma fala é proferida, entende-se que a mensagem é recebida e tanto o locutor quanto o receptor fazem parte desse processo. Sendo assim, a maioria dos significados é produzida por meio da negociação entre os envolvidos. Portanto, o objetivo desse método é criar a comunicação em função de contextos reais.

A *Aprendizagem integral da língua* é um método que consiste na aquisição da LE em sua forma mais ampla e não fragmentada. As interações e as interconexões entre a linguagem oral e a linguagem escrita (falar, ouvir, ler e escrever) são importantes para construir uma sociedade letrada². Com base nessa metodologia, as quatro habilidades passaram a ser exigidas no ensino e aprendizagem de línguas.

A *Abordagem baseada em tarefas* é uma das vertentes surgidas após a propagação da Abordagem Comunicativa. Ela mantém seu foco comunicativo na elaboração de tarefas, as

² De acordo com Soares (2008), uma sociedade letrada é aquela capaz de agir sobre sua realidade por meio das habilidades desenvolvidas ao longo do seu processo educacional.

quais costumam ter o significado como fator primário. Sempre há algum problema de comunicação a ser resolvido pelo aluno e existe uma variedade de relações entre as atividades e o mundo real.

Desse modo, nota-se que é permitida a utilização de diversos métodos e técnicas, inclusive a tradução, desde que esta esteja embasada nos contextos culturais em que os aprendizes vivem, de modo que essa ferramenta venha a agregar significado à aprendizagem do aluno.

Portanto, sua concepção não está focada exclusivamente nos conteúdos, ou seja, estes não são os alvos da aprendizagem, mas sim, nos processos pelos quais os alunos passam e que permitem a troca de conhecimento para proporcionar uma aprendizagem significativa. Sendo assim, a realização de determinada tarefa envolve aspectos diversos, como objetivos, conteúdo e metodologia, criando um processo de interação entre o conhecimento e os procedimentos adotados.

É por meio da interação com outros alunos que acontecerá o processo comunicativo de aprendizagem, no qual se centra a valorização do significado e não nas estruturas fixas da língua. Valoriza-se a comunicação em seu campo pragmático, conforme exposto por Ellis (2003, p. 16):

[...] um plano de trabalho requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado (*outcome*) que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o design da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos.

Letramentos Múltiplos

Atualmente, uma nova vertente tem sido utilizada nos sistemas de ensino. Sua criação surgiu da crítica aos métodos comunicativos, os quais, apesar de terem as premissas de desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler), acabaram evidenciando as habilidades orais em detrimento das demais.

O intuito do novo método, de acordo com Kern (2000), é unir os conceitos e ideias das abordagens estruturalistas com os das abordagens comunicativas. Assim sendo, seu objetivo passa a ser a unificação do SABER com o FAZER, sustentando essa relação nas múltiplas linguagens e nos gêneros discursivos³, permitindo a construção de uma visão de ensino de línguas que priorize a promoção da autonomia intelectual, de modo a contribuir, significativamente, na formação cidadã dos educandos.

Terra (2009) procura abranger esse novo método por meio do conceito “âmbitos de letramento”, uma vez que há uma grande diversidade de letramentos dentro da LM.

³ Para Bakhtin (1997, p. 280), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua [...] sendo isso que denominamos gêneros dos discursos.

[...] ‘âmbitos de letramento’ não devem ser pensados como superestruturas canônicas, estáticas e puras, mas como formações complementares, interdependentes e híbridas de organização social e de produção de sentidos. Isso significa entender, como exemplo, que, no ‘âmbito doméstico’, verificam-se práticas letradas que não são propriamente ‘domésticas’, como é o caso da prática de letramento ‘dever de casa’, que envolve para sua realização letramentos do “âmbito da educação”, assim como no “âmbito da educação” podem estar imbricadas práticas de letramentos do “âmbito do lazer” como, por exemplo, a leitura de jornais e revistas (TERRA, 2009 p. 85).

O conceito de multiletramentos é, segundo Rojo (2009; 2012; 2013), um conceito complexo e até mesmo ambíguo porque envolve a multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais, com duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento (multiplicidade de linguagens), ou seja, diferentes tipos de texto, diferentes formas nas quais a comunicação se apresenta, e a multiculturalidade (pluralidade e diversidade cultural), ou seja, diferentes culturas vivem tais práticas também de forma diferente. Rojo (2009) fala de uma perspectiva multi em esferas do cotidiano que se sobrepõem continuamente (por exemplo, a escolar, a jornalística, a doméstica) dentro de produções em gêneros discursivos segundo uma visão bakhtiniana. No que diz respeito à cultura, Rojo (2009) aponta para a abordagem dos produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e dominante quanto das diferentes culturas locais e populares, bem como o olhar crítico para o que produz a cultura de massa.

Cope e Kalantzis (2001), precursores da ideia dos multiletramentos, afirmam que o conceito surgiu devido às transformações constantes da sociedade contemporânea, visando reconhecer a variedade do uso das linguagens e das habilidades envolvidas no processo de construção de sentidos. Sendo assim, a necessidade de uma educação voltada para os multiletramentos pauta-se na premissa de que a vivência no mundo globalizado exige a negociação linguística e cultural, cotidianamente. Além disso, considera-se também a relevância da influência das novas tecnologias, as quais se inserem na sociedade por meio de linguagens multimodais (escrita, imagens, áudio), requerendo um letramento multissemiótico.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012, p. 19) afirmam que na sociedade contemporânea há “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Portanto, “todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração” (ROJO e MOURA, 2012, p. 25).

Já nas orientações da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) encontram-se as seguintes definições sobre os Múltiplos Letramentos no ensino de uma LE:

- Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar;
- Relações entre forma e uso;
- Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita;
- Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais.

Dessa maneira, o ensino de uma nova língua busca o reconhecimento de si e do outro traduzido nas diferentes formas de pensar e agir no mundo e, conseqüentemente, na construção de uma reflexão crítica.

Com o desenvolvimento dessas abordagens durante a história do ensino e da aprendizagem de uma LE, é possível notar que a tradução sempre foi um fator questionável, acerca de seu papel como técnica/método de ensino que se efetive em prol de uma aprendizagem efetiva.

A partir desses questionamentos sobre o papel da tradução, o pesquisador Sérgio Romanelli (2006) defende, em seu artigo intitulado *Traduzir ou não traduzir em sala de aula: Eis a questão*, a tradução como um fator favorável na aquisição de uma nova língua:

A tradução força os alunos a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramaticais de modo mecânico, o que ocorre em muitos exercícios estruturais;

O uso da tradução permite aos alunos pensarem “comparativamente”. A comparação das duas línguas os leva a ter uma consciência maior das diferenças e a evitar grande parte dos erros comuns na L1;

As atividades com tradução podem ser usadas para encorajar os estudantes a assumirem riscos e não tentarem evitá-los. É uma forma de estimular os alunos a forçarem o seu conhecimento o máximo possível para superar as dificuldades: eles têm que se esforçar para dizer aquilo em outra língua usando todas as estruturas linguísticas, gramaticais e semânticas que já conhecem;

A atividade de tradução, até que breve, pode contribuir para mudar o ritmo da aula;

A tradução é uma atividade da vida real. De fato, em várias ocasiões da vida profissional ou pessoal, os alunos poderão ter que lançar mão da tradução (ROMANELLI, 2006, p. 7 e 8).

Sendo assim, é possível afirmar que a posição do autor em relação ao uso da tradução em sala de aula é positiva. Suas considerações apontam para a ideia de que a tradução não é apenas viável, mas sim desejável, uma vez que engloba contextos que visam enriquecer o vocabulário dos alunos e, acima de tudo, lidar com situações reais favorecendo sua visão de mundo.

Para Atkinson (1987), a utilização da LM no ensino de LE é algo extremamente natural e necessário. De acordo com o autor, criou-se um grande paradigma diante do uso da LM, levando a mitos de que a aprendizagem e a aquisição de uma nova língua devem ocorrer exclusivamente por meio da comunicação integral dentro da língua-alvo.

O autor afirma, ainda, que o uso da LM é a ferramenta preferida dos alunos nas atividades de aquisição de segunda língua e tal fator não pode ser desconsiderado pelos professores. Além disso, a tradução, como técnica, permite uma abordagem mais humanística, uma vez que o uso da LM possibilita ao aluno a expressão de seus sentimentos, cabendo ao professor estimulá-lo a procurar formas de expressar-se na língua-alvo.

Segundo Kramsch (2012), a utilização da LM, bem como da LE, são fundamentais para o desenvolvimento de um aluno que se identifique com o mundo no qual se encontra. O aprendiz precisa desenvolver a diversidade linguística e, conseqüentemente, adquirir habilidades plurilíngues e transculturais, que lhe permitam viver nesse mundo global interligado, compreendendo os diversos significados atribuídos nos diferentes códigos linguísticos.

Desse modo, o letramento em LE está intrinsecamente ligado às relações que os aprendizes estabelecem com sua LM. Conforme ressaltado por Terra (2009), o indivíduo é um ser construído histórico, social e culturalmente, ou seja, além dos aspectos intersubjetivos, também é preciso considerar que o sujeito está inserido em determinados contextos, e as relações estabelecidas entre estes exercem influência em sua formação, o

que permite considerar que LE e LM são fatores indissociáveis nos processos de letramentos múltiplos.

Terra (2009) afirma, ainda, que uma nova aprendizagem provém de conhecimentos já adquiridos, ou seja, do conhecimento de mundo, uma vez que os indivíduos trazem consigo valores e experiências provenientes do grupo social em que estão inseridos. Portanto, a aprendizagem de uma LE é dependente das relações do indivíduo com sua LM. Logo, as aprendizagens desenvolvidas em LM, como a construção dos conceitos sobre textos e gêneros e o conhecimento de mundo, alicerçarão a produção de situações de aprendizagens em LE que auxiliarão no desenvolvimento do conhecimento sistêmico. Sendo assim, é evidente que os processos de letramento em LM darão suporte aos processos de letramento em LE, e, segundo a autora, o processo inverso também é possível.

Refletindo sobre minha trajetória

Com base nas afirmações de Romanelli (2006) e dos demais autores, acerca do papel favorável da tradução, decidi-se averiguar como, de fato, ocorrem as práticas reais de ensino de LE na rede pública do Estado de São Paulo.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), as orientações sobre as práticas docentes embasadas em uma abordagem comunicativa começaram no ano de 1988. Porém, minhas experiências como aluno, entre os anos de 1995 a 2001, revelam que o trabalho pedagógico para aquisição de língua inglesa contemplava exclusivamente o uso da tradução em sala de aula. Após copiar o texto da lousa, um dicionário bilíngue era distribuído para cada aluno que deveria passar o texto de uma língua para outra, sem nenhuma explicação prévia. Poucas aulas remetiam às estruturas gramaticais. Sendo assim, nesse período não foi contemplada nenhuma habilidade oral, ressaltando-se também a carência de material para os professores desse período.

Em contrapartida, ao longo da minha experiência como docente, foi possível utilizar diversos tipos de abordagens, observar sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na relação dos alunos com os métodos adotados.

O meu ingresso em sala de aula ocorreu no ano de 2007, já no decorrer do ano letivo, em caráter eventual. As práticas adotadas compreendiam a teorização de estruturas gramaticais, bem como a realização de exercícios de fixação, geralmente descontextualizados, remetendo ao Método de Gramática e Tradução. É possível dizer que essa prática conduzia o aluno a realizar as atividades de uma maneira sistemática, o que garantia a disciplina em sala de aula.

Com a reorganização do currículo, no ano de 2009, um novo material foi disponibilizado para professores e, pela primeira vez, para os alunos. O material denominado “Caderno do Aluno” é exclusivamente voltado para a abordagem comunicativa, mais precisamente ao Método Baseado em Tarefas, no qual as atividades estão todas na língua-alvo e geralmente orientam o aluno sobre a realização de determinada tarefa, a fim de solucionar algum conflito. O trabalho com o presente material permitiu a minha observação pessoal, aliada à teoria aqui discutida, de que tal abordagem provoca o desinteresse em aprender uma nova língua, uma vez que não compreendem o mínimo necessário para que possam realizar suas atividades autonomamente.

Essa negação e sentimento de impotência se refletiam no comportamento em sala de aula, evidenciando os conflitos e trazendo indisciplina para o ambiente. Dentro desse

contexto, observava-se não só o desinteresse e a falta da participação, mas também relações de confronto entre aluno-aluno e aluno-professor. Em função disso, reconheceu-se que a utilização da LM era fundamental para a compreensão dos exercícios, evidenciando que a tradução estava intrínseca nesse processo. Portanto, ao longo dos anos foi possível perceber o avanço dos alunos em relação à língua inglesa, bem como em seus aspectos culturais e sociais e sua posição dentro do panorama atual.

Entretanto, com minha mudança de instituição escolar, percebeu-se que as novas turmas não aceitavam o trabalho com o referido material e a tentativa de sua utilização gerou resultados negativos e indisciplina provocando, mais uma vez, diversos conflitos entre alunos e professor.

Desse modo, optou-se por utilizar outras abordagens, dentre elas a Gramática e Tradução. Ainda assim, notou-se que as aulas focadas em gramática eram conturbadas. Em contrapartida, a utilização de textos para tradução resultava em um ambiente mais disciplinado, diferente dos outros métodos.

Percebeu-se, então, que aqueles alunos estavam condicionados às tarefas de tradução. Porém, é preciso salientar que produziam textos sem coesão e coerência, uma vez que utilizavam sempre a primeira palavra do dicionário, ou seja, os valores semânticos eram completamente ignorados. Além disso, nunca houve nenhum questionamento acerca do conteúdo do texto ou até mesmo das características do gênero utilizado.

Considerações finais

A concepção adotada neste trabalho é a da tradução como um processo de interpretação, não consistindo na mera transposição de um código linguístico para outro, mas sim no estabelecimento de uma relação dialógica entre autor e tradutor, na qual o primeiro utiliza elementos e dá pistas para que o segundo, enquanto interlocutor, possa estabelecer as relações entre os elementos linguísticos e o seu conhecimento de mundo, a fim de construir um significado. Frota (1996, p. 87-88) define o papel da interpretação como estratégia de tradução:

Com muita frequência, os alunos iniciantes de tradução, ao começarem a questionar as posturas tradicionais, vinculadas ao positivismo, a uma visão realista do mundo, passam da crença em uma objetividade total para um subjetivismo radical. Antes situados no primeiro polo, escravos do significado-em-si e da intenção do autor, passam a situar-se no segundo extremo, sentindo-se completamente livres. Se antes só o autor podia "criar", esses tradutores iniciantes passam a querer também fazê-lo, a crer que podem fazê-lo, desfrutando de infinita liberdade. Este é um equívoco perigoso, no qual muitos caem a partir do contato com teorias pós-modernas, sobretudo a desconstrução. Minha interpretação de tais pensamentos, ao contrário, ensinou-me que autor e tradutor realizam atividades de interpretação, mas, de forma alguma, de modo livre e inteiramente subjetivo.

A tradução em sala de aula não é apenas possível, mas desejável. O uso da LM é primordial para que o aluno se sinta motivado a aprender uma nova língua, uma vez que o processo de sensibilização pode ser feito em sua LM.

De acordo com Schweers (1999), o relatório sobre os resultados de sua pesquisa sobre o uso das línguas maternas nas aulas de LE apontou que uma nova língua pode ser aprendida por meio da sensibilização para as similaridades e diferenças entre a LM e a LE.

Para Auerbach (1993), a LM proporciona uma sensação de segurança e ajuda os alunos a viverem novas experiências na LE, permitindo que eles se expressem. O aluno dispõe-se a experimentar e correr riscos com o inglês. O autor sugere os seguintes usos possíveis da LM em sala de aula: negociação do plano de estudos, manutenção de registros, discussão de questões interculturais, instruções ou avisos, explicações de erros e avaliação de compreensão.

Cope et al. (1996) afirmam que o multiletramento possibilita ao aluno a negociação linguística nos processos de comunicação, permitindo-lhe a diferenciação nos padrões de significado de um contexto para o outro. As situações de aprendizagem criam a imersão na experiência e na utilização dos diversos discursos disponíveis, incluindo os utilizados em situações reais dentro do modo de vida dos alunos. Além disso, desenvolve a visão crítica, permitindo que os aprendizes interpretem criticamente os contextos sociais e culturais, ressignificando-os de acordo com os seus propósitos. Esse processo propicia a transformação do conhecimento em ação crítica, possibilitando atos de cidadania que reflitam na sociedade e nos contextos em que vivem.

Essas concepções, juntamente com as propostas mencionadas por Romanelli (2006) e demais autores, permitem afirmar, por meio da pesquisa, que a tradução tem atuado longe dos parâmetros previstos pelos teóricos, bem como pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas.

Nesse sentido, é possível refletir sobre o fato de que, apesar da oportunidade de formação continuada e atualização sobre os métodos de ensino, não há uma tendência em se trabalhar a tradução como uma ferramenta de aquisição de segunda língua, que acima de tudo permita conhecer novas formas de pensar e agir no mundo. Portanto, tende-se a condicionar os alunos à realização sistemática e mecânica de atividades que visam ocupá-los. A minha experiência pessoal permitiu, ainda, perceber que esse condicionamento é levado pelos alunos ao longo de sua trajetória na escola, privando-os, desse modo, de um conhecimento amplo, ou seja, não apenas de língua, como também de mundo, uma questão de cidadania.

Portanto, a tradução passou a ser encarada como uma metodologia e não mais como uma técnica. Tais concepções transformaram o ato de traduzir em uma medida disciplinadora, que visa apenas ocupar os alunos, ou seja, não lhes são fornecidos os conhecimentos teóricos necessários para exercer a prática da tradução em prol da aquisição de uma nova língua.

Sendo assim, as práticas tradutórias deixaram seu cunho técnico e pedagógico de lado para adotar uma perspectiva que visa moldar o aprendiz de acordo com os valores adotados pelo professor, ou seja, adotou-se uma visão apassivadora. Portanto, Fortuna (2002, p. 89) afirma que [...] *só é considerado disciplinado o aluno que comporta-se como o professor quer. Obediente, o aluno está assujeitado, o que quer dizer, também, anulado como sujeito*. Nesse sentido, constrói-se um aluno sem autonomia, sem voz, sem criticidade, devido às relações autoritárias entre professor e aluno, privando os aprendizes de se desenvolverem integralmente, colocando-os na situação de dominados e cooperando com o poder coercitivo da classe dominante, pautada na construção de um indivíduo sem voz ativa, incapaz de refletir e agir sobre a sociedade, garantindo, dessa forma, a manutenção do status.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ATKINSON, D. 1987. *The mother tongue in the classroom: a neglected resource?*. *ELT Journal*, 41/4, 241-47. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/46/4/350.full.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2014.
- AUERBACH, E. Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 9-30, 1993.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: *Estética da criação verbal*. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-326.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2ª ed. New York: Longman, 2001. 480 p.
- COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. New London Group (COR): Routledge, 2001.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina Escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. M. F. (Org.). *Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 87-108.
- FROTA, Maria Paula. Tradução, Pós-Estruturalismo e Interpretação. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.83-90, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5077/4538>>. Acesso em: 03 jul 2014.
- KRAMSCH, C. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. *Muitas Vozes*, 1(2), 181-188. 2013.
- KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000
- NUNAN, D. *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall. 1991.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 03 jul 2014.
- PRATOR, C. H.& CELCE-MURCIA, M. An Outline of Language Teaching Approaches. In: CELCE-MURCIA, M. and MCINTOSH, L. (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House, 1979.
- RICHARDS, J. C. and RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 171p. 1986.
- ROCHA FILHO, J. B. *Transdisciplinaridade: A Natureza Íntima da Educação Científica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ROJO, R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos. A Escola e a Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. In: *Revista Inventário*. 5. ed., mar/2006. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>. Acesso em 01 ago 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. São Paulo: MEC/SEE, 2008.

SCHWEERS, C. W. Jr. Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, v. 37 No 2, 1999. Disponível em: <<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol37/no2/p6.htm#>>. Acesso em: 06 set 2014.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TERRA, M. R. *Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês*. 2009. 263 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <<http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000447819>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

The New London Group (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.), A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n.1, Spring 1996, p.60-92. Disponível em <http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf>. Acesso em: 25 nov 2014.