



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE
HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

JOELITON PINHEIRO DE ARRUDA FILHO

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E INTERIORIZADA NO
ENSINO REMOTO DE INGLÊS**

CAMPINA GRANDE – PB 2023

JOELITON PINHEIRO DE ARRUDA FILHO

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E INTERIORIZADA
NO ENSINO REMOTO DE INGLÊS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Cleydstone Chaves dos Santos

**Campina Grande - PB
2023**

A779t Arruda Filho, Joeliton Pinheiro de.
A tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto de inglês /
Joeliton Pinheiro de Arruda Filho. - Campina Grande, 2023.
56 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Inglês) - Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação: Prof. Dr. Cleystone Chaves dos Santos."
Referências.

1. Ensino de Inglês. 2. Tradução Pedagógica. 3. Tradução
Interiorizada. 4. Contexto Remoto Emergencial. I. Santos, Cleystone
Chaves dos. II. Título.

CDU 81'243:37.091.3(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/093

JOELITON PINHEIRO DE ARRUDA FILHO

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E INTERIORIZADA NO ENSINO REMOTO
DE INGLÊS**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial à conclusão de curso.

Orientador: Dr. Prof. Cleystone Chaves dos Santos.

Aprovada em: 29/06/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cleystone Chaves dos Santos

Prof. Orientador — UFCG

Documento assinado digitalmente
gov.br SINARA DE OLIVEIRA BRANCO
Data: 19/09/2023 20:27:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Sinara Branco

Prof. Examinador — UFCG

Carmen Terônica de A.R. Nóbrega

Prof(a). Dr(a) Carmen Nóbrega

Prof. Examinador – UFCG

Dedico esta pesquisa à minha mãe, que viu em seus filhos a oportunidade de criar um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Tone Chaves, pelo conhecimento passado ao longo da graduação e pela compreensão durante toda a etapa de planejamento, pesquisa e discussão deste estudo. Ao longo das diversas fases desta pesquisa, pude aprender e me desenvolver enquanto pesquisador e professor graças a ele.

Agradeço aos meus companheiros de curso por terem dividido comigo essa experiência que certamente é coletiva. Por todos eles, eu serei eternamente grato.

Agradeço também a alguns professores que definiram minha trajetória acadêmica, foram eles: Danielle Dayse, Garibaldi, Neide Cruz, Vivian Monteiro, Normando Brito e o próprio professor Tone. Eles me inspiraram a continuar nesse caminho.

Agradeço em especial às professoras Sinara Branco e Carmen Nóbrega, que fizeram parte da banca de avaliação deste trabalho de conclusão de curso, por aceitarem fazer parte desse momento importante para mim.

Agradeço as circunstâncias da vida que a todo o momento me levaram a um caminho desconhecido e sem saber aonde ir, acabava chegando em algum lugar. Por isso agradeço ter chegado nesse lugar.

Agradeço a minha mãe, Herika Simone, por sempre me incentivar a ser melhor desde que eu era pequeno e por ser tão forte e carregar o peso do mundo nas costas para que nós pudéssemos ser felizes.

Agradeço aos meus amigos, que sabem quem são, por compartilhar ou terem compartilhado a vida comigo durante esse tempo, pois sozinho eu dificilmente chegaria a qualquer lugar.

Por último, agradeço novamente as pessoas a quem eu tenho amor, em especial, minha companheira por me ensinar tanto em tão pouco tempo. Que essa conquista seja semente e germine na vida de quem eu amo.

RESUMO

Durante a pandemia da COVID-19, o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) passou de um contexto predominantemente presencial a um contexto remoto emergencial (HODGES et al, 2020). Um projeto de PIBIC intitulado “*Tradução no contexto de ensino remoto emergencial de inglês*” realizado no período de 2021-2022 buscou entender o papel da tradução nesse contexto de ensino. A fim de aprofundar essa discussão, este estudo buscou investigar o lugar da tradução pedagógica e interiorizada nesse contexto de ensino remoto emergencial, por meio de um desdobramento da pesquisa realizada no referido projeto de PIBIC. Para isso, traçamos três objetivos específicos: (1) Caracterizar a tradução pedagógica e interiorizada nos métodos de ensino presencial de inglês como LE; (2) Descrever a utilização da tríade tradutória de Jakobson por professores e alunos em contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada; (3) Identificar e descrever os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada. Esta pesquisa tem caráter qualitativo (LUDKE & ANDRE, 2013), apresentando características quantitativas no que concerne à geração de dados. A geração de dados aconteceu por meio de 04 questionários de pesquisa com 03 a 05 questões sobre o comportamento e as perspectivas dos participantes em diferentes contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada. Para a discussão dos dados, dois momentos foram necessários: (1) Da caracterização da tradução nos métodos de ensino presencial de inglês como LE; (2) Das contribuições dos respondentes aos questionários de pesquisa, através de um recorte das respostas dadas às perguntas dos questionários. Dentre os respondentes, alguns pareciam ter uma visão restrita sobre o que é e para que serve a tradução pedagógica, e isso pode ser resultante dos métodos de ensino presencial que proíbem o uso da tradução. Observamos, também, uma falta de conhecimento sobre a tradução interiorizada pelos alunos-participantes devido a um preconceito acerca do uso da tradução na aprendizagem de uma LE. Os resultados desta pesquisa nos fizeram refletir acerca da tradução pedagógica como forma de facilitar o ensino/aprendizagem de uma LE tendo em vista sua possível implementação no contexto remoto emergencial.

Palavras-chave: Tradução pedagógica. Tradução interiorizada. Ensino de inglês. Contexto remoto emergencial.

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, English as a foreign language (EFL) teaching transitioned from a predominantly in person classroom-based context to an emergency remote teaching context (HODGES et al, 2020). A PIBIC project titled “*Tradução no contexto de ensino remoto emergencial de inglês*” (Translation in an emergency remote English teaching context) developed during 2021-2022 set out to investigate the role of translation in such a scenario. For the sake of further investigating the role of pedagogical and internalized translation in the emergency remote teaching context, through a further expansion of research initiated in the PIBIC project. For that, three main objectives had to be carried out: (1) To characterize pedagogical and internalized translation within classroom-based teaching methods of EFL;(2) To describe the use of the Jakobson's triad of translation by teachers and students in contexts of pedagogical and internalized translation usage; (3) To identify and describe the contexts of use of pedagogical and internalized translation. This research is qualitative, presenting quantitative traits as to the data generation. This generation of data happened through four surveys ranging from three to five questions each, concerning the participants' behaviors and perspectives regarding different contexts of use of pedagogical and internalized translation. For the data discussion, two moments were necessary: (1) The characterization of translation in classroom-based English teaching methods; (2) The contribution of the respondents to the research surveys, through the slicing and dicing of the data generated by the answers to the surveys. Among the respondents, some of them had a narrow view about what pedagogical translation is and what it is for, which can be a result of classroom-based methods that did not allow its use. It was also observed that there was a lack of knowledge about internalized translation by the participant students due to the commonly found prejudice against the use of translation in EFL learning contexts. The results of this research made us ponder upon the role of pedagogical translation as a way to facilitate the teaching and learning of a foreign language, considering its possible implementation in the emergency remote teaching context.

Keywords: Pedagogical translation. Internalized translation. English teaching. Emergency remote teaching.

SUMÁRIO

Capítulo 1 - Introdução	8
Capítulo 2 - Revisão de literatura	11
2.1. A tradução nos métodos de ensino presencial de inglês	11
2.2. A tradução pedagógica e interiorizada	14
2.3. Conceito de tríade de tradução interlingual, intralingual e intersemiótica	17
2.4. Ensino remoto emergencial	18
Capítulo 3 - Metodologia	21
3.3 Instrumentos de pesquisa	21
Capítulo 4 - Descrição e discussão dos resultados	24
4.1 O uso da tríade tradutória de Jakobson em função da tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto emergencial	24
4.1.1 Da contribuição dos alunos	25
4.1.2. Da contribuição dos professores	30
4.2. Os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada	38
4.2.1. Da contribuição dos alunos	39
4.2.2. Da contribuição dos professores	46
Capítulo 5 - Considerações finais	52
Bibliografia:	55

Capítulo 1

Introdução

Este estudo compreende um desdobramento do projeto de pesquisa PIBIC intitulado “*Tradução no Contexto de Ensino Remoto Emergencial de Inglês*”¹. Esse desdobramento abordou a tradução pedagógica e interiorizada no referido contexto. Nessa perspectiva, esta pesquisa estabeleceu um diálogo entre os Estudos da Tradução, propriamente dito, Tradução & Ensino de Línguas estrangeiras (WILLIAMS & CHESTERMAN, 2002) e o contexto de ensino remoto emergencial de inglês como língua estrangeira (LE) (HODGES et al., 2020; SEGATY & BAYLER, 2020) resultante da pandemia de COVID-19.

Nesse diálogo, teve-se como objetivo investigar os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada (BRANCO, 2009; HURTADO ALBIR, 1998; SOUZA CORRÊA, 2017; DELISLE, 1984) em função da tríade de tradução de Jakobson (1959): *tradução interlingual, intralingual e intersemiótica* no contexto de ensino remoto emergencial de inglês.

No referido contexto, buscou-se compreender como professores e aprendizes de inglês lidaram com a tradução em vista dessa mudança de cenário. Em função dessa busca, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) Caracterizar a tradução pedagógica e interiorizada nos métodos de ensino presencial de inglês como LE; (2) Descrever a utilização da tríade tradutória de Jakobson por professores e alunos em contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada; e (3) Identificar e descrever os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada.

No ensino remoto do cenário pandêmico, fez-se necessário compreender como a tradução foi caracterizada no referido contexto, levando em conta que o uso da tradução na sala de aula, segundo Albir (1998) pode atender diretamente a dois fins: 1) A tradução pedagógica, utilizada em sala de aula como ferramenta pedagógica, difere da tradução profissional, uma vez que utiliza a tradução como um meio e nunca é um fim em si mesma (DELISLE, 1984), ou seja, enquanto um tradutor tem como produto final a tradução, o professor utiliza a tradução pedagógica para explicação através de atividades ou como forma

¹ Financiado pelo PIBIC- CNPq. orientado pelo Dr. Prof. Cleystone Chaves dos Santos, na vigência 2021-2022, defendido no XVIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, 2022.

de facilitação da aprendizagem como um meio de alcançar a proficiência linguística na LE; 2) A tradução interiorizada, acontece de forma involuntária (RIDD, 2007) e inconsciente (DANTAS, 2021). Ela é um processo cognitivo que todos os aprendizes de uma LE experienciam. Em sala de aula, esse processo acontece principalmente em momentos de checagem ou comparação de conhecimento linguístico entre a língua materna (LM) e a LE.

Atendendo a tais fins, compreendemos que a tradução, no cenário mencionado anteriormente, poderia ocorrer de diferentes formas. Segundo Jakobson (1959), como mencionado anteriormente, a tradução pode ser vista sob a ótica de uma tríade, isto é, a tradução pode ser categorizada em três tipos: a tradução interlingual: a interpretação de signos verbais através de uma outra língua; a tradução intralingual: a interpretação de signos verbais através da mesma língua; e a tradução intersemiótica: a interpretação de signos verbais através de sistemas não-verbais.

Em virtude dessa tríade tradutória, foram levantadas algumas questões de pesquisa que nortearam os objetivos deste projeto, foram elas:

1. Como a tradução pedagógica e interiorizada foi caracterizada nos métodos de ensino presencial de inglês?
2. Ao recorrerem à tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto de inglês, de que forma professores e alunos acabam utilizando a tríade de tradução de Jakobson?
3. Quais os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada nas aulas remotas de inglês?

A fim de fundamentarmos nossas questões de pesquisa em diálogo com nossa problemática e objetivos, o capítulo 2 apresentou a revisão de literatura, abordando os conceitos e pressupostos teóricos relevantes a esta pesquisa, essa revisão, por sua vez, se debruçou sobre: 2.1. A tradução nos métodos de ensino presencial de inglês (COOK, 2010); 2.2. A tradução pedagógica e interiorizada; 2.3. Conceito de tríade de Jakobson: tradução interlingual, intralingual e intersemiótica; 2.4. Ensino remoto emergencial.

O capítulo seguinte (3) foi referente à metodologia deste estudo. Nele, foram apresentados ao leitor o tipo de abordagem, os instrumentos de pesquisa, os participantes, o procedimento da geração de dados e o corpus do estudo.

Quanto aos resultados e à discussão, eles foram apresentados no capítulo 4. Nesse capítulo apresentamos os dados obtidos na geração de dados, feita de acordo com os pressupostos metodológicos estabelecidos. Em seguida, discutimos acerca desses resultados.

O referido capítulo foi dividido em: 4.1. O uso da tríade tradutória de Jakobson em função da tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto emergencial; e, 4.2. Os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada.

O último capítulo deste estudo abordou as implicações pedagógicas desta pesquisa para alunos e professores. Nele retomamos os pontos principais da pesquisa, tal como uma síntese dos resultados que foram alcançados ao longo deste estudo. Também apresentamos nossas considerações finais quanto às suas contribuições e limitações.

Capítulo 2

Revisão de literatura

2.1. A tradução nos métodos de ensino presencial de inglês

Com o propósito de entender o lugar da tradução no contexto de ensino remoto de inglês, precisamos compreender o papel da tradução ao longo do ensino de língua estrangeira (LE) desde os primeiros métodos.

A relação dos diferentes métodos de ensino presencial de LE com a tradução reflete diretamente na percepção geral do aprendiz e professor de LE quanto à mesma. A princípio, a tradução era utilizada nos primeiros métodos de ensino e aprendizagem de LE como principal ferramenta e alicerce pedagógico, resultando no que chamamos de Gramática Tradução — popularmente conhecido como Método Gramática Tradução. Na Gramática Tradução, encontramos princípios popularizados e herdados do ensino de Latim e Grego Antigo, cujos métodos tradicionais influenciaram o ensino de línguas modernas, resultando no método que foi dominante durante o final do século XIX, até o século XX (COOK, 2010; MARQUÉS-AGUADO & SOLÍS-BECERRA, 2013).

A Gramática Tradução (GT) apresentava uma maneira simples e direta de se ensinar e aprender uma língua, podendo ser muitas vezes, uma abordagem autodidata. Quanto a isso, em tempos modernos, esse método pode ainda encontrar seu lugar para quem quer se aventurar a aprender uma língua por conta própria. Podemos citar a série de *coursebooks* ‘*Teach Yourself*’ e pensando na atualidade, isto é, no tempo da *internet* e dos *apps*, podemos citar o site e aplicativo de aprendizagem de línguas *Duolingo*, que utiliza princípios da Gramática Tradução, como constante repetição e tradução (COOK, 2010).

No entanto, apesar de sua dominância entre os métodos de ensino de LE, a GT passou por diversas críticas, uma delas se referia ao seu foco na produção e compreensão escrita, em desrespeito às habilidades orais. Isto se deu ao fato de que a ênfase ao ensino de regras gramaticais e vocabulário através da tradução deixava de lado outros aspectos linguísticos ligados à fluência, resultando na aparição de métodos que surgiram como resposta, prometendo soluções às falhas apresentadas por esse método.

Essa mudança de paradigma resultou na visão de que a tradução não era mais bem-vinda

na sala de aula de inglês como LE. Tal visão foi propagada por métodos e abordagens que opuseram a Gramática Tradução, como o Método Direto, que se originou a partir do Movimento Reformista (COOK, 2010).

No final do século XIX, um grupo de linguistas propuseram uma nova visão ao ensino de língua estrangeira, na qual se baseava na linguística e psicologia daquele período. Essa nova visão foi intitulada "Movimento de Reforma"² (*Reform Movement*), no qual foi proposta uma mudança de paradigma. Os Reformistas defendiam e enfatizavam a importância da oralidade na língua, baseado na ideia de ‘primazia da fala’ e ‘associacionismo’ as quais defendiam que o uso de frases conectadas em um contexto é mais eficiente, no que concerne à retenção de informação, em comparação a frases isoladas, descontextualizadas (COOK, 2010).

No mesmo período do Movimento de Reforma, surgiu o Método Berlitz, cuja principal característica foi a total dependência de livros didáticos, isto é, as aulas eram ditadas pelo guia do professor. Além disso, o método apresentava a total rejeição da tradução. No que difere do Movimento de Reforma, no qual a tradução ainda era permitida e até encorajada em certas situações (COOK, 2010).

O Método Direto surgiu um pouco depois do Movimento de Reforma e o Método Berlitz, a fim de unir o aspecto de ensino de LE às demandas comerciais, advindas do aumento de imigrantes e turistas, resultando, por sua vez, na criação de escolas privadas de língua. O princípio desse método era de que aprender uma LE acontecia através do mesmo processo de adquirir uma língua materna: “*princípio fundamental de que a L2 [ou seja, LE] se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula.*” (LEFFA, 1988, p. 6).

Diferente da Gramática Tradução, no Método Direto, a língua oral era o foco primário — apesar da língua escrita já ser presente na sala de aula nas primeiras aulas. Enquanto o domínio oral da língua alvo não foi essencial na Gramática Tradução, no Método Direto, por sua vez, o professor seria idealmente nativo na língua alvo.

Por muito tempo, os preceitos do Método Direto dominavam a sala de aula de LE, reforçando a visão negativa da tradução. Apesar dos diferentes métodos que surgiram desde então, uma coisa havia em comum entre eles: a ausência da tradução ou a sua proibição.

Durante a Segunda Guerra Mundial nos EUA, surgiu a necessidade de desenvolver um método para ensinar LE o mais rápido possível. Tal método passou a ser reconhecido como Método Audiolingual, nele, o ensino de LE ocorria através de táticas semelhantes às utilizadas por militares em treinos de resistência e aprendizagem de novas habilidades, através da utilização de reforços positivos e negativos. Em vista disso, a tradução — ainda má vista em

² Todas as traduções desta pesquisa foram realizadas por mim.

decorrência da visão propagada pelo Método Direto e pelas falhas do GT —, passou a ser considerada como um obstáculo, no então, cenário de ensino aprendizagem de LE.

Referente à tradução ter sido banida durante o auge do método audiolingual, Lado (1964) já trazia uma explicação corroborando com os defensores do audiolingualismo:

A tradução não é um substituto para a prática de língua. Argumentos que corroboram para esse princípio são (1) que poucas palavras possuem total equivalência entre duas línguas, (2) que o estudante, pensando que as palavras são equivalentes, erroneamente assume que sua tradução pode ser estendida para as mesmas situações que a original e como resultado comete erros, e (3) que traduções de-palavra-a-palavra produzem construções incorretas.³ (LADO, 1964, p. 53-54)

Isso reforça a ideia de que a tradução é prejudicial uma vez que ela interfere na aprendizagem de LE, impondo um limite ao papel da tradução, fazendo com que ela seja vista de maneira uni-dimensional e rasa, uma vez que ignora o papel positivo da tradução, principalmente no que se refere ao auxílio, servindo como um intermediário entre uma língua materna e uma língua estrangeira em aprendizes iniciantes. Quanto a isso, Branco (2009) afirma que no início do aprendizado de LE, *“é comum que os alunos recorram à língua materna e haja a influência da mesma, sendo tal influência considerada uma interferência negativa por professores em geral, no contexto de língua estrangeira.”* (BRANCO, 2009, p. 188). Desse modo, ao tratar a tradução desde o princípio como algo não desejável e algo a se evitar, aprendizes de LE tentam fazer algo que é impossível nos estágios iniciais: não traduzir. Quanto a isso, Hurtado Albir (1998) afirma que a tradução ocorre com mais frequência durante os estágios iniciais do aprendizado de LE e vai diminuindo uma vez que o aluno vai assimilando a nova língua. Além disso, o autor declara que tal tradução é justificada uma vez que os alunos, ao aprender a LE, fazem isso através da LM, ou seja, ao construir novos conhecimentos, os alunos o fazem a partir de sua LM. O autor também argumenta que é através da LM que os alunos desconstruem ideias sobre a LE, à medida que aprendem o idioma. Em outras palavras, a tradução acaba sendo inevitável nos estágios iniciais da aprendizagem de uma LE.

Quanto ao papel atual da tradução no contexto de ensino de inglês, é importante considerar o atual paradigma de ensino no qual estamos inseridos. O ensino de inglês no atual

³ *“Translation is not a substitute for language practice. Arguments supporting this principle are (1) that few words if any are fully equivalent in any two languages, (2) that the student, thinking that the words are equivalent, erroneously assumes that his translation can be extended to the same situations as the original and as a result makes mistakes, and (3) that word-for-word translations produce incorrect constructions.”* (LADO, 1964)

período é marcado por uma ênfase na comunicação, na qual situações sociais da vida real se tornam aspectos importantes para serem abordados em sala de aula. Dessa forma, o atual paradigma passou a ser dominado pelo que chamamos de Abordagem Comunicativa.

Enquanto nas abordagens anteriores a LE era vista sob uma visão limitada da língua, ou seja, com um foco estruturalista. A mudança de paradigma tornou necessário o foco no contexto da língua, isto é, nos aspectos extralinguísticos, envolvendo a língua e todos os elementos presentes na comunicação. Vale lembrar que a abordagem comunicativa emergiu num contexto em que a sociedade começava a se tornar globalizada e, aparentemente, mais interativa. Nesse cenário, aprender uma LE passou a ser também conhecer os diferentes contextos em que tal língua é utilizada.

Ou seja, nessa abordagem, a tradução é vista como uma atividade comunicativa, já que aquele que traduz pretende comunicar e negociar significados entre dois meios. Nesse patamar, considera-se, também, a potencialidade didática da tradução no ensino de LE, conforme acredita Lucindo (2006), com base nas ideias de Pegenaute (1996), isto é, a tradução como um *“leque de possibilidades didáticas que ensina a traduzir, ajuda no aperfeiçoamento do idioma estrangeiro e do materno, auxilia na formação intelectual e ajuda na melhora da leitura, já que exige dos alunos uma leitura atenta.”* (LUCINDO, 2006, p. 3).

Apesar dessa mudança de paradigmas, a tradução em sala de aula de LE, ainda carrega os estigmas resultantes do tratamento exercido pelos métodos anteriores. Logo, vê-se que há muito ainda a ser feito para desconstruir os estereótipos negativos atribuídos à tradução. Com esse propósito, a questão é entender o que é tradução e como ela pode ocorrer na sala de aula de LE.

2.2. As traduções pedagógica e interiorizada

No âmbito da tradução, é importante diferenciar entre a tradução utilizada para fins profissionais e a tradução utilizada com um fim pedagógico. Primeiramente, diferenciamos os profissionais que utilizam esses tipos de tradução. A tradução profissional é utilizada por pessoas formadas em tradução, ou seja, tradutores. Enquanto a pedagógica é realizada por professores de LE. Em segundo lugar, é necessário distinguir a finalidade de cada tradução. A tradução profissional demanda um produto, um meio para atingir um fim. Tradutores se especializam na atividade de traduzir, considerando não somente aspectos linguísticos, mas também técnicas e estratégias tradutórias. Em comparação, a tradução pedagógica possui um objetivo: facilitar o aprendizado, a prática e a melhoria de uma língua. Logo, a tradução

pedagógica “*nunca é um fim em si mesma, mas sempre um meio* (DELISLE, 1984, p. 41-42)”⁴. Em outras palavras, a tradução se torna uma ferramenta pedagógica para o ensino de LE.

Há ainda discussões sobre a tradução fazer parte de uma das habilidades linguísticas, formando uma quinta habilidade (as quatro tradicionais, sendo elas: fala, escuta, leitura e escrita). Souza Corrêa (2017) explica:

A tradução como uma quinta habilidade, portanto, difere da formação de tradutores profissionais, mas pretende fazer notar ao aprendiz as peculiaridades necessárias para se traduzir e um grau mínimo de proficiência ao fazê-lo, o qual pode ser mais ou menos ampliado conforme as necessidades e interesses de cada aluno.”(SOUZA CORRÊA, 2017, p. 181).

Outros autores defendem o status de quinta habilidade da tradução pedagógica, com o argumento de que ela suporta e complementa as outras quatro habilidades linguísticas, além de que sua aplicação no contexto de ensino de LE pode ser uma boa maneira de promover o bilinguismo (LEONARDI, 2011, p. 22). Essa discussão é interessante, uma vez que, sendo elevada realmente a esse status, a tradução pedagógica viria a se tornar um elemento essencial no aprendizado de LE, assim como são as outras habilidades.

Para entendermos a tradução pedagógica, é importante sabermos de que formas a prática da tradução acontece em sala de aula. Por essa razão, De Arriba García (1996, p. 278) propõe uma classificação:

a) a tradução de textos, onde se trabalha com a compreensão leitora da L2 e a produção escrita da L1, ou seja, a tradução pedagógica per se;b) a tradução interiorizada, através da qual o aluno acessa o significado da L2 (isso acontece de forma inevitável em muitas ocasiões, sobretudo nas primeiras etapas de aprendizagem);c) a tradução explicativa, que é aquela utilizada pelo professor e cujo objetivo é didático. (PINTADO GUTIÉRREZ; LOPES, 2019, p. 15).

É importante salientar que a tradução pedagógica não representa um método em si, de modo que sua implementação não está ligada a pressupostos teóricos por si só. Trata-se de uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada independente do método de ensino ou até mesmo no cenário do pós-método. Quanto ao último cenário, Souza Corrêa (2017, p. 182), por sua vez, acredita que “seja necessário repensar o conceito de *condição pós-método: um cenário em que é rejeitada a noção de um método único e ideal para o ensino de LE*”. Essa questão nos parece relevante, pois a tradução ainda é constantemente atrelada ao método

⁴ “*La traduction scolaire, aussi appelée traduction pédagogique, est une méthode destinée à faciliter l’acquisition d’une langue, ou, pratiquée à un niveau supérieur, à perfectionner le style. Elle n’est jamais une fin en soi, mais toujours un moyen.*” (DELISLE, 1984, p. 41-42)

Gramática Tradução, resultando numa visão estigmatizada do uso da tradução pedagógica na sala de aula de LE. Além disso, é importante libertar-se da ideia de que um único método é capaz de suprir todas as necessidades pedagógicas dos alunos/professores (SOUZA CORRÊA, 2017).

Outro tipo de tradução que acontece na sala de aula é a tradução interiorizada, também conhecida como tradução involuntária (RIDD, 2007). A tradução interiorizada é um processo cognitivo que todos os aprendizes de uma LE experienciam. Diferente da tradução pedagógica, não há um controle sobre a tradução interiorizada, uma vez que é um processo involuntário e inconsciente (DANTAS, 2021, p. 4). No entanto, há ainda uma tendência entre os professores em encorajar os alunos a “pensarem” na LE, pois muitos desses professores estabelecem um parâmetro que dita que os alunos alcançariam a fluência uma vez que passassem a pensar na LE. Apesar disso, é importante salientar que esse processo de “*pensar na LE*” ocorre gradualmente. É essencial que nos estágios iniciais, os alunos sejam permitidos a pensar em sua própria LM. Reiteramos a ideia de Branco (2009), quando ela diz que nesse estágio “*é comum que os alunos recorram à língua materna e haja a influência da mesma, sendo tal influência considerada uma interferência negativa por professores em geral, no contexto de língua estrangeira*” (BRANCO, 2009, p. 188). Ou seja, ainda há uma visão negativa por parte dos professores sobre essa “*interferência*” da LM. Tanto é que muitos deles procuram evitar ao máximo que os alunos, mesmo no início do processo de aprendizagem, façam uso de sua LM, até mesmo através da tradução interiorizada. Branco (2009, p. 190), em resposta, argumenta que:

Ao ordenar ao aluno que “não pense em sua língua materna”, estamos exigindo uma função impossível, uma vez que é na língua materna que o aluno tem a construção de suas ideias estabelecidas e, a partir dela, vai construindo seu conhecimento e utilização da língua estrangeira estudada. (idem, 2009, p. 190).

Quanto ao uso da tradução interiorizada, Hurtado Albir (1998) afirma que ela ocorre com mais frequência durante os estágios iniciais do aprendizado de LE. Com o avanço do desenvolvimento da proficiência linguística do aprendiz, a sua recorrência vai diminuindo uma vez que o aluno vai assimilando a nova língua e automatizando suas estruturas e vocabulário. A respeito disso, Zurrita Navarette (1997) apresenta três níveis de uso da tradução interiorizada. No nível inicial, ela ocorre em quase todos os momentos, ainda que o aprendiz consiga assimilar a LE através de exercícios e repetições de frases, ele ainda fará uso da tradução. No nível médio, a tradução não é utilizada na mesma frequência, mas sempre que

houver necessidade de utilizar uma forma superior ao seu conhecimento da LE, o aluno lança mão dela. Neste nível, é comum que a tradução seja utilizada para palavras e expressões desconhecidas. No nível superior, segundo Zurita Navarrete, o aluno já formula mentalmente construções linguísticas através da LE, porém recorre à tradução para entender provérbios, modismos e nomes específicos, como de espécies de animais, por exemplo (ZURRITA NAVARETTE, 1997).

Ainda sobre a tradução interiorizada, Hurtado Albir (1998) declara que ela é justificada uma vez que os alunos, ao aprender a LE, fazem isso através da LM, ou seja, ao construir novos conhecimentos, os alunos o fazem a partir de sua LM. O autor também argumenta que é através da LM que os alunos desconstruem ideias sobre a LE, à medida que aprendem o idioma.

O autor também acredita que tanto a tradução pedagógica como a tradução interiorizada exercem um papel fundamental quando falamos em tradução no contexto de ensino de LE uma vez que os professores se utilizam da tradução pedagógica conscientemente em sua prática letiva, enquanto consideram o papel da tradução interiorizada que acontece inconscientemente por parte de seus alunos.

2.3. Conceito de tríade de tradução interlingual, intralingual e intersemiótica

Já que vimos as maneiras que a tradução pode ocorrer em sala de aula, é importante discutir quais são os tipos de tradução que são utilizadas no contexto pedagógico.

Para isso, utilizamos o modelo de tradução de Jakobson (1959) que divide a tradução em três tipos: intralingual, interlingual e intersemiótica. Em suas próprias palavras, o referido autor as define como:

A tradução intralingual é uma interpretação de signos verbais através de outros signos da mesma língua; A tradução interlingual é uma interpretação de signos verbais por meio de uma outra língua; A tradução intersemiótica é uma interpretação de signos verbais através de signos de sistemas não-verbais⁵ (JAKOBSON, 1959, p. 233).

Jakobson acreditava que *“o significado de qualquer signo linguístico é sua tradução para um signo alternativo, especialmente um signo que é mais ao todo desenvolvido”*⁶

⁵ *Intralingual translation is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language. Interlingual translation is an interpretation of verbal signs by means of some other language. Intersemiotic translation is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign system.*” (JAKOBSON, 1959)

⁶ *The meaning of any linguistic sign is its translation into some further, alternative sign, especially a sign ‘in which it is more fully developed.* (JAKOBSON, 1959)

(JAKOBSON, 1959, p. 233), ou seja, sua visão de tradução ia além da tradução entre duas línguas. Por esse motivo, ele expandiu o conceito de tradução para englobar a tradução entre dois signos do mesmo meio (intralingual) e a tradução entre dois signos de meios diferentes, verbal e não-verbal (intersemiótica).

O propósito de adotar esse modelo de tradução neste estudo foi perceber alguma visão enviesada que pode ocorrer da tradução, considerando-a apenas em seu tipo interlingual, uma vez que muitos alunos e professores podem lançar mão da tradução intralingual e intersemiótica e ainda assim proibir ou rejeitar a tradução interlingual nos mesmos contextos.

2.4. Ensino remoto emergencial

A partir de 11 de março de 2020, a COVID-19 passou a ser caracterizada como uma pandemia pela OMS, causando um grande impacto na educação. O ensino presencial, no geral, teve de se redescobrir devido às circunstâncias inesperadas que acometiam o mundo. Com os novos desafios, o ensino como um todo teve de adaptar-se a uma situação de ensino não-presencial. Foi então que surgiu o ensino remoto emergencial.

Diferente do ensino à distância, o ensino remoto emergencial, como o nome já implica, nasce por meio de uma necessidade. O ensino remoto emergencial é uma “*mudança temporária de realizar aulas para um modo alternado devido a circunstâncias de crise*”⁷ (HODGES et al., 2020), em outras palavras, não é uma modalidade pensada a princípio com a finalidade de ser ensino *online* ou à distância. Envolve o uso de soluções totalmente remotas para instruções ou um ensino que foi originalmente planejado e pensado para ser aplicado em um ensino presencial. Desse modo, seu objetivo principal é suprir as necessidades de ensino e aprendizagem e oferecer uma solução a um contexto de crise ou emergencial (HODGES et al., 2020).

No entanto, apesar de ter sido a solução mais viável, é importante considerar que professores e alunos foram jogados, por assim dizer, num contexto pedagógico desconhecido. Logo, naturalmente, o ensino remoto apresentou diversos desafios. O primeiro que podemos citar é no que concerne à saúde mental de professores e alunos, que, acostumados ao ensino presencial, tiveram que navegar um novo contexto. Jelińska e Paradowski (2021) perceberam que esse processo de adaptação dos professores teve um efeito diferente a depender de cada indivíduo. Em uma pesquisa realizada pela *EDUCAUSE Review* (HODGES et al, 2020), a

⁷ *Emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances.* (HODGES et al., 2020)

partir de *tweets* de alunos em relação a essa transição de ensino presencial ao ensino remoto, foi encontrado que os alunos apreciavam aqueles professores que se mantiveram positivos, confortáveis e calmos e que tinham um bom relacionamento com a tecnologia. Podemos concluir que a maneira pela qual os professores lidavam com esse período de crise influenciou a forma em que os próprios alunos lidavam.

No então cenário entre transição e adaptação ao ensino remoto emergencial, Morgan (2020) elenca alguns desafios vivenciados por professores e alunos:

- a) desigualdade de recursos tecnológicos.
- b) conhecimento tecnológico limitado do professor.
- c) falta de motivação dos alunos.
- d) ausência de diálogo.⁸

Podemos dividir esses pontos em duas categorias: **recursos tecnológicos**, englobando os pontos *a)* e *b)*; e **questões psicológicas e pedagógicas**, consistindo dos pontos *c)* e *d)*.

No que concerne ao desafio tecnológico, autores como Bandura (1997), Naqvi e Zehra (2020) e Putman (2012) defendem o conceito de Autoeficácia Tecnológica do Professor (*Teacher Technology self-efficacy – TTS*), que vem do conceito de Autoeficácia do Professor de Bandura (1997) que a define como “*percepção ou crença do professor em sua própria habilidade de alcançar com sucesso uma tarefa educacional*”⁹. A Autoeficácia Tecnológica do Professor desempenhou um papel essencial uma vez que no contexto remoto emergencial professores precisavam lançar mão da tecnologia. Como resultado, aqueles que tinham uma autoeficácia tecnológica maior tiveram mais êxito durante o período de transição.

Em vista disso, não só o conhecimento tecnológico foi posto à prova no referido período, como também a acessibilidade a aparelhos tecnológicos. Um dos maiores desafios se refere ao acesso a dispositivos utilizados para acompanhamento de aulas e realização de atividades por alunos. A velocidade de internet também pôde ser considerada um desafio, visto que muitas vezes a conexão poderia ser incerta. Esses foram alguns dos fatores tecnológicos que professores e alunos tiveram que superar durante o contexto de ensino remoto.

Tais desafios mencionados até então tiveram influência direta no processo pedagógico, isto é, na prática de ensino e aprendizagem, assim como no estado psicológico de professores

⁸ *lack of motivation among students, absence of dialogue, and limited teacher, technology self-efficacy* (Morgan, 2020)

⁹ *Teacher self-efficacy is the perception or belief of a teacher in his or her ability to successfully achieve an educational task.* (Bandura, 1997)

e alunos durante esse período. Quanto a isso, Morgan (2020) menciona a falta de motivação e falta de diálogo entre professores e alunos como efeitos dessa transição do ensino presencial para o remoto. Em relação ao ensino de inglês como LE, pudemos supor que a dificuldade inicial foi a falta de diálogo. Dependendo da abordagem do professor, isto é, se ele recorria à interação social e a comunicação como ferramentas principais de ensino/aprendizagem de LE, ele poderia se sentir prejudicado saindo de um contexto presencial, no qual havia uma relação direta com seus alunos, para um contexto remoto, cujo contato aconteceu indiretamente. O resultado disso foi a falta de motivação, tanto por professores quanto por alunos.

Outro elemento do ensino remoto emergencial foi a relação entre ensino síncrono e assíncrono. Num contexto síncrono de ensino, geralmente compreendeu-se que professores e alunos se encontravam em um ambiente virtual ao mesmo tempo, interagindo via transmissão audiovisual ou por meio de *chats*. Já no contexto assíncrono, o ensino acontecia de forma indireta, ou seja, não havia interação simultânea entre professores e alunos, deste modo, o professor disponibilizava materiais didáticos através de uma plataforma *online*, dando uma certa flexibilidade aos alunos, quanto à sua interação. (RASMITADILA et al, 2020).

Capítulo 3

Metodologia

A metodologia do presente estudo informa algumas questões relevantes que descreveram e justificaram as decisões que puderam ser tomadas ao longo da pesquisa. Foram elas: a) a natureza da pesquisa, referente ao tipo de abordagem utilizada; b) os participantes da pesquisa; c) os instrumentos utilizados; d) o procedimento da coleta de dados e enfim e) o corpus do estudo.

3.1. A natureza da pesquisa: a referida pesquisa pode ser caracterizada inicialmente como qualitativa, uma vez que atende algumas características, conforme Ludke e Andre (2013):

- 1) A pesquisa qualitativa, em geral, ocorre no ambiente natural com coleta direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são preferencialmente descritivos;
- 3) A preocupação do processo é predominante em relação à do produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção para o pesquisador e,
- 5) A análise de dados e informações tende a seguir um processo indutivo.

No entanto, possui características quantitativas como, por exemplo, o uso de questões fechadas e o emprego da Escala Likert, na qual em cada questão faz-se afirmações e os entrevistados escolhem um número de 1 a 5, equivalente a diferentes graus de concordância: 1 sendo total discordância e 5, total concordância.

3.2. Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa foram – os respondentes dos questionários de pesquisa – professores e alunos da UFCG - Campus I – oriundos dos cursos de Extensão de Inglês ofertados pela Unidade Acadêmica de Letras-UAL. No contexto observado nesta pesquisa, a abordagem contemplou tanto o modo síncrono, quanto o assíncrono.

3.3. Instrumentos de pesquisa

3.3.1 Questionário de pesquisa: foram aplicados dois questionários. O primeiro, consistindo de perguntas de múltipla escolha e caixa de seleção, sendo possível também que

os respondentes, a depender da pergunta, acrescentassem contribuições espontâneas através da alternativa “Outro”. O referido questionário visou descrever o papel da tradução segundo professores e alunos no ensino remoto emergencial, como consta nas tabelas I e II abaixo:

Tabela I - O papel da tríade tradutória de Jakobson (1959) na aprendizagem de inglês no contexto remoto emergencial

1. De 1 a 5: sendo 1 quase nunca, e 5 frequentemente. Com que frequência você tem feito uso da tradução (inglês-português; português-inglês) no contexto de ensino remoto atual?
2. Por quais razões você costuma usar a tradução (inglês-português; português-inglês) dentro e fora do ambiente acadêmico?
3. Ao se deparar com uma palavra, expressão ou estrutura gramatical desconhecidas, o que você costuma fazer?

Fonte: Perguntas do ‘Questionário I’ voltado aos alunos.

Tabela II - O papel da tríade tradutória de Jakobson (1959) no ensino de inglês no contexto remoto emergencial

1. De 1 a 5, o quão presente é a tradução (inglês-português; português-inglês) nas suas aulas? Sendo 1 quase nunca e 5, frequentemente.
2. Tendo respondido entre 1 e 3 na última pergunta, responda quais razões para não utilizar a tradução (inglês-português; português-inglês):
3. Levando em conta o planejamento de aula, como é pensada a tradução (inglês-português; português-inglês) nas suas aulas?
4. Dentre as finalidades de uso da tradução (inglês-português; português-inglês) abaixo, aponte a mais provável de ser usada e incentivada durante as suas aulas?
5. Com quais afirmações abaixo você se identifica enquanto professor de inglês:

Fonte: Perguntas do ‘Questionário I’ voltado aos professores.

O segundo, caracterizado por perguntas de respostas abertas, por sua vez, foi aplicado para investigar os tipos de tradução segundo Jakobson (1959) e os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto emergencial, como pode ser verificado nas tabelas III e IV seguir:

Tabela III - A recorrência da tradução pedagógica e interiorizada na aprendizagem de LE no contexto remoto emergencial

1. Em quais ocasiões a tradução pedagógica auxilia no seu aprendizado de inglês?
2. Você pode descrever como a tradução era utilizada nas aulas remotas e como ela está sendo utilizada nas aulas presenciais?
3. É possível aprender inglês sem recorrer ao português?

4. No processo de aprendizagem de inglês, você já se reparou traduzindo na sua mente alguma palavra ou até frase para o português? Você acredita que entende melhor quando faz essa tradução interiorizada?

Fonte: Perguntas do ‘Questionário II’ voltado aos alunos.

Tabela IV - A recorrência da tradução pedagógica e interiorizada no ensino de LE no contexto remoto emergencial

1. Como você vê a tradução pedagógica (inglês-português; português-inglês) nas suas aulas? E qual a diferença entre o uso da tradução no contexto de ensino emergencial e no contexto presencial?
2. Quais são as vantagens do uso da tradução no ensino de inglês?
3. Quanto aos alunos, como você acha que deve ser a relação deles com a tradução interiorizada?
4. O que você acha da frase "pense em inglês"? E como você vê o papel da língua materna no aprendizado de inglês?

Fonte: Perguntas do ‘Questionário II’ voltado aos professores.

3.3.2 A plataforma *Google Forms*: os questionários foram elaborados e aplicados através da plataforma *Google Forms*. O chamado *Google Forms* está disponível gratuitamente para uso *online*. Também, é possível a realização de download do arquivo. Essa ferramenta da *Google* permite ao pesquisador o gerenciamento de pesquisas e coleta de dados através de formulários e questionários.

3.4 Procedimento da geração de dados – a análise atendeu a alguns procedimentos metodológicos que nortearam a sua realização: (1) Caracterização da tradução pedagógica e interiorizada nos métodos de ensino presencial de inglês como LE; (2) Descrição de como a tríade tradutória de Jakobson foi utilizada por professores e alunos em contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada. (3) Identificação e descrição dos contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada.

3.5 Corpus da pesquisa – o corpus deste estudo foi composto de dois momentos da geração de dados: (1) Da caracterização da tradução nos métodos de ensino presencial de inglês como LE; (2) Das contribuições dos respondentes aos questionários de pesquisa, através de um recorte das respostas dadas às perguntas dos questionários.

Capítulo 4

Descrição e discussão dos resultados

Com o intuito de facilitar a leitura e torná-la mais fluida, os resultados e a discussão foram apresentados em conjunto, a fim de que a discussão fosse realizada, respectivamente, com os resultados.

Este capítulo abordou dois aspectos, que foram subdivididos em: 4.1 O uso da tríade tradutória de Jakobson em função da tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto emergencial; e 4.2 Os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada.

A seção seguinte, 4.1 foi oriunda dos resultados de dois questionários, — voltados a investigar e descrever a tríade tradutória de Jakobson no ensino de LE no contexto de ensino remoto emergencial — analisados e discutidos no projeto de pesquisa PIBIC, “*Tradução no Contexto de Ensino Remoto Emergencial de Inglês*”¹⁰. Com o intuito de aprofundar a discussão dos resultados dos referidos questionários, surgiu-se a relevância de revisitar esses dados sob o ponto de vista da tradução pedagógica e interiorizada.

4.1 O uso da tríade tradutória de Jakobson em função da tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto emergencial

Esta seção foi subdividida em duas partes, uma concernente às contribuições dos alunos-participantes — referente à subseção 4.1.1 — e a outra, dos professores-participantes — apresentada na subseção 4.1.2.

Ao considerar os contextos de utilização da tradução de cunho pedagógico encontradas, por exemplo: na tradução de textos escritos, tradução de frases isoladas, escrita da LE através da LM, tradução oral (interpretação) e a tradução audiovisual (SOUZA CORRÊA, 2017), assim como de natureza interiorizada, através de: frases ou palavras, em contextos de incompreensão linguística da LE (LUCINDO, 2006), a subseção seguinte discute questões voltadas à tradução interiorizada, a partir das contribuições dos alunos ao questionário descrito na Tabela I - *O papel da tríade tradutória de Jakobson (1959) na aprendizagem de*

¹⁰ Financiado pelo PIBIC- CNPq, orientado pelo Dr. Prof. Cleydstone Chaves dos Santos, na vigência 2021-2022, defendido no XVIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, 2022.

inglês no contexto remoto emergencial, descrito na subseção 3.3.1 desta pesquisa.

4.1.1 Da contribuição dos alunos

O primeiro item do questionário teve como propósito descobrir com que frequência a tradução do inglês-português / português-inglês foi utilizada pelos respondentes durante o contexto remoto emergencial. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 quase nunca e 5, frequentemente, sete (36,9%) dos dezenove participantes escolheram a alternativa ‘3’, enquanto cinco (26,3%) escolheram a alternativa 5. Apenas um participante escolheu a alternativa 1 (quase nunca). Como podemos ver abaixo:

Gráfico 01: Primeiro item do Questionário I voltado aos alunos.



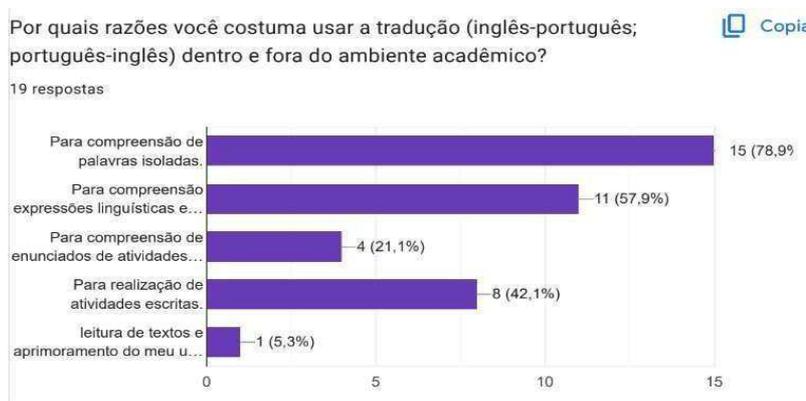
Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Tendo em vista os dados descritos no Gráfico 01 acima, concluímos que a maioria dos alunos-participantes lançava mão da tradução de maneira regular durante o contexto remoto emergencial. Desse modo, tendo estabelecido que os alunos-participantes lançaram mão da tradução em seu caráter interlingual¹¹, isto é, do inglês - português / português - inglês, no contexto referido, nosso próximo passo foi identificar e descrever os contextos de uso da tradução interiorizada.

Neste ponto do questionário, diferentemente da primeira pergunta, foi possível que os alunos escolhessem mais de uma alternativa. Como podemos ver abaixo, os resultados demonstraram que a maior razão da utilização a tradução foi para a compreensão de palavras isoladas:

¹¹ A tradução interlingual, assim como os demais tipos de traduções pertencentes à tríade de Jakobson, foram conceituadas na seção 2.3. deste trabalho.

Gráfico 02: Segundo item do Questionário I voltado aos alunos.



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

A segunda finalidade mais prevalente dentre os alunos-participantes foi quanto à compreensão de expressões linguísticas e idiomáticas. Em seguida, 42,1% dos alunos afirmaram utilizar a tradução para realização de atividades escritas. Com respeito a isso, pôde-se estabelecer um diálogo entre os dados apresentados acima e o conceito de níveis de uso da tradução interiorizada descritos por Zurrita Navarette (1997), assim sendo, foi possível observar que os respondentes estão entre o nível inicial e o nível médio de uso da tradução interiorizada. Isso uma vez que no nível inicial, tal tradução ocorre a todo o momento, enquanto no nível médio, os alunos não dependem tanto dela. Neste nível é comum que a tradução interiorizada seja utilizada para palavras e expressões desconhecidas. Desse modo, podemos afirmar que a maioria dos respondentes *não* se encontra no nível superior, isto é, no nível em que a LE é utilizada com mínima recorrência à tradução interiorizada.

Além das alternativas fixas apresentadas aos participantes, foi disponibilizado a opção de adicionar outra resposta, por meio da alternativa “Outro”, como podemos ver o exemplo a seguir:

Gráfico 03: Recorte do segundo item do Questionário I voltado aos alunos



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Quanto a este item, buscava-se, originalmente, entender e descrever as principais razões de uso da tradução de acordo com a tríade tradutória de Jakobson (1959). Por outro lado, o escopo deste estudo foi a tradução pedagógica e interiorizada, dessa forma buscamos

identificar e analisar em que situações elas foram utilizadas no contexto estudado, em função das traduções interlingual, intralingual e intersemiótica. Portanto, ao considerar a tradução de palavras isoladas como a razão mais mencionada a levar os alunos-participantes a lançar mão da tradução, Schäffner (1998) afirma que um dos benefícios do uso da tradução pedagógica em um contexto de ensino de LE é a expansão do vocabulário dos estudantes, como pudemos ver de acordo com a maioria dos respondentes. Ao comparar a tradução interiorizada (realizada pelos alunos) e a tradução pedagógica (realizada por professores), compreendemos que os alunos-respondentes falavam do ponto de vista de uma aprendizagem mediada por um professor. Dessa forma, a tradução pedagógica, apesar de não ter sido o foco desta subseção, se fez relevante à medida que buscamos entender a sua utilização no contexto de ensino remoto emergencial de inglês enquanto LE.

No capítulo 2, seção 2.1, referente à tradução nos métodos de ensino presencial de inglês, discutimos o papel da tradução em diversos métodos de ensino presencial de inglês. Um desses métodos foi o “Método Audiolingual” e em nossa discussão, abordamos a visão propagada dentro desse método quanto à ‘equivalência’ entre duas línguas.

No referido método, a tradução é vista como um empecilho ao aprendizado de LE. O principal argumento contra a tradução era que “*poucas palavras possuem total equivalência entre duas línguas*” (LADO, 1964). No entanto, segundo Leonardi (2011), a tradução, apesar de ocorrer no contexto de sala de aula de forma deliberada pelos professores, é, ao mesmo tempo, uma atividade cognitiva que ocorre naturalmente aos aprendizes na aprendizagem de uma LE. Semelhantemente, é uma atividade que não pode ser parada ou evitada, uma vez que aprendizes estão constantemente filtrando e traduzindo informações através de sua LM¹². Dito isso, o item descrito do Gráfico 02 informa alguns dos contextos de uso da tradução interiorizada realizada pelos alunos-participantes, assim como contextos de uso da tradução pedagógica percebidas por eles e realizadas pelos professores.

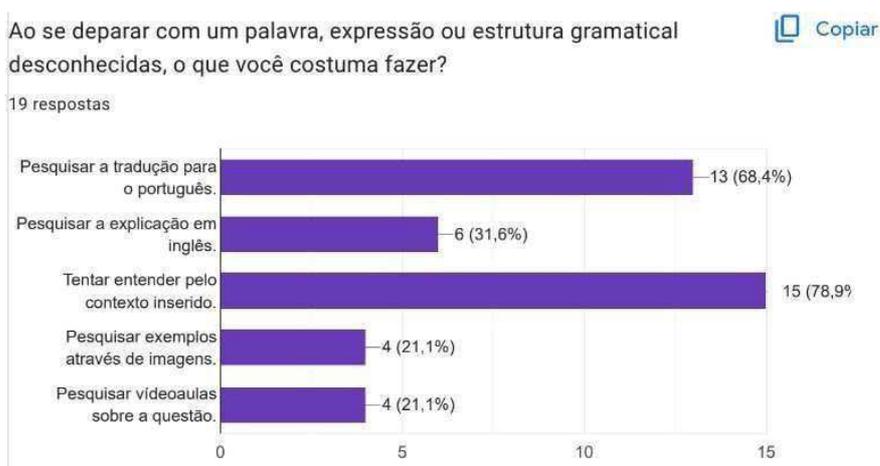
A pergunta seguinte teve como objetivo original compreender como os alunos agiriam ao se deparar com uma situação de incompreensão linguística e, por meio desta pergunta, buscamos saber a quais tipos de tradução, segundo a tríade tradutória de Jakobson, eles recorreriam. No entanto, para a nossa pesquisa, nosso foco nesta discussão foi entender como os alunos-participantes recorriam à tradução interiorizada, por meio dos tipos de tradução

¹² *Bilingual approaches favour the use of both L1 and translation and their association with cognitive development shows that although translation is a deliberate teaching choice for language teachers, it is, at the same time, a naturally occurring and cognitive activity for students when learning a foreign language which cannot be stopped or avoided. Learners are constantly filtering and translating information through their L1* (LEONARDI, 2011)

segundo a tríade tradutória.

Pode-se observar que não houve menção explícita aos tipos de tradução. No entanto, cada alternativa apontou para o uso de um tipo de tradução, exceto a terceira alternativa, na ordem em que aparece abaixo:

Gráfico 04: Terceiro item do Questionário I voltado aos alunos.



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Podemos concluir que a maioria dos alunos, a princípio, utilizavam de estratégias de leitura em um contexto de incompreensão linguística. Logo em seguida, podemos observar que 68,4% dos alunos recorreram a uma tradução interlingual (entre duas línguas). Vale salientar que os alunos poderiam escolher mais de uma alternativa.

A respeito dos resultados da pergunta em questão, pudemos, primeiramente, chegar a algumas conclusões: 1) a tradução interlingual é o tipo de tradução mais comum entre os alunos em contexto de uso de tradução interiorizada; 2) os alunos afirmaram preferir não traduzir.

A primeira conclusão pôde ser observada em virtude de a alternativa “Pesquisar a tradução para o português” ter sido a segunda mais escolhida pelos alunos-participantes. No entanto, uma vez que a única alternativa na qual não referenciou nenhum tipo de tradução foi a mais escolhida, pudemos concluir que o uso da tradução pôde ser visto como secundário na visão dos alunos. Ao longo deste estudo, essa conclusão se tornou cada vez mais presente. Isto é, muitos alunos e professores podiam ver a tradução como algo a ser evitado.

A segunda conclusão pode ter sido resultante de uma confusão entre LM e a tradução, decorrente da associação da tradução ao método GT. Como vimos anteriormente, essa noção nociva a qual a tradução é atrelada a um método específico ainda pode persistir atualmente.

Por esse motivo, retomamos a ideia de Souza Corrêa (2017, p. 182) que acredita que é necessário pensar no conceito de “*condição pós-método*”, isto é, pensar no ensino de LE além de métodos “ideais”. No ‘pós-método’, a tradução pode ser vista como uma dentre diversas ferramentas pedagógicas para o ensino-aprendizagem LE. Desse modo, muitos aprendizes e professores de LE podem associar a tradução, de modo geral, a apenas o uso da LM e desconsideram as diferentes estratégias envolvidas na implementação da tradução pedagógica e interiorizada.

Ainda sobre o ponto 2), reiteramos a natureza da tradução interiorizada citada anteriormente, isto é, a tradução ocorre naturalmente e sem que o usuário da língua possa evitá-la. Em outras palavras, mesmo que não haja o uso da tradução pedagógica explicitamente, ainda pode haver a recorrência da tradução interiorizada durante o processo de aprendizagem da LE por parte dos alunos-participantes sem que estes percebam. Dessa forma, sendo a opção mais escolhida: “*Tentar entender pelo contexto inserido*”, pudemos entender que os alunos-participantes tentavam recorrer a diferentes estratégias cognitivas para atingir a compreensão. A tradução interiorizada, do mesmo modo, é um processo mental involuntário que ocorre naturalmente entre todos os aprendizes de uma LE. Conseqüentemente, é possível que esses alunos, através da tradução interiorizada, “*acessem o significado da LE.*” (PINTADO GUTIÉRREZ; LOPES, 2019, p. 15).

Outro ponto a ser discutido se refere ao papel da LM na aprendizagem da LE. Segundo a Hipótese de Interdependência de Cummins (c.f. CUMMINS, 1979), as habilidades de letramentos podem ser vistas como interdependentes no sentido de que um alto nível de proficiência da LM auxilia na aprendizagem/aquisição da LE. O mesmo conceito se aplica ao caso inverso¹³. Ele também argumenta que, ao desprezar completamente a LM, há um comprometimento no aprendizado da LE.

Para concluir a discussão deste item, assim como a discussão apresentada nesta subseção, traçamos um paralelo entre os métodos de ensino presencial de inglês e a tradução no contexto estudado. O primeiro ponto a ser discutido é referente à concepção de tais métodos acerca da tradução.

Desde a GT, o conceito de tradução havia sido bastante limitado pelos métodos que vieram em seguida. Como no Método Direto, no qual a tradução, associada ao GT, era vista pelos seus seguidores como inadequada e até contraprodutiva (MARQUÉS-AGUADO &

¹³ *L1 and L2 literacy skills are seen to be interdependent (manifestations of a common underlying proficiency) where high levels of L1 proficiency help L2 acquisition and, conversely, high proficiency in L2 has a positive effect on L1 (CUMMINS, 1979).*

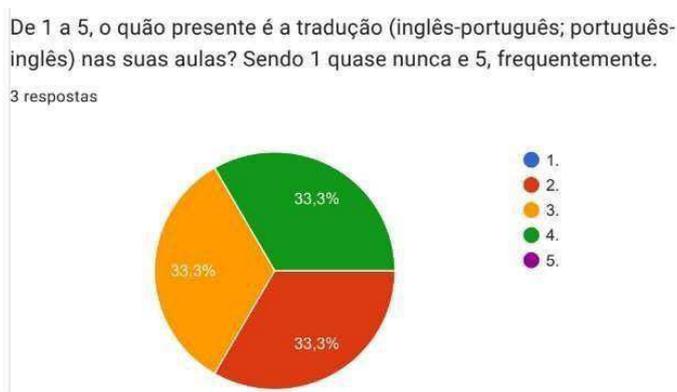
SOLÍS-BECERRA, 2013). Neste método, a aprendizagem de uma LE ocorria apenas através dela mesma, sem a “interferência” da LM. O Método Direto, conseqüentemente, influenciou outros métodos de ensino de inglês presencial, como o Audiolingual. No método Audiolingual, acreditava-se que por não existir equivalência total entre duas línguas, o uso da tradução pedagógica não apresentaria nenhum benefício no ensino de uma LE (LADO, 1964).

Ademais, considerando os resultados até agora discutidos, observamos que houve uma presença e o uso de todos os tipos de tradução pelos alunos-participantes, com uma prevalência no uso da tradução interlingual no contexto de uso da tradução interiorizada. Considerando que a tríade de tradução de Jakobson foi utilizada em contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada, abordamos as contribuições dos professores-participantes, visando investigar os tipos de tradução de acordo com tríade tradutória utilizadas com foco na tradução pedagógica, uma vez que esse tipo de tradução é recorrente aos professores.

4.1.2. Da contribuição dos professores

O primeiro item do questionário voltado aos professores buscou investigar a frequência do uso da tradução de caráter interlingual em sala de aula pelos participantes. Cada professor fez uma escolha diferente. Numa escala de 1 a 5 quanto ao uso da tradução interlingual no, então, contexto de ensino remoto emergencial, sendo 1 quase nunca e 5, frequentemente: um professor respondeu 2; um professor escolheu 3, e o outro respondeu 4. Como podemos ver abaixo:

Gráfico 05: Primeiro item do Questionário II voltado aos professores.



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

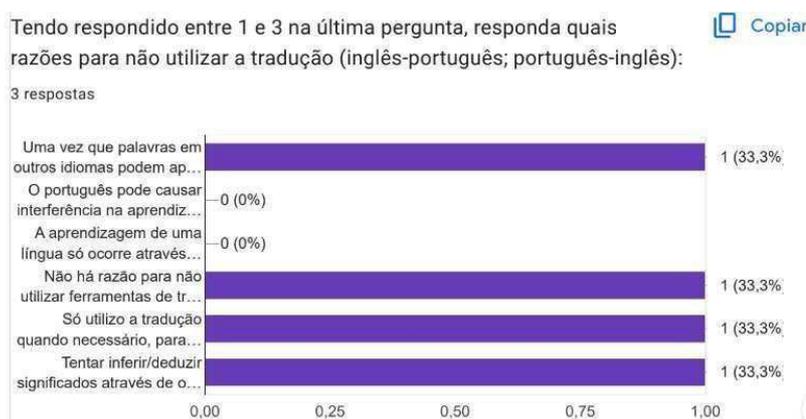
Concluimos, então, que cada professor possui um grau diferente de frequência de uso

dessa tradução em sala de aula. Uns mais, outros menos. Outra conclusão foi que todos os professores-participantes utilizavam a tradução de alguma forma.

O item seguinte teve como objetivo descobrir as razões que podiam levar à não utilização da tradução pelos professores. Originalmente, o intuito era investigar e testar a hipótese de que a tradução interlingual era vista com certo receio por professores de LE. No entanto, nesta pesquisa, em vez de investigar apenas a tradução interlingual, nos debruçamos sobre o (não) uso da tradução pedagógica de acordo com os professores-respondentes.

Nesta pergunta, foram apresentados alguns motivos comuns que justificassem pela parte dos professores a ausência deliberada da tradução pedagógica de caráter interlingual no contexto referido. Como podemos ver abaixo, cada professor optou por uma resposta diferente:

Gráfico 06: Segundo item do Questionário I voltado aos professores.



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

A pergunta acima teve o intuito de entender a relação dos professores com a tradução e os motivos que eles poderiam ter para não a utilizar no contexto de ensino remoto emergencial de LE. Um dos professores afirmou que não havia razão para não a utilizar, enquanto o restante dos participantes justificou com:

Gráfico 07: Recorte do segundo item do Questionário I voltado aos professores.

“Uma vez que palavras em outros idiomas podem apresentar usos distintos”



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Antes de discutir sobre a resposta acima, é importante salientar que as respostas descritas nos Gráficos 08 e 09, apresentadas posteriormente, foram inseridas pelos professores-participantes através da alternativa “Outro” como descrito na seção 3.3.1. desta pesquisa.

Acerca da resposta apresentada no Gráfico 07, é importante retomar o conceito de “equivalência” entre duas línguas, isto é, a crença de que por não existir uma equivalência de sentido 1:1, professores podem acabar descartando a tradução pedagógica, uma vez que “*poucas palavras possuem total equivalência entre duas línguas*” (LADO, 1964) e desse modo “*o estudante, pensando que as palavras são equivalentes, erroneamente assume que sua tradução pode ser estendida para as mesmas situações que a original e como resultado comete erros*” (LADO, 1964). Ao contrário dessa visão, Lucindo (2006) afirma que:

A tradução é um leque de possibilidades didáticas que ensina a traduzir, ajuda no aperfeiçoamento do idioma estrangeiro e do materno, auxilia na formação intelectual e ajuda na melhora da leitura, já que exige dos alunos uma leitura atenta. (LUCINDO, 2006, p. 3)

De acordo com Leonardi (2011) a tradução pedagógica pode ser aplicada em qualquer contexto educacional e em qualquer nível de proficiência, como suporte para integrar e fortalecer as quatro habilidades linguísticas¹⁴. Portanto, a ideia de que a LM e, por conseguinte, a tradução pedagógica interferem¹⁵ no ensino-aprendizagem de uma LE é equivocada, em virtude de a tradução ocorrer também de maneira inconsciente através da tradução interiorizada, uma vez que o aprendiz cria conexões e estabelece relações linguísticas entre a LM e a LE.

Em outras palavras, nessa perspectiva, a tradução pedagógica se difere de uma abordagem ou método de ensino, uma vez que pode ser utilizada em conjunto com diversas outras estratégias, como suporte pedagógico no ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, a tradução poderia até ser considerada como uma quinta habilidade por autores como Souza Corrêa (2017):

A tradução como uma quinta habilidade, portanto, difere da formação de tradutores profissionais, mas pretende fazer notar ao aprendiz as peculiaridades necessárias para se traduzir e um grau mínimo de proficiência ao fazê-lo, o qual pode ser mais ou menos ampliado conforme as necessidades e interesses de cada aluno. (SOUZA CORRÊA, 2017, p. 181).

A autora defende que ao estabelecer a tradução como uma quinta habilidade, ela se torna não apenas uma ferramenta, como também um elemento da aprendizagem de LE. Ou seja, ao

¹⁴ *Pedagogical translation can be successfully employed at any level of proficiency and in any educational context, be it school or University, as a valuable and creative teaching aid to support, integrate and further strengthen the four traditional language skills, reading, writing, speaking and listening.* (LEONARDI, 2011, p. 22)

¹⁵ Essa visão de “interferência” negativa da língua materna no aprendizado de LE foi discutida com mais detalhes na seção 2.2, deste estudo.

admitir que ao aprender uma LE, os aprendizes recorrem naturalmente à tradução interiorizada (HURTADO ALBIR, 1998), a tradução pode ser vista como um passo inevitável no processo de aprendizagem de uma LE. Desta forma, a fim de guiar este processo, os professores podem utilizar a tradução pedagógica com o intuito de facilitar a aprendizagem (DELISLE, 1984, p. 41-42). Em seguida, comparamos as respostas apresentadas nos Gráficos 08 e 09. Em resposta à pergunta: ‘Quais razões para não utilizar a tradução?’, um respondente afirma:

Gráfico 08: Recorte do segundo item do Questionário I voltado aos professores:

“Só utilizo a tradução quando necessário, para ilustrar uma semelhança ou diferença entre as línguas, por exemplo”



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Essa resposta ilustrou o que foi discutido anteriormente em relação à característica da tradução referente a estabelecer relações de semelhança e diferença entre duas línguas. Enquanto o Gráfico 09 apresenta outra finalidade da tradução pedagógica, isto é, para comunicação de significados entre meios diferentes. Como podemos ver abaixo:

Gráfico 09: Recorte do segundo item do Questionário I voltado aos professores.

“[Para] tentar inferir/deduzir significados através de outros meios”



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Quanto a isso, Leonardi (2011) afirma que a tradução pedagógica é um ato comunicativo, além de ser uma *“atividade complexa que envolve fatores linguísticos, culturais, comunicativos e cognitivos”*¹⁶ (LEONARDI, 2011). Dessa forma, o respondente acima ilustra essa característica comunicativa no contexto da tradução intersemiótica, isto é, entre diferentes meios semióticos (JAKOBSON, 1959).

No que concerne aos tipos de tradução, a sua visão, e a de que forma eles foram utilizados no contexto de tradução pedagógica, é importante trazer de volta a discussão acerca da tradução nos métodos de ensino presencial de inglês. Como já foi abordado na seção 2.1, a má reputação da GT teve implicações severas para a tradução no ensino de LE. Essa questão

¹⁶ *“Apart from being an act of communication, translation is a complex activity which involves linguistic, cultural, communicative and cognitive factors”* (LEONARDI, 2011)

vem corroborar com Vermes (2010, p. 86) ao admitir que: “*as falhas dessa metodologia [Gramática Tradução] são provavelmente responsáveis pelo sentimento de aversão, de um modo geral, pela tradução*”, resultando na criação de outros métodos e abordagens que evitaram o uso da tradução concernente à sua natureza interlinguística, por ter sido o foco principal da GT. Conseqüentemente, a perspectiva da maioria das abordagens de ensino de LE acerca da tradução acabou sendo influenciada por uma visão enviesada, com o teor reformista dos métodos de ensino de LE após a GT. Abaixo podemos observar alguns desses métodos:

TABELA V: Mapeamento da tradução no Ensino Presencial de Inglês.

Método de ensino:	Objetivo principal:	As crenças dos métodos sobre a tradução:	Como a tradução ocorre de fato em cada método:
Gramática tradução	Foco na língua escrita por meio da tradução.	A tradução (interlingual) é essencial.	Foco na tradução interlingual com traços da tradução intersemiótica
Método direto	Foco na língua oral através da imersão na LE.	A tradução (interlingual) não é permitida.	Recorrência da tradução intralingual e intersemiótica.
Método de leitura	Foco na língua escrita através da exposição e imersão da LE.	A tradução (interlingual) é essencial.	Tradução intralingual com caráter imersivo deste método.
Método Audiolingual	Foco na língua oral através de repetição e condicionamento.	A tradução (interlingual) é proibida.	Tradução intersemiótica como estímulo pedagógico
Método de Curran (Aprendizagem por Aconselhamento)	Foco na língua oral através da realização de traduções simultâneas pelo professor.	A tradução (interlingual) é essencial.	A tradução interlingual é a base deste método.
Método silencioso	Foco na língua oral por meio do uso de bastões coloridos e gráficos.	A tradução (intersemiótica) é essencial.	Tradução interlingual e intralingual acompanhada de estímulos visuais por meio de bastões e gráficos.
Método de Asher (Resposta Física Total).	Foco na língua oral por meio de comandos linguísticos.	A tradução (interlingual) não está presente.	Presença da tradução intersemiótica ilustrando comandos

Abordagem natural	Foco na língua oral e escrita através de input compreensível.	A tradução (interlingual) não é contemplada.	Tradução intersemiótica presente em um ambiente monolíngüístico.
Abordagem comunicativa.	Foco na língua oral e escrita através de atividades comunicativas.	A tradução faz parte da abordagem.	Todos os três tipos de tradução contempladas.

Fonte: realizada pelo autor.¹⁷

O quadro acima se refere a um mapeamento dos tipos de tradução conforme a tríade tradutória nos principais métodos de ensino de LE com o intuito de situar a tradução em dois âmbitos: primeiro, quanto às crenças dos métodos acerca dela; e, por último, como a tradução ocorreu realmente, nesses métodos. Desse modo, o quadro tem como propósito ajudar a entender a percepção da tradução em métodos de ensino de inglês como LE. Portanto, quando alunos e professores-participantes refletem sobre a tradução, é possível que o façam através de alguma visão originada desses métodos.

Retomando a resposta: *“Uma vez que palavras em outros idiomas podem apresentar usos distintos”* no Gráfico 07, concernente à tradução pedagógica, pudemos concluir que o respondente entende a (não) equivalência entre duas línguas. Quanto a isso, o professor evita o uso da tradução pedagógica de modo a não “confundir” o aprendiz. No entanto, é possível que o professor ao lançar mão dela, tendo em vista que a tradução interiorizada ocorre nos aprendizes de maneira involuntária e inconscientemente, ele possa conscientizar esse aspecto da aprendizagem de LE. Em outras palavras, através da tradução pedagógica, o professor pode ressaltar aos alunos a ideia de que nem sempre há equivalência 1:1 de significado entre duas línguas (HURTADO ALBIR, 1998).

Por conseguinte, os respondentes foram questionados acerca do lugar da tradução no planejamento pedagógico dos professores. De acordo com o gráfico abaixo, há quatro alternativas e apenas duas delas foram escolhidas pelos professores:

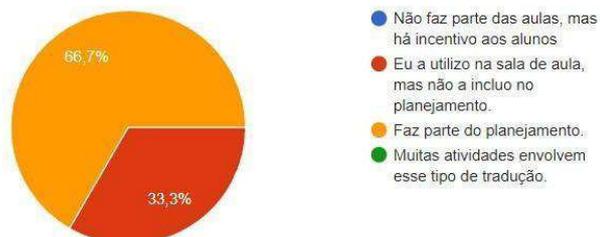
Gráfico 10: Terceiro item do Questionário I voltado aos professores.

¹⁷ Disponível em: < https://sei.ufcg.edu.br/sei/controlador_externo.php > no SEI, 2022

Levando em conta o planejamento de aula, como é pensada a tradução (inglês-português; português-inglês) nas suas aulas?

Copiar

3 respostas



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Sobre o gráfico acima pudemos observar que, segundo a maioria dos respondentes, a tradução pôde ser caracterizada como parte de seu planejamento pedagógico, enquanto um dos professores alega que a incluía nas aulas, porém não a contemplava no planejamento. Com isso, concluímos novamente o quão presente a tradução foi nas aulas de LE no contexto remoto emergencial. Ademais, pudemos concluir que a tradução apareceu de maneira consciente como uma ferramenta de apoio ao planejamento no contexto referido.

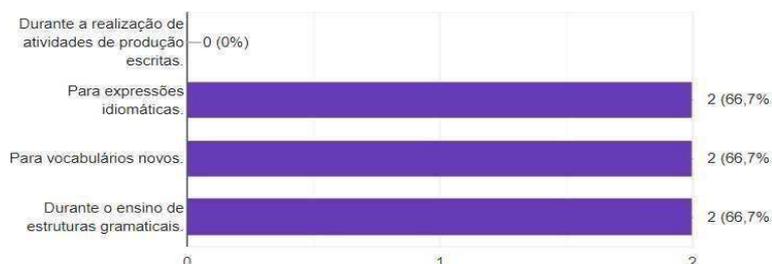
Por conseguinte, os respondentes tiveram que escolher algumas finalidades do uso da tradução, e dentre quatro finalidades, os respondentes poderiam escolher mais de uma. Como conta o gráfico abaixo:

Gráfico 11: Quarto item do Questionário I voltado aos professores.

Dentre as finalidades de uso da tradução (inglês-português; português-inglês) abaixo, aponte a mais provável de ser usada e incentivada durante as suas aulas?

Copiar

3 respostas



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Quanto ao gráfico acima, parece ter havido um consenso entre os professores quanto às três finalidades apresentadas. Isso pode ter ocorrido em virtude do caráter facilitador da tradução pedagógica (BRANCO, 2009), em função dos contextos de utilização da tradução como uma ferramenta pedagógica. Souza Corrêa (2017) lista alguns desses contextos e dentre

eles, temos: tradução de textos escritos e tradução de frases isoladas. Dito isso, podemos ver no gráfico acima alguns desses contextos. Já na pergunta seguinte, os professores-respondentes tiveram que escolher dentre duas afirmações, aquela que eles mais se identificavam. Podemos observar as duas afirmações no gráfico abaixo:

Gráfico 12: Quinto item do Questionário I voltado aos professores.



Fonte: realizada pelo autor através da plataforma Google Forms.

Levando em conta os resultados até então, concluímos que a tradução interlingual foi o tipo de tradução mais utilizado pelos professores no contexto de ensino remoto emergencial. A fim de descobrir qual foi o segundo tipo de tradução mais utilizado entre a tradução interlingual e intersemiótica, apresentamos duas afirmações as quais os respondentes poderiam escolher apenas uma. Sendo assim, 2 (dois) professores escolheram a opção acerca dos estímulos visuais e 1 (um) professor escolheu a segunda opção sobre explicações em inglês. Ou seja, em função dos resultados apresentados, pode-se concluir que a tradução intersemiótica foi o segundo tipo mais utilizado entre os professores

Ao realizar uma comparação com os dados fornecidos pelos alunos-respondentes na subseção 4.1.1, pudemos observar no Gráfico 04, referente aos tipos de traduções mais utilizados pelos alunos, que a tradução interlingual foi o tipo de tradução mais utilizado por eles no contexto de ensino remoto emergencial. Comparando os resultados discutidos aqui com os resultados discutidos sobre os alunos-participantes, podemos ter a tabela comparativa a seguir:

Tabela VI - Tipos de traduções mais utilizados por professores e alunos no contexto remoto emergencial

Tipo de tradução	Contribuição dos alunos¹⁸	Contribuição dos professores¹⁹
interlingual	68,4% de 100% ²⁰	100% de 100%
intersemiótica	21,1% de 100%	66,7% de 100%
intralingual	31,6% de 100%	33,7% de 100%

Fonte: Tabela acerca da discussão do Questionário I.

Por um lado, descobrimos que o segundo tipo de tradução mais utilizado pelos alunos-participantes (a tradução interlingual sendo a primeira entre ambos os grupos) foi a tradução intralingual. Por outro lado, a tradução intersemiótica foi eleita a segunda mais utilizada pelos professores-participantes. Para compreender de maneira mais aprofundada esses dados, é importante considerar o contexto em que os participantes deste estudo estão inseridos.

Os professores inseridos no contexto de ensino remoto emergencial vivenciaram alguns desafios, como afirma Morgan (2020). Na seção 2.4 deste estudo, esses desafios foram divididos enquanto ‘recursos tecnológicos’ e ‘questões psicológicas e pedagógicas’. No que concerne à questão tecnológica, foram discutidos elementos como ‘Autoeficácia Tecnológica do Professor’ (*Teacher Technology self-efficacy – TTS*) (BANDURA, 1997; NAQVI E ZEHRA, 2020; PUTMAN, 2012). Neste sentido, os professores experienciaram uma grande mudança na maneira em que costumavam dar aula, isto é, no contexto presencial. No então contexto remoto emergencial, os professores tiveram que desenvolver essa ‘Autoeficácia Tecnológica’ à medida em que se encontravam nesse contexto tecnológico. Por consequência dessa prática letiva remota e tecnológica, os recursos audiovisuais puderam vir à tona como forma de auxiliar e facilitar o processo de ensino. Tendo em vista isso, faria sentido a preterição, por parte dos professores-participantes, da tradução intersemiótica, em lugar da tradução intralingual.

4.2. Os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada

No segundo ponto das discussões, buscou-se identificar e descrever os contextos de uso da tradução interiorizada e pedagógica, com base nos pressupostos teóricos desenvolvidos no item 2.2, referentes à tradução pedagógica e interiorizada. Para isso, apresentamos as

¹⁸ Com base nos dados fornecidos no Gráfico 04, na subseção 4.1.1.

¹⁹ Com base nas discussões ao longo da subseção 4.1.2. e os dados fornecidos no Gráfico 12.

²⁰ A percentagem 100% indicam o número total dos respondentes, uma vez que na maioria das perguntas poderiam ser escolhidas várias alternativas.

contribuições de alunos e professores-participantes, respondentes dos questionários descritos na Tabela III e IV conforme descritos na seção 3.2. e 3.3. da metodologia deste estudo.

Essa seção, bem como a anterior, se dividiu em duas subseções: 4.2.1. Da contribuição dos alunos; e 4.2.2. Da contribuição dos professores.

Desse modo, a subseção a seguir teve como foco as contribuições dos alunos, a partir do questionário descrito na Tabela III - *A recorrência da tradução pedagógica e interiorizada na aprendizagem de LE no contexto remoto emergencial*, que se encontra no item 3.3.1 desta pesquisa.

4.2.1. Da contribuição dos alunos

A tabela a seguir descreve a primeira pergunta e suas respectivas respostas fornecidas pelos alunos-participantes. Nela, busca-se saber o uso da tradução pedagógica no aprendizado de inglês no contexto remoto emergencial:

Primeiro item do Questionário II voltado aos alunos.

Tabela VII - Em quais ocasiões a tradução pedagógica auxilia no seu aprendizado de inglês?
R01: Poucas vezes. Acredito que ela é benéfica só quando o nível de inglês da aula é um pouco mais principiante. Acredito que a partir de um nível mais intermediário da aula é muito melhor descrever a palavra em inglês.
R02: Auxilia sempre que têm palavras ou expressões não muito conhecidas e é preciso entender o contexto da situação explanada.
R03: Auxilia nos momentos em que não estou entendendo nada quando falado apenas naquela língua, ou seja, a tradução vem de grande ajuda para complementar o entendimento e aí, sim, associar a aquela língua que estamos aprendendo.
R04: Artigos.
R05: Eu prefiro não traduzir.
R06: Quando eu não sei a tradução de algum termo ou frase.
R07: Quando não sei o significado de uma palavra.
R08: Quando a palavra em dúvida não tem um sentido tão próximo da língua portuguesa.
R09: Não lembro.
R10: Quando se torna absolutamente impossível entender o significado diretamente em Inglês.

R11: Quando o professor não está se fazendo entender, seja por algum erro de comunicação ou didática, seja pelo nível de conhecimento de inglês dos alunos.

R12: Na explicação de gramática.

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Para iniciar a discussão acerca dos dados coletados dos questionários, é importante salientar que, uma vez que o questionário foi aplicado em três turmas diferentes, os alunos-participantes deste estudo variaram entre diferentes níveis de proficiência, a saber: A1, A2 e B1.1 e B1.2. Em virtude disso, tivemos diferentes pontos de vista em diferentes jornadas de aprendizagem de inglês.

Quanto à Tabela VII, referente à primeira pergunta de pesquisa, no qual buscou saber as situações em que a tradução pedagógica se fez útil no processo de aprendizagem de LE, tivemos, a princípio, o ponto de vista de que a tradução pedagógica teria mais utilidade para alunos iniciantes (QCE: A1/A2), em comparação com alunos mais avançados (QCE: B1.1/B1.2).

No entanto, a R01: *“Poucas vezes [...] que a partir de um nível mais intermediário da aula (QCE: B1.1) é muito melhor descrever a palavra em inglês”* refere-se à tradução apenas enquanto interlingual, uma vez que diferencia a “tradução” do ato de *“descrever a palavra em inglês”*. Desse modo, ao dizer que prefere *“descrever a palavra em inglês”*, o respondente afirma que prefere utilizar a tradução intralingual, sendo ela *“uma interpretação de signos verbais através de outros signos da mesma língua”* (JAKOBSON, 1959). Semelhantemente, R05: *“Eu prefiro não traduzir”* deixa aberto a interpretações quanto a que tipo de tradução se refere. Já que era comum a tradução ser vista apenas como a tradução interlingual, suponhamos que o respondente pode ter se referido a esse tipo.

Essa visão restritiva, como mencionada anteriormente neste estudo, decorreu por razão da tradução pedagógica ser associada por muitos professores, e consequentemente por alunos, ao Método Gramática Tradução no qual *“consiste no ensino da segunda língua pela primeira”* (LEFFA, 1988, p. 4). Consequentemente, pode ser possível que o aluno aborde outro tipo de tradução, ou seja, que seu professor utilize outro tipo de tradução, como a intralingual — como vista na R01 —, ou a intersemiótica, sem que eles saibam.

Quanto às respostas R02: *“Auxilia sempre que tem palavras ou expressões não muito conhecidas [...]”*; R03: *“Auxilia em momentos que não estou entendendo nada”*; e R06: *“Quando não sei a tradução de algum termo ou frase”*, encontramos uma ligação quanto à tradução pedagógica utilizada em um contexto de incompreensão linguística, presentes no

item 4.1.1 através da discussão do Gráfico 04. Desse modo, pôde-se observar a tradução pedagógica como facilitadora do aprendizado, da prática e da melhoria de uma língua (BRANCO, 2009).

Outro ponto interessante dessa discussão inicia através da R08: “*Quando a palavra em dúvida não tem um sentido tão próximo da língua portuguesa*”, referente à diferença entre duas línguas. Com o uso da tradução pedagógica, os alunos reconhecem que não existe equivalência entre duas línguas, a partir do momento em que os alunos se deparam com um exemplo prático de tal conceito: em que a tradução e a palavra ou expressão original são totalmente diferentes. O aluno passa a entender o conceito de não-equivalência, como foi mencionado brevemente na subseção 4.1.2 referente à discussão do Gráfico 06, e como a tradução se trata de um processo de reescrita. Para entendermos melhor, retomamos as palavras de Lado (cf.1964):

A tradução não é um substituto para a prática de língua. Argumentos que corroboram para esse princípio são (1) que poucas palavras possuem totalequivalência entre duas línguas, (2) que o estudante, pensando que as palavras são equivalentes, erroneamente assume que sua tradução pode ser estendida para as mesmas situações que a original e como resultado comete erros, e (3) que traduções de-palavra-a-palavra produzem construções incorretas. (LADO, 1964, p. 53-54)²¹.

Em outras palavras, não se pode esperar uma total equivalência entre duas línguas, no entanto, ao perceber que não existe equivalência, os aprendizes e até mesmo professores de LE acabam por entender um dos papéis da tradução pedagógica, que é construir relações comparativas e contrastantes entre duas línguas.

O último ponto dessa discussão se refere à tradução em situações específicas como: explicações gramaticais, como exemplo a utilização de artigos (definidos/indefinidos).

Dando seguimento à discussão, a segunda questão visou comparar o uso da tradução no contexto remoto com a retomada do presencial. No entanto, as aulas de inglês nos Cursos de Extensão da UFCG ainda continuavam de maneira remota, apesar de que, no semestre 2021.2, muitos cursos já haviam retornado ao presencial. Embora não tenha ocorrido o retorno ao contexto de ensino presencial nos cursos de extensão da UFCG, alguns respondentes compartilharam sua experiência em relação à aprendizagem de inglês nesse contexto. Abaixo podemos observar as contribuições dos alunos-participantes:

²¹*Translation is not a substitute for language practice. Arguments supporting this principle are (1) that few words if any are fully equivalent in any two languages, (2) that the student, thinking that the words are equivalent, erroneously assumes that his translation can be extended to the same situations as the original and as a result makes mistakes, and (3) that word-for-word translations produce incorrect constructions* (LADO, 1964).

Segundo item do Questionário II voltado aos alunos.

Tabela VIII - Você pode descrever como a tradução era utilizada nas aulas remotas e como ela está sendo utilizada nas aulas presenciais?
R1: Prejudicada é a resposta, pois ainda estou tendo aula remota. E pela primeira vez.
R2: De maneira muito pedagógica, o professor sempre traz de forma didática e coerente as traduções!
R3: Não sei
R4: Como eu já estou no inglês avançado, não é tão necessário a tradução.
R5: Costumo fazer a aula remota com o tradutor aberto, mas na aula presencial eu o usava apenas quando o prof. dava permissão.
R6: A tradução era feita quando alguém pedia pela tradução ou quando o professor precisava explicar algo mais complexo.
R7: Acredito que na aula remota temos a condição de trabalharmos com as duas formas de tradução de forma mais eficiente. Em sala de aula, ficamos mais presos à tradução pedagógica
R8: Toda vez que alguém não entende uma palavra
R9: Nas experiências de aulas de inglês que tive remotamente e presencialmente, a tradução era utilizada da mesma forma que eu descrevi na resposta anterior: era apenas utilizada quando o aprendizado era prejudicado pela oratória em inglês, por inúmeros motivos.
R10: Tanto nas aulas remotas como nas presenciais, a tradução é utilizada para descrever a gramática.
R11: Continuo nas aulas remotas, ainda não voltamos ao presencial. Sei que no presencial a interação, normalmente, é bem maior, mas tenho preferido o modo remoto por ser mais fácil conciliar com os horários de trabalho.
R12: Nas remotas, o professor fala em inglês e depois complementa apenas alguns pontos em português para que o entendimento seja mais claro. O presencial eu não sei, porque aí não frequentei.

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

No que concerne à tradução nas aulas remotas, percebemos que muitos respondentes descrevem as vantagens da tradução nesse contexto.

A R05: *“Costumo fazer a aula remota com o tradutor aberto, mas na aula presencial eu o usava apenas quando o prof. dava permissão”* expressa a facilidade de utilizar ferramentas com fins tradutórios no ensino remoto de inglês, mais especificamente ferramentas de

tradução automática, principalmente uma vez que, no contexto remoto emergencial, as ferramentas tecnológicas foram de vital importância.

Com isso, poder-se-ia fazer uma ligação no que concerne ao desafio tecnológico, abordado em mais detalhes no item 2.4., no que se refere à *Autoeficácia Tecnológica do Professor*²², vivenciado por professores e alunos no período de transição de um ensino totalmente presencial para um ensino remoto emergencial. A partir do relato exposto na resposta R06, pudemos comparar a experiência com a tradução pedagógica do participante enquanto aprendiz de LE no contexto presencial e remoto emergencial. Uma vez que, segundo sua experiência, a tradução pedagógica foi recorrida com maior frequência no período remoto devido às ferramentas tecnológicas de tradução.

A terceira pergunta (Tabela IX) investigou o papel da LM, o português, na aprendizagem de inglês. Como podemos ver a seguir, descobrimos opiniões divididas quanto à possibilidade de aprender o inglês sem a recorrência do português: 06 alunos acreditavam que é possível não recorrer ao português e 05 alunos acreditavam que é impossível não fazer essa recorrência:

Terceiro item do Questionário II voltado aos alunos.

Tabela IX - É possível aprender inglês sem recorrer ao português?
R1: Sim.
R2: Sim.
R3: Relativamente, sim.
R4: Inicialmente, não.
R5: Depende do nível de inglês que a pessoa tenha. Se for iniciante, vai recorrer ao português muito mais do que alguém que já é mais avançado e esteja aprendendo inglês.
R6: Acredito que não.
R7: Sim, mas só após ter um bom nível de inglês (diria que mais ou menos a partir do nível B1).
R8: É extremamente difícil, mas não considero impossível. Como descrito no texto do formulário, quando temos dificuldade em aprender algo, especialmente por se tratar de algo desconhecido, é muito comum recorrermos a alguma referência, para ser utilizada como ponto de partida para a construção de um conhecimento. Isso não é diferente no aprendizado de uma língua estrangeira.
R9: Sim.

²² *Teacher self-efficacy is the perception or belief of a teacher in his or her ability to successfully achieve an educational task* (Bandura, 1997)

R10: Imagino que seja possível aprender sem recorrer, mas ainda não consigo, mesmo quando tento não traduzir, quando percebo, "já estou traduzindo".
--

R11: Digamos que sim, mas apenas em um país nativo da língua, ou seja, um intercâmbio.
--

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Alguns participantes responderam: R04: “*Inicialmente, não*”; e R05: “*Depende do nível de inglês que a pessoa tenha [...]*”, afirmando que no início do aprendizado de inglês (QCE: A1) é inevitável recorrer ao português. Enquanto outros, como: R07: “*Sim, mas só após já ter um bom nível de inglês (diria que mais ou menos a partir do nível B1)*”; e R011: “*Digamos que sim, mas apenas em um país nativo da língua, ou seja, um intercâmbio*”, apresentando situações nas quais recorrer ao português não seja necessário: depois de certo nível de proficiência; e em um contexto de imersão, respectivamente. Já foi discutido anteriormente sobre a tradução aparecer mais durante os estágios iniciais da aprendizagem. Dessa forma, o que buscamos descobrir com essa pergunta foi como os alunos viam o papel da língua materna, o português, no seu processo de aprendizagem, consciente e inconscientemente.

Quanto a isso, temos: R10: “*Imagino que seja possível aprender sem recorrer, mas ainda não consigo, mesmo quando tento não traduzir, quando percebo, ‘já estou traduzindo’*”, ilustrando como isso acontece de maneira “inconsciente”.

A tradução interiorizada se refere a uma atividade involuntária e natural em todos os aprendizes de uma LE. A questão é que, mesmo sem admitir ou perceber, todos os aprendizes de uma LE experienciam a tradução interiorizada:

Ao ordenar ao aluno que “não pense em sua língua materna”, estamos exigindo uma função impossível, uma vez que é na língua materna que o aluno tem a construção de suas ideias estabelecidas e, a partir dela, vai construindo seu conhecimento e utilização da língua estrangeira estudada. (BRANCO, 2009, p. 190)

Cabe, então, aos professores incentivarem os seus alunos a uma autorreflexão quanto ao papel da língua materna na aprendizagem de LE.

Em relação à tradução interiorizada, a pergunta seguinte abordou o processo percebido pelos alunos-participantes. A Tabela X abaixo, evidencia a recorrência à tradução interiorizada no contexto de ensino remoto emergencial de inglês:

Quarto item do Questionário II voltado aos alunos

Tabela X - No processo de aprendizagem de inglês, você já reparou traduzindo na sua mente alguma palavra ou até frase para o português? Você acredita que entende melhor quando faz essa tradução interiorizada?
R1: Sim, mas venho buscando abster-me de compreender em português, mas [ao invés de] diretamente em inglês, eliminando o processo automático de tentativa de tradução.
R2: Sim, sem dúvidas.
R3: Algumas vezes, sim. Não.
R4: Aprendi a não ter essa mania de ficar traduzindo
R5: Sim, principalmente no início do curso. Atualmente, faço isso apenas quando não entendo algum tempo verbal. Sim, acredito que a tradução facilita a compreensão de novo conteúdo
R6: Não, pois acho mais natural e fluido quando eu leio a frase em inglês e entendo ela em inglês (por exemplo, pesquisar o termo de uma palavra em inglês que eu não conheça e ler a definição dela em inglês), do que traduzir para o português.
R7: Depende. Nos primeiros anos de estudo traduzia para o português, hoje com mais de 3 anos de estudo procuro sempre fazer tudo na própria língua inglesa.
R8: Sim já me reparei traduzindo, mas acredito que entendo melhor quando penso em inglês, e não com a tradução em português, mas quando meu nível de inglês era menor eu recorria à tradução
R9: Sim, essa prática era muito utilizada por mim quando estava no começo desse aprendizado. Após atingir um dado nível de conhecimento, passei a não adotar mais essa prática e meu aprendizado se tornou mais fluido e menos "preso" a um referencial (idioma nativo), de forma que, inclusive, algumas vezes tenho dificuldade de encontrar palavras equivalentes em português porque já tornei independente a minha proficiência em ambas as línguas.
R10: Sim, acredito que entendo melhor.
R11: Como mencionei no item anterior, infelizmente, nem sempre consigo pensar em inglês. Muitas vezes penso em português e, mentalmente, vou traduzindo e formulando a sentença em inglês. Em situações mais corriqueiras, com expressões que já domino e uso com frequência, as respostas ou criação de textos, automaticamente, 'surgem' mais rapidamente em inglês.
R12: Sim, pois, para mim, indica que eu de fato estou aprendendo. Não posso falar bem na formulação de frases, mas o fato de entender o que a pessoa está falando já é muito gratificante.

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Foi observado que a grande maioria dos respondentes alegou recorrer a compreensão

através de sua LM, apesar de alguns posicionamentos contrários. Alguns alunos, como podemos ver a seguir: R01: “*Sim, mas venho buscando abster-me de compreender em português, mas diretamente em inglês, eliminando o processo automático de tentativa de tradução*”, compreendiam a tradução interiorizada de forma negativa, como uma interferência.

No entanto, é importante considerar que muitos dos alunos-respondentes escreveram através de uma perspectiva de alunos não iniciantes (QCE acima de: A1), na qual a tradução interiorizada dá lugar a uma prática menos intermediada pela LM. Na seção 2.2. do capítulo 2 desta pesquisa, podemos ver que recorrência à tradução interiorizada ocorre normalmente com mais frequência nos estágios iniciais (HURTADO ALBIR, 1998), uma vez que os alunos têm como referencial sua LM, como podemos ver na resposta abaixo:

Sim, essa prática era muito utilizada por mim quando estava no começo desse aprendizado. Após atingir um dado nível de conhecimento, passei a não adotarmos essa prática e meu aprendizado se tornou mais fluido e menos "preso" a um referencial (idioma nativo) [...] (R09)

A R12, por sua vez, se refere à tradução interiorizada como uma forma da consolidação de conhecimento e estratégia metacognitiva: “*Sim, pois para mim indica que eu de fato estou aprendendo. Não posso falar bem na formulação de frases, mas do fato de entender o que a pessoa está falando já é muito gratificante*” (R12). No que concerne à habilidade de traduzir como forma de checagem de conhecimento. Ou seja, o aluno ao traduzir mentalmente, reforça o que aprendeu, de modo a facilitar sua compreensão acerca do que foi aprendido.

4.2.2. Da contribuição dos professores

Dando sequência à discussão dos resultados, nesta subseção, temos a contribuição dos professores-participantes a respeito da tradução pedagógica e interiorizada em sua prática letiva no contexto de ensino remoto emergencial. A Tabela XI abaixo demonstra a percepção dos professores acerca do uso da tradução pedagógica em suas aulas, bem como seu uso no contexto referido em comparação com seu uso no contexto presencial:

Primeiro item do Questionário II voltado aos professores

<p>Tabela XI - Como você vê a tradução pedagógica (inglês-português; português-inglês) nas suas aulas? E qual a diferença entre o uso da tradução no contexto de ensino emergencial e no contexto presencial?</p>
--

<p>R1: Nas minhas aulas, tento evitar a tradução pedagógica com muita frequência. No entanto, em alguns momentos, ela é extremamente útil para esclarecer algum conceito/ideia/expressão e, ocasionalmente, para fazer uma espécie de verificação de ensino-aprendizagem.</p> <p>Acredito que no contexto do ensino emergencial, eu uso ainda mais a tradução pedagógica, visto que no contexto presencial, eu busco usar mais a linguagem corporal e há mais participação da turma ao tentar explicar um conceito em inglês, por exemplo, usando a língua inglesa, em vez de português,</p>
<p>R2: Eu vejo a tradução como um recurso útil para turmas iniciantes e intermediárias que precisam de maior suporte da língua materna, diminuindo seu uso gradativamente à medida que avançam. Preferindo assim explorar mais como usar as expressões, recursos audiovisuais ou explicá-las de outras formas em Inglês do que as traduzir.</p> <p>No contexto de ensino remoto, notei que a tendência descrita acima se intensificou, principalmente pelo aluno se dispor de softwares de tradução e dicionários online com mais facilidade, que costumam ser satisfatórios na tradução de expressões isoladas, facilitando que eu foque em outros aspectos da língua.</p>
<p>R3: Como uma ferramenta de auxílio na compreensão. Em um contexto presencial, outros recursos podem servir para evitar ao máximo a tradução. Já no contexto remoto, a tradução funciona quando alguns fatores dificultam.</p>

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Todos os respondentes perceberam o uso da tradução pedagógica de maneira mais acentuada no contexto remoto emergencial de ensino de inglês. Além do mais, de forma semelhante à subseção voltada aos alunos-participantes, os professores faziam uso da tradução com mais frequência em turmas de nível iniciante (QCE: A1/A2) como forma de mediar a compreensão e, — como vimos na discussão anterior referente aos dados da Tabela X — como forma de verificação/checagem de ensino-aprendizagem.

Outro ponto em comum entre a R01: “*Acredito que no contexto do ensino emergencial, eu uso ainda mais a tradução pedagógica, visto que no contexto presencial [...]*” e R02, quanto à diferença da tradução nos contextos remoto e presencial:

Eu vejo a tradução como um recurso útil para turmas iniciantes e intermediárias [...] Preferindo assim explorar mais como usar as expressões, recursos audiovisuais ou explicá-las de outras formas em Inglês do que as traduzir. No contexto de ensino remoto, notei que a tendência descrita acima se intensificou, principalmente pelo aluno se dispor de softwares de tradução e dicionários online com mais facilidade [...] (R02)

Os respondentes afirmaram que a tradução pedagógica se fez mais presente no contexto remoto, uma vez que no contexto presencial, o professor poderia ter acesso a outras ferramentas, como: a tradução intersemiótica, através de linguagem corporal e recursos

audiovisuais; e a tradução intralingual, por meio de explicações em inglês. No entanto, no contexto remoto, segundo os participantes, houve uma maior quantidade de recursos audiovisuais. A própria plataforma utilizada nas aulas remotas, por exemplo, foi um desses recursos. Portanto, a tradução intersemiótica no contexto remoto pôde vir a ser utilizada com mais frequência, até de forma autônoma pelos alunos, uma vez que houve uma facilidade de eles realizarem pesquisas de imagens durante a própria aula. Assim como os professores tiveram uma maior facilidade de utilizar essas ferramentas em sala de aula (remota).

Considerando a percepção dos professores quanto ao uso da tradução pedagógica, o próximo passo foi descobrir as vantagens do uso da tradução no ensino de inglês segundo professores. Na tabela a seguir, podemos conferir algumas dessas vantagens elencadas pelos professores-participantes:

Segundo item do Questionário II voltado aos professores

Tabela XII - Quais são as vantagens do uso da tradução no ensino de inglês?
R1: Entendimento mais rápido de um conceito, uma ideia ou uma expressão; estabelecer relações (comparações e diferenças) entre as duas línguas. Ampliar a consciência cultural.
R2: A tradução pode facilitar a explicação de alguns conceitos, eu particularmente a considero útil no ensino de tempos verbais, onde o vocabulário não é o foco. Comparar as estruturas gramaticais das duas línguas, o que é semelhante e o que é distinto, pode ajudar os alunos a fixar melhor.
R3: Com alunos de idade mais avançada o uso da tradução ajuda a assimilar regras, por exemplo. Outra vantagem é fazer uma ponte cultural através da língua.

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Como mencionado anteriormente, o objetivo principal da tradução pedagógica é facilitar o aprendizado de uma língua (DELISLE, 1984, p. 41-42). Muitos respondentes afirmaram isso em suas contribuições, como: R02: “*A tradução pode facilitar a explicação de alguns conceitos [...]*”; e R03: “*Com alunos de idade mais avançada o uso da tradução ajuda a assimilar regras, por exemplo*”.

Outro ponto relevante sobre os dados acima descritos se refere à tradução pedagógica como forma de “estabelecer relações” de natureza linguístico-cultural, como menciona a R01: “[...] *estabelecer relações (comparações e diferenças) entre as duas línguas*”. O referido processo remete à desconstrução de ideias sobre a LE, através da LM (HURTADO ALBIR,

1998).

Podemos, também, traçar um paralelo com a discussão, realizada na subseção 4.2.1, deste capítulo, referente à Tabela VII, na qual o conceito de equivalência entre duas línguas foi abordado pelos alunos-participantes. Podemos chegar à conclusão de que ambos os argumentos — um apresentado acima, representado pelo R01 e outro no item 4.2.1 —, podem ser respostas a um mesmo questionamento. Em outras palavras, alunos e professores tiveram ideias divergentes acerca da tradução quanto a esse aspecto. Por um lado, tivemos contribuições de alunos que afirmaram que o uso da tradução pode causar interferência e, assim, atrapalhar a aprendizagem de uma LE, uma vez que não existe equivalência total entre duas línguas; por outro lado, tivemos um relato de um professor que acreditava que devido à não existência de equivalência total, podem ser estabelecidas relações comparativas e contrastivas entre duas línguas, como mencionado anteriormente neste estudo.

Concernente à tradução interiorizada, tem-se na tabela a seguir a descrição da visão dos professores-participantes acerca do seu papel no cenário de ensino remoto, bem como do tipo de relação que os alunos deveriam ter com ela. Abaixo, pode-se ver a tabela com a contribuição dos participantes:

Terceiro item do Questionário II voltado aos professores

Tabela XIII - Quanto aos alunos, como você acha que deve ser a relação deles com a tradução interiorizada?
R1: Sobretudo nos níveis mais básicos e intermediário, a tradução interiorizada é extremamente importante para perceber diferenças e similaridades entre as línguas. Isso faz com que os alunos desenvolvam estratégias autônomas para melhorar o ensino-aprendizagem da língua estudada.
R2: Considero a tradução interiorizada como uma etapa do desenvolvimento do aluno que eventualmente terá que deixar de lado à medida que avança, pois, traduzir mentalmente exige energia mental que precisará ser alocada no futuro para outros elementos como pronúncia, organização de ideias, entonação, entre outros. Com a prática o processamento da língua se torna mais automático, não sendo mais necessário traduzir de uma língua para outra.
R3: Em níveis iniciais, o aluno pode fazer uso da tradução interiorizada, já que este ainda não desenvolveu a capacidade de pensar em inglês.

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Quanto ao papel da tradução interiorizada para os aprendizes, a R01 afirma:

[...] a tradução interiorizada é extremamente importante para perceber diferenças e similaridades entre as línguas. Isso faz com que os alunos

desenvolvam estratégias autônomas para melhorar o ensino-aprendizagem da língua estudada (R01)

Assim como a R01, a R03: “*Em níveis iniciais, o aluno pode fazer uso da tradução interiorizada*”; e a R02: “*Considero a tradução interiorizada como uma etapa do desenvolvimento do aluno que eventualmente terá que deixar de lado à medida que avança [...]*” acreditam que esse tipo de tradução acontece com mais frequência em níveis elementares (QCE: A1/A2).

Conseqüentemente, com o passar do tempo, a constante recorrência, embora inconsciente, à tradução interiorizada, dá espaço a outros elementos da língua ligados à fluência como os componentes de competência comunicativa ligados à competência sociolinguística e pragmática (Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, 2001).

Partindo da investigação acerca da percepção dos professores acerca do papel da tradução interiorizada em aprendizes de LE, em seguida, buscamos entender qual é a percepção dos professores acerca da tradução interiorizada em relação à aprendizagem do inglês como um todo.

Para a realização dessa discussão, colocou-se em pauta uma ideia muito popular no âmbito do ensino de inglês, que foi a ideia de “pensar em inglês”:

Quarto item do Questionário II voltado aos professores

Tabela XIV - O que você acha da frase "pense em inglês"²³? E como você vê o papel da língua materna no aprendizado de inglês?

R1: O imperativo "pense em inglês" é algo que não podemos controlar. Então acho que falar essa frase, enquanto professor, é um pouco problemático. Por outro lado, desenvolver a habilidade de pensar em inglês é um processo muito interessante que auxilia no auxílio-aprendizagem. Quanto ao papel da língua materna, acho importante, principalmente quando se está iniciando um contato com a língua. Acredito que naturalmente realizamos associações entre nossa língua materna e a língua adicional. Então, ter uma boa noção linguística de nossa língua materna (bem como vocábulos, estrutura, etc.) facilita o ensino-aprendizagem de inglês.

²³ Vale salientar que não comungamos com a percepção de “pensar em uma LE”, uma vez que o que ocorre é a automatização do processo de formulação mental de estruturas/enunciados através da LE.

R2: Acho que a frase "pense em inglês" faz completo sentido e é algo que faço todos os dias. Porém, estou ciente que para chegar nesse nível levei muitos anos de bastante estudo e dedicação. A tradução como muitas outras ferramentas de ensino é um recurso que auxilia o aluno a alcançar esse estágio. Não se pode obrigar o aluno a "pensar em inglês", isso é algo que irá desenvolver com o tempo no decorrer de seus estudos.

R3: Pensar em inglês é entendê-lo como uma língua diferente e única, que possui regras e pronúncia diferentes do português. Assim, o uso da língua materna, principalmente nos primeiros anos de estudo de inglês, tem um papel de auxiliar na construção de uma ponte entre ambos os idiomas, mostrando as diferenças entre uma e outra.

Fonte: realizado pelo autor com base nas contribuições dos respondentes.

Muitos professores-respondentes tiveram pontos de vistas divergentes quanto à resposta desta pergunta, como podemos ver abaixo:

R01: *“O imperativo "pense em inglês" é algo que não podemos controlar”;*

R02: *“Acho que a frase "pense em inglês" faz completo sentido e é algo que faço todos os dias. Porém, estou ciente que para chegar nesse nível levei muitos anos de bastante estudo e dedicação”;*

R03: *“Pensar em inglês é entendê-lo como uma língua diferente e única”.*

A oração imperativa “pense em inglês” pode ter uma conotação problemática, visto que muitas vezes é usada para evitar que os alunos pensem em sua própria língua materna e/ou utilizem a tradução. Por isso devemos entender a que contextos os professores julgam apropriados de aplicarem essa frase.

Como afirma Branco (2009, p. 190), ao proibir os alunos, principalmente iniciantes (QCE: A1/A2), de pensar em sua língua materna, o professor acaba exigindo uma função impossível. Como alega a autora, essa ação não é só impossível, mas como também é contraprodutiva, já que é por meio da língua materna que os alunos constroem o conhecimento necessário para que a frase “pense em inglês” venha um dia a ser uma realidade.

Conforme a questão levantada, fez-se necessário entender que o aprendiz de LE no início de seu aprendizado recorre com mais frequência à língua materna e, por consequência, à tradução, pois é necessário que o aprendiz parta de um referencial para que, por meio, de uma base, ele construa um conhecimento novo e seja capaz de, então, reconhecer a diferença, tanto linguística como cultural, entre duas línguas. A tradução, portanto, se torna uma ferramenta adequada para facilitar com que isso aconteça.

Capítulo 5

Considerações finais

Neste estudo, investigamos os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada, partindo de uma descrição da tradução nos principais métodos de ensino presencial de inglês como LE. Isso foi pensado para que fossem discutidos e conceitualizadas a tradução pedagógica e tradução interiorizada. Em seguida, foi apresentada a tríade tradutória de Jakobson (1959), a qual foi utilizada para descrever os tipos de tradução que ocorriam no contexto pedagógico. Toda essa discussão serviu de suporte para entendermos a tradução pedagógica e interiorizada no contexto de ensino remoto emergencial de inglês com LE.

Esta pesquisa buscou responder três perguntas: 1) Como a tradução pedagógica e interiorizada foi caracterizada nos métodos de ensino presencial de inglês? 2) Ao recorrerem à tradução pedagógica e interiorizada no ensino remoto de inglês, de que forma professores e alunos acabam utilizando a tríade de tradução de Jakobson? 3) Quais os contextos de uso da tradução pedagógica e interiorizada nas aulas remotas de inglês?

Quanto a isso, concluímos que essas perguntas foram respondidas de maneira satisfatória. A primeira pergunta foi respondida por meio de uma análise dos métodos de ensino presencial de inglês com foco na tradução pedagógica e interiorizada, uma vez que buscamos saber o lugar da tradução nesses métodos. As respostas da segunda e terceira pergunta foram respondidas através dos questionários de pesquisa.

Diante disso, podemos concluir que tanto a tradução pedagógica quanto a interiorizada ainda podem ser vistas com uma certa hesitação, isto é, alguns dos professores e alunos participantes parecem reproduzir a ideia negativa sobre a tradução, resultante da visão propagada pelos métodos de ensino presencial de inglês. Além disso, a visão de tradução pedagógica acabou sendo limitada à modalidade interlingual dentro da tríade de Jakobson (1959). Apesar disso, os professores e alunos participantes lançavam mão de ambas as traduções intralingual e intersemiótica sem reconhecê-las como modalidades tradutórias. Quanto à tradução pedagógica, pudemos perceber que no contexto remoto emergencial, ela foi recorrida de maneira regular.

Em relação à tradução interiorizada, primeiramente, observamos que quanto menos

proficiência linguística na LE dos alunos-participantes, mais recorrência a esse tipo de tradução. Em seguida constatamos que mesmo havendo um estigma negativo quanto ao seu uso resultante do discurso, constantemente reproduzido nas salas de aula de inglês, representada pela frase “prefiro pensar em inglês”, pudemos concluir que a tradução interiorizada também acontece em situações em que os alunos pensam não estar traduzindo. Como, por exemplo, através da tradução intralingual.

Outro contexto de uso da tradução interiorizada se refere ao estabelecimento de relações de comparação entre duas línguas. Constatamos que dentre os respondentes, grande parte dos alunos e alguns professores-participantes deste estudo, classificaram seu uso com o propósito de criação de uma ponte entre sua LM e o inglês-LE (HURTADO ALBIR, 1998). Considerando a natureza da tradução interiorizada e os contextos no qual é normalmente utilizada, concluímos que ela, de fato, ocorreu com mais frequência entre os aprendizes nos estágios iniciais de maneira involuntária e até inconsciente. Até mesmo dentre aqueles que afirmavam “evitar a tradução” reconheciam que era inevitável fazer a recorrência dessa tradução até certo ponto.

Retomando a tradução pedagógica, consideramos importante a conscientização do seu uso como forma de facilitar o ensino-aprendizagem de uma LE, tal como forma de desestigmatização da tradução interiorizada por parte dos alunos. Esse estigma, muitas vezes, pode ser difundido pelos próprios professores. Acreditamos que os professores podem apontar, por meio da tradução pedagógica, a ideia de que nem sempre há equivalência 1:1 de significado entre duas línguas (HURTADO ALBIR, 1998). Conseqüentemente, ao percebê-lo, os aprendizes podem criar conexões linguísticas e culturais através da tradução interiorizada. Além disso, percebemos que no contexto remoto emergencial, o uso de ferramentas tecnológicas nos pareceu essencial para que a tradução pedagógica fosse utilizada com certa frequência.

Este estudo também apresentou algumas limitações. A primeira delas foi referente ao número de participantes desta pesquisa, que foi inferior ao proposto. Isto se deu devido ao número reduzido de turmas de Extensão de Inglês ofertadas pela UAL. A segunda limitação desta pesquisa se refere ao seu contexto original, uma vez que o período em que esta pesquisa se iniciou foi marcado por uma grande mudança na sociedade, resultando em um clima de tensão e ansiedade que dominou a população. Desse modo, o medo gerado pela pandemia pode ter sido um dos motivos para o baixo número de participantes deste estudo. Além disso, isso explica nossa escolha pelo instrumento de pesquisa, posto que não podíamos realizar encontros presenciais com os participantes.

Quanto a uma possível continuação desta pesquisa, seria relevante direcionar a discussão para os possíveis efeitos da implementação da tradução pedagógica e interiorizada na modalidade presencial, no ensino-aprendizagem de inglês como LE. Considerando os resultados deste estudo, pesquisas futuras poderiam investigar o uso da tradução pedagógica e observar a recorrência à tradução interiorizada através de uma pesquisa exploratória feita com um professor e um grupo de alunos.

Finalmente, esperamos que este estudo possa contribuir para desconstruir a visão negativa do uso da tradução, seja ela pedagógica ou interiorizada, no contexto de ensino de inglês como LE, apresentando uma perspectiva diferente, isto é, da tradução como auxiliadora no ensino-aprendizagem, a professores e alunos no referido cenário. Também, esperamos que esta pesquisa possa incentivar professores e alunos a repensarem o lugar da tradução nesse contexto.

Bibliografia:

- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman/Times Books/Henry Holt & Co, 1997.
- BRANCO, S. O. **Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.
- COOK, G. **Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment**. OUP, Oxford, 2010.
- CUMMINS, J. **Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children**. *Review of Educational Research*, 49, 2220251. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>. 1979.
- DANTAS, B. M. **O uso de ferramentas de tradução no ensino remoto como facilitador de ensino**. 2021. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara. **Introducción a la traducción pedagógica**. Lenguaje y Textos, v. 8, p. 269-283., 1996.
- DELISLE, J. **L'analyse du discours: comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: théorie et pratique**. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. *EDUCAUSE Review*. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.
- JAKOBSON, R. **On linguistics aspects of translation**. In: VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. London and New York, Routledge, 2000, v.1. p.113-118, 1959.
- JELIŃSKA, M., & PARADOWSKI, M.B. **Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective**. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>, 2021.
- LADO, R. **Language teaching: A Scientific Approach**. New York: McGraw-Hill, 1964.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211- 236, 1988.
- LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. *Revista Scientia Traductionis*, v.12 n.3, UFSC, Florianópolis, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MORGAN, H. **Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>, 2020.
- MARQUÉS-AGUADO, T. & SOLIS-BECERRA, J. **An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia**. In: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 8, p. 38-48 Espanha, 2013.
- ZURRITA NAVARETTE, P. **“La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera”** In: FELIX FERNANDEZ, L

- e E. ORTEGA ARJONILLA (eds.): Estudios de traducción y interpretación, Málaga, CEDMA, p. 133-139. 1997.
- NAQVI, S.; ZEHRA, I. **Online EFL Emergency Remote Teaching during COVID 19, Challenges and Innovative Practices: A Case of Oman.** Arab World English Journal(AWEJ). Proceedings of 2nd MEC TESOLConference 2020. 17-35, 2020.
- PEGENAUTE, L. **La traducción como herramienta didáctica.** In: Contextos, no 27-28, Madrid, p. 107-126, 1996.
- PUTMAN, S. M. **Investigating teacher efficacy:** Comparing preservice and in-service teachers with different levels of experience. Action in Teacher Education, 34(1), 26-40, 2012.
- RASMITADILA, R., ALIYYAH, R., RACHMADTULLAH, R., SAMSUDIN, A., SYAODIH, E., NURTANTO, M., & TAMBUNAN, A. **The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia.** Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7(2), 90-109. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>, 2020.
- RIDD, M. D. **Tradução? Que tradução? Modalidades de tradução na aula de línguas.** “In”: I Encontro Internacional e Nacional 5a Habilidade Tradução e Ensino “Tradução: uma ponte para o ensino”; 19 de outubro de 2007; UFES. Vitória.
- SCHÄFFNER, C. **Qualification for professional translators. Translation in language teaching versus teaching translation.** In Malmkjær, K. (ed.) Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation. Manchester. St. Jerome Publishing. 117-33, 1998.
- SEGATY, K; BAILER, C. **O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação.** Revista Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 262-271 jan./abr. 2021. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>.
- SOUZA CORRÊA, E. F. de. **A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula.** Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 179-202, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>>. E-ISSN:2447-3529.7
- LEONARDI, V. **Pedagogical Translation as a Naturally-Ocurring Cognitive and Linguistic Activity in FLL.** Annali Online dell’Università di Ferrara. Sezione Lettere, 1-2, p. 17-28, 2011.
- PINTADO GUTIÉRREZ, L.; tradutora, LOPES, F. C. **Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação.** Revista X. 14. 5. 10.5380/rvx.v14i2.65972. 2019.
- WILLIAMS, J. e CHESTERMAN, A. **The Map: a beginner’s guide to doing research in translation studies.** Manchester - UK: St Jerome Publishing, 2002.