

TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE FORTALEZA/CE

Judas Tadeu de AZEVEDO NETO (UFC)⁴

Diana Costa Fortier SILVA (UFC)⁵

Resumo: Este artigo se dispõe a investigar e esclarecer o papel de tarefas de tradução na sala de aula segundo as percepções de professores de Língua Inglesa (LI) de uma escola bilíngue em Fortaleza/CE. Tecemos nossas considerações a respeito da tradução e como esta se relaciona com o ensino de idiomas através da revisão de literatura pertinente ao tema. Apesar do grande sigilo exigido pelas escolas em relação à metodologia por elas empregada, os dados foram coletados através de questionários respondidos pelos professores da escola, contemplando suas percepções a respeito da tradução enquanto recurso didático, bem como as práticas realizadas em sala de aula, a fim de verificar que benefícios e malefícios da tradução são identificados pelos participantes, e também suas posições a respeito da importância de tarefas de tradução para a aprendizagem do idioma por indivíduos bilíngues ou multilíngues. Mediante a análise das informações obtidas através dos participantes, foi possível verificar que há um sentimento geral de rejeição ao uso da tradução em sala de aula, apesar de serem feitas ressalvas quanto à sua relevância para a compreensão e assimilação de outras línguas e culturas.

Palavras-chave: Escola Bilíngue. Tarefas de tradução. percepções.

Abstract: This article sets out to investigate and clarify the role of in-classroom translation tasks as per the perceptions of English teachers at a bilingual school in Fortaleza/CE. Some commentary is made on translation and on how it associates with language teaching via literature review. Data collection was carried out by means of a questionnaire answered by the teachers, encompassing their perspectives on translation as a teaching facilitator as well as their in-classroom practices, in order to verify potential benefits and impairments, as well as where those teachers stand on the use of translation tasks for bilingual and multilingual individuals. Upon assessing the information obtained from the participants, we have been able to ascertain a generalized rejection of in-classroom translation, although allowances were made with regard to the relevance of translation to comprehending and assimilating different languages and cultures.

Keywords: Bilingual school. Translation tasks. Perceptions.

1 INTRODUÇÃO

No decurso das experiências de professores de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, a tradução interlingual é comumente percebida como elemento indesejável no processo de aquisição de idiomas não-maternos, o que é verificável nas próprias aulas de LE, e também em parte expressiva do cânone didático.

⁴ PROINTER/ UFC - CELEST/UFC

⁵ DELILT-UFC - POET/UFC - CELEST/UFC

A aversão ao fenômeno linguístico constituído pela tradução interlingual deve-se, possivelmente, a percepções negativas originadas e reforçadas ao longo dos anos de práticas de ensino, oriundas do uso teoricamente infundado da dessa modalidade de tradução. Desta forma, ao considerar algumas reavaliações hodiernas feitas por professores e pesquisadores sobre as funções que a tradução interlingual pode desempenhar em aulas de LE, assim como a notada impossibilidade de distanciar de tal processo linguístico-cognitivo da aquisição e do uso prático de línguas não-maternas – já que estes últimos envolvem necessariamente a correspondência entre idiomas diferentes – dispomo-nos a investigar as perspectivas de professores de Língua Inglesa (LI) quanto ao que se poderia realizar em sala (e fora dela) através de tarefas de tradução interlingual.

Delimitamos este esforço de pesquisa a três professores de LI atuando na modalidade “ensino bilíngue” em uma escola de Fortaleza/CE. A modalidade encontra-se em notória expansão no Brasil, e as escolas dedicam-se a estimular, desde os estágios pré-escolares, o convívio dos aprendizes em com a língua estrangeira através de encontros diários de uma hora-aula (aproximadamente 45 minutos), em média. A língua é ensinada com base nos conteúdos trabalhados em língua portuguesa nas aulas regulares (matemática, estudos sociais, ciências e demais disciplinas), e são ministradas inteiramente na língua-alvo. Dada a imersão linguística que a modalidade promove, portanto, o interesse de investigação do presente artigo tem foco nas práticas docentes – investigadas via questionário – para verificar suas percepções a respeito da maior ou menor rejeição a práticas de tradução interlingual na sala de aula de LE, propondo, ao final, maiores reflexões sobre a questão.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO E SEU PAPEL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Com vistas a delimitar os entendimentos as percepções sobre tradução e a investigar como estas se realizam nas práticas de professores atuando na modalidade de ensino bilíngue, fazemos aqui algumas recapitulações pertinentes ao espectro de nossa pesquisa.

No ensaio *On Linguistic Aspects of Translation* (1959), cuja relevância tem sido sensível até o momento atual nos Estudos da Tradução, Roman Jakobson propõe três amplas compreensões sobre o que se pode querer dizer ao falar sobre tradução, a saber: tradução intralingual ou *rewording*, quando recorremos a signos de uma língua para elucidar outro signo que faz parte desta mesma língua; tradução interlingual ou tradução propriamente dita, quando signos de uma língua são interpretados através de signos de outra língua; e tradução intersemiótica ou transmutação, quando signos verbais são interpretados através de sistemas de signos não-verbais – ou em sentido contrário, conforme sugerem Triandafeledis; Cacho (2016, p. 247). Interessa-nos sobretudo a tradução interlingual enquanto meio para o ensino de LE, pois “o uso da Língua Materna (LM) ainda é visto como problemático por parte de alguns professores desse contexto” (TRIANDAFELEDIS; CACHO, 2016, p. 245). Persiste, portanto, uma preocupação ou incerteza pedagógico-linguística a respeito da presença da Língua Materna na sala de aula de língua estrangeira, o que se estende aos questionamentos feitos também por alunos a respeito dos malefícios e benefícios da tradução entre línguas para sua formação enquanto bilíngues comunicativamente competentes.

Consoante a compreensão jakobsoniana, é factível lançar mão do diálogo entre códigos linguísticos diferentes a fim de atribuir *sentido* a signos desconhecidos. A tradução interlingual, inclusive em sala de aula, englobaria, portanto, a correspondência linguística entre palavras de línguas diferentes⁶, assim como correspondências de sentido, levando em consideração as devidas particularidades inerentes a este processo, conforme observa Branco (2011, p. 162): “não é apenas o aspecto linguístico estrutural que vem à tona, mas a relevância do contexto, da cultura, do sujeito para quem se traduz e com que propósito”.

Ademais, é forçoso reconhecer que a tradução é um fenômeno inerente à aquisição de LE devido à própria natureza dos dois processos. Uma das principais estratégias de professores e aprendizes consiste em fazer uso da tradução interlingual para iniciar e tornar claros os sentidos na língua-alvo, a fim de eventualmente atingir a boa comunicação no outro idioma, o que também envolve a tomada de ciência sobre

⁶ Quando for possível.

culturas e contextos diferentes dos de origem. Quando utilizada por professores, a tradução interlingual não se caracteriza como objetivo-fim do processo de ensino-aprendizagem⁷, mas como recurso didático, facilitador na construção de sentido. Os aprendizes, por sua vez, recorrem instintivamente a essa modalidade de tradução logo nos primeiros contatos com a LE, particularmente ao encontrarem palavras que têm dificuldade para compreender e utilizar em contextos adequados. Triandafeledis; Cacho (2006, p. 245-246), bem como Santoro (2011, p. 154), corroboram estas asserções ao passo em que sugerem que o uso da tradução nas duas direções (LM→LE e LE→LM) em sala de aula acontece natural e inevitavelmente, com o fim maior de estabelecer relações de significado entre as línguas para o bom uso da LE. Cabe ao professor usar critérios claros para assegurar que haja gerenciamento das atividades de tradução interlingual, de forma que não haja interferência negativa da LM sobre a língua-alvo.

As considerações acima são necessárias devido à conotação negativa que o termo ‘tradução’ adquiriu ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, sobre a qual alguns comentários também precisam ser feitos.

Discutivelmente o progenitor das metodologias modernas de ensino de LE, o método Gramática-Tradução teve sua primazia gradualmente ceifada por uma série de críticas às estratégias empregadas e que são seus maiores elementos definidores, conforme Richards; Rodgers (2001, p. 5-6): a gramática era ensinada dedutivamente – primeiro explica-se as regras e em seguida explana-se como são utilizadas –, a oração era considerada a unidade básica da língua, não havia nenhuma preocupação com a comunicação, e foco estava na leitura e tradução de palavras e frases descontextualizadas. Constituíam-se constituindo-se assim em um “método para o qual não há teoria” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 7)⁸, e cuja inadequação ao objetivo de formar *falantes* era claramente sensível. O subsequente Movimento de Reforma, emergindo em forte e necessária contraposição ao método Gramática-Tradução, dada a necessidade de formar bilíngues competentes no uso prático de outro idioma, parece ter fornecido a pedra fundamental para o mausoléu em que as pesquisas e práticas se

⁷ A não ser que se trate de um curso específico de prática tradutória.

⁸ No original: “It is a method for which there is no theory”. Tradução nossa.

dedicariam a sepultar a tradução interlingual enquanto recurso para aulas de LE, ao defender que estas deveriam ser conduzidas inteiramente na língua-alvo (máxima imposta pelo Método Direto, e que influenciou uma posterior série de princípios teoricamente fundados) segundo Richards; Rodgers (2001, p. 12). Assim, a tradução interlingual deveria ser evitada, apesar de haver a permissão de seu uso apenas para a explicação de novas palavras ou para checar o entendimento de tópicos já estudados.

A partir do Movimento de Reforma, então, o ensino de línguas estrangeiras percorre uma série de abordagens e métodos (cuja descrição extrapolaria os limites deste estudo) que mantêm como propósito maior o desenvolvimento da competência oral para permitir uma comunicação adequadas na língua-alvo, até o estabelecimento do presente quadro, em que a Abordagem Comunicativa (AC) se firma como principal norteadora do ensino e aprendizagem de LE:

(...) [a AC] rege a maior parte dos livros didáticos disponíveis no mercado, e cujos princípios estão enraizados também na mentalidade dos professores de línguas estrangeiras, os quais, em geral, procuram não fazer aquilo que essa abordagem exclui, notadamente usar a tradução, a literatura (especialmente nos níveis iniciais) e também, ainda que em menor medida, falar explicitamente de gramática (SANTORO, 2011, p. 150).

Esta exclusão reflete percepções sobre a tradução interlingual já consolidadas, tanto nas pesquisas quanto na prática docente em geral. De acordo com Santoro (2011, p. 150-151), elas resultam de esforços para desvincular o ensino de LE da ultrapassada roupagem da Gramática-**Tradução** (grifo nosso), em que os alunos passivamente recebem regras e extensivas listas de vocabulário, seguidas de exercícios de aplicação dedutiva de normas e atividades de memorização, sem o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Tais percepções também estão alinhadas com entendimentos coerentes porém limitados a respeito do que constitui uma atividade com fins de desenvolvimento de competência comunicativa, em detrimento, em particular, das tarefas de tradução interlingual, que, por sua própria natureza, seriam não-comunicativas. Ora, se o objetivo repousa na aquisição da língua em seus contextos reais de uso, que serventia há na prática de tarefas de tradução, que não estimulam os aprendizes a pensar e se comunicar exclusivamente na língua-alvo, e jamais acontecem na prática (a menos que o aprendiz deseje tornar-se tradutor)? Este é um questionamento equivocados, que pode nos dirigir a um *status quo* em que tudo aquilo

que não é explicitamente comunicativo deve ser descartado do processo de ensino e aquisição de LE.

É, provavelmente, por isso que se constata uma grande dificuldade na afirmação da inovação ou na retomada de posições abandonadas por um tempo que poderiam ser repensadas e reavaliadas à luz de uma reflexão mais ampla sobre o ensino de línguas estrangeiras, levando em conta a existência de estudos que questionaram os princípios afirmados pela abordagem comunicativa (SANTORO, 2011, p. 150).

O desprezo e/ou descarte das tarefas de tradução interlingual apenas serve ao propósito de impedir a reavaliação de posições que podem agregar valor ao ensino de LE, devendo existir, portanto, maior criticidade e reflexão ao tratar dessa modalidade de tradução como ferramenta de aquisição de LE e de experiência bilíngue, especialmente ao considerar em que contexto os bilíngues são formados atualmente.

Kramersch (2014, p. 306), por exemplo, advoga, entre outras propostas, o retorno à tradução interlingual como meio para melhor compreender as línguas alvo e materna, dentro de uma proposta de ensino de LE com foco no processo, defendendo o papel do indivíduo multilíngue como modelo de instrução pois “a globalização mudou a natureza do jogo” (KRAMSCH, 2014, p. 297)⁹. Assim, monolíngues e bilíngues coexistem com frequência e intensidade cada vez maiores, estejam os bilíngues em processo de aquisição ou já estáveis – conforme o que sugere Grosjean (2004, p. 34-35) a respeito de falantes de mais de um idioma – encontrando-se em uma autêntica aldeia global em que as relações e representações sociais se internacionalizam constantemente e em ritmo crescente, nas mais variadas formas. Assim, no âmbito corporativo, na universidade, e em situações informais, entre muitas outras situações, a prática tradutória é *fato*.

Santoro (2011, p. 152) corrobora estes posicionamentos ao apontar que “é difícil afirmar que traduzir não seria real, pois são inúmeras as ocasiões nas quais a tradução faz parte das atividades estritamente ligadas a saber uma língua estrangeira”, acontecendo rotineiramente em eventos, congressos, auditorias, nas relações internacionais interinstitucionais, e em quaisquer situações nas quais se lança mão de bilíngues e de suas habilidades de tradução interlingual para assegurar a boa comunicação entre pessoas que não partilham a competência em determinado idioma,

⁹ No original: “globalization has changed the nature of the game”. Tradução nossa.

para atingir os mais diferentes fins. “Emissores e receptores necessitam, portanto, da ajuda de alguém que tenha familiaridade com as duas línguas e culturas e que esteja disposto/a desempenhar o papel de tradutor/a ou intermediário entre eles” (NORD, 2006, p. 134)¹⁰.

Reiteramos, enfim, que nossa pesquisa se dispõe a investigar esta problemática frente ao (não) uso de LM no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) no contexto da proposta de ensino bilíngue, a fim de obter esclarecimentos acerca de pontos de contato e conflito entre as percepções de professores e as considerações sobre tradução interlingual visitadas neste capítulo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de campo tem enfoque descritivo e qualitativo, propondo-se a fazer investigações sobre as percepções de professores de LI em uma escola bilíngue de Fortaleza/CE a respeito da tradução interlingual enquanto prática docente e discente. Trata-se de pesquisa descritiva pois “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos [...] sem manipulá-los.” (RAMPAZZO, 2002, p. 53 apud COSTA, 2016, p. 274), e se constitui, ademais, em pesquisa qualitativa, compondo um levantamento exploratório de dados, visando à obtenção de informações iniciais sobre o que se notam ser equívocos e/ou incertezas no corrente momento do ensino de línguas estrangeiras a respeito do uso de tradução na sala de aula.

Foi realizada revisão bibliográfica para a busca de fundamentação teórica no propósito de delimitar as possíveis variáveis resultantes da investigação, conforme as orientações de Markoni; Lakatos (2009, p. 186).

Os dados foram coletados junto a 03 (três) professores em uma escola bilíngue de Fortaleza/CE, por meio da aplicação via *e-mail* de questionário composto por 04 (quatro) perguntas de cunho descritivo-qualitativo. Este instrumento de coleta foi determinado para o estudo a fim de assegurar o anonimato dos participantes, bem como

¹⁰ No original: “Senders and receivers thus need help from someone who is familiar with both languages and cultures and who is willing to play the role of translator or intermediary between them”. Tradução nossa.

por sua natureza exploratória bivalente, pois, conforme aponta Gil (1991, p. 115), pode contemplar dados objetivos – idade e gênero, por exemplo – assim como possibilita a coleta de informações referentes a crenças, sentimentos e opiniões, adequando-se à nossa intenção de pesquisa.

Os participantes são graduados em cursos de Letras com licenciatura em Língua Inglesa, e atuam em uma escola bilíngue na cidade de Fortaleza/CE, onde trabalham com alunos de diversas idades na modalidade de ensino bilíngue em Inglês.

Este estudo pretendeu responder às seguintes perguntas:

- Quais tarefas de tradução (interlingual, intralingual e/ou intersemiótica) são conduzidas pelos professores participantes no âmbito da proposta de ensino bilíngue na escola de Fortaleza/CE?
- Quais benefícios o uso de tarefas de tradução interlingual pode trazer para o processo de aquisição de LI, conforme identificados pelos professores participantes?
- Quais prejuízos o uso de tarefas de tradução interlingual trazer para o processo de aquisição de LI, conforme identificados pelos professores participantes?

As respostas dos professores para as perguntas propostas são discutidas a seguir, acompanhadas de nossas considerações e conclusões a partir dessas respostas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Inicialmente, indagamos aos professores quais estratégias de tradução são utilizadas por eles na sala de aula bilíngue, tendo em vista a classificação jakobsoniana (intralingual, interlingual, intersemiótica). Solicitamos também que explicassem de que forma as tarefas de tradução são utilizadas e gerenciadas.

De acordo com as respostas, somente o Professor 1 lança mão da “tradução direta” de palavras (tradução interlingual apenas de itens lexicais). Professores 2 e 3 reconhecem apenas a tradução intersemiótica e intralingual como estratégias válidas de ensino. Professor 2 as considera “mais ideais” e Professor 3 defende a “imersão do

aluno no idioma”, em que toda a comunicação entre professor e aluno é realizada em língua inglesa, além de explicitar que não faz a tradução do inglês para o português.

Tais declarações parecem corroborar a hipótese de que há, por parte dos professores de LE em geral, uma aversão à prática tradutória interlingual, em especial dentro da prática de ensino bilíngue, uma vez que esta última pretende promover o ensino através da imersão linguístico-cultural. Além disso, apontam para uma prática comumente observada em sala de aula, a de exaurir as opções que excluem a tradução propriamente dita antes que se faça uso desta.

Na pergunta 2, indagamos sobre quais modalidades de tradução são comumente utilizadas pelos aprendizes na sala de aula bilíngue, e solicitamos aos participantes que explicassem como gerenciam o uso dessas estratégias por parte dos alunos.

Todos os professores participantes percebem a tradução interlingual como o recurso fundamental de seus aprendizes no momento dos primeiros contatos com a língua-alvo. Reconhecem, no geral, que a tradução interlingual é gradativamente posta em segundo plano à medida que os aprendizes avançam em seus estudos e uso da língua estrangeira.

Verificamos, portanto, o pressuposto de que a tradução interlingual é invariavelmente o processo cognitivo mais imediato aos que estão em processo de aquisição de segunda língua, o que notamos estar em contraposição às práticas comentadas em resposta à Pergunta 1. A estratégia mais comum aos alunos é aquela que os professores tendem a utilizar em menor frequência.

Em seguida, indagamos aos participantes se, em sua opinião, o uso da tradução interlingual na sua sala de aula bilíngue se caracterizaria como benéfico ou maléfico para os aprendizes, e pedimos-lhes que explicitassem de que formas esse benefício ou prejuízo se daria.

Os Professores 2 e 3 identificam a prática tradutória interlingual como nociva à aquisição de língua estrangeira, respaldando-se no que identificam como “pensar em inglês” para que os aprendizes obtenham bom uso da LE. O Professor 1, contudo, reconhece que essa modalidade de tradução pode acontecer e escolhe não atribuir caráter benéfico ou maléfico à prática tradutória.

Verifica-se que a aversão à tradução interlingual parece já estar fortemente consolidada nas percepções dos de professores de língua estrangeira (inglês) sobre essa

prática. Além da prática de imersão total defendida pela escola, os próprios professores não fazem menção a tarefas direcionadas de tradução interlingual, ou expressam interesse em potenciais atividades nas quais essa modalidade de tradução possa auxiliar no processo de ensino-aquisição de LE. Apesar de tratar-se de uma estratégia já inerente ao esse processo, conforme apontado anteriormente, considera-se a tradução interlingual como fenômeno indesejável ou desimportante.

Na última questão proposta aos participantes, indagamos de que formas as tarefas de tradução poderiam ser úteis aos aprendizes de LE.

De acordo com as respostas, os professores 1 e 3 levam em consideração questões práticas tais como contextos e culturas diferentes. Já o Professor 2 contempla a tradução interlingual como fator comum apenas a contextos escolares, e ainda assim como estratégia a ser utilizada “em último caso”.

A compreensão dos professores 1 e 3 nos parece especialmente interessante aos objetivos de nossa pesquisa. Consoante exposto no início deste artigo, encontramos-nos em uma autêntica aldeia global, na qual as relações internacionais e interpessoais se tornam cada vez mais frequentes e mais rápidas. Estas relações constantemente se dão em dois ou mais idiomas, e é impraticável conduzi-las sem que em algum momento sejam realizadas tarefas de tradução interlingual. O indivíduo bilíngue/multilíngue se torna, portanto, presença fundamental em uma crescente gama de situações comunicativas com os mais diversos fins.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificamos que as principais tarefas de tradução realizadas em sala de aula pelos professores são predominantemente de natureza intralingual e intersemiótica, estando a tradução interlingual em uma espécie de segundo plano, mais como alternativa a ser usada após esgotadas as possibilidades anteriores de construção de sentido do que como prática pedagógico-linguística autônoma e legítima. Nota-se também que uma das estratégias a que os aprendizes frequentemente recorrem consiste na tradução de palavras entre línguas. Esta atitude, inerente ao processo de aprendizagem, pode lograr resultados satisfatórios se a devida atenção no planejamento

de aulas for dada, livrando a tradução da roupagem definitiva e absoluta de processo cognitivo a ser eliminado de processo de aquisição de LE.

Observamos que dois participantes deste estudo identificam a tradução interlingual como indesejável à formação de bilíngues, tratando-se de impedimento à imersão no idioma. Todavia, dois participantes também identificam a prática tradutória como meio adequado para assimilação e construção de sentido em relação a culturas e costumes de outros países. Estas respostas nos levam à compreensão de que há alguma ciência de que tradução interlingual e cultura estão em constante diálogo, apesar da percebida animosidade em relação ao seu uso enquanto recurso didático.

Argumentamos que essa tomada de ciência sobre a relevância de tarefas de tradução para o entendimento e assimilação de outros costumes e culturas – e obviamente da língua estrangeira – deve ser posta em prática também em sala de aula, a fim de eventualmente estabelecer o desenvolvimento das habilidades de tradução interlingual como parte do paradigma do ensino de LE. Isto pode ser feito, por exemplo, ao expor as situações em que bilíngues assumem o papel de intérpretes com o objetivo de facilitar a comunicação em contextos interculturais e internacionais, seguindo-se de prática tradutória direcionada e “pós-tarefas” em que o papel do tradutor/intérprete é avaliado criticamente.

Dada a corrente interculturalidade estabelecida pela democratização dos meios de comunicação mundialmente, conduzimos a presente investigação a fim de obter esclarecimentos sobre a tradução no ensino de línguas segundo as perspectivas de professores da área. Não nos propomos a esgotar o tema dentro dos limites deste estudo, dado que breve e de escopo limitado, mas almeja-se que essas considerações sirvam ao propósito de fomentar futuras pesquisas sobre as várias formas que a tradução pode tomar em contextos de aprendizagem bilíngues e multilíngues, e eventualmente motivando trabalho científico prático em laboratórios de tradução de textos para a elaboração de propostas para tarefas de tradução a serem incorporadas ao conteúdo programático de cursos de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BRANCO, S. O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução**, n. 27, v. 1. 2011. p. 161-177.

COSTA, N. C. A. Crenças sobre o uso da tradução na sala de aula de língua inglesa em cursos de idioma. In: NÓBREGA, D.; SILVEIRA, K. S. D. (Org.). **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 270-282.

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

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). **The handbook of bilingualism**. Malden, MA, USA; Oxford, UK: Blackwell, 2006. p. 32-63.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L (ed.). **The Translation Studies Reader**. London & New York: Routledge, 1959/2000, p. 113-118.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. **The Modern Language Journal**. 2014. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NORD, C. **Translation as a purposeful activity**. Reino Unido: St. Jerome, 1997.

RICHARDS, J.; RODGERS, R. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001. p. 5-12.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. In: **Cadernos de Tradução**, n. 27, v. 1. 2011. p. 147-160.

TRIANDAFELEDIS, B.; CACHO, M. B. A tradução na sala de aula de língua estrangeira. In: NÓBREGA, D.; SILVEIRA, K. S. D. (Org.). **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 244-269.

ANEXO – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Pergunta 1 – São reconhecidas três amplas compreensões ao falarmos em tradução: tradução intralingual (explicar uma palavra utilizando palavras da mesma língua), tradução interlingual (explicar uma palavra utilizando palavras de outra língua), e tradução intersemiótica (quando signos verbais se transformam em signos não-verbais, ou vice-versa, como nas adaptações da literatura para o cinema). Quais destas

estratégias são utilizadas por você na sala de aula bilíngue? Explique de que forma são utilizadas e gerenciadas.

Professor 1 (**P1**): Há utilização das três estratégias, de acordo com a necessidade específica para o conteúdo ou do aluno. Desde a tradução direta das palavras, até o uso de exemplos com palavras cognatas para auxiliar ao aluno na compreensão da palavra em seu contexto. A intersemiótica também é utilizada ao passo que o professor pode utilizar de imagens ou até linguagem corporal para auxiliar na compreensão de sentido.

Professor 2 (**P2**): Para melhor compreensão, existem duas traduções que eu acredito serem mais ideais e que gosto de usar. A tradução intralingual, explicar através de sinônimos ou colocando em frases, exemplos ou histórias, para que fique mais claro. Principalmente histórias do convívio deles, e também a tradução intersemiótica, que também entra um pouco na outra, que é através de histórias, figuras, vídeos, imagens que vão remeter a eles o significado daquelas palavras para que eles entendam.

Professor 3 (**P3**): As traduções utilizadas em sala de aula são a intralingual e a intersemiótica. Quando eles não entendem alguma palavra, procuro um sinônimo, uso imagens, mas não faço a tradução do inglês para o português. Nas aulas do bilíngue, é feita a imersão do aluno no idioma, então toda a comunicação (professor-aluno) é em inglês.

Pergunta 2 – Qual ou quais estratégias mencionadas na pergunta 1 são comumente utilizadas pelos aprendizes na sala de aula bilíngue? Explique como você gerencia o uso dessas estratégias por parte dos alunos.

P1: Acredito que os aprendizes em sala de aula, especificamente em níveis iniciais, tendem a fazer utilização da estratégia interlingual, mas conforme se desenvolvem no aprendizado da língua, a utilização das técnicas intralinguais se tornam mais comuns, tal como as intersemióticas.

P2: Eles usam muito a tradução interlingual. Quando veem uma figura ou quando entendem eles fazem questão de traduzir pro português, e que todos saibam o que significa aquilo em português. Muitos deles correm logo para isso, para a tradução para o português.

P3: Os alunos utilizam mais a tradução interlingual. À medida que eles vão adquirindo vocabulário, começam a substituir as palavras em português para o inglês.

Pergunta 3 – Em sua opinião, o uso da tradução interlingual na sua sala de aula bilíngue se caracterizaria como benéfico ou maléfico para os aprendizes? Explique de que formas.

P1: Não vejo como malefício ou benefício, mas sim como um processo passível de acontecer. Há quem consiga se desenvolver a partir do uso das técnicas interlinguais, outros que tem como base as técnicas intralinguais ou intersemióticas.

P2: Eu acredito que é um malefício, mesmo sendo no começo quando estão ainda iniciando na língua. Eles precisam imergir na língua, precisam ter aquela questão de pensar em inglês. Quando ocorre a tradução interlingual, eles começam a aprender inglês sempre querendo traduzir. Isso vai dificultar muito lá na frente quando forem conversar em inglês, ficando às vezes travados devido a essa questão de querer traduzir tudo. Eu acho que é um malefício.

P3: Vejo a tradução interlingual na sala de aula bilíngue como um malefício, pois creio que pode tardar o aprendizado do idioma. Faço por preferência de usar a imagens em vez da tradução interlingual para ajudar o aluno a pensar em inglês.

Pergunta 4 – Em sua opinião, de que formas as tarefas de tradução interlingual podem ser úteis para falantes de língua estrangeira?

P1: Traduzir um texto vai muito além de apenas transferir um signo de uma língua para outra. É preciso se aprofundar nas questões que circundam o texto, como contexto, questões culturais, etc. Esses elementos ajudam o aprendiz a se aprofundar no idioma estudado, indo além do seu conjunto de signos.

P2: Na minha opinião, as tarefas de tradução interlingual são em último caso. Quando já foram usadas todas as outras opções, de explicar através de figuras, vídeos, quando a pessoa não entender mesmo, então você pode usar o português ou a língua primária da pessoa. Mas só em último caso.

P3: Para um falante, vejo as tarefas de tradução (tradução de textos, por exemplo) como um meio dele se aperfeiçoar no idioma que está estudando. Creio que a tradução ajuda o falante a ter conhecimento da cultura, costumes do idioma em foco.