



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

FÁBIO ALVES DA SILVA

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A TRADUÇÃO EM
SALA DE AULA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ENSINO REGULAR E
CURSOS LIVRES**

FORTALEZA

2025

FÁBIO ALVES DA SILVA

CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A TRADUÇÃO EM SALA
DE AULA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ENSINO REGULAR E CURSOS
LIVRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará
como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos
da Tradução. Área de concentração: Tradução e Cognição.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Guará Tavares.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S58c Silva, Fábio Alves da.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A TRADUÇÃO EM SALA DE AULA : UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ENSINO REGULAR E CURSOS LIVRES / Fábio Alves da Silva. – 2025.

121 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de PósGraduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares.

1. Tradução. 2. Ensino da língua inglesa. 3. Formação de professores. 4. Crenças docentes. 5. Tradução no Ensino de línguas. I. Título.

CDD 418.02

FÁBIO ALVES DA SILVA

CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A TRADUÇÃO EM SALA
DE AULA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ENSINO REGULAR E CURSOS
LIVRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Tradução e Cognição.

Aprovada em: 27/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Guará Tavares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fábio Nunes Assunção
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Antônia de Jesus Sales
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Yuri Santos Monteiro
Secretaria da Educação do Ceará (Seduc)

Aos meus pais, por todo o amor, carinho e dedicação aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, pela saúde, pela coragem e por iluminar meu caminho durante toda esta árdua jornada. Sem a Sua presença, nada disso seria possível.

À minha família por todo o amor, carinho, incentivo e auxílio nos momentos difíceis que passamos. Vocês foram e são fundamentais para o meu crescimento.

Aos meus pais, Zeneida e Luís Gonzaga, e minha irmã Simone, que sempre acreditaram em mim e fizeram tudo que estava ao seu alcance para que eu chegasse até aqui. Vocês são a base e um dos principais motivos que me fazem querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

À Nathália, minha namorada, pelo carinho e apoio constante durante minha caminhada na graduação, pós-graduação e estudos para concursos. Sua presença torna tudo mais leve.

Aos meus tios Maurício e Jacinto, que acreditaram em mim e contribuíram para que eu alcançasse o sonho de ser o primeiro da família a estudar e se formar na Universidade Federal do Ceará.

Agradeço à minha orientadora, professora Glória Guará Tavares, pela orientação, confiança, paciência, apoio e valiosas contribuições para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Serei eternamente grato por todos os ensinamentos e correções de curso durante o processo.

Aos meus colegas do programa, pela parceria, trocas, convivência e apoio constante. Aprendi muito com cada conversa, texto compartilhado e momento de colaboração.

Às professoras e aos professores do programa que muito me ajudaram com seus conhecimentos e contribuições durante esses dois anos de muito estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFC, pela formação sólida e ambiente de diálogo e pesquisa. Registro, também, minha gratidão ao Kelvis, ao professor Rafael e a professora Patrícia, pela paciência e compreensão nos momentos difíceis do processo. Continuem com esse excelente trabalho.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta pequena, porém, esperançosa contribuição para a ciência dos Estudos da Tradução.

“Credo ut intelligam, intelligo ut credam”

“Creio para compreender, e compreendo para crer melhor.” (Santo Agostinho, Obra: Sermões, 43).

RESUMO

Este estudo investiga as crenças sobre o uso da tradução pedagógica de 22 professores de Língua Inglesa, sendo 11 da escola regular e 11 de cursos livres. A base teórica fundamenta-se em autores da área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: Atkinson (1998), com foco na tradução pedagógica voltada para ensino; Balboni (2011), que traz teorias sobre aprendizagem voltadas ao ensino de línguas; Romanelli (2009), que tem estudos sobre a formação de professores, crenças no ensino de línguas e práticas pedagógicas; e Liberatti (2012), que aborda tradução, ensino de línguas estrangeiras e suas implicações pedagógicas em sala de aula. Os dados foram obtidos através da aplicação e análise de um questionário composto por 20 questões acerca das crenças dos professores sobre o uso da tradução durante as aulas da língua estrangeira e da análise de um diário de campo. Os resultados do estudo mostraram que mesmo após a compreensão da tradução como um recurso pedagógico válido para o desenvolvimento dos alunos, e de uma maior aceitação dela por parte dos professores, a crença de que a tradução poderia prejudicar o aprendizado dos alunos ainda permanece como um fator relevante. Portanto, embora a tradução tenha sido progressivamente aceita e reintegrada às práticas de sala de aula, ainda persistem vestígios do discurso que se opõem ao seu uso.

Palavras-chave: estudos da tradução; sala de aula; língua inglesa; tradução pedagógica; crenças.

ABSTRACT

This study investigates the beliefs about the use of pedagogical translation among 22 English language teachers, 11 from regular schools and 11 from private courses. The theoretical framework is based on scholars in the field of language teaching and learning, such as Atkinson (1998), focusing on pedagogical translation for teaching; Balboni (2011), who presents theories on learning focused on language teaching; Romanelli (2009), whose research focuses on teacher training, beliefs in language teaching, and pedagogical practices; and Liberatti (2012), who addresses translation, foreign language teaching, and their pedagogical implications in the classroom. The data were obtained through the application and analysis of a questionnaire consisting of 20 questions that addressed teachers' beliefs about the use of translation during foreign language classes, as well as through the analysis of a field diary. The results of the study revealed that, even after translation began to be recognized as a valid pedagogical tool for learners' development and despite increased acceptance among teachers, the belief that translation may hinder students' learning remains a significant factor. Therefore, although translation has been progressively accepted and reintegrated into classroom practices, traces of discourse opposing its use still persist.

Keywords: translation studies; classroom; English language; pedagogical translation; beliefs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Procedimentos da pesquisa.....	43
Quadro 2: Contraste institucional.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: A faixa etária dos professores do IFCE.....	43
Gráfico 2: A faixa etária dos professores do CLM.....	44
Gráfico 3: Faixa etária dos professores do IFCE e do CLM	45
Gráfico 4: Há quanto tempo leciona - Professores IFCE	46
Gráfico 5: Há quanto tempo leciona - Professores CLM:	46
Gráfico 6: Comparativo do tempo de docência entre os professores do IFCE e CLM:	47
Gráfico 7: Professores do IFCE.....	48
Gráfico 8: Professores do CLM.....	48
Gráfico 9: Comparativo do local de atuação dos professores do IFCE e CLM	49
Gráfico 10: Os métodos mais frequentes entre os docentes do IFCE	51
Gráfico 11: Os métodos mais frequentes entre os docentes do CLM:	52
Gráfico 12: Os métodos utilizados nas práticas docentes:	53
Gráfico 13: frequência de atividades em grupo e pares utilizadas pelos professores do IFCE.....	54
Gráfico 14: frequência de atividades em grupo e pares utilizadas pelos professores do CLM.....	54
Gráfico 15: relação da frequência de utilização de vídeos em aulas pelos professores do IFCE..	55
Gráfico 16: relação da frequência de utilização de vídeos em aulas pelos professores do CLM..	55
Gráfico 17: relação da frequência de utilização de jogos em aulas pelos professores do IFCE ...	56
Gráfico 18: relação da frequência de utilização de jogos em aulas pelos professores do CLM ...	56
Gráfico 19: relação da frequência de utilização do método comunicativo em aulas pelos professores do IFCE	57
Gráfico 20: relação da frequência de utilização de perguntas e respostas em aulas pelos professores do CLM	57
Gráfico 21: relação da frequência de utilização da leitura em aulas pelos professores do IFCE..	58
Gráfico 22: relação da frequência de utilização da leitura em aulas pelos professores do CLM..	58
Gráfico 23: relação da frequência de utilização de debates em aulas pelos professores do IFCE	59
Gráfico 24: relação da frequência de utilização de debates em aulas pelos professores do CLM	59
Gráfico 25: relação da frequência de utilização de atividades de tradução em aulas pelos professores do IFCE	60
Gráfico 26: relação da frequência de utilização de atividades de tradução em aulas pelos professores do CLM	61

Gráfico 27: relação da frequência de utilização de dicionários bilíngues em aulas pelos professores do IFCE	62
Gráfico 28: relação da frequência de utilização de dicionários bilíngues em aulas pelos professores do CLM	62
Gráfico 29: frequência de utilização de dicionários bilíngues em aulas pelos professores do IFCE e CLM.....	66
Gráfico 30: Frequência de utilização de vídeos durante as aulas dos professores do IFCE.....	67
Gráfico 31: Frequência de utilização de vídeos durante as aulas dos professores do CLM.....	68
Gráfico 32: frequência de utilização de vídeos em sala de aula no IFCE e CLM.....	69
Gráfico 33: frequência de utilização de legendas em vídeos em sala pelos professores do IFCE	69
Gráfico 34: frequência de utilização de legendas em vídeos em sala pelos professores do CLM	70
Gráfico 35: frequência de utilização de legendas em vídeos durante as aulas no IFCE e CLM	73
Gráfico 36: frequência de utilização da língua materna durante as aulas no IFCE.....	75
Gráfico 37: frequência de utilização da língua materna durante as aulas no CLM.....	75
Gráfico 38: frequência de utilização da língua materna em sala de aula no IFCE e CLM	76
Gráfico 39: habilidades que o uso do português auxilia no IFCE	77
Gráfico 40: habilidades que o uso do português auxilia no CLM	77
Gráfico 41: comparativo das habilidades que o uso do português auxilia no IFCE e CLM	78
Gráfico 42: elementos mais utilizados para ensinar vocabulário no IFCE.....	80
Gráfico 43: elementos mais utilizados para ensinar vocabulário no CLM.....	81
Gráfico 44: comparativo entre os elementos mais utilizados para ensinar vocabulário no IFCE e CLM	82
Gráfico 45: qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico – professores do IFCE	83
Gráfico 46: qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico – professores do CLM	84
Gráfico 47: qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico – comparativo entre professores do IFCE e CLM.....	85
Gráfico 48: tipos de atividades de tradução que fazem parte do livro didático dos professores do IFCE	86

Gráfico 49: tipos de atividades de tradução que fazem parte do livro didático dos professores do CLM	87
Gráfico 50: tipos de atividades de tradução que fazem parte do livro didático – comparativo entre os professores do IFCE e CLM	87
Gráfico 51: a utilização de jogos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do IFCE?.....	88
Gráfico 52: a utilização de jogos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do CLM?.....	89
Gráfico 53: a utilização de imagens, figuras ou fotos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do IFCE?.....	89
Gráfico 54: a utilização de imagens, figuras ou fotos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do CLM?.....	90
Gráfico 55: frequência que os professores do IFCE utilizam jogos, fotos e imagens em sala de aula	91
Gráfico 56: frequência que os professores do CLM utilizam jogos, fotos e imagens em sala de aula.	91
Gráfico 57: comparativo da frequência que os professores do IFCE e do CLM utilizam jogos, fotos e imagens em sala de aula.....	92
Gráfico 58: o uso da tradução como recurso nas aulas de língua inglesa no IFCE.....	93
Gráfico 59: o uso da tradução como recurso nas aulas de língua inglesa no CLM.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

MD - Método Direto

MGT - Método Gramática-Tradução

CLM - Centro de Línguas de Maracanaú

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Métodos e abordagens de ensino	20
2.1.1 Método Gramática-Tradução.....	20
2.1.2 Método Direto	21
2.1.3 Método Audiolingual.....	22
2.1.4 Abordagem Comunicativa.....	23
2.1.5 Pós-Método.....	24
2.2 Tradução pedagógica	25
2.3 Crenças dos professores e o ensino de línguas	27
2.4 Estudos empíricos sobre crenças	30
3 METODOLOGIA	39
3.1 Objetivos	39
3.1.1 Objetivo geral.....	39
3.1.2 Objetivos específicos	39
3.2 Perguntas de pesquisa	39
3.2.1 Tipo de pesquisa.....	40
3.3 Contexto e participantes	40
3.3.1 Caracterização das Instituições	40
3.4 Instrumentos de coleta de dados	41
3.5 Procedimentos de coleta de dados	42
3.6 Perfil dos professores	43
3.7 Procedimentos de análise de dados	50
4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO	51
4.1 Análise do questionário	51
4.2 Análise das anotações do diário de campo das aulas do IFCE	99
4.3 Análise das anotações do diário de campo das aulas do CLM	100
4.4 Uma breve análise das anotações do diário de campo	102
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
5.1 Quais são as crenças que os professores de língua inglesa possuem sobre o uso da tradução em sala de aula?	103

5.2 Quais são as semelhanças e diferenças entre as crenças dos professores do ensino médio e as dos professores de cursos livres?	105
5.3 A tradução é utilizada como estratégia didática em sala de aula? Se sim, em quais contextos e com quais finalidades?	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

O papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras passou por diferentes períodos, que resultaram em compreensões distintas sobre como deveríamos utilizar ou não a tradução durante as aulas. Richards e Rodgers (2001) apontam que a tradução, através do Método Gramática-Tradução (doravante MGT), foi o método mais utilizado ao longo da história, vindo a mudar apenas no século XX, momento em que surgem novos métodos e abordagens¹. Assim, no século passado, a crença de que a tradução seria prejudicial para o ensino de línguas se propagou e deu-se início às tentativas de exclusão promovida, principalmente, pelo Método Direto (doravante MD) e a Abordagem Comunicativa. Essas tentativas, à época, lograram êxito, e o uso da tradução durante as aulas foi se tornando desaconselhável.

Atualmente, persiste ainda o apontado por Lavault (1985) de que “a tradução não é mais um fim, mas um meio, na medida em que o que importa não é a mensagem, o significado que o texto transmite, mas o ato de traduzir e as diferentes funções que o texto cumpre: aquisição da linguagem, aperfeiçoamento (...)” (Lavault, 1985, p. 17-18). Assim sendo, o uso da tradução e sua relevância como ferramenta para o ensino da Língua Estrangeira (doravante LE), ainda permanecem, pois é através dela que “apresentamos particularidades das línguas materna e estrangeira e, aos poucos, fazemos com que o aluno perceba que não é possível haver simetria total entre as línguas” (Branco, 2009, p. 188).

Vale ressaltar que as crenças que surgiram com esses métodos e que pretendiam excluir a Língua Materna (doravante LM), ainda hoje, em maior ou menor escala, fazem parte da sociedade. Barcelos (2001, p. 73) destaca que “as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem”. Por conseguinte, os professores de LE, parte relevante desse processo e principal grupo afetado por todas essas mudanças, irão organizar os rumos das aulas de acordo com o que acreditam e assim colocar suas crenças em prática.

Portanto, assim como descrito por Barcelos (2001), as crenças dos professores sobre como o ensino da LE deve ocorrer podem representar um reflexo da exposição que eles sofreram

¹ Apesar de alguns autores usarem método e abordagem como sinônimos, seguiremos o conceito de autores, tais como Brown (2001) e Richards & Rodgers (1982, 2001), que fazem a distinção entre os dois.

ao longo de suas vidas acadêmicas. Entretanto, embora vivenciemos atualmente uma maior abertura para o uso da tradução no ensino de línguas, ainda é necessário investigar em que medida essa exposição influencia as crenças dos professores acerca do uso da LE e da LM em sala de aula. É importante analisar se esses docentes já se afastaram das crenças tradicionais, que desaconselhavam o uso da tradução, ou se ainda manifestam algum grau de resistência a essa prática.

Destarte, neste trabalho, investigamos as crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de Língua Inglesa. Para tanto, nos deteremos sobre essa nova fase de reintrodução/inclusão de atividades de tradução. Embasamos o estudo em autores como Duff (1989), que defende o uso da tradução como ferramenta didática, Cook (2010) que discute o papel facilitador da tradução na aprendizagem da LE, Harmer (2007) que analisa métodos e práticas tradicionais de ensino e Ur (1996) que destaca a utilização da LM como estratégia para reduzir possíveis frustrações dos alunos e otimizar o tempo de aula. Além desses autores, também incluímos Atkinson (1987), Barcelos (2007), Pajares (1992), Romanelli (2009), Ridd (2000), Welker (2003), entre outros, por apresentarem perspectivas diversas e complementares sobre o uso da tradução em sala de aula.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo geral investigar as crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de Língua Inglesa. Para tal, serão adotados os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as crenças dos professores sobre o papel da tradução no ensino de Língua Inglesa; 2) comparar as crenças dos professores do ensino médio com as dos professores de cursos livres de idiomas; e 3) examinar o uso da tradução como ferramenta pedagógica durante as aulas de inglês. Nosso estudo foi orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa: quais são as crenças dos professores de Língua Inglesa sobre o uso da tradução em sala de aula? Quais são as semelhanças e diferenças entre as crenças dos professores do ensino médio e as dos professores de cursos livres? A tradução é utilizada como estratégia didática em sala de aula? Com quais finalidades?

No que se refere à estrutura, esta dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, contendo uma descrição geral do estudo e sua contextualização inicial, bem como a delimitação do objeto de pesquisa. O segundo capítulo corresponde à fundamentação teórica, na qual discutimos, de forma mais aprofundada, as relações entre LE, LM, Tradução Pedagógica e as crenças que permeiam o aprendizado da língua. Nesse

capítulo, são expostos os conceitos e aspectos teóricos necessários para sustentar as análises subsequentes. O terceiro capítulo descreve a metodologia do estudo, especificando os participantes, o contexto de realização da pesquisa, os objetivos, as hipóteses e os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. O quarto capítulo dedica-se à apresentação, discussão e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, dialogando com os questionamentos estabelecidos nos objetivos do estudo. Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais, apresentando os resultados alcançados e sugerindo possíveis direções para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam este estudo. Para isso, organizamos esta seção em quatro subseções. Na subseção 2.1 - Métodos de ensino, traçamos uma breve retrospectiva dos principais métodos de ensino de línguas. Em seguida, na subseção 2.2 - Tradução Pedagógica, analisamos o papel da tradução como ferramenta pedagógica e sua trajetória como protagonista diante da revalorização da tradução como recurso didático. Na subseção 2.3 - Crenças dos professores e o ensino de línguas, discutimos a origem das crenças dos professores de línguas estrangeiras e o impacto dessas concepções sobre suas práticas pedagógicas. Por fim, nas subseções 2.4 - Estudos empíricos sobre crenças, articulamos os métodos de ensino e as crenças docentes, destacando novas perspectivas nos estudos sobre crenças no ensino de línguas.

2.1 Métodos e abordagens de ensino

Nesta subseção discorreremos sobre o Método Gramática-Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e finalizamos discutindo sobre o conceito de Pós-Método trazido por Kumaravadivelu (1994).

2.1.1 Método Gramática-Tradução

Richards e Rodgers (2001) e Brown (2001) apontam que nos últimos dois séculos vivenciamos múltiplos métodos e abordagens de ensino, intensificando os estudos já existentes em busca dos melhores meios para ensinar e aprender a língua estrangeira. Dito isso, iniciaremos nossa revisão dos métodos pelo Método Gramática-Tradução. Richards e Rodgers (1986, 2001) descrevem que, no século XIX, com a formalização da tradução como método de ensino, a aplicação do Método Gramática-Tradução (MGT) ou Método Clássico, que era utilizado para ensinar Latim e Grego, tinha como principal objetivo desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos. Esse método contribuiu para desenvolver o ensino de idiomas através de uma abordagem baseada no estudo de frases e com explicações na língua materna do aluno. Segundo Leffa (1988, p. 4), no MGT, “toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno”.

Neste método, a comunicação oral ficava em segundo plano, com pouca ou nenhuma relevância nas aulas, pois o propósito era fazer com que os alunos fossem capazes de ler e interpretar textos literários para fins acadêmicos e culturais. Leffa (1988) destaca que a memorização de listas de palavras, o conhecimento das regras e a aplicação de exercícios de tradução levam os alunos a fazerem associações entre as duas línguas. Primeiramente, o professor apresenta a lista de palavras, depois, as regras e, por último, o exemplo, concluindo assim os três passos essenciais apontados pelo autor.

Fazendo uma breve reflexão sobre o MGT, podemos destacar que a sua sequência lógica com foco na leitura o tornou um método amplamente difundido e utilizado. Ainda hoje professores de diversos níveis de ensino fazem uso do MGT para ensinar a LE. Dessa modo, ele ultrapassou o tempo e os preconceitos que o sucederam com outros métodos de ensino e se converteu em mais uma ferramenta útil para auxiliar professores e alunos.

2.1.2 Método Direto

Um pouco mais adiante, no final do século XIX e início do século XX, as críticas ao MGT começaram a se intensificar devido à pouca atenção dada à língua falada e o seu uso foi sendo barrado em sala de aula. De acordo com Leffa (1988, p. 4):

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial.

As críticas que levaram ao surgimento do MD, que tinha como foco o uso da língua-alvo em sala de aula, estavam conseguindo a exclusão da tradução. Como Romanelli (2009, p. 209) destaca “sucessivamente, por causa do uso exagerado, a tradução foi gradativamente excluída da didática das línguas estrangeiras. Com o aparecimento da Abordagem Direta (ou Método Direto) de Berlitz, o uso da tradução na sala de aula diminuiu”. Richard e Rodgers (2001, p. 9) pontuam que “o Método Direto representa uma reação ao Método Gramática-Tradição e busca imergir os alunos na língua-alvo através do uso exclusivo da língua ensinada”.

Desta forma, a utilização da tradução em sala de aula foi caindo em desuso e o que antes era visto como “o método” a ser usado, agora era visto com maus olhos por parte de alunos e professores. Romanelli (2009, p. 206) destaca que “de acordo com esta abordagem, o ensino e a

aprendizagem da LE deveriam acontecer mediante o uso exclusivo da LE, não utilizando nunca a LM e a tradução, devendo-se, portanto, transmitir o significado dos enunciados com gestos e imagens”. Embora o MD tenha gozado de grande prestígio em várias partes do mundo, seu uso esbarrava sempre na realidade que se colocava diante dos problemas de aplicação do método nas escolas. Ainda de acordo com Leffa (1988, p. 7):

ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT.

Como podemos ver, apesar de ter dado início ao processo de substituição do MGT, o MD não conseguiu permanecer durante os anos que se seguiram, pois a realidade dos alunos não permitia que o professor passasse toda a aula sem utilizar a LM. Assim, diante das dificuldades, temos o surgimento do Método Audiolingual.

2.1.3 Método Audiolingual

Na primeira metade do século XX, em meio às necessidades militares da Segunda Guerra Mundial, surge, na Universidade de Michigan, o Método Audiolingual. Em seus primórdios, esse método não apresentava diferenças substanciais em relação ao MD. Conforme observa Leffa (1988, p. 11),

embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército — uma reedição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada pela Comissão dos Doze — seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram na adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas.

Com o passar dos anos, o Método Audiolingual foi reformulado e consolidou-se no ensino de línguas, alcançando ampla difusão em universidades e escolas. Seu foco recaía sobre a oralidade: primeiramente, o aluno deveria aprender a ouvir e falar; apenas em um momento posterior eram introduzidas a leitura e a escrita. Leffa (1988, p. 12) esclarece: “a premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas. A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua”.

A importância do Método Audiolingual deve ser compreendida também em relação às mudanças históricas no ensino de línguas. Richards e Rodgers (2001, p. 3) destacam que “os métodos mudaram não apenas em termos das teorias de linguagem e aprendizagem que os sustentam, mas também em relação aos papéis dos professores e alunos e aos objetivos da instrução”. Apesar de sua influência, o método começou a perder força a partir da década de 1970. Segundo Leffa (1988), o excesso de repetições, como também a forte ênfase na forma, tornavam as aulas exaustivas para alunos e professores. Esse desgaste abriu espaço para o surgimento de novos métodos e abordagens que buscavam superar as limitações do Audiolingualismo e propor alternativas mais centradas no significado e na interação.

2.1.4 Abordagem Comunicativa

Na segunda metade do século XX, já na década de 1980, com foco em situações do cotidiano, surge a Abordagem Comunicativa, que em contraposição ao Método Audiolingual, além de priorizar a comunicação, busca desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) com foco em situações reais do dia a dia. Leffa (1988) destaca que os materiais, nessa perspectiva, devem apresentar situações que retratem o cotidiano dos falantes e simular momentos de uso real da língua, como conversas ao telefone, vozes de pessoas de diferentes faixas etárias etc. Ou seja, o que antes era trazido sem contexto, apenas por meio de frases soltas, que dificultavam o entendimento e a utilização da língua, agora é aplicado como se fossem situações reais, com figuras em ambientes que remetiam às situações de uso da língua. Continua Leffa (1988, p. 21-22):

os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente.

A partir desses métodos e abordagens que vão desde a introdução do Método Direto até a Abordagem comunicativa, iniciou-se um processo de demonização do uso da tradução. Ela foi abolida de sala de aula e o seu uso como auxílio ao aprendizado passou a ser condenado, assim como a língua materna. De acordo com Santoro (2011, p. 152), “uma visão distorcida da abordagem comunicativa difundiu a ideia de que aspectos da vida real são apenas os que dizem respeito a situações de comunicação corrente e utilitária”.

Desde então, a demonização em sala de aula sobre o uso da tradução aumentou ainda mais e passou a ser vista como uma atividade que atrapalha o aprendizado do aluno. Richards e Rodgers (2001, p. 159) ressaltam que “a Abordagem Comunicativa no ensino de línguas parte de uma teoria de linguagem como a comunicação. O objetivo do ensino de línguas é desenvolver a competência comunicativa”. Embora a Abordagem Comunicativa ainda seja a mais difundida e utilizada dentre os métodos e abordagens, hoje passamos por uma reconciliação entre abordagens e metodologias voltadas para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa reconciliação ficou conhecida como Pós-Método, pois ele questiona o conceito de método único, acabado e que sozinho levaria os alunos a aprenderem a língua estudada.

2.1.5 Pós-Método

De acordo com Souza Corrêa (2017, p. 182), “o conceito de ‘condição pós-método’ foi proposto nos anos de 1990 a partir, principalmente, dos trabalhos de quatro autores: Prabhu (1990), Allwright ([1991] 2003), Kumaravadivelu (1994), que cunhou esse termo, e Brown (1994)”. Esse termo, proposto por Kumaravadivelu (1994), se baseia na particularidade, praticidade e possibilidade. Agora, a ideia seria que o professor, de acordo com o conteúdo estudado, com suas crenças e seus conhecimentos, decidiria qual o método/abordagem é mais proveitoso para sua aula. “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (Kumaravadivelu, 2006b, p.69 *apud* Leffa, 2012, p. 399).

Portanto, a partir do trabalho desses autores, passamos a discutir não mais a ideia de método único ideal, mas um método adequado para cada contexto. Souza Corrêa (2017, p. 182) destaca que:

em linhas gerais, esses autores concordam que é preciso libertar-se, primeiramente, da crença de que há um método ideal que irá suprir as necessidades de todo aluno/professor no ensino-aprendizagem de LNM. Alternativamente, propõe-se mais atenção às necessidades de cada aluno e/ou de cada turma e que o professor também se mantenha em constante reflexão sobre suas aulas.

Desse modo, tivemos métodos e abordagens dos mais variados, partindo desde os totalmente focados no uso da tradução, aos que buscavam excluí-la por completo. Assim, concordamos que o pós-método trouxe uma visão mais abrangente e pacificadora sobre o uso dos

métodos para o ensino de línguas. Além de ressaltar o poder de decisão dos professores durante o processo formativo dos alunos, ele propôs um equilíbrio e buscou evitar os excessos entre o uso ou o não uso da tradução, como pregado anteriormente.

Portanto, achamos esse novo momento do ensino engrandecedor para professores e alunos. Diante desse cenário, autores como Balboni (2011), Branco (2009, 2011) Lucindo (2006) e Santoro (2011), para citar alguns, passaram a defender o uso da tradução em sala de aula e a combater as ideias de que o aluno só aprenderia a língua estrangeira se fizesse uso dela o tempo todo.

2.2 Tradução pedagógica

Na contemporaneidade, estudos sobre o ensino da LE têm se voltado ao desenvolvimento de práticas que facilitam e maximizam a aprendizagem dos alunos através da utilização de ferramentas pedagógicas. Aí surge, então, a tradução como uma dessas ferramentas. A tradução não é mais o método (como foi inicialmente) e, paralelamente a isso, perde-se a carga cultural da proibição de métodos anteriores. Inclusive, o uso da tradução como ferramenta pedagógica tem sido chamado de Tradução pedagógica (Lavault, 1985). Richards e Rodgers (2001, p. 244) destacam que:

o campo do ensino de línguas atingiu um ponto em que a busca por um método melhor pode ser menos relevante do que o desenvolvimento de uma metodologia que seja informada por uma compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem em contextos específicos.

Dessa forma, percorreremos alguns autores, tais como Atkinson (1998), Balboni (2011), Cook (1998), Romanelli (2009), Liberatti (2012), Lavault (1985), Ridd (2000), Welker (2003), dentre outros, que contribuíram para a volta da tradução como um recurso pedagógico em sala de aula. De início, como observamos na subseção anterior, a tradução era tida como o principal método de ensino de línguas estrangeiras até o final do século XIX e início do século XX, período em que tivemos o surgimento dos Métodos Direto, Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

Logo após esse período, houve a exclusão da tradução e esses métodos passaram a negar os benefícios dela para o ensino de línguas. Atualmente, era do Pós-Método, há uma maior aceitação e abertura para que o professor decida qual o melhor caminho a ser seguido durante suas

aulas. Atkinson (1998) defende o uso da tradução em sala de aula de forma equilibrada. Para ele, não haveria prejuízo para o aprendizado do aluno e ela poderia ser utilizada de forma estratégica como recurso de otimização do tempo de aula. Branco (2011, p. 163), ao destacar alguns benefícios do uso da tradução, pontua que os alunos e professores durante as aulas de LE ganham “tanto de sua cultura quanto da cultura estudada, explicando, discutindo, comparando e descrevendo aspectos específicos de acordo com suas necessidades, propósitos e conhecimentos”.

Welker (2003) é mais um autor que se destaca como defensor da aplicação da tradução como recurso no ensino de línguas. Ele vai além ao afirmar que não somente o uso da LM no ensino de línguas estrangeiras é vantajoso, como também se deve recomendar a reintrodução de exercícios de tradução. O autor defende que a competência tradutória se torne uma quinta habilidade. Welker (2003) ainda aponta que os alunos são levados a analisar as estruturas das línguas estudadas quando eles usam a tradução. Para o autor, isso ajudaria na compreensão de textos da língua estrangeira e faria com que eles desenvolvessem um entendimento maior do vocabulário estudado nos textos, das expressões idiomáticas e das regras gramaticais.

Ladmiral (2010) aponta a tradução como uma ferramenta pedagógica, pois, para o autor, ela envolve a possibilidade de analisar, comparar e explorar a LE e LM. Além disso, o autor ressalta que a tradução permite a reflexão linguística e intelectual do aprendiz. Romanelli (2009) ressalta que a tradução seria um instrumento de aprofundamento das estruturas lexicais e gramaticais, promovendo uma aprendizagem mais autônoma. Ridd (2000), por sua vez, afirma que o uso da tradução pedagógica é importante, pois possibilita que o aluno adquira compreensão através de comparações e contrastes e, assim, possa observar as peculiaridades de sua língua e da que está aprendendo.

Diante da defesa desses autores, da perspectiva favorável ao uso da tradução e de suas vantagens, podemos concluir que a tradução não é mais o único método a ser utilizado, porém, ela também não é prejudicial ao aprendizado dos alunos. Atualmente, ela é vista como uma ferramenta pedagógica que auxilia o professor em sala de aula, sendo hoje comum o conceito de tradução pedagógica para falar sobre seu uso, como pontuado pelos autores acima. Entretanto, questionamos: será que as crenças e preconceitos contra o uso da tradução ainda persistem mesmo após sua maior aceitação? Será que os professores ainda têm resistências quanto ao seu uso? Será que temos crenças mais favoráveis ao uso mais dominante em LM?

Tendo como base esses questionamentos, nosso trabalho se propõe a investigar as crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de Língua Inglesa. Portanto, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da discussão sobre o ensino línguas e o uso da Tradução Pedagógica, veremos como a tradução voltada para o ensino voltou a ser vista como um benefício para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Na próxima subseção, trataremos sobre as crenças dos professores sobre o uso da tradução e o ensino de línguas.

2.3 Crenças dos professores e o ensino de línguas

Tomando como base as subseções anteriores e seus autores, a saber: Atkinson (1998), Almeida Filho (1993), Barcelos (1995), Balboni (2011), Borg (2001), Cook (1998), Horwitz (1985), Romanelli (2009), Ridd (2000), Leffa (1991), Liberatti (2012), Lavault (1985), Wenden (1986) e Welker (2003), podemos dizer que as crenças sobre o ensino movimentam não só a forma como ensinamos e aprendemos uma língua, mas toda a estrutura de ensino, pois é a partir delas que tentam nos convencer que um método terá mais eficácia que o anterior, ou que o uso da tradução pedagógica ou não em sala de aula é benéfico para os estudantes. Desse modo, destacamos que os estudos sobre as crenças humanas não são recentes e nem exclusividade do aprendizado de línguas, pois o conceito de crenças é antigo e estudados em diversas áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, dentre outras.

Os estudos sobre crenças humanas relacionadas ao ensino só ganharam relevância mundial nos últimos trinta anos. Destacamos aqui Horwitz (1985) e Wenden (1986), que foram pioneiros na investigação sobre as crenças voltadas ao ensino de línguas e são referências internacionais. No Brasil, podemos destacar os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), que trouxeram as pesquisas sobre crenças e ensino para o âmbito nacional e aplicaram ao contexto brasileiro. Todos esses autores foram cruciais para iniciarmos os estudos sobre crenças e ensino de línguas em nossa pesquisa.

Tratemos agora de algumas definições de crenças. Borg (2001, p. 168) define que “uma crença é uma proposição que pode ser sustentada consciente ou inconscientemente, é avaliativa na medida em que é aceita como verdade pelo indivíduo e, portanto, imbuído de comprometimento emotivo; além disso, serve como um guia para pensamento e o comportamento”. Silva (2006, p. 250) destaca que “a concepção de que as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais,

contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade, conforme salientado por Barcelos (2006; 2004a, 2004b, 2000) e Silva (2005)”.

Silva (2006, p. 250) continua “(...) as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação (cf. Kalaja, 1995; Kalaja e Barcelos, 2003; Barcelos, 2004a, 2004b; 2006; Silva, 2005; entre outros)”. Dessa forma, nossas vidas são guiadas por crenças e é através delas que nos posicionamos no mundo para tentarmos aprender e viver da melhor forma possível. Entretanto, Barcelos e Kalaja (2003, 2011) destacam que as crenças não são fixas, mas emergentes e socialmente construídas, estando relacionadas com nossas experiências e interações. Por conseguinte, entender que nossas crenças guiam nossas percepções sobre a vida e as pessoas ao nosso redor é condição *sine qua non* para um pleno desenvolvimento do indivíduo.

Barcelos (2007, p. 118) afirma que “(...) quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais interrelacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las (...)”. Gilakjani e Sabouri (2017) destacam que nossas crenças são formadas por meio de experiências pessoais, profissionais e sociais. Elas são construídas ao longo do tempo e evoluem com nossas experiências. Pajares (1992, p. 321) afirma que “as crenças são dificilmente substituídas a menos que elas sejam comprovadas como insatisfatórias, e elas dificilmente se tornam insatisfatórias senão forem desafiadas”.

Dessa forma, como podemos observar, as crenças não existem de forma isolada, elas estão conectadas e, muitas vezes, podemos dizer que são até contraditórias em suas execuções. Assim, não teria como o professor fugir da influência que as crenças exercem sobre ele, pois ele também está inserido na sociedade e exposto aos seus efeitos através do tempo. Por conseguinte, as crenças desenvolvidas pelos professores têm impacto em sala de aula e, portanto, moldam suas escolhas quando eles têm que escolher quais os livros, métodos ou abordagens de ensino irão utilizar.

Gilakjani e Sabouri (2017) afirmam que as crenças dos professores podem ser mais centrais, ou seja, mais estáveis e impactantes, ou periféricas, que são mais flexíveis e sujeitas a mudanças. Richards e Lockhart (1998) enfatizam que as crenças guiam as ações dos professores e influenciam suas escolhas de forma direta em sala de aula, tanto nas práticas pedagógicas como na forma como eles avaliam os alunos. Assim, as crenças dos professores e como elas influenciam no

ensino de línguas devem passar por revisões constantes para irem se adequando às realidades de cada ambiente.

Os métodos e as crenças estão diretamente ligados com as nossas práticas de ensino como professores e pesquisadores autores de materiais didáticos, pois tivemos uma longa caminhada através das crenças de nossa sociedade e de outras das quais tivemos acesso durante o nosso processo de reconhecimento como indivíduos. Portanto, as crenças dos professores sobre o ensino de línguas estrangeiras estão diretamente conectadas com a utilização ou não de uma abordagem em sala de aula. Pajares (1992, p. 316) defende que “as crenças moldam o desenvolvimento profissional dos professores” e destaca que elas têm mais impacto que o ensino formal.

Para Pajares (1992, p. 316), “as crenças dos professores desempenham um papel central em suas decisões pedagógicas e influenciam como eles percebem, interpretam e reagem às situações de ensino. Essas crenças são formadas precocemente e tendem a ser resistentes à mudança, mesmo diante de novos conhecimentos e experiências”. Desse modo, o que os professores fazem em suas salas de aula são, possivelmente, reflexos das crenças que eles adquiriram durante suas vidas e que, provavelmente, irão acabar por influenciar as crenças dos alunos e seu aprendizado. Breen (1985, p. 144) aponta que “as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas moldam suas práticas pedagógicas, sendo construídas com base em suas experiências pessoais e contextos individuais. A discrepância entre as crenças de professores e alunos pode gerar conflitos que afetam o ambiente de aprendizagem”.

De acordo com Gilakjani e Sabouri (2017), alguns dos principais fatores que ajudariam a moldar nossas crenças seriam as nossas experiências como aprendizes de línguas, que influenciariam nas nossas abordagens pedagógicas como professores. Além da interação com os alunos e da nossa experiência ao longo dos anos como professor, em que vamos testando os métodos e abordagens na prática, pois essas “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001, p. 72). Nossa personalidade como professores também seria responsável, pois nossas preferências pessoais podem nos levar a escolhas metodológicas específicas. Richards e Lockhart (1994, p. 36) afirmam que “as crenças dos professores fornecem a base para suas decisões pedagógicas e ações na sala de aula”. Ainda segundo os autores, há duas outras fontes importantes que influenciam as crenças dos professores

sobre ensino/aprendizagem e que exerceriam um papel de destaque: a formação acadêmica e o acesso a pesquisas.

Kagan (1992, p. 76) enfatiza que “as práticas dos professores são reflexos diretos de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas”. Pajares (1992, p. 309-310) e Borg (2003, p. 81-82) destacam que “as nossas experiências enquanto aprendizes e professores ao longo de nossas vidas irão afetar em nossas tomadas de decisões sobre o que ensinamos e como ensinamos”. Logo, as crenças fazem parte de nossas vidas e exercem grande influência sobre nossas decisões. Pajares (1992, p. 309-310) também destaca que “as crenças são difíceis de definir, porém com grande impacto no comportamento humano, pois elas são construídas ao passar dos dias, meses e anos de convivência com a sociedade em que estão inseridas”.

Como podemos apreciar, as crenças influenciam nas práticas docentes e o que os professores fazem em sala é fortemente influenciado por elas, pois as crenças auxiliam nas decisões sobre o que seria mais eficaz no aprendizado dos alunos. Richards e Rodgers (2001, p. 83) destacam que “as crenças ajudam os professores a adotar abordagens específicas para o ensino de línguas, moldando suas metodologias”. Desse modo, as crenças se compõem em parte fundamental para a formação docente e compreendê-las nos ajuda a desenvolver métodos de ensino mais eficazes e a adaptar os programas de formação de professores. Portanto, investigar e compreender as crenças é fundamental para o ensino de línguas. Em nossa análise, buscaremos trazer informações relevantes através das respostas recebidas e das observações sobre as crenças do uso da tradução e suas influências.

2.4 Estudos empíricos sobre crenças

Como abordado previamente, as crenças fazem parte da rotina das sociedades nos mais variados períodos da história. Na década de 1980, Horwitz (1985, 1987, 1988) deu início aos estudos sobre crenças utilizando o (BALLI) - *Beliefs About Language Learning Inventory* -, que foi um instrumento usado para identificar as crenças que os alunos tinham sobre o aprendizado de línguas e como essas crenças influenciam as atitudes, expectativas e comportamento em sala de aula. A autora destaca que as crenças teriam fatores positivos, como o fato de a prática regular melhorar a fluência, e negativos, tais como a ideia de que crianças teriam mais facilidade ou aprenderiam melhor que pessoas adultas. Em sua concepção sobre o aprendizado de línguas, a

autora defendia que as crenças de alunos e professores eram relativamente estáveis e poderiam ser mensuráveis, ou seja, não estariam tão propensas à mudança.

O trabalho de Elaine K. Horwitz (1985) foi pioneiro para o desenvolvimento dos estudos sobre as crenças e destacou a importância dos professores entenderem as crenças dos alunos. Ele também foi inovador, pois propôs que os professores deveriam incluir o estudo sobre como as crenças dos alunos poderiam influenciar no processo de aprendizagem de línguas e assim servir de base para que eles desenvolvessem suas aulas e direcionassem suas práticas docentes em sala de aula. Outro fator relevante em seu trabalho foi a observação de como as crenças dos alunos são moldadas com base na sociedade e em seus fatores culturais. Desse modo, a autora trouxe uma nova perspectiva sobre o ensino de línguas e o BALLI foi utilizado em diferentes pesquisas de vários países, como Estados Unidos, Coreia do Sul, Turquia, Japão, China e Israel. Ela destaca em sua pesquisa que o BALLI é uma ferramenta diagnóstica proveitosa para entender as crenças e adaptá-las ao ensino. Ela pode ser utilizada em contextos culturais e educacionais distintos. As pesquisas de Horwitz (1985, 1987, 1988) tiveram uma grande relevância para desenvolver o ensino e a nossa compreensão sobre as crenças.

Após esse período inicial, os estudos sobre crenças voltadas ao ensino de línguas se desenvolveram ainda mais e várias outras pesquisas surgiram, e como exemplo, citamos o estudo da professora Ana Maria Ferreira Barcelos em “*Understanding Teachers’ and Students’ Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*” (2000). No estudo, ela critica a abordagem tradicional e cognitivista de Horwitz. A autora é contra a ideia que as crenças são apenas representações cognitivas. Para a autora, as crenças devem ser vistas e estudadas através de experiências vividas pelos alunos e professores, pois elas seriam o resultado de construções contextuais, dinâmicas e situadas nas experiências dos sujeitos. Mais adiante, Barcelos (2003) também publicou “*Researching beliefs about SLA: a critical review.*”, em que ela faz uma revisão crítica das pesquisas sobre crenças e uma categorização sobre as abordagens normativa, metacognitiva e sociocultural. Desde os estudos iniciais sobre crenças de Horwitz (1985, 1987, 1988) e Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004, 2006), vários autores deram continuidade e trouxeram novas abordagens e pontos de vistas para os estudos sobre crenças de professores e alunos. Desse modo, a partir de agora, passaremos por alguns estudos atuais sobre crenças em ordem cronológica.

Barcelos (2004) fez reflexões importantes dos trabalhos que discutiram os conceitos de crenças voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas relacionadas à linguística aplicada. A

autora traçou um panorama dos momentos históricos mais relevantes do desenvolvimento do conceito de crenças e como uma mudança de foco da linguagem para o processo de aprendizagem, em que o aluno ocupava lugar especial, fez com que o estudo sobre crenças ganhasse relevância. Barcelos (2004) discorre sobre a relação entre as crenças e cognição baseado em Watson-Gegeo (2004), autor que trata sobre as origens da cognição voltada para a interação social.

A autora também traz outros teóricos como Dewey (1933), Dufva (2003), Borg (2003), Woods (1996), Riley (1989), Allard e Landry (1986) para tratar sobre cognição. Mais adiante, Barcelos (2004, p. 18), define e caracteriza as crenças e, assim como Dewey (1933), ela define as crenças como “sociais e ao mesmo tempo individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

Mais adiante, Barcelos (2004) traz estudos recentes sobre crenças. Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) as classificam das seguintes formas: “dinâmicas, emergentes, socialmente construídas, situadas contextualmente, experienciais, medidas, paradoxais, contraditórias, relacionadas à ação de maneira indireta e complexa, não tão facilmente distintas do conhecimento”. Logo em seguida, ela faz uma divisão de como os métodos de investigação se baseiam na fala, na escrita e nas ações dos participantes. Para finalizar, a autora faz um levantamento bibliográfico citando os autores já mencionados acima, ressaltando o desencontro entre crenças e ações. Em suas considerações finais, ela apresenta os principais estudos em andamento e várias perguntas voltadas para crenças e o ensino de línguas e que podem e devem servir de base para pesquisas futuras.

Miranda (2005) analisou de forma descritiva como as crenças de dois grupos se relacionavam e, muitas vezes, se sobrepunham através dos discursos de professores e alunos. Desse modo, e com o objetivo de obter os melhores resultados para a sua pesquisa, ela convidou para participar de sua pesquisa 10 alunos do 8º ano e 5 professoras de inglês também do 8º ano da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Cada participante respondeu a um questionário e realizou uma entrevista com a pesquisadora entre os meses de maio e junho de 2004. Vale ressaltar que a pesquisadora desenvolveu seu questionário com base nos questionários de Horwitz (1981) - (BALLI) - *Beliefs About Language Learning Inventory* - e o de Savignon (1976) - (FLAS) - *Foreign Language Attitude Survey*, ou seja, ela deu preferência a uma abordagem mais tradicional e cognitivista para a realização de seus questionários. As entrevistas com os alunos duravam entre 20 e 45 minutos, enquanto a dos professores ia de 50 a 60 minutos.

Os resultados da pesquisa de Miranda (2005) revelaram que as crenças de alunos e professores pesquisados são semelhantes e a autora levanta a hipótese que isso esteja associado à

fatores como idade, experiência de aprendizagem, de ensino, nível socioeconômico e cultural. Entre as principais crenças destacadas pelos professores e alunos estão o fato de os alunos estudarem em escolas públicas precárias situadas em bairros pobres sem estrutura adequada para o aprendizado, a falta de interesse e motivação dos alunos em aprender uma língua estrangeira, a deficiência linguística dos alunos, além da crença de que o local ideal para se aprender inglês seria em um curso livre e não na escola regular. A autora apontou outras crenças que mostravam algumas divergências entre as crenças de professores e alunos. Um exemplo dessa divergência entre os dois grupos seria a crença que os professores têm que alunos poderiam ascender socialmente por meio do aprendizado da Língua Inglesa, embora os alunos não vejam dessa forma, eles acreditam que o aprendizado da língua poderia fazer com que tivessem melhores oportunidades no futuro.

Silva (2007) realizou uma revisão de literatura cujo objetivo era abordar o conceito de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. No artigo, o autor traz as definições e conceitos que permeavam as discussões sobre crenças de até então e o que ainda merecia ser estudado. Para isso, o autor dividiu seu estudo em quatro partes. Na primeira, ele inicia nos mostrando o surgimento do conceito e a definição da palavra “crença”. Mais adiante, ele faz uma descrição mais detalhada dos conceitos e definições que envolvem as crenças em uma abordagem voltada para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Silva (2007) traz, ainda, um compilado dos estudos mais relevantes sobre crenças voltados para o contexto brasileiro e finaliza mostrando as principais contribuições que os estudos sobre crenças podem ter para a formação de professores no Brasil. Depois de uma longa e minuciosa análise de vários autores relevantes no contexto internacional e brasileiro, Silva (2007) conclui que, na percepção dele, o estudo sobre as crenças são o ponto de partida para o desenvolvimento de novas teorias sobre o ensino de línguas, pois as crenças influenciam nas nossas práticas pedagógicas e na formação de professores e alunos críticos e reflexivos.

Borges (2007) fez um estudo de caso sobre as crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço. A pesquisa buscava analisar e identificar a relação entre as crenças dessas duas professoras sobre a identificação cultural em relação aos povos falantes de língua inglesa. Além de buscar saber qual a influência dessas crenças em suas práticas. Para isso, a autora escolheu um Centro de Extensão de uma universidade pública situada na região sudeste do país e duas professoras, de 21 e 24 anos de idade, que estavam cumprindo seus estágios. Ela lançou mão dos seguintes instrumentos de pesquisa para obtenção dos resultados: um questionário, que foi dividido

em duas partes. A primeira contendo 11 questões sobre a vida acadêmica e profissional das participantes. Já na segunda parte, em um total de 7 perguntas, a pesquisadora direcionou as perguntas para a identificação das crenças das participantes em relação aos falantes de inglês, as culturas desses países e os países cuja língua inglesa é tida como oficial. Borges (2007) também fez uso de uma entrevista semiestruturada e baseada em tópicos, que serviu para estabelecer os rumos que seriam seguidos. Esses tópicos foram retirados das respostas dos questionários que haviam sido previamente aplicados.

Por último, ela acompanhou 11 aulas de cada professora, entre os meses de abril a junho de 2006, com a intenção de comparar e fazer uma checagem das respostas obtidas nos questionários e entrevistas. A pesquisadora concluiu que as professoras têm crenças semelhantes em relação aos norte-americanos e irlandeses. Elas não possuem identificação com o povo americano seja por experiências pretéritas pessoais ou através da experiências de conhecidos que tiveram contato com a cultura americana. Todavia, ambas as professoras possuem admiração pela literatura, cinema e a música americana. As professoras se identificaram com a cultura irlandesa por acreditarem que há muitas semelhanças com o estilo de vida delas e porque os irlandeses são um povo mais aberto e elas seriam mais respeitadas lá. As professoras têm a crença que o uso da tradução, a comparação com o português e a utilização de músicas são benéficas para o ensino e aprendizado dos seus alunos. Borges (2007) conclui o trabalho mostrando a importância do estudo para entender as crenças dos professores, assim como os professores devem estar cientes das crenças de seus alunos sobre os povos falantes de Língua Inglesa e, por último, o estudo mostra ser de extrema importância que os professores não reproduzam em sala ideias ou crenças pré-concebidas baseadas em estereótipos, pois isso poderia passar para seus alunos ideias que não corresponderiam à realidade cultural daquele país.

Santo (2016) investigou as crenças de três professoras de Língua Inglesa em formação inicial baseada na proposta de Roman Jakobson (1959), cujo objetivo era observar o uso da tradução interlingual, que seria a reformulação dentro da mesma língua, intralingual, que seria a tradução como a conhecemos, ou seja, entre duas línguas diferentes, e intersemiótica, em que faríamos a transmutação de signos de uma modalidade para outra, como por exemplo, de uma modalidade verbal para não verbal. Para isso, a autora aplicou um questionário e uma entrevista semiestruturados e fez um estudo da narrativa das participantes. Para tal intento, o autor analisou os dados coletados e fez uma inter-relação entre três categorias de crenças e as três modalidades de

tradução propostas por Jakobson (1959), que ficaram assim divididas: crenças das professoras sobre o uso da tradução intralingual, crenças sobre o uso da tradução intersemiótica e crenças sobre o uso da tradução interlingual.

Ao final, Santo (2016) concluiu que as três participantes utilizam as três modalidades de Jakobson (1959), porém acreditam que deve haver uma sequência para o uso que seria ordenada da seguinte forma: primeiramente, a modalidade intralingual, em que as professoras acreditam que deveriam tentar fazer com que os alunos entendam, ainda com a língua estudada, fazendo uso de uma reformulação ou de uma paráfrase. Caso não fossem bem-sucedidas as tentativas na modalidade intralingual, as professoras acreditam que deve ser utilizada a tradução intersemiótica para tentar fazer com que os alunos entendam. Em último caso, se as duas primeiras opções não funcionarem, elas acreditam que deveria ser utilizada a modalidade interlingual, ou seja, as professoras acreditam que a tradução de uma língua para outra deve ocorrer apenas em último caso, quando as outras duas primeiras não forem suficientes para fazer com que o aluno entenda o conteúdo. Convém destacar que, apesar das três participantes não optarem pela modalidade interlingual durante o estudo como sua primeira escolha, elas não acreditam que a utilização da tradução em sala de aula traga prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Santos e Santos Filho (2023) investigam a utilização da tradução como estratégia didática para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, eles apontam diferentes compreensões sobre o uso da tradução aplicadas ao processo de ensino, partindo das crenças de professores e o uso da tradução em sala de aula. Os autores desenvolveram um estudo qualitativo e de caráter interpretativista, no qual utilizaram um questionário aberto de 9 perguntas para investigar as crenças de uma professora em relação ao uso da tradução e, também, uma escrita narrativa para que ela descrevesse sua experiência de aprender e ensinar inglês. Os resultados trazidos pelos autores através da narrativa da professora e do questionário respondido por ela mostram que, na análise feita, a utilização da tradução contribui para o desenvolvimento e ensino da língua estrangeira, desde que o seu uso fosse feito de forma consciente e de acordo com as necessidades dos alunos.

Senefonte e Ribeiro (2023) investigaram as crenças de alunos-professores em formação inicial do curso de Letras Português/Inglês regularmente matriculados no terceiro e no quarto ano de uma universidade estadual do Paraná. Os autores extraíram os dados da pesquisa através da aplicação de um questionário elaborado no Google Formulários com 21 participantes. O

questionário era composto por 6 perguntas abertas que englobavam três eixos e que buscavam avaliar as crenças que esses discentes tinham sobre os conhecimentos linguísticos, conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos que compunham a sua formação docente inicial. Senefonte e Ribeiro (2023) avaliaram que, de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, no primeiro eixo, os dados evidenciaram dois polos, os que avaliam ter bom conhecimento e os que demonstram baixo conhecimento linguístico em áreas como escrita e conversação. Para os autores, a crença dos alunos, obtida através das respostas do questionário, evidenciam a realidade do ensino de línguas na educação básica e superior, pois os participantes têm a crença que só aprenderiam inglês em um curso de inglês e não na escola regular.

No segundo eixo, alguns participantes demonstraram-se satisfeitos com o conhecimento teórico-metodológico recebido e outros demonstraram insatisfação, portanto, baseado nas respostas extraídas do questionário, os autores concluem que há uma crença sobre suas limitações relacionadas a sua formação inicial e uma lacuna a ser preenchida pelo curso onde estudam. No terceiro e último eixo, os participantes mostram as seguintes crenças com relação ao curso: necessidade de ir além da teoria, melhor preparação para docência e desenvolvimento digital no contexto de línguas. Os autores concluem que os participantes demonstraram crenças divididas em relação ao três eixos estudados, entretanto, apontam que entendê-las e trabalhá-las pode ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Lima e Borges (2023) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar e refletir sobre a produção das crenças voltadas ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa focada na oralidade de alunos do curso de Letras Inglês. Para tanto, as autoras fizeram um levantamento bibliográfico através do Google acadêmico de artigos científicos que foram publicados no Brasil entre os anos de 2018 e 2023 e que estudam as crenças voltadas para a produção oral da Língua Inglesa nos cursos de licenciatura. O material catalogado pelas pesquisadoras contava até o momento da publicação com cinco pesquisas sobre as crenças dos futuros professores envolvendo diferentes contextos, tais como: público/privado, estudantes de cursos presenciais, estudantes iniciantes, de meio de curso e os que já estavam próximos da conclusão do curso. Dos cinco estudos, quatro deles foram realizados em instituições públicas e apenas um em instituição privada. Em quatro dos cinco estudos os discentes cursavam entre o 5º e o 8º semestre, e em uma das pesquisas analisadas, não havia o período que os alunos estavam cursando. As pesquisadoras observaram que há um predomínio de pesquisas com alunos entre os semestres acima citados.

Lima e Borges (2023) concluíram em sua análise que há algumas lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas quando falamos sobre as crenças de estudantes, a saber: há escassez de estudos voltados aos alunos de instituições privadas, recém ingressos no ensino superior e ensino a distância. Em relação às crenças dos futuros docentes sobre a produção oral (*speaking*) em Língua Inglesa, as pesquisadoras observaram que os participantes das pesquisas acreditam que atividades lúdicas, trabalho em duplas e pequenos grupos, feedback corretivo oral e o uso de tecnologias digitais interativas proporcionam aos seus alunos um melhor desenvolvimento da oralidade. Elas também observaram que os futuros professores acreditam que seus alunos desenvolverão melhor a oralidade na língua estrangeira se estiverem em um ambiente mais acolhedor, descontraído e encorajador, no qual tenham seus erros corrigidos de forma respeitosa para que não se sintam constrangidos.

Freitas (2024) realizou um estudo para investigar as crenças de dois professores de escolas públicas sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Inglesa. A autora dividiu sua pesquisa em dois eixos, um voltado para o uso de tecnologias na educação e o outro para o estudo das crenças. Para desenvolver sua pesquisa, a autora se embasou em Weissheimer, Leandro e Souza (2017) e Silva (2022), que advogam pelo uso da tecnologia voltada ao ensino para enriquecer a experiência dos alunos e proporcionar um ensino mais significativo e engajado. Já no eixo das crenças para o ensino, a autora aborda a partir dos estudos de Barcelos (2001, 2006) como as crenças dos professores influenciam em suas práticas didáticas e como elas moldam suas experiências com os alunos.

Para tanto, Freitas (2024) utilizou um questionário para investigar três perguntas relacionadas às crenças dos professores sobre o uso de tecnologias. O questionário desenvolvido pela pesquisadora contou com 14 questões distribuídas com seis perguntas sobre o perfil dos participantes, e as demais foram voltadas para as crenças dos professores sobre a utilização de novas tecnologias para o ensino da língua inglesa. Ao final, os dados obtidos pela autora mostraram que as crenças dos professores sobre o uso da tecnologia influenciam diretamente no modo como eles desenvolvem seus trabalhos. Outro dado relevante da pesquisa é que suas experiências individuais também irão influenciar na forma como esses professores ensinam.

A autora finaliza ressaltando a importância de se desenvolver pesquisas voltadas para as crenças de professores, reconhecendo as limitações de sua pesquisa e dando sugestões para pesquisas futuras. Portanto, como pudemos apreciar ao longo dessas pesquisas dedicadas ao estudo

das crenças, ainda há muito a se pesquisar, pois elas ocupam parte relevante de nossas vidas. Em nosso próximo capítulo discutiremos a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados. Contextualizaremos a pesquisa e descreveremos como ela foi realizada.

3 METODOLOGIA

Este estudo investiga as crenças no ensino de línguas, com foco na percepção dos professores do ensino médio da rede pública e de cursos livres de idiomas sobre a tradução pedagógica. A pesquisa está inserida no campo disciplinar dos Estudos da Tradução (ET) e classifica-se como descritiva e predominantemente qualitativa, incorporando alguns dados quantitativos para complementar a análise. Dessa forma, buscamos compreender quais são as crenças desses dois grupos de professores sobre o uso da tradução no ensino da Língua Inglesa.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

Investigar as crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de Língua Inglesa.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar as crenças dos professores sobre o papel da tradução no ensino de Língua Inglesa.
2. Comparar as crenças dos professores do ensino médio com as dos professores de cursos livres de idiomas.
3. Examinar o uso da tradução como ferramenta pedagógica durante as aulas de inglês.

3.2 Perguntas de pesquisa

O estudo foi guiado pelas seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos professores de Língua Inglesa sobre o uso da tradução em sala de aula?
2. Quais são as semelhanças e diferenças entre as crenças dos professores do ensino médio e as dos professores de cursos livres?

3. A tradução é utilizada como estratégia didática em sala de aula? Com quais finalidades?

3.2.1 Tipo de pesquisa

Como mencionado anteriormente, nossa pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois busca descrever as crenças dos participantes (população pesquisada). Ela é predominantemente qualitativa, já que se baseia na interpretação dos registros, práticas observadas e incorpora alguns dados quantitativos para análise. Portanto, nosso estudo está delineado como um estudo de campo, pois parte dele contou com a observação *in loco* dos fenômenos estudados (crenças de professores).

3.3 Contexto e participantes

A pesquisa contou com a participação de 22 professores de Língua Inglesa, distribuídos entre duas instituições: 11 professores do Instituto Federal do Ceará (doravante IFCE), sendo 8 do gênero masculino e 3 do gênero feminino, que lecionam para turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. No segundo grupo, tivemos 11 professores do Centro de Línguas de Maracanaú (doravante CLM), sendo 5 do gênero masculino e 6 do gênero feminino, que ensinam Inglês do 1º ao 7º semestre. A seleção dos participantes foi realizada com base na facilidade de acesso e na possibilidade de comparação entre os dois contextos educacionais. A escolha equitativa entre professores de ambos os sexos foi intencional, visando amenizar possíveis diferenças de gênero no que tange às crenças e práticas pedagógicas. Vale destacar que não foi aplicado um teste de proficiência com os participantes devido às limitações de tempo e logística.

3.3.1 Caracterização das Instituições

O IFCE conta com 35 campi distribuídos pelo estado do Ceará e oferece cursos de nível médio, técnico, superior e de pós-graduação. No campus Maracanaú, a maioria dos alunos tem entre 14 e 19 anos, são oriundos de escolas públicas e residem no interior do estado. O material didático utilizado nas aulas de inglês inclui apostilas, livros didáticos voltados para o ensino médio e materiais elaborados pelos próprios docentes.

O CLM foi fundado há mais de 12 anos com o objetivo de oferecer ensino de línguas estrangeiras e Libras para a comunidade local. O curso de inglês possui carga horária de 360 horas, distribuídas em 7 semestres, e atende alunos a partir dos 11 anos de idade. O material didático adotado é o *Speak Out* da editora Pearson, 3º edição. A instituição também oferece cursos avançados voltados para certificações internacionais. A seleção dessas duas instituições permite a análise comparativa das crenças sobre a tradução em contextos educacionais distintos, possibilitando a identificação de padrões e divergências entre os participantes.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de pesquisa utilizados em nosso estudo foram um questionário estruturado, elaborado pelo pesquisador, e um diário de campo. O questionário, composto por 20 questões (ver Apêndice A), foi aplicado com os dois grupos (docentes do ensino médio da rede pública e de cursos livres de idiomas) de forma online através do Google Formulários. As perguntas foram distribuídas da seguinte forma: 17 questões objetivas e 3 subjetivas. Nas questões 1 a 3, foram coletadas informações sociodemográficas (idade, tempo de experiência docente e instituição de atuação). Nas questões 4 e 5, foram verificadas as preferências por métodos de ensino e frequência de sua aplicação em sala de aula. As questões 6 a 11 discorreram sobre crenças relacionados ao uso da tradução no ensino de inglês. As questões 12 a 20 foram perguntas diversas, incluindo itens distratores, que foram inseridos para minimizar respostas tendenciosas sobre o tema. Antes de sua aplicação definitiva, o questionário foi submetido a um teste-piloto e foi respondido por dois professores de Língua Inglesa – um atuante no ensino regular e outro em um curso de idiomas. Esse procedimento teve o intuito de garantir clareza e adequação dos itens.

Além do questionário, a pesquisa incluiu a observação de duas aulas, com o objetivo de identificar os momentos de uso da tradução pedagógica e analisar as correspondências de aplicação durante a condução das aulas. Para isso, foi utilizado um diário de campo, no qual foram registradas ocorrências do uso da tradução. Os registros foram posteriormente analisados de forma descritiva.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa combinou observação de aulas e aplicação de questionários que nos permitiu “explorar o conhecimento, opiniões, ideias e experiências” (Wallace, 1998, p. 124), buscando a triangulação metodológica para fortalecer a análise dos dados. “O uso de mais de um método de coleta de dados facilita a validação e a triangulação [...] na qual busca-se encontrar o mesmo padrão ou exemplo de comportamento em diferentes fontes” (Selinger; Shohamy, 2001, p. 122-123). Vale destacar que o uso do questionário e do diário de campo são apropriados para a compreensão e comparação das crenças dos professores com relação ao ensino da Língua Inglesa, pois “ambos exigem que os sujeitos [informantes] forneçam informações em resposta a um estímulo gerado pelo pesquisador e os dois [instrumentos] são, na verdade, geralmente utilizados em conjunto” (Selinger; Shohamy, 2001, p. 172).

Primeiramente, os professores foram contatados pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, que funcionou como um canal de convite inicial e meio de comunicação sobre as informações preliminares da pesquisa. Posteriormente, após a aprovação do Comitê de Ética, CAAE: 88376725.0.0000.5045, com o número do parecer aprovado: 7.576.168, foram observadas as duas aulas. No IFCE - Campus Maracanaú, a observação da aula aconteceu no primeiro ano do ensino médio do curso integrado de Mecânica, no período vespertino, e no CLM, no segundo semestre, período matutino. Os registros das observações foram organizados em diários de campo, permitindo posterior comparação com as respostas dos participantes. Por questões de tempo e logística, cada professor teve uma aula observada. As observações das aulas foram realizadas para auxiliar a interpretação dos questionários.

Em seguida, os participantes receberam um questionário de Biodata pelo Google Formulários (Apêndice A), o qual permitiu coletar informações sobre suas percepções acerca do ensino de línguas e do uso da tradução pedagógica. As respostas foram organizadas e comparadas entre os dois grupos, levando em consideração fatores como diferenças e semelhanças nas crenças sobre tradução pedagógica; frequência e forma de utilização da tradução em sala de aula e influências do contexto educacional na concepção sobre o ensino de línguas. Para minimizar qualquer interferência na prática dos professores, os questionários foram aplicados apenas após a observação das aulas. Os procedimentos de coleta estão resumidos no quadro I.

Quadro 1: Procedimentos da pesquisa

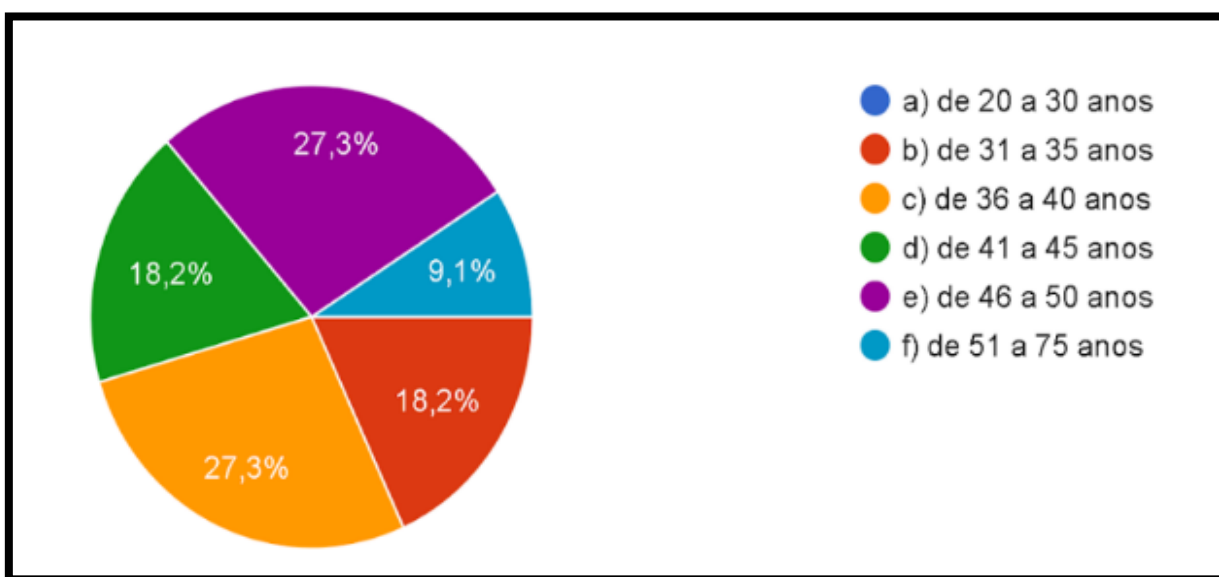
Fases	Procedimento	Cenário
1ª Fase	Contato com os participantes	Via WhatsApp, para apresentação da pesquisa e convite à participação
2ª Fase	Observação de aulas e registros em diário de campo	Presencial, com anotações sobre o uso da tradução nos dois contextos investigados
3ª Fase	Aplicação do questionário	Individualmente, via Google Formulários

Fonte: elaborado pelo autor.

3.6 Perfil dos professores

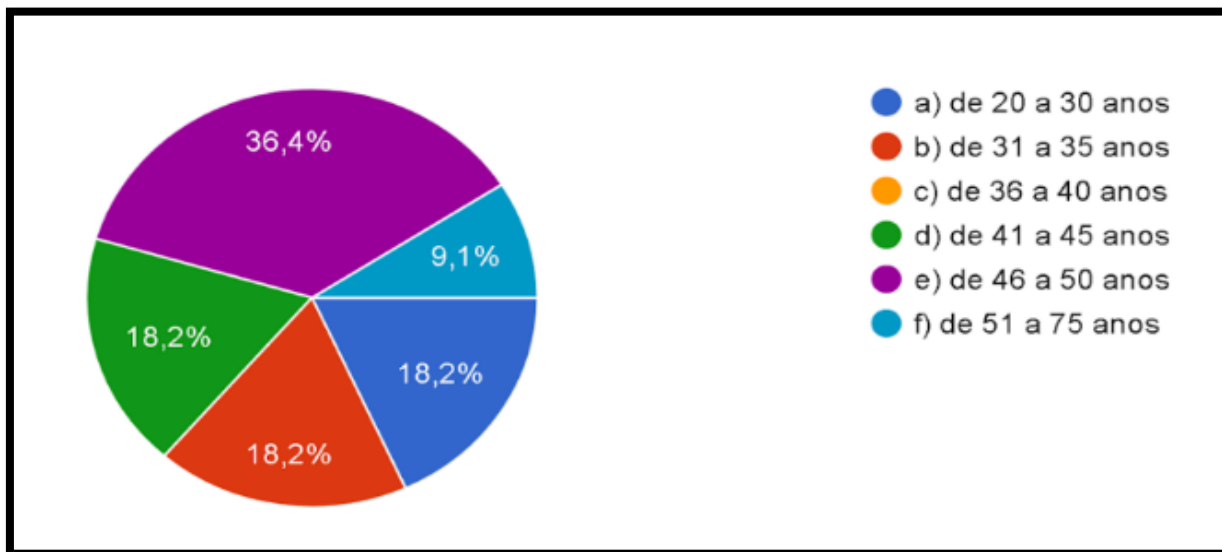
Dos 11 professores do IFCE, 8 eram do gênero masculino e 3 do gênero feminino, que lecionam para turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio, temos dois grupos majoritários que correspondem a (27,3%) cada, esses grupos se encontram entre as faixas dos 36 aos 40 anos e dos 46 aos 50 anos. Os outros dois grupos dos 31 aos 35 e dos 41 aos 45 anos, que correspondem a (18,2%) cada e, por último, (9,1%) dos professores, que têm dos 51 aos 75 anos. Não houve professor na faixa etária dos 20 aos 30 anos entre os participantes do IFCE.

Gráfico 1: A faixa etária dos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 2: A faixa etária dos professores do CLM

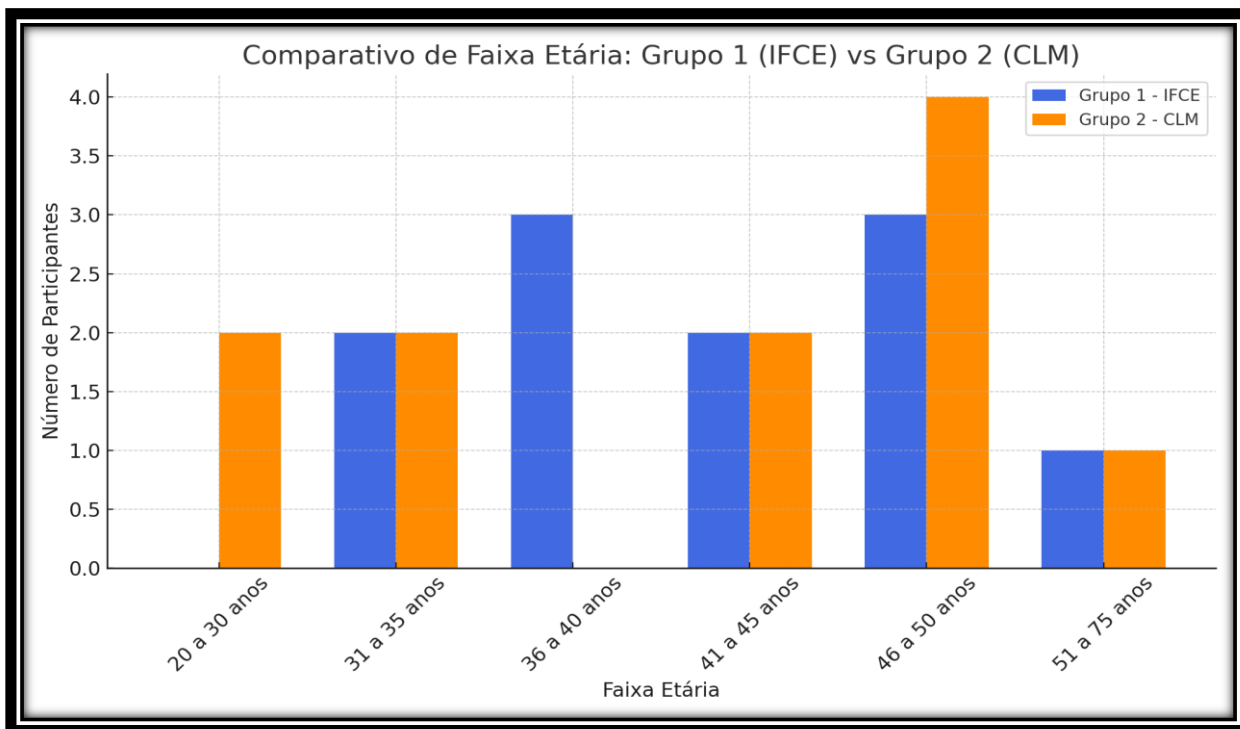


Fonte: Respostas do apêndice A

Dos 11 professores do CLM, 5 eram do gênero masculino e 6 do gênero feminino, que ministram aulas de Língua Inglesa do 1º ao 7º semestre. Temos um grupo maior de participantes na faixa etária dos 46 aos 50 anos, totalizando 36,4% dos professores que responderam à pesquisa. Logo em seguida, temos dois grupos correspondendo cada um a 18,2%, que se encontram entre 20 e 30 anos e de 41 a 45 anos. Ainda, temos mais um grupo dos 31 aos 35, também com 18,2% e, por último, 9,1% dos professores têm de 51 a 75 anos.

Diferente do IFCE, que não conta com professores na faixa dos 20 aos 30 anos, o CLM conta com dois participantes, o que pode ser benéfico para a nossa análise, pois esses professores tiveram uma formação baseada nas ideias do Pós-Método, o que pode trazer ideias convergentes com as novas tendências do ensino de línguas e divergentes com as de colegas professores que responderam à pesquisa, mas que já se formaram há mais tempo.

Gráfico 3: Faixa etária dos professores do IFCE e do CLM



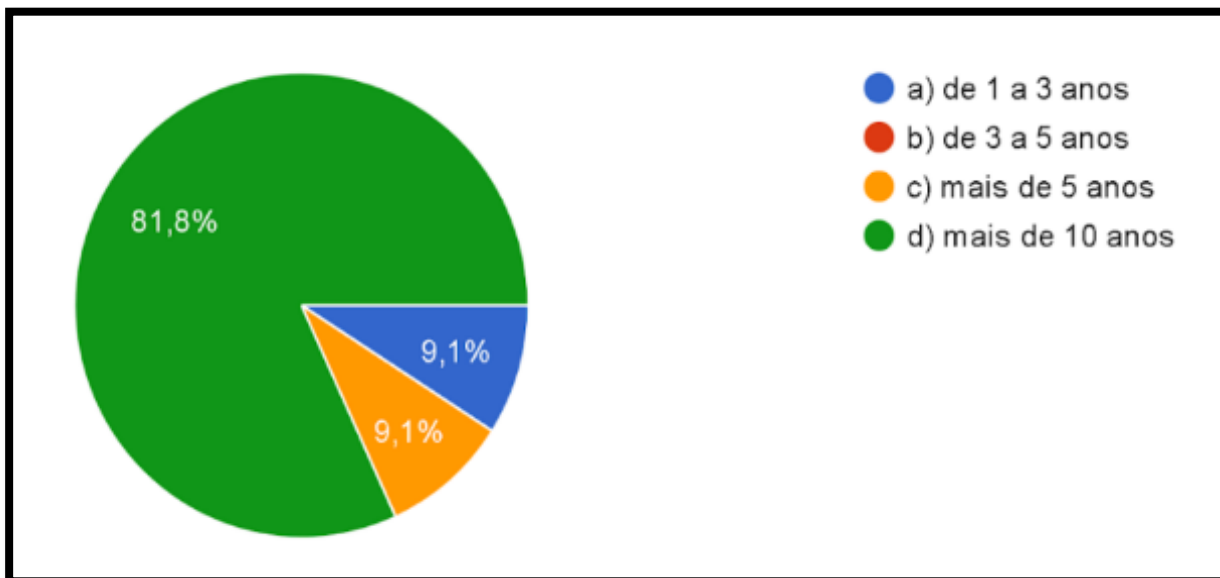
Fonte: Respostas do apêndice A

Com o suporte dos gráficos, podemos observar que o grupo de professores do CLM possui maior concentração de participantes entre os 46 e 50 anos, enquanto o grupo de professores do IFCE apresenta um número maior de participantes nas faixas etárias entre os 36 e 40 anos, e dos 46 aos 50 anos, ou seja, ambos os grupos possuem um quadro de professores bastante experiente e que passaram por diferentes períodos de aplicação e análise dos métodos aqui discutidos. Desse modo, esperamos encontrar impressões sobre as crenças do uso da tradução. Logo em seguida, os professores responderam há quanto tempo eles trabalham com a Língua Inglesa.

Dos 11 professores do IFCE, 81,8% trabalham ensinando inglês há mais de 10 anos, portanto, a grande maioria. Logo em seguida, temos dois grupos correspondendo cada um a 9,1%, um grupo de 1 a 3 anos de experiência e o outro com mais de 5 anos, ou seja, os professores de Língua Inglesa do IFCE contam com bastante experiência, o que pode trazer uma perspectiva favorável à nossa observação e análise das crenças. Dos 11 professores do CLM, também temos 81,8% que trabalham ensinando inglês há mais de 10 anos. Logo em seguida, mais uma coincidência nos números obtidos, entre os dois grupos pesquisados, assim como os professores do IFCE, os professores do CLM têm dois grupos correspondendo cada um a 9,1%, mas com uma

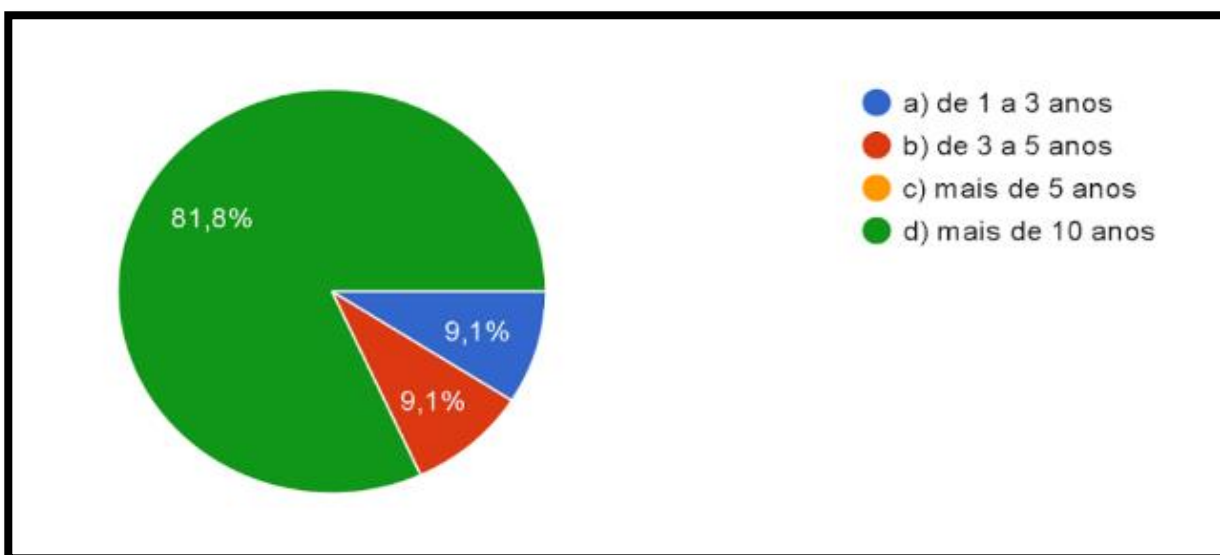
diferença, um grupo de 1 a 3 anos de experiência, igualmente ao do IFCE, e o outro de 3 a 5 anos, como demonstram os gráficos 4 e 5.

Gráfico 4: Há quanto tempo leciona - Professores IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

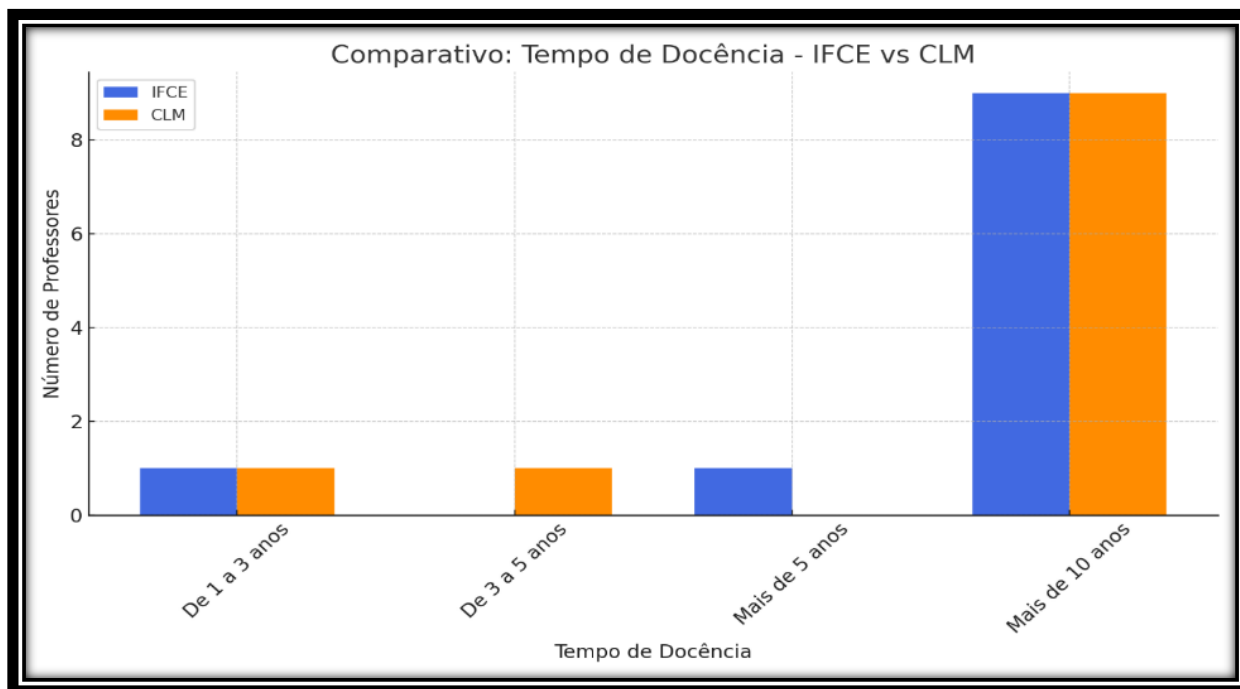
Gráfico 5: Há quanto tempo leciona - Professores CLM:



Fonte: Respostas do apêndice A

Dessa forma, podemos dividir os professores do CLM em dois grupos, os que têm mais de 10 anos de experiência, e os que têm menos de 5. Essa lacuna entre os dois grupos pode indicar perspectivas diferentes com relação às crenças sobre o ensino da língua e a forma como eles acreditam que a língua deve ser ensinada. A seguir, no gráfico 6, apresentamos um comparativo do tempo de docência entre os professores do IFCE e CLM.

Gráfico 6: Comparativo do tempo de docência entre os professores do IFCE e CLM:



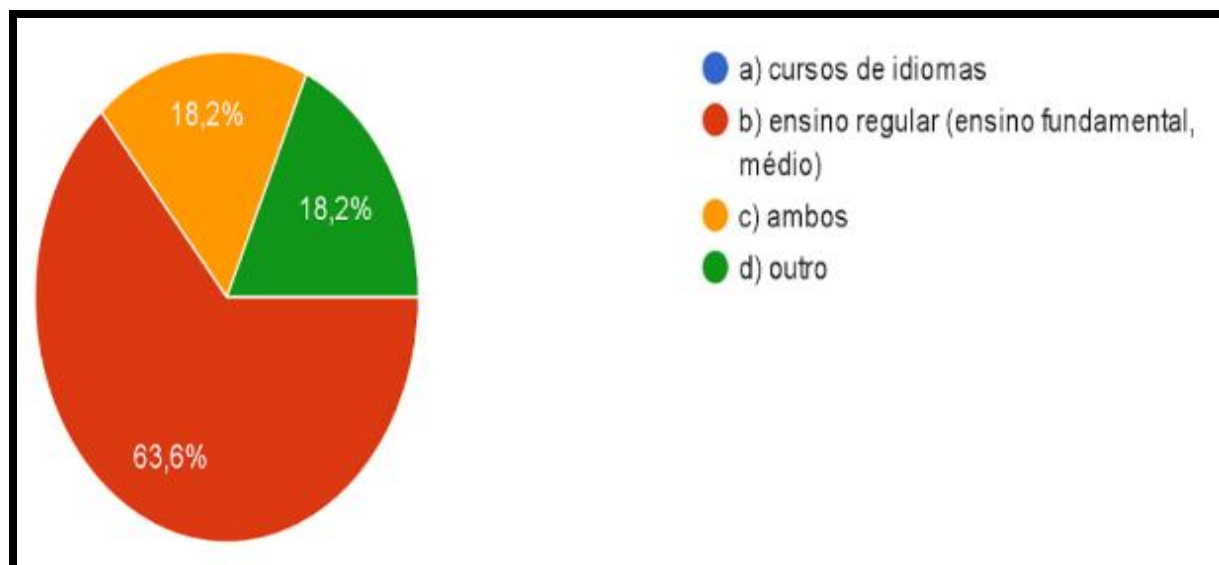
Fonte: Respostas do apêndice A

Quando fazemos uma comparação entre os dois grupos e analisamos os dados referentes ao tempo de experiência dos professores de ambos os grupos, observamos que a grande maioria dos professores pesquisados conta com mais de 10 anos de experiência e esse dado mostra profissionais com um perfil consolidado na profissão, o que sugere que eles provavelmente têm uma prática pedagógica enraizada e com forte presença das suas crenças. Pajares (1992, p. 316) aponta que “as crenças dos professores (...) são formadas precocemente e tendem a ser resistentes à mudança, mesmo diante de novos conhecimentos e experiências”.

Nos gráficos 7 e 8, temos as respostas da terceira pergunta: Onde você trabalha atualmente? Dos 11 professores do IFCE, 63,6% responderam que atualmente estão ministrando

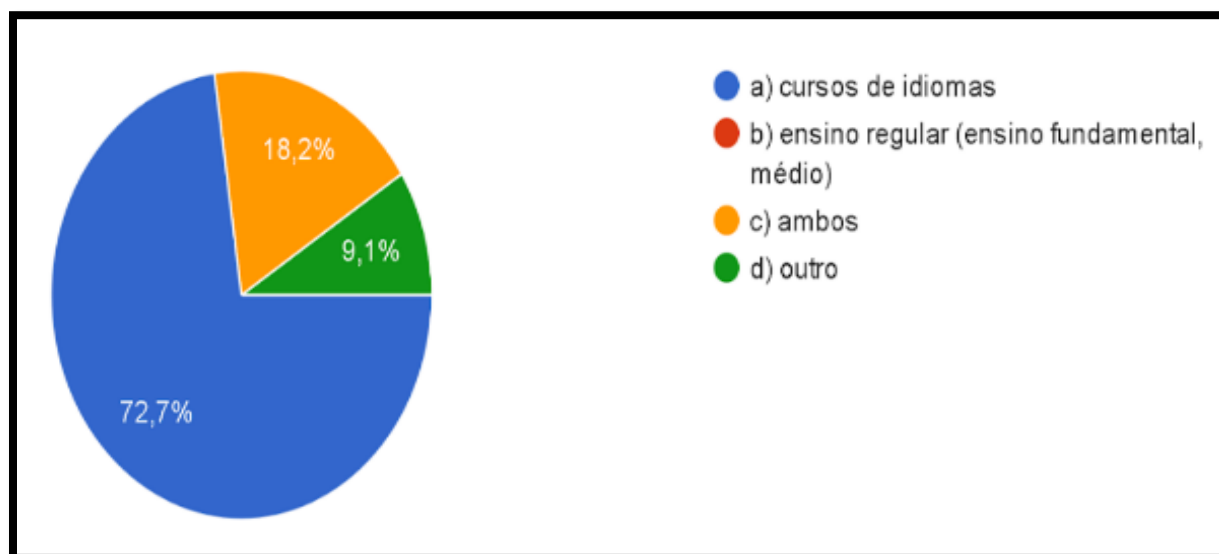
aulas no ensino regular, 18,2% em ambos, ensino regular e cursos de idiomas, e 18,2% marcaram letra d) outro.

Gráfico 7: Professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 8: Professores do CLM



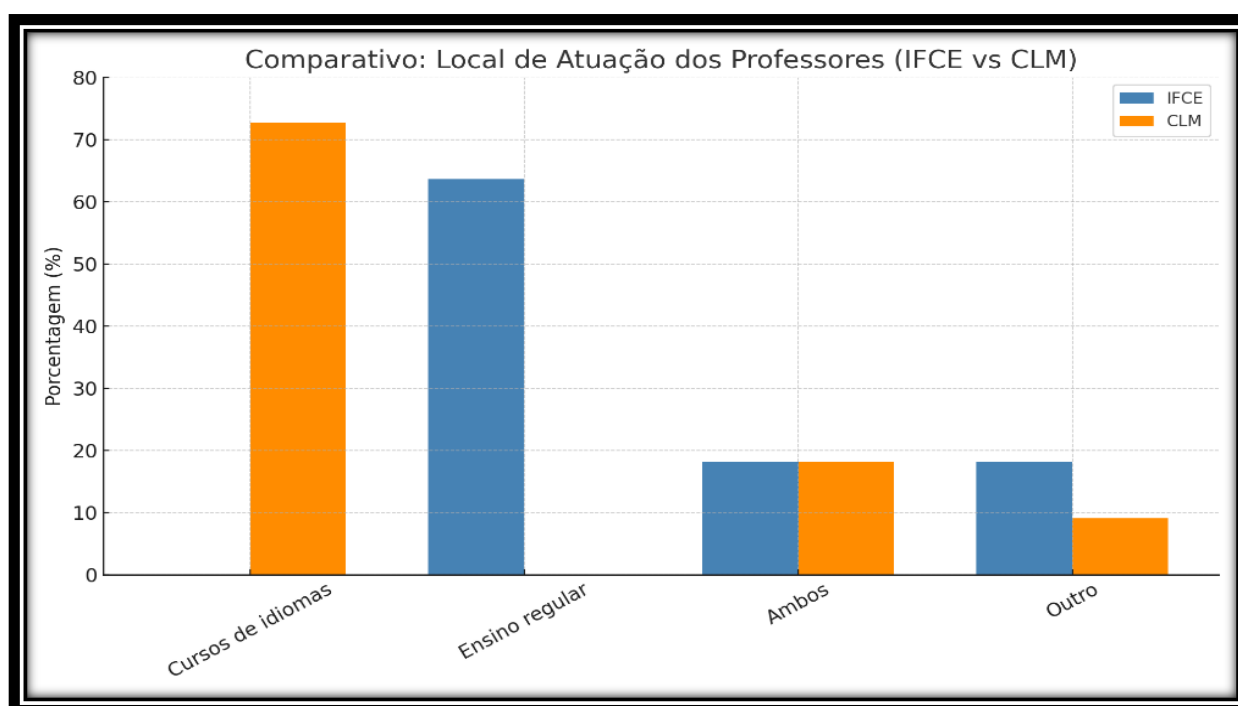
Fonte: Respostas do apêndice A

Dos 11 professores do CLM, 72,7% afirmaram que atualmente trabalham exclusivamente em cursos de idiomas, 18,2% em ambos, ensino regular e cursos de idiomas, assim como os professores do IFCE, e 9,1% também marcaram a letra d) outro. Desse modo, observa-se

que, no CLM, há um número maior de profissionais dedicados especificamente a ministrar aulas no curso de idiomas. Esse é um dos dados de grande importância para o nosso estudo, pois a exclusividade em apenas uma modalidade de ensino pode ser um possível indicador de crenças enraizadas.

No comparativo do gráfico 9, entre os dois grupos de professores e seus respectivos locais de trabalho, concluímos que a grande maioria dos professores dos dois grupos concentra suas atividades ou no ensino de idiomas ou ensino regular, sendo 72,7% do CLM, exclusivamente professores do curso de idiomas, e 18,2% deles afirmaram também ministrar aulas no ensino regular, ou seja, eles são familiarizados com as duas realidades, enquanto 63,6% dos professores do IFCE estão exclusivamente no ensino regular e 18,2% em ambos.

Gráfico 9: Comparativo do local de atuação dos professores do IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Desse modo, podemos observar que os números tirados de nossa Biodata (faixa etária, tempo de docência e local de trabalho) indicam algumas similaridades e diferenças relevantes entre os dois grupos. No que tange à faixa etária, os professores do IFCE têm maior número de participantes concentrados entre os 36 e 50 anos, enquanto os do CLM dos 20 aos 35 e dos 46 aos 50 anos. Desse modo, baseando-se nos números gerais entre eles, podemos dizer que os

professores do IFCE possuem um corpo docente mais experiente, pois o segundo grupo com mais respostas tem mais de 5 anos de experiência, enquanto no grupo de professores do CLM temos professores um pouco mais jovens, com menos de 5 anos de experiência.

Dessa forma, podemos dizer que o comparativo de atuação dos professores do IFCE e CLM se assemelham no que tange aos seus objetivos nas duas instituições, que são, no caso do IFCE, um ensino mais formal, e do CLM, um ensino mais voltado para a prática comunicativa do idioma. Esses dados colaboram de forma positiva para as respostas do nosso estudo, pois essa amplitude de atuação pode influenciar diretamente as práticas docentes e visões de mundo dos professores. Esses dados colaboram de forma positiva para as respostas do nosso estudo, pois essa amplitude de atuação pode influenciar diretamente as práticas docentes e visões de mundo dos professores. Além de contribuir para o nosso estudo e discussão, que tem por objetivo investigar as crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de Língua Inglesa.

3.7 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram convertidos em gráficos de pizza e de barras, representando as porcentagens das respostas, as quais serão apresentados no capítulo de análise de dados e discussão. A análise dos dados coletados seguiu duas abordagens, a saber: quantitativa (para os questionários) e qualitativa (para os diários de campo). Essa abordagem permitiu visualizar padrões e tendências nas crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de inglês. Na análise qualitativa, nos diários de campo, os registros das observações foram analisados de forma descritiva, com ênfase na presença ou ausência do uso da tradução.

A combinação dessas abordagens possibilitou uma interpretação mais refinada das crenças docentes e de seu impacto nas práticas pedagógicas. Desse modo, os dados coletados foram analisados qualitativamente, a partir da identificação de padrões e recorrências nas respostas dos professores. Algumas informações foram tratadas quantitativamente, por meio de estatísticas descritivas, com o intuito de fornecer uma visão geral das tendências observadas. Com isso, buscamos compreender como o uso da Tradução Pedagógica impacta no ensino da Língua Inglesa, considerando as diferentes finalidades e abordagens dos contextos analisados.

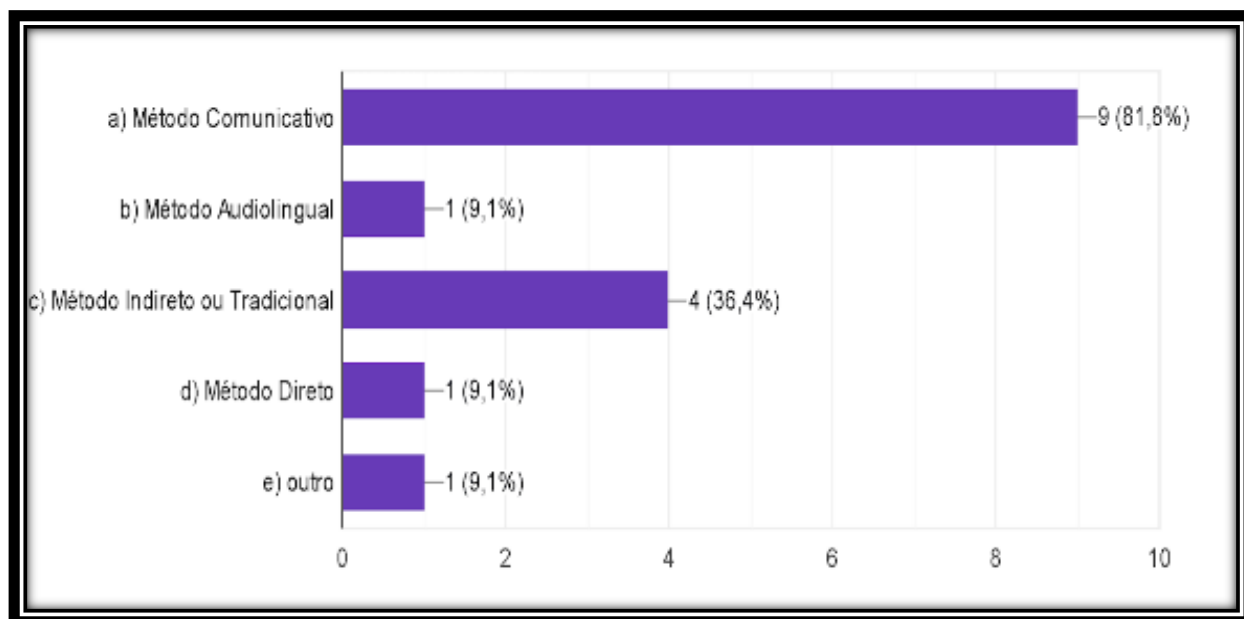
4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos a análise de dados e discussão do estudo. Primeiramente, no 4.1, trazemos a análise do questionário. Mais adiante, no 4.2 e 4.3, fazemos uma descrição e análise das anotações do diário de campo das aulas do IFCE e CLM. No 4.4, finalizamos com uma breve análise das anotações do diário de campo.

4.1 Análise do questionário

Nesta seção, trataremos dos métodos de maior frequência nas aulas dos participantes. Nas respostas, os professores poderiam marcar mais de uma opção. Dentre os professores do IFCE, 81,8% responderam que o Método Comunicativo é o de maior frequência em suas aulas, 36,4% deles disseram utilizar o Método Indireto ou Tradicional, já o Método Audiolingual está presente na aula de 9,1% dos professores, mesmo número dos professores que afirmaram utilizar o Método Direto, 9,1%. Finalizando, 9,1% marcaram a opção outro.

Gráfico 10: Os métodos mais frequentes entre os docentes do IFCE

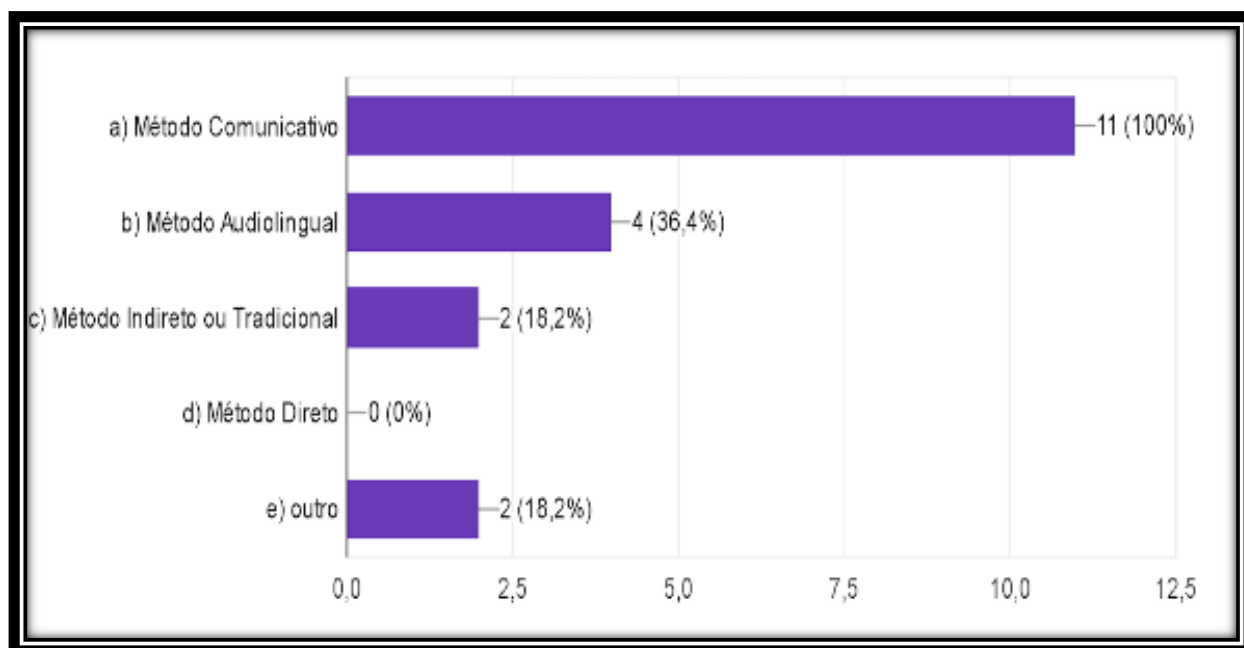


Fonte: Respostas do apêndice A

Conforme observamos no gráfico 10, muitos professores do IFCE utilizam o Método Comunicativo em suas aulas do ensino regular, e mesmo tendo sido destacados como pontos negativos nos questionários fatores como o número excessivo de alunos e a pequena carga horária dedicada à Língua Inglesa semanalmente, em geral uma hora por semana, o número de 81,8% salta aos olhos. Essa grande quantidade de professores que utilizam com frequência em suas aulas o Método Comunicativo fica ainda mais destacada quando levamos em consideração que o principal foco do ensino médio/regular seria formar leitores proficientes na língua estrangeira, mas, logicamente, não só isso.

Desse modo, analisando também o restante dos números, esses dados mostram que os professores do ensino regular estão tentando ir além do propósito de formar leitores proficientes e buscam ampliar as possibilidades de ensino. Mesmo com a curta carga horária dedicada à disciplina, ainda tentam incluir a comunicação, que é o objetivo principal de qualquer língua, como o foco de suas aulas.

Gráfico 11: Os métodos mais frequentes entre os docentes do CLM:

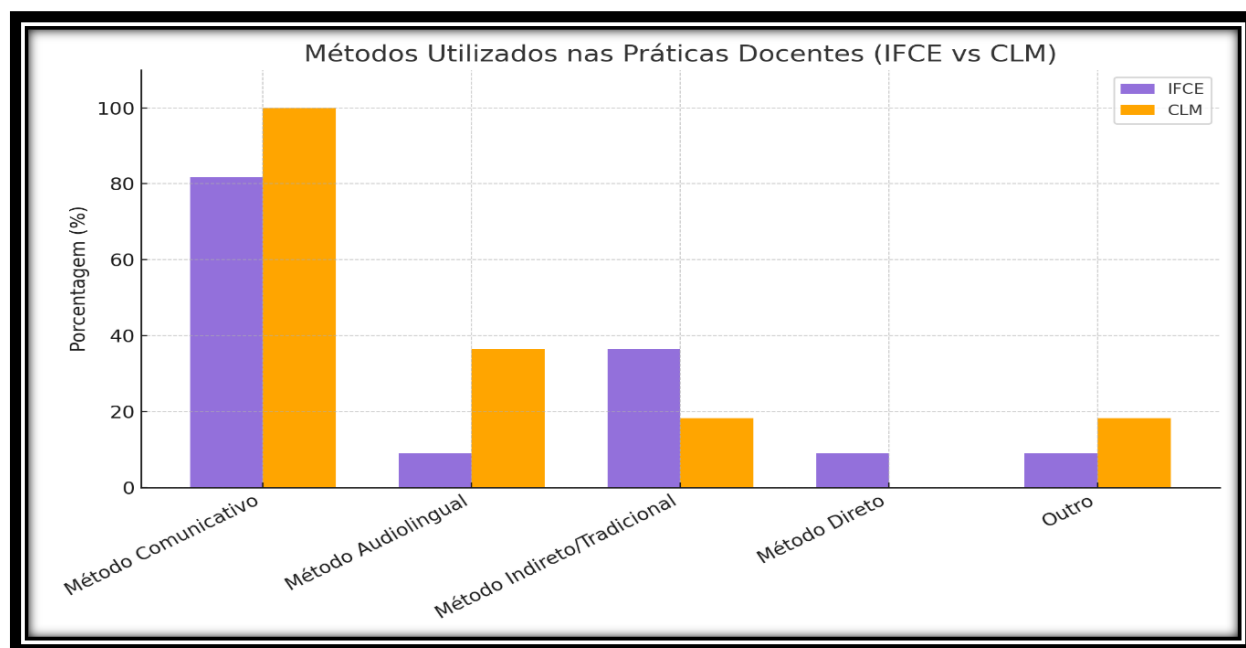


Fonte: Respostas do apêndice A

Dentre os professores do CLM, no gráfico 11, 100% afirmaram que o Método Comunicativo é o método de maior frequência em suas aulas, o Método Audiolingual está presente na aula de 36,4%, o Método Indireto ou Tradicional em 18,2% e mais 18,2% apontaram que fazem

uso de outro método. Diferente dos professores do ensino regular, os professores do ensino de idiomas têm como foco, principalmente, o desenvolvimento da comunicação, ou seja, era de se esperar que o método que eles utilizam com mais frequência fosse o Método Comunicativo, até mesmo pela proposta do próprio curso. O destaque deste grupo fica pelo não uso do Método Direto, conforme mostrado anteriormente de forma individualizada e agora no comparativo trazido no gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12: Os métodos utilizados nas práticas docentes:



Fonte: Resposta ao apêndice A

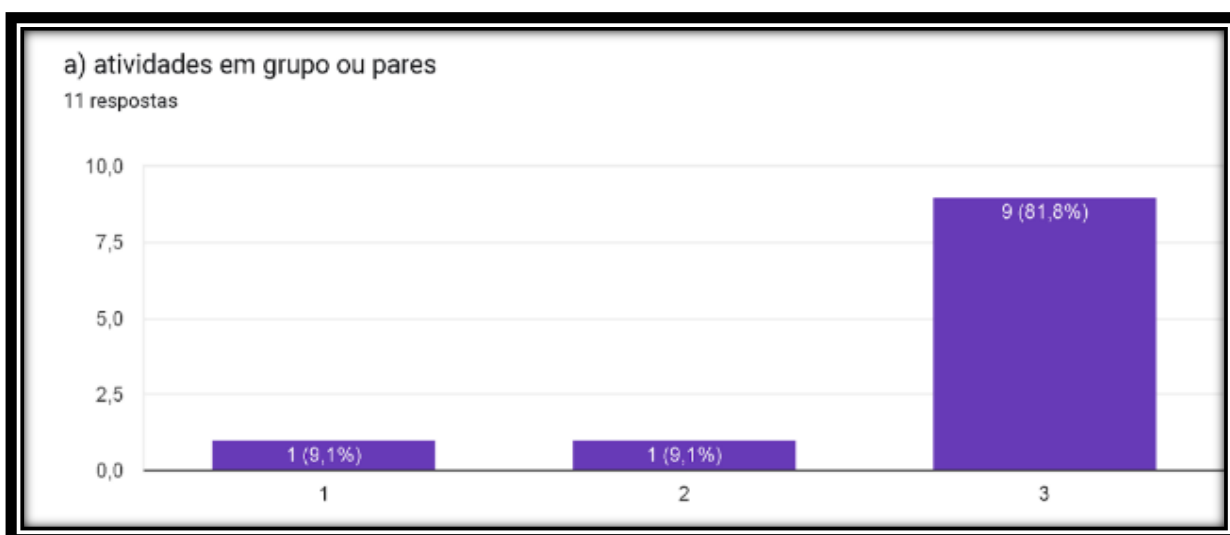
Em uma análise comparativa sobre os métodos mais utilizados pelos professores do IFCE e CLM, observamos que os professores de ambos os grupos têm preferência pelo Método Comunicativo, sendo 81,8% do IFCE e 100% do CLM. Esses dados mostram que esse método ainda exerce muita influência na formação dos professores e sobre como eles ensinam o idioma. Outro fator relevante dos dados é o uso do Método Audiolingual, que é utilizado por 36,4% dos professores do CLM, e do Método Indireto ou Tradicional, que é aplicado por 36,4% dos professores do IFCE.

Portanto, temos esses dois métodos como segunda opção de uso dos professores e, com base nesses dados, chegamos à conclusão de que apesar de vivermos na era do Pós-método, ou seja, o professor ter a liberdade de escolher qual o método melhor se aplica a sua turma, ainda

temos um grande domínio do Método Comunicativo e, independente de estarmos no ensino regular ou em um curso de idiomas, os professores tendem a fazer uso dele em suas aulas.

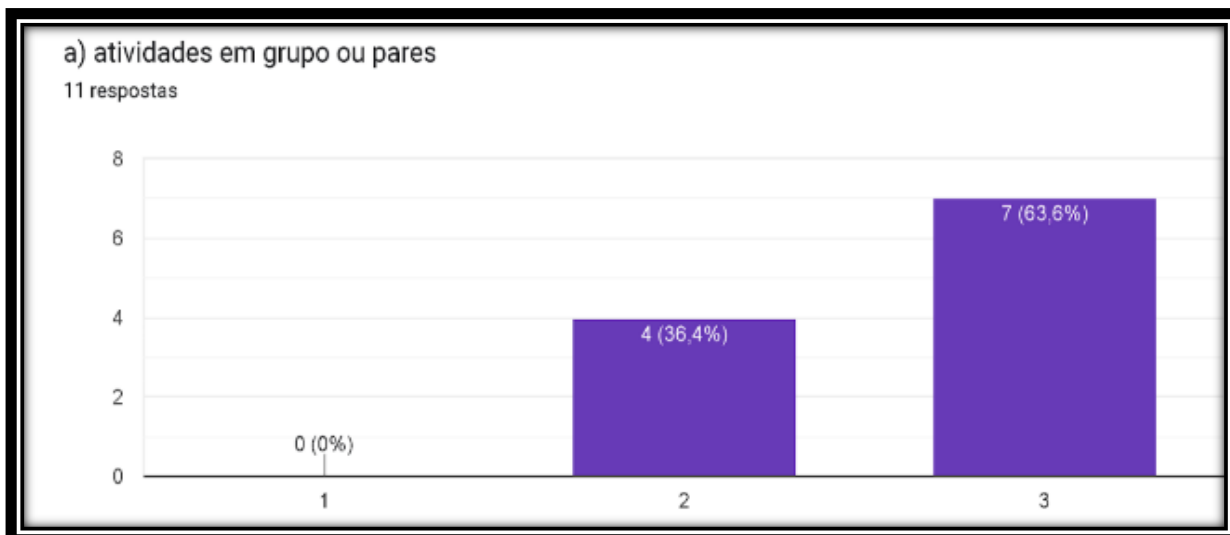
Dando prosseguimento nas respostas, os participantes tinham que responder qual a frequência de utilização dessas atividades em sala de aula. Na pergunta, eles poderiam marcar mais de uma opção dentre as disponíveis. Para isso, eles tinham que enumerar de 1 a 3. Sendo 3 muito frequente, o 2 frequente e 1 pouco frequente/não utiliza. A seguir, no gráfico 13, é possível verificar os itens e os comentários sobre as respostas dos professores do IFCE e CLM.

Gráfico 13: frequência de atividades em grupo e pares utilizadas pelos professores do IFCE



Fonte: Resposta do apêndice A

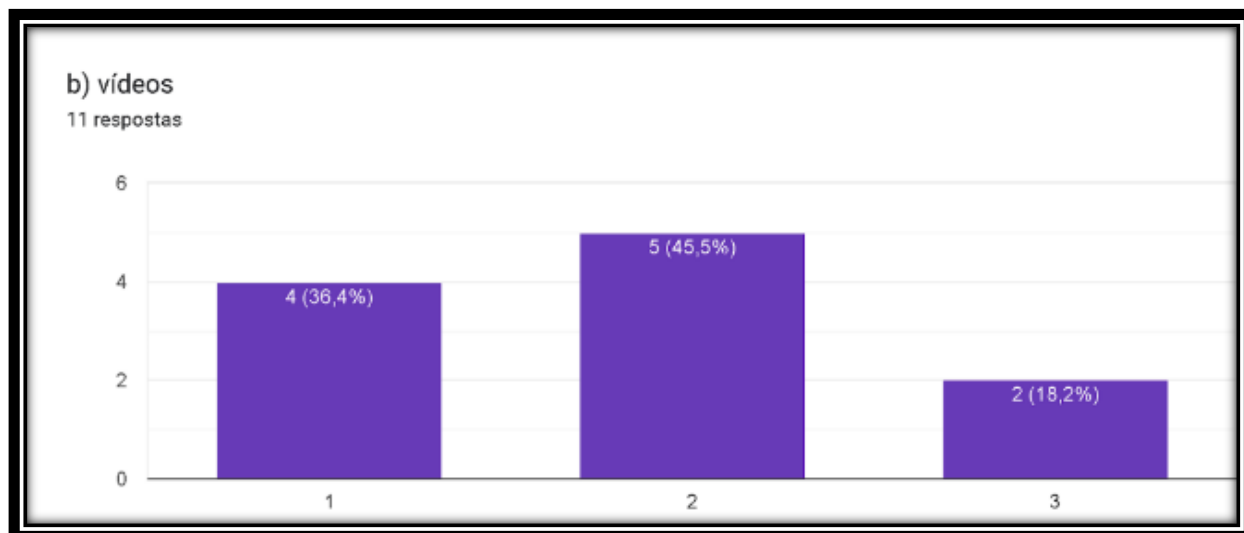
Gráfico 14: frequência de atividades em grupo e pares utilizadas pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

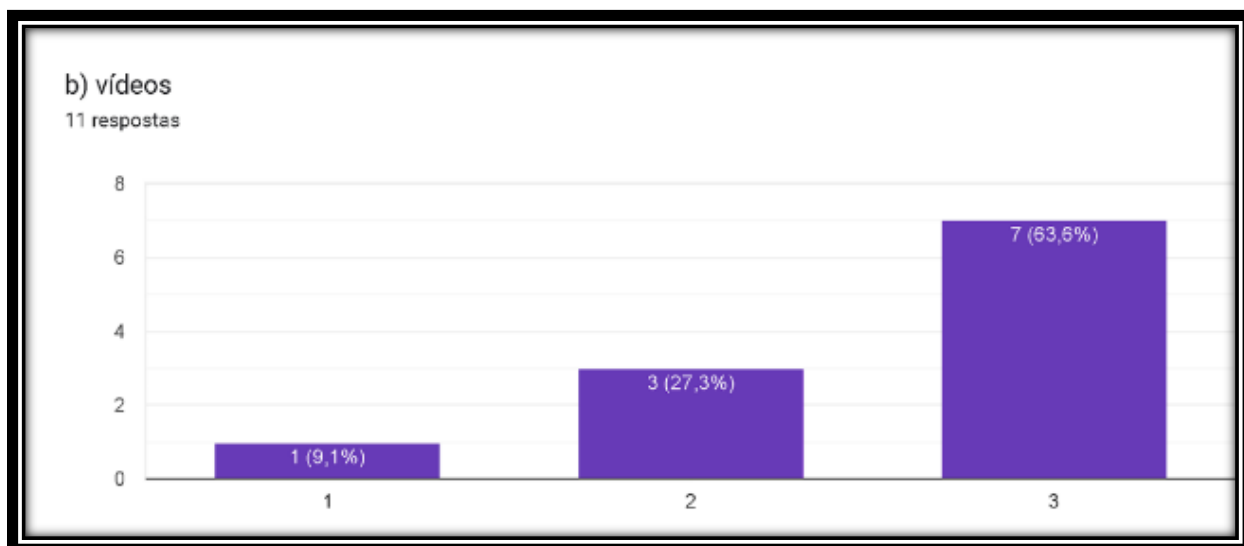
No gráfico 14, notamos que a frequência de uso de atividades em grupos ou pares é bastante utilizada em ambos os grupos, com uma leve utilização maior pelos professores do IFCE, o que corrobora com a afirmação dos professores do IFCE sobre maior preferência pelo Método Comunicativo. A seguir, trouxemos as respostas dos professores sobre a frequência de utilização de vídeos em sala de aula.

Gráfico 15: relação da frequência de utilização de vídeos em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

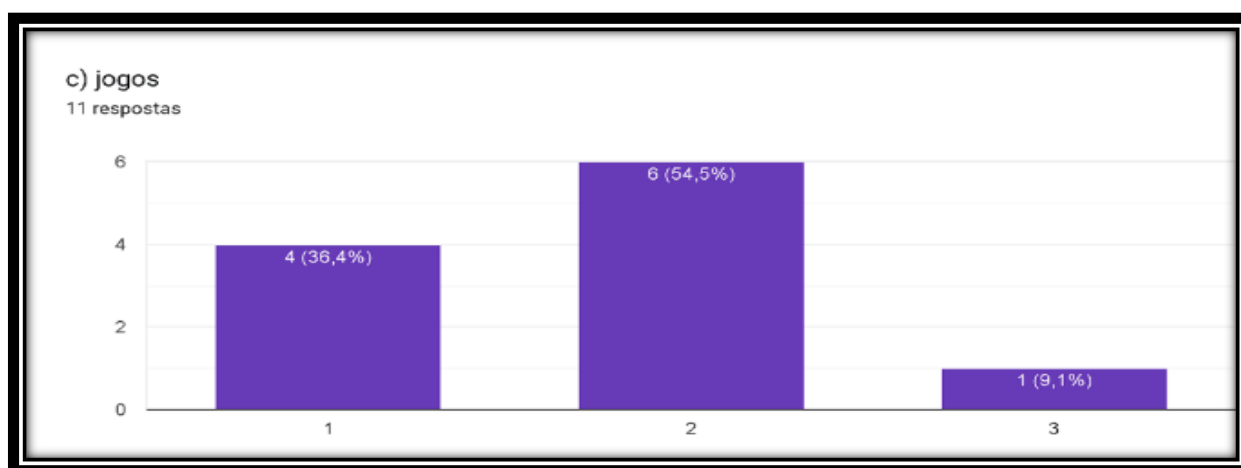
Gráfico 16: relação da frequência de utilização de vídeos em aulas pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

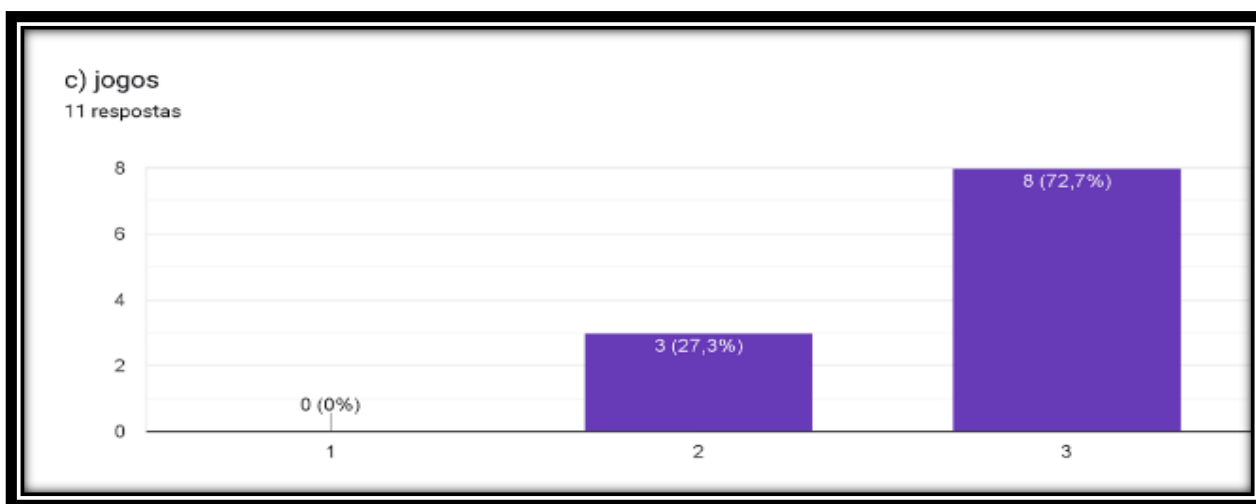
Conforme os gráficos 15 e 16, que tratam da frequência de utilização de vídeos em suas aulas, os professores do IFCE tendem a usar muito pouco em comparação aos professores do CLM, que fazem uso com maior frequência (63,6%). Neste item, merecem destaque como possíveis influenciadores do menor uso de vídeos pelos professores do IFCE, alguns pontos relatados por eles nas questões abertas do questionário, tais com: o número elevado de alunos por turma e curto tempo dedicado à disciplina por semana. Assim, possivelmente, os professores do CLM, que têm uma carga horária maior e menos alunos, tendem a ter mais espaço durante suas aulas para fazer uso de vídeos.

Gráfico 17: relação da frequência de utilização de jogos em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

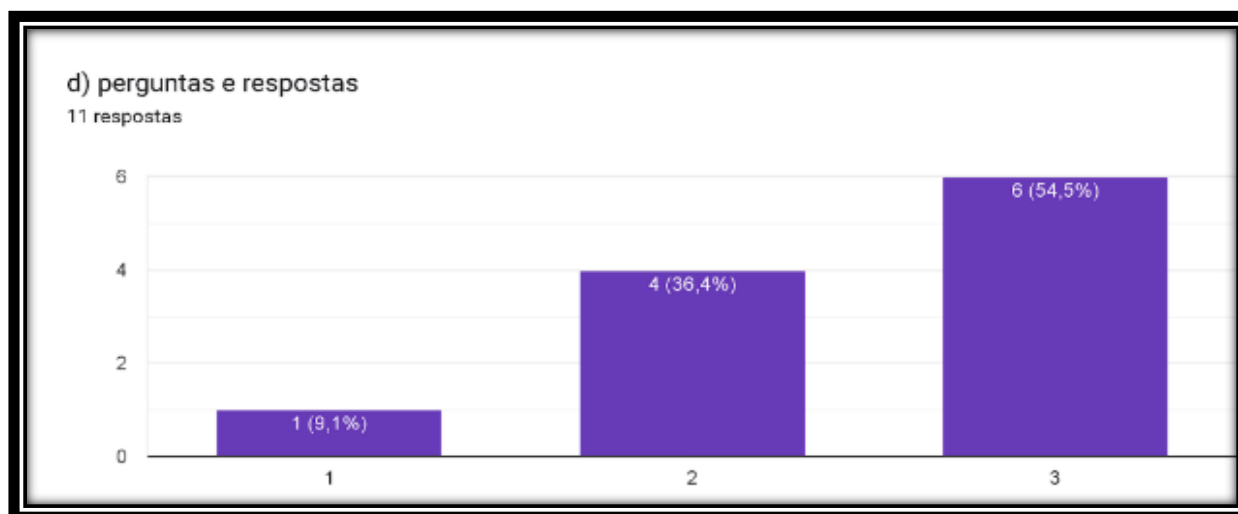
Gráfico 18: relação da frequência de utilização de jogos em aulas pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

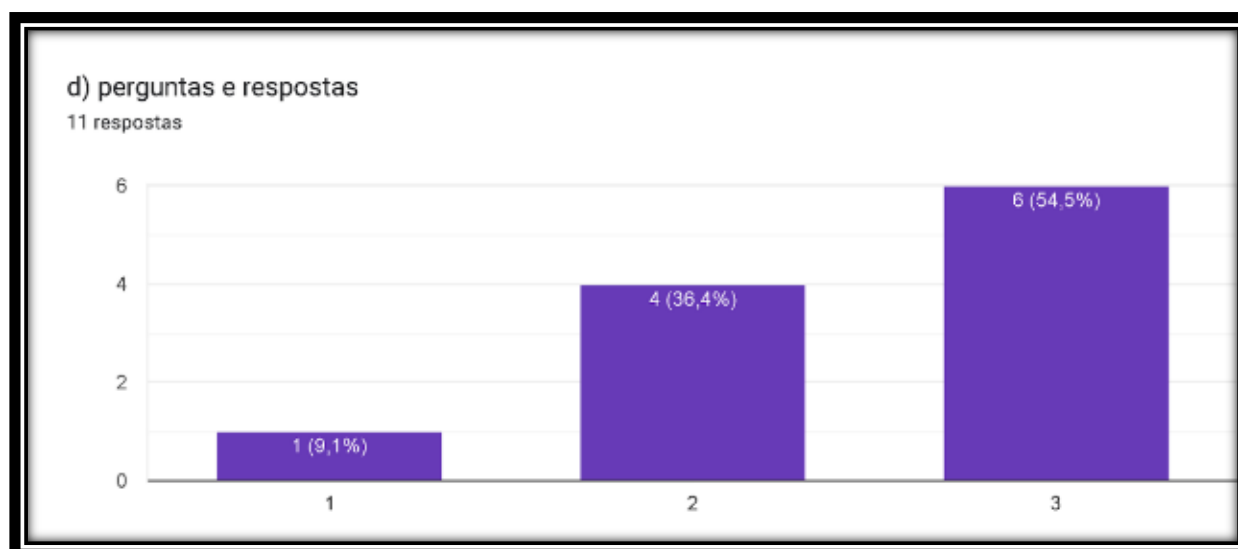
Na resposta da opção acerca do uso dos jogos em aula, nos gráficos 17 e 18, observamos um grande contraste entre as respostas dos dois grupos. Enquanto os professores do CLM utilizam quase que em sua totalidade jogos durante as aulas, os professores do IFCE mostraram maior resistência ao seu uso, possivelmente pelo grande número de alunos ou pela curta duração das aulas, como relatado por alguns participantes nas questões abertas.

Gráfico 19: relação da frequência de utilização do método comunicativo em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

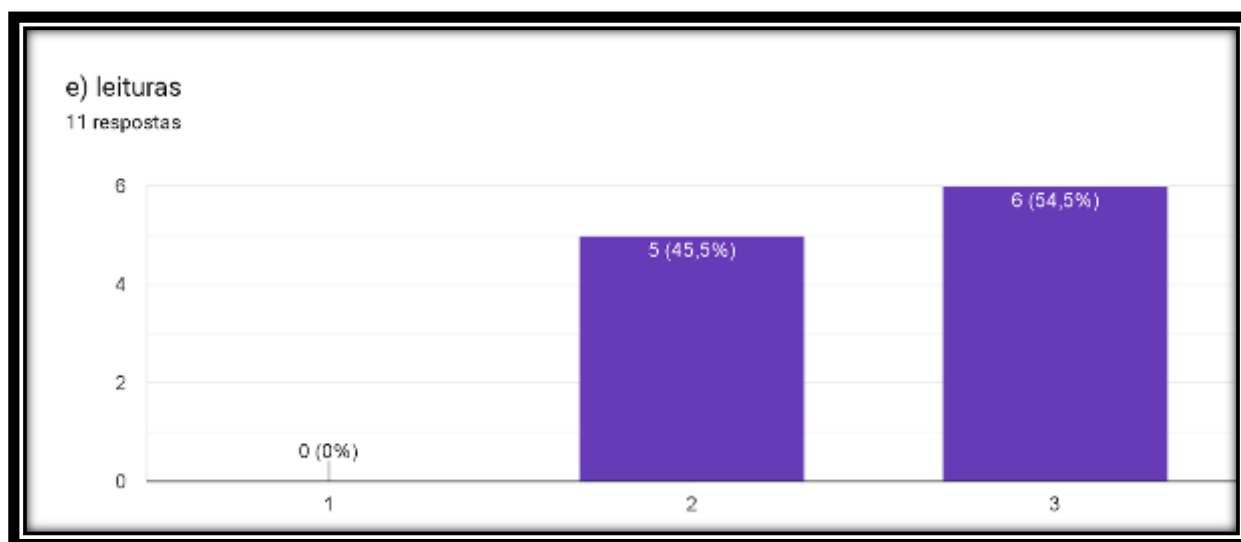
Gráfico 20: relação da frequência de utilização de perguntas e respostas em aulas pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

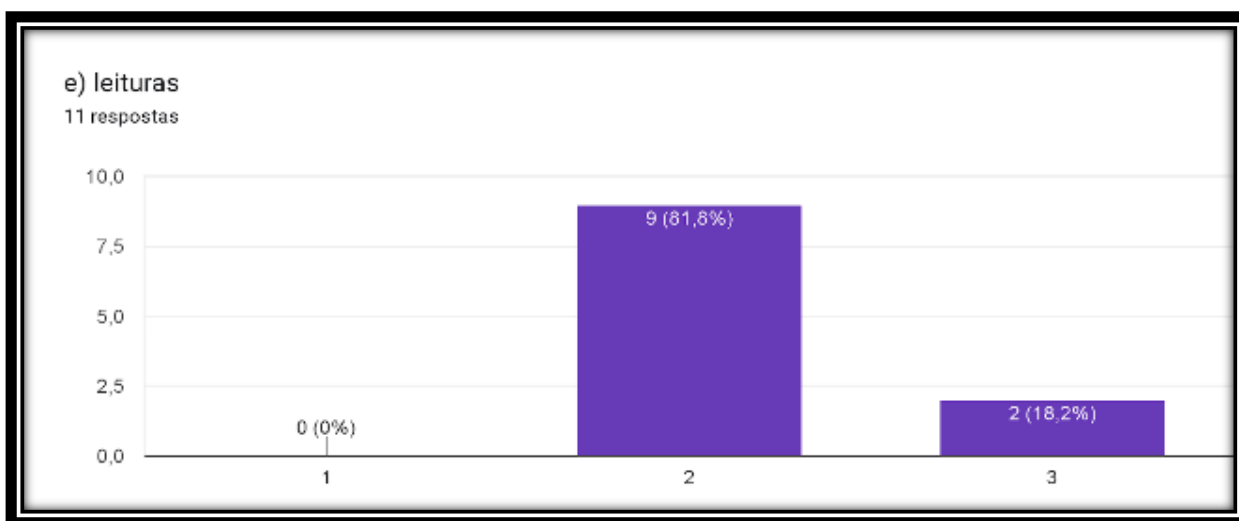
Ao serem questionados sobre a frequência que utilizam perguntas e respostas como estratégias para ensinar inglês, nos gráficos 19 e 20, ambos os grupos apresentaram a mesma porcentagem com 1 (9,1%), 2 (36,4%) e 3 (54,5%). Desse modo, os grupos confirmam a preferência pelo uso do Método Comunicativo centrado no aluno.

Gráfico 21: relação da frequência de utilização da leitura em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 22: relação da frequência de utilização da leitura em aulas pelos professores do CLM

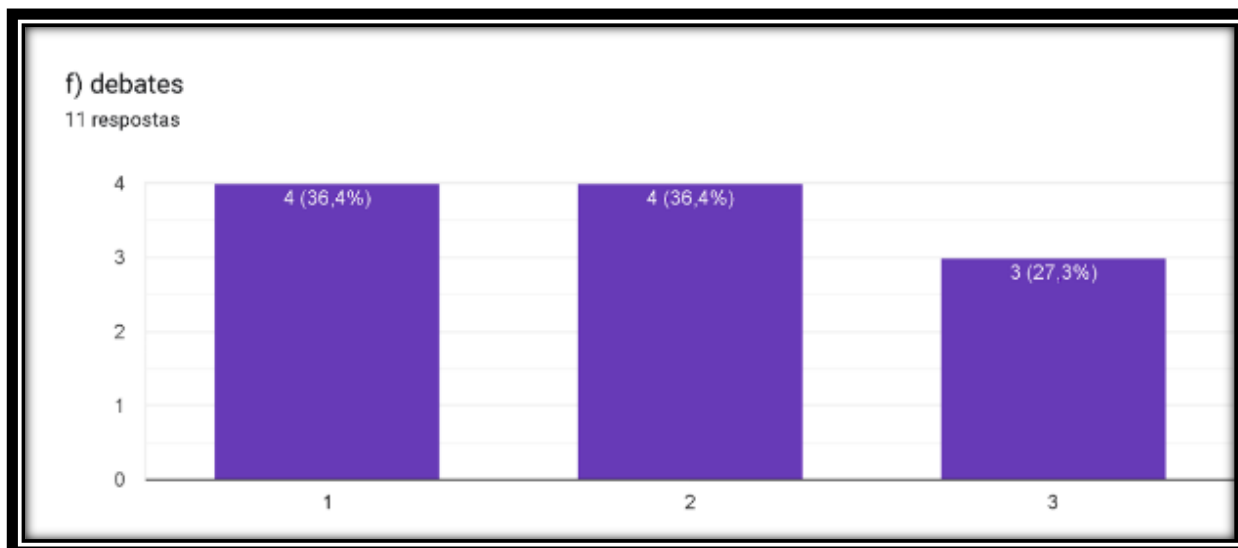


Fonte: Respostas do apêndice A

Nas respostas do item e), nos gráficos 21 e 22, acerca da utilização da leitura em aula, nós temos números que distinguem os dois grupos estudados e que indicam um dos principais

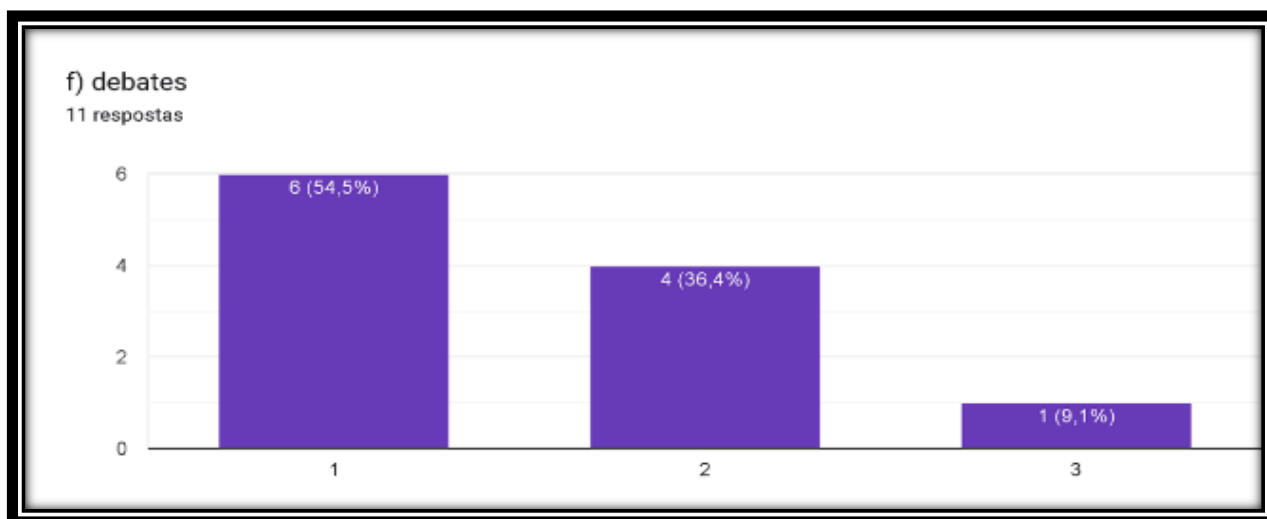
focos das aulas de ambos. Primeiramente, temos entre os participantes do IFCE 45,5% 9 e 54,5% (2 frequente), ou seja, como o principal foco do ensino regular é formar leitores proficientes, os professores do IFCE fazem maior uso de atividades de leitura com seus alunos, enquanto os professores do CLM têm a leitura como uma atividade de relevância mediana em suas aulas, sendo 81,8% e 18,2%, respectivamente.

Gráfico 23: relação da frequência de utilização de debates em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

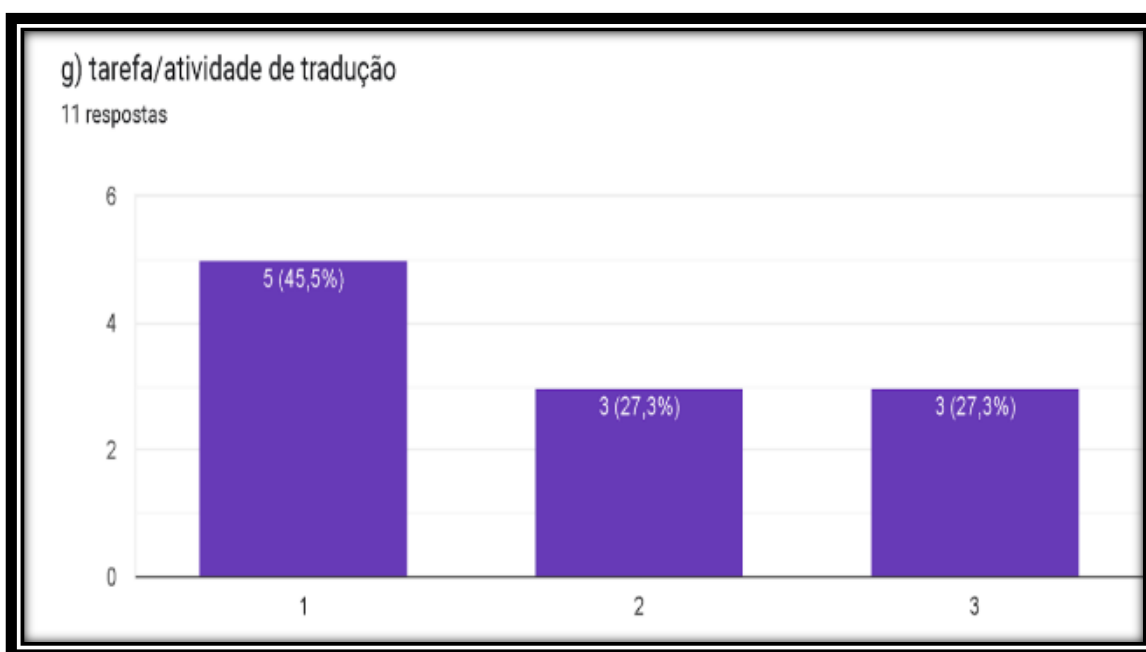
Gráfico 24: relação da frequência de utilização de debates em aulas pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

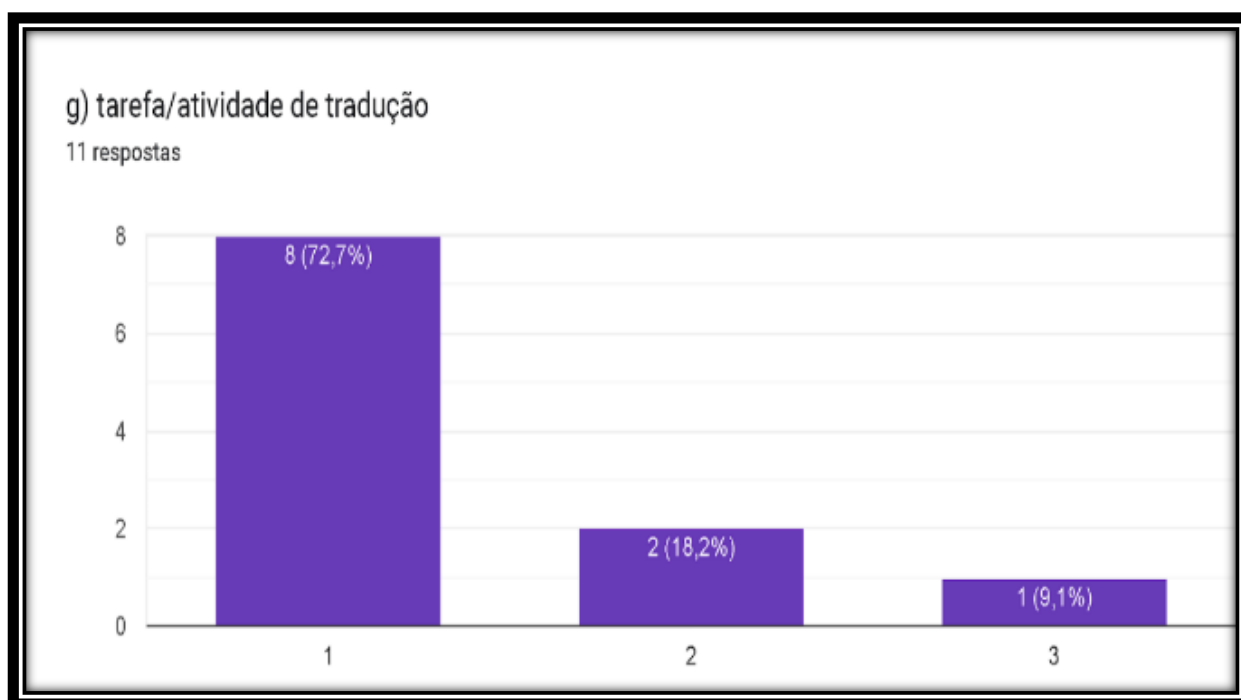
Ao analisarmos as respostas sobre o uso dos debates em sala de aula, é possível verificar que os professores do CLM praticamente não fazem uso dessa estratégia, sendo 54,5%, 36,4% e 9,1%, (1 pouco frequente/não utiliza, o 2 frequente e 3 muito frequente). Por sua vez, os professores do IFCE mostraram uma abertura um pouco maior para seu uso, sendo 36,4%, 36,4% e 27,3%, respectivamente. Nota-se, então, que para os professores do IFCE e CLM, o debate não tem grande presença nas aulas. Nos gráficos 25 e 26, analisamos a frequência de utilização de atividades de tradução.

Gráfico 25: relação da frequência de utilização de atividades de tradução em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 26: relação da frequência de utilização de atividades de tradução em aulas pelos professores do CLM



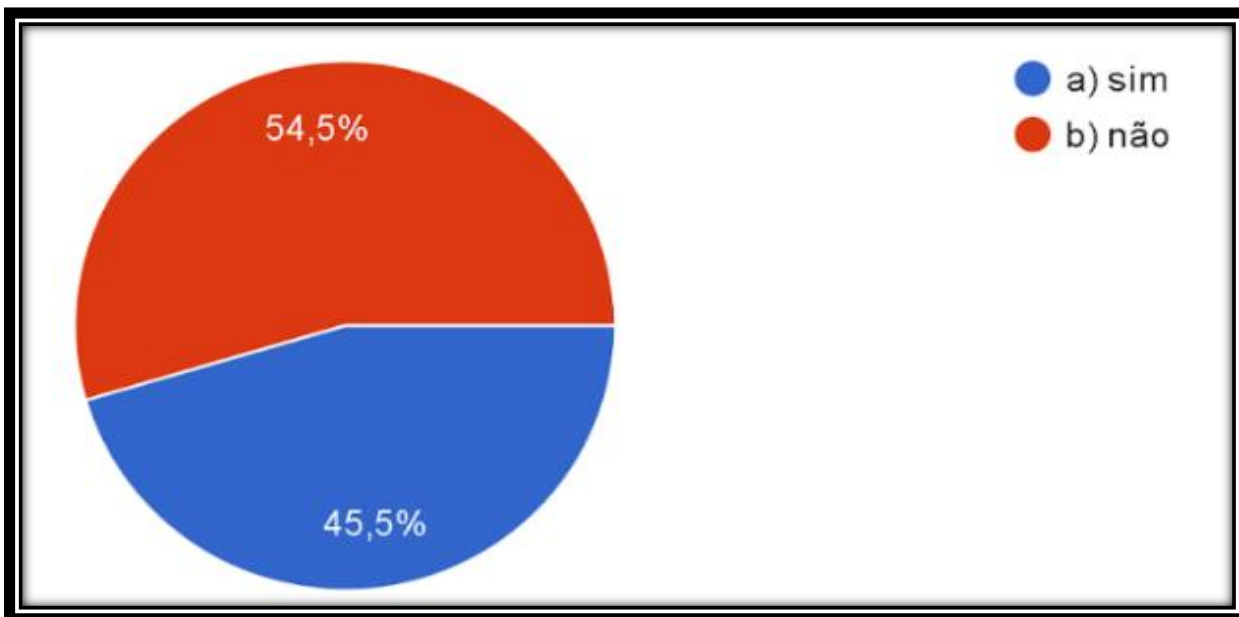
Fonte: Respostas do apêndice A

Em relação ao uso da tradução em sala de aula, os professores têm um olhar diferente sobre sua usabilidade. No IFCE, 45,5% afirmam que não usam ou fazem pouco uso de tarefas ou atividades de tradução, 27,3% utilizam com mais frequência e 27,3% usam muito. Ao direcionarmos nossa análise aos professores do CLM, temos 72,7% que afirmam não utilizar ou fazem pouco uso de tarefas ou atividades de tradução, 18,2% que dizem usar com mais frequência e apenas 9,1% que mencionam não utilizar muito. Observando os números, vemos que há uma resistência nos dois grupos ao uso de tarefas ou atividades de tradução durante suas aulas.

Na escola regular, onde deveria haver maior abertura para o seu uso, os números foram pequenos e apenas 27,3%, o equivalente a 3 professores, disseram utilizar atividades de tradução. Entre os professores do curso de inglês, apenas 9,1%, equivalente a 1 professor, afirmou utilizar tarefas de tradução. Desse modo, aqui temos um indicativo inicial que sinaliza que apesar de a tradução estar sendo retomada em sala de aula, pois, por menor que seja o número, temos professores dos dois grupos que utilizam a tradução, ela ainda tem um longo caminho para sua completa efetivação como atividade de aprendizado da LE. Nas próximas questões, aprofundaremos mais a discussão sobre o uso ou não da tradução e relacionaremos com as crenças manifestadas por esses professores.

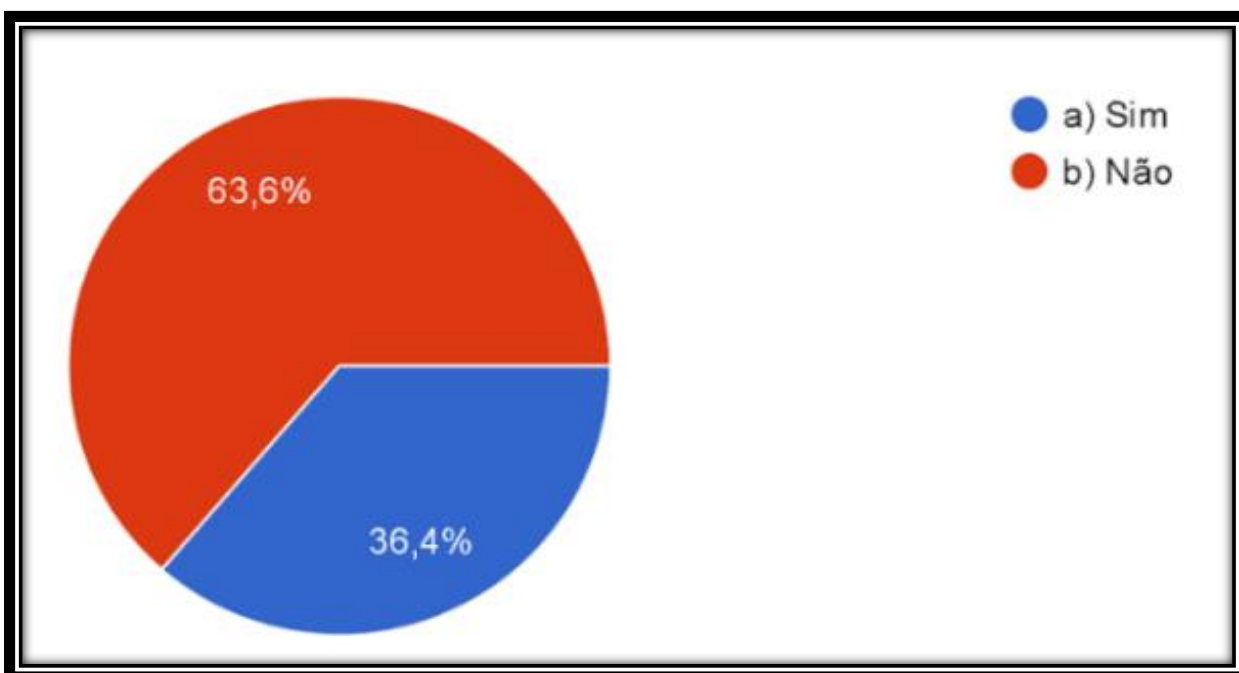
Na questão 6 do questionário, relacionada à utilização de dicionários bilíngues (online ou físicos) em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 27: relação da frequência de utilização de dicionários bilíngues em aulas pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 28: relação da frequência de utilização de dicionários bilíngues em aulas pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Como podemos observar nos gráficos 27 e 28, a maioria dos professores dos dois grupos não costuma utilizar dicionários bilíngues durante suas aulas. Entre os professores do IFCE, 54,5% afirmaram que não fazem uso de dicionários de nenhum tipo em suas aulas. Com os professores do CLM, o número foi ainda mais representativo, sendo 63,6% que não utilizam dicionários em suas aulas. Entre os professores que utilizam, os dados indicam 45,5% para os professores do IFCE e 36,4% para os professores do CLM.

Logo após a pergunta sobre o uso ou não de dicionários, pedimos para que os participantes justificassem suas respostas a fim de analisar, qualitativamente, suas crenças em relação ao ensino da LE e o uso da LM em sala de aula. Assim, traremos as 22 respostas dos participantes e faremos alguns comentários sobre elas. Iniciaremos com os 11 participantes do IFCE e, logo em seguida, os do CLM. O primeiro participante nos disse que: (P01): “Tento não fazer tanta tradução, deixo o aluno perceber e perguntar e uso dicionário em atividades mais específicas, mas não de forma frequente”.

Com base na resposta do participante, ele acredita que o uso do dicionário incentivaria a prática da tradução, o que para a sua aula não seria algo muito proveitoso, pois levaria o aluno a traduzir o tempo todo. O professor acredita que o ideal seria que o aluno entendesse por si só através do contexto e que o dicionário deveria ser deixado apenas para atividades de uso mais específico. Portanto, podemos concluir que para o participante 01 o uso da tradução em sala de aula seria algo desaconselhável e usado apenas quando necessário. Nosso próximo participante respondeu que: (P02): “Meus alunos necessitam deles para desenvolver melhor os exercícios de compreensão dos textos”.

Diferente do participante 01, o participante 02 acredita que o uso do dicionário é necessário e que eles ajudam os alunos nos exercícios de compreensão textual. Esse pensamento é bem semelhante ao afirmado pelo participante 03 e 04. Para o participante 03: (P03): “O dicionário bilíngue viabiliza a aprendizagem, principalmente para alunos de nível inicial”, e para o (P04): “ajuda na expansão vocabular e torna o aluno responsável pela busca da informação”.

Ou seja, eles acreditam que o uso da LM junto com a LE ajudaria na aprendizagem dos alunos de nível inicial e que tornaria os alunos mais independentes e responsáveis por seu aprendizado. O participante 05 foi taxativo e apenas disse que não haveria necessidades do seu uso. Já o participante 06 apontou problemas estruturais da instituição como motivo para o não uso:

(P05): “não há necessidade” e (P06): “Falta de internet e tecnologia ou dicionários físicos na instituição para todos”.

Resposta um pouco similar com a do participante 07, que apesar de pontuar problemas existentes, menciona também o que ele faz para contornar a falta de estrutura: (P07): “Primeiramente, porque a escola tem muito poucos. Quando necessário, eu mesma forneço glossários nas atividades, ou eu mesma digo a tradução das palavras. Quando consulto um dicionário online, é sempre o Cambridge monolíngue (inglês-inglês)”. Outra resposta também na mesma linha das anteriores foi a do participante 09: (P09): “Porque a instituição não dispõe de dicionários suficientes e o dicionário dos alunos geralmente não é bom”.

Esses relatos revelam desafios para o uso da tradução nas escolas no aprendizado da LE, pois além das questões já discutidas até aqui sobre a demonização da tradução, ainda há questões de ordem estrutural que precisam ser resolvidas nas instituições de ensino. Mais adiante, o participante 08 nos diz que: (P08): “O dicionário é uma ferramenta de aprendizagem que promove o desenvolvimento do conhecimento lexical e a autonomia do aprendiz”.

Ele acredita que o uso do dicionário pode trazer ganhos ao desenvolvimento lexical do aluno e, assim como o participante 04, ele também acredita que esse tipo de atividade ajuda a formar um aluno mais independente e responsável por seu aprendizado. Continuando as respostas, o participante 10 aponta que: (P10): “Utilizo dicionários bilíngues tanto para que os alunos possam entender as palavras em inglês usadas nas atividades quanto para permitir a prática de consulta e compreensão dos significados entre as línguas”.

Ele acredita que o uso do dicionário pode contribuir para que o aluno entenda não só o significado das palavras, mas para que também possa fazer ligações entre a LM e a LE. Já nosso último participante acredita que: (P11): “o dicionário deve ser uma ferramenta de apoio que poderá ser utilizado para concluir atividades em casa. Em sala de aula acho importante tentar inferir significados, de acordo com o contexto, para o aprendizado da língua estrangeira”.

Ou seja, ele considera o uso do dicionário importante, porém, acredita que seu uso deve ser apenas de forma complementar, pois em sala de aula os alunos devem tentar fazer inferências sobre os significados das palavras ou frases que estão aprendendo. Partiremos agora para a análise dos 11 participantes do CLM.

O primeiro participante nos afirmou que: (P01): “Normalmente porque não há tempo para isso, mas também não sou contra. Muitas vezes peço para os alunos procurarem quando vejo que estão muito dependentes de eu sempre dar a resposta”.

O professor faz uso pontual do dicionário apenas como fonte de pesquisa para alguma palavra específica, pois considera o tempo de aula muito curto para o uso mais intenso com atividades mais longas. O segundo participante também apontou que o tempo dedicado à aula seria muito curto para a utilização do dicionário: (P02): “Tempo de aula é bem reduzido, procuro não utilizar o dicionário”.

Já o terceiro professor apontou que utiliza o dicionário/tradução como um auxílio ao aluno com mais frequência nos semestres iniciais (P03): “Utilizamos a tradução com mais veemência em semestres iniciais. Com o aprofundamento dos estudos a orientação é que o estudante passe a usar dicionário monolíngue”. Porém, a medida que os alunos avançam em seus estudos da LE, ele sugere que eles utilizem só dicionários monolíngues. O próximo participante afirmou que faz uso do dicionário em suas aulas: (P04): “Utilizo Cambridge/Oxford dicionários. Principalmente para questões fonológicas como pronúncia, acento linguístico e o mais tradicional com foco em ampliar o léxico”.

Ele aponta dois dos dicionários mais utilizados no mundo e traz os principais usos que ele procura dar durante suas aulas como questões de pronúncia, acentos linguísticos e a ampliação do léxico vocabular dos alunos. O participante aponta que: (P05): “Creio que a orientação do curso é para abordarmos o método comunicativo. Logo, creio que podemos desenvolver estratégias que não necessariamente o aluno necessite de um dicionário bilíngue para conseguir ter acesso a um vocabulário novo”.

O participante P05 acredita que não seja indicado o uso do dicionário bilíngue, pois estaria fugindo do propósito do Método Comunicativo, que seria a proposta do curso, e que ele deveria desenvolver estratégias que evitassem seu uso em sala de aula. O nosso sexto participante mostra uma visão diferente do anterior e aponta o motivo pelo qual ele acha importante o uso de dicionários bilíngues: (P06): “Considero que a língua materna é a referência que o aluno tem para o entendimento da língua estrangeira que está aprendendo”.

Ou seja, ele acredita que o uso do dicionário auxilia no entendimento da LE pelo aluno, pois seria sua referência para entender de forma mais eficaz o que está aprendendo. Já o sétimo participante aponta que: (P07): “Não acho que sejam úteis em aulas de cursos livres”.

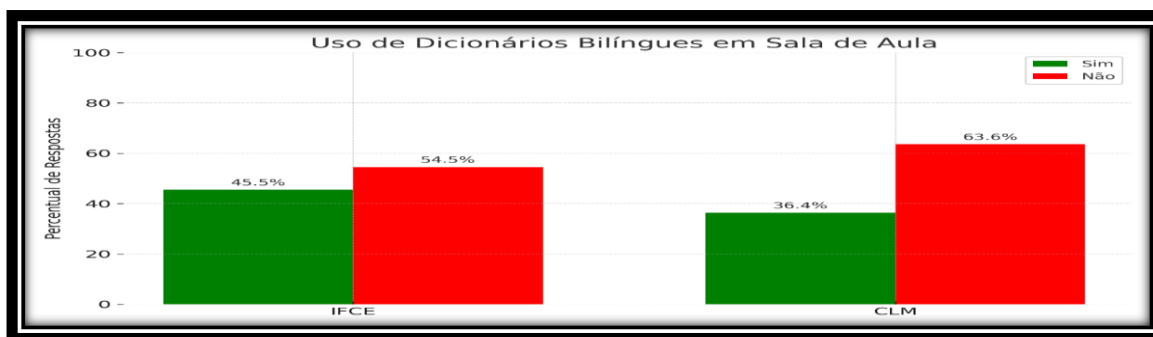
Para o professor, o uso dos dicionários bilíngues não caberia no processo de aprendizagem de um curso de idiomas. O oitavo participante acredita que seu uso deve ser pontual e a escolha pela utilização ou não ficaria a cargo do aprendiz: (P08): “Não sinto que há necessidade de o professor utilizar, basta o aluno consultar se ele assim quiser”.

O participante P09 acredita que o uso de dicionários bilíngues: (P09): “Facilita o aprendizado de novas palavras” e que seu uso ajuda o aluno. O décimo participante atribui o não uso em suas aulas à (P10): “Falta de costume. Mas conheço e sei da ajuda que ele pode fornecer”.

Para o participante, o uso do dicionário ajudaria no desenvolvimento dos seus alunos. O nosso último participante atribuiu uma justificativa mais próxima das mencionadas pelos professores do IFCE, que é a grande quantidade de alunos por sala: (P11): “Porque são muitos alunos”.

A quantidade de alunos inviabilizaria o uso dos dicionários de forma proveitosa. Diante do exposto sobre o uso ou não de dicionários bilíngues durante as aulas, sejam elas no ensino regular ou no ensino de cursos livres, podemos dizer que as crenças dos professores, expressadas através de suas respostas na pergunta 6, se aproximam dos relatos obtidos na questão 7 e mostram que os professores do IFCE são mais abertos ao uso, porém, esbarram em questões de natureza estrutural. Entretanto, a maior descoberta mesmo ficou por conta dos professores que não utilizam o dicionário em sala de aula. Em ambos os grupos, o número foi bastante expressivo em consonância com a preferência dos participantes pelo Método Comunicativo em suas aulas.

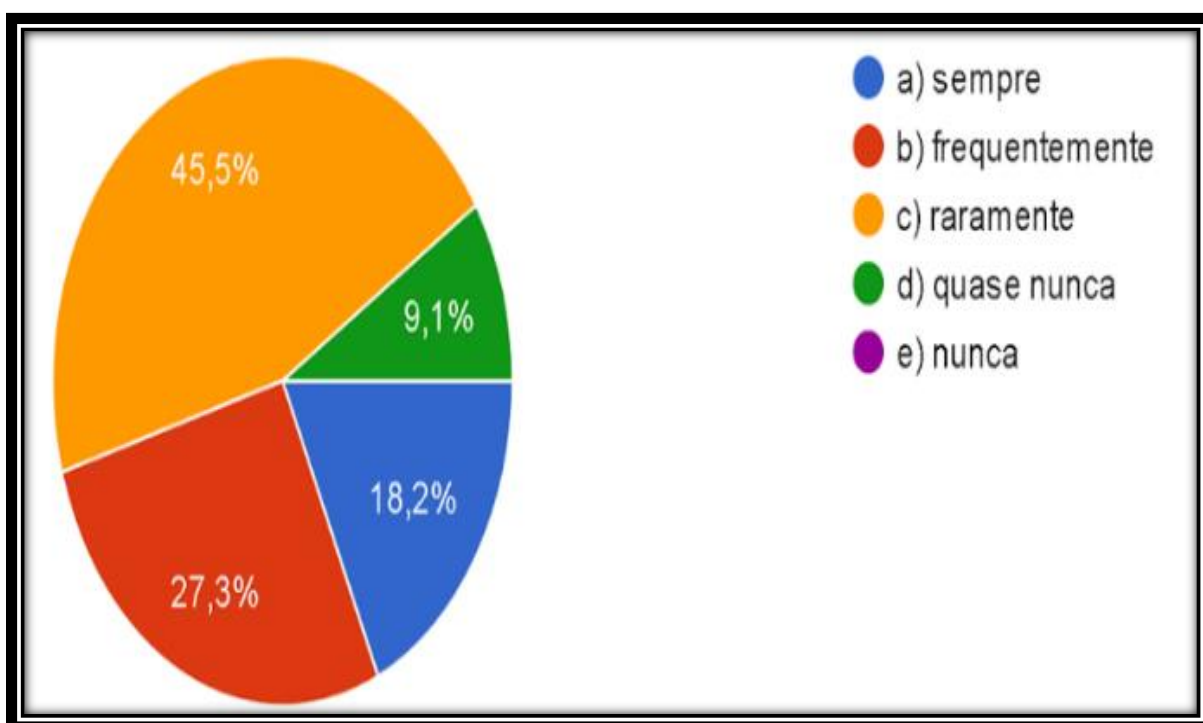
Gráfico 29: frequência de utilização de dicionários bilíngues em aulas pelos professores do IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

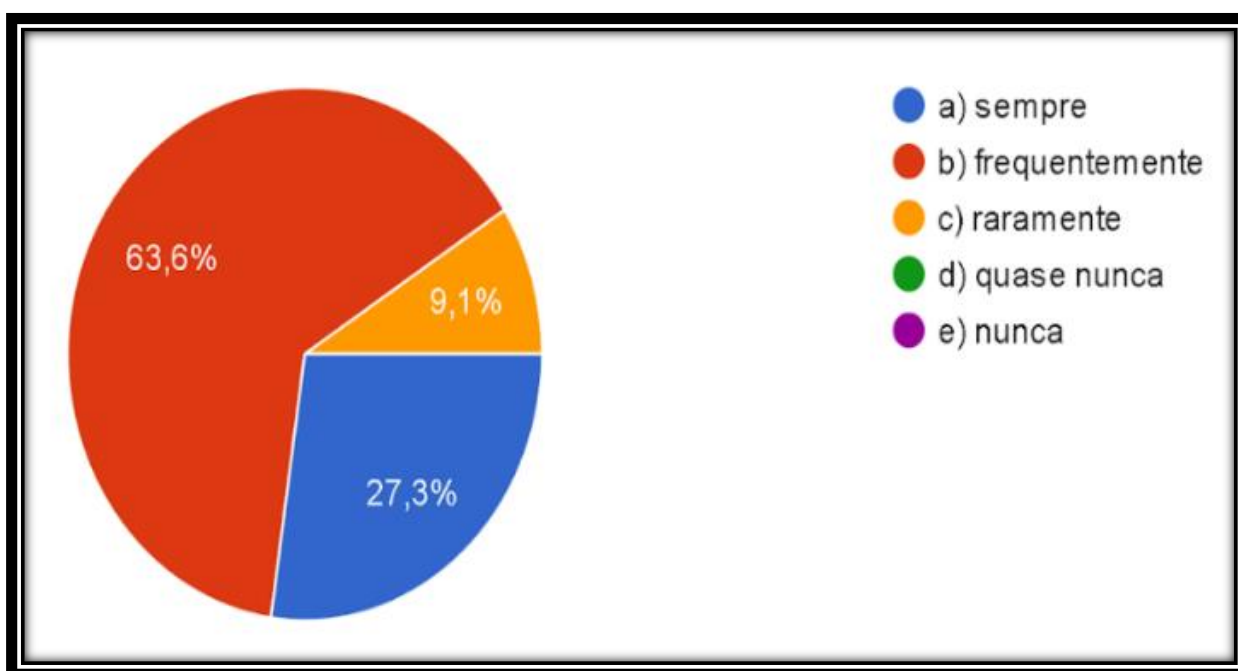
Prosseguindo com as respostas dos questionários dos dois grupos, iniciamos agora a análise das questões 8, 9 e 10. A questão 8 está relacionada à frequência que os professores utilizavam vídeos em suas aulas, a questão 9, de forma complementar, verifica se os professores utilizam legendas em seus vídeos durante as suas aulas e, em conclusão a esse bloco de perguntas, a questão 10 solicita que os professores descrevam os motivos do uso ou não das legendas ao utilizar vídeos em suas aulas.

Gráfico 30: Frequência de utilização de vídeos durante as aulas dos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 31: Frequência de utilização de vídeos durante as aulas dos professores do CLM

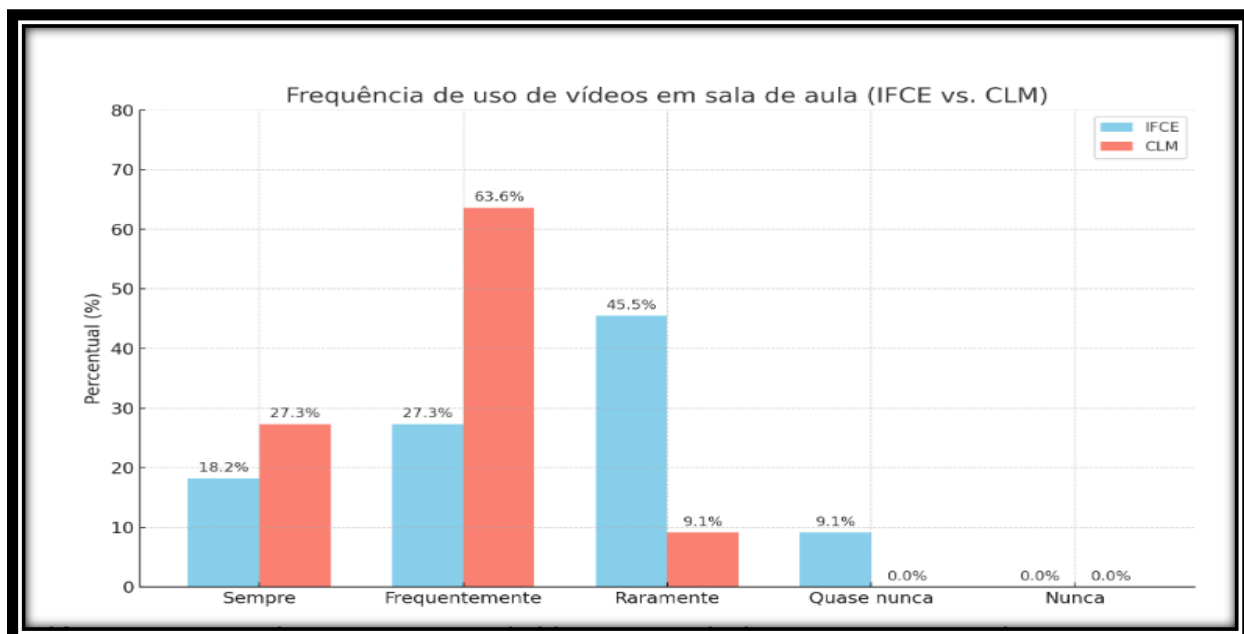


Fonte: Respostas do apêndice A

Iniciando nossa análise pela questão 08, temos os seguintes números. Entre os professores dos dois grupos que afirmaram usar sempre vídeos em suas aulas, apenas 18,2% do IFCE e 27,3,3% do CLM responderam positivamente. Os que utilizam frequentemente constituem 27,3% de professores do IFCE e 63,6% do CLM. Esses números iniciais nos mostram que os professores do CLM fazem uso mais constante desse recurso pedagógico, enquanto os professores do IFCE tendem a usar esporadicamente em suas aulas. Essa hipótese é reforçada pelo número de 45,5% que afirmaram utilizar raramente o recurso em suas aulas, enquanto dos professores do CLM, o número foi de apenas 9,1%, não havendo participantes que quase nunca e nunca utilizam o recurso. Entre os participantes do IFCE, 9,1% afirmaram que quase nunca utilizam.

Portanto, podemos afirmar que os professores do CLM fazem uso de vídeos com mais frequência, pois a maioria de suas respostas se concentraram nos itens a) sempre, 27,3%, e b) frequentemente, com 63,6%, o que corresponde a 90,9% dos professores, quando somados. Apesar dos professores do IFCE apresentarem respostas mais distribuídas, a maioria de suas respostas ficaram concentradas no item c) raramente, 45,5%, e que junto com item d) quase nunca, 9,1%, ajudam a formar a maioria 54,6% dos participantes.

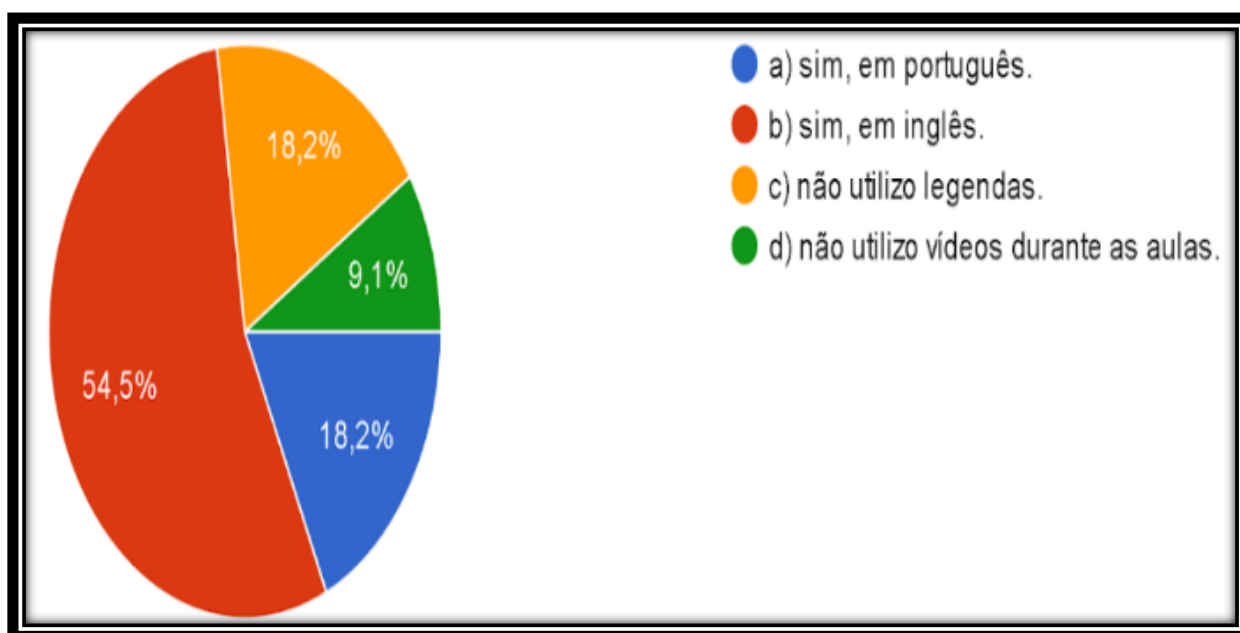
Gráfico 32: frequência de utilização de vídeos em sala de aula no IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

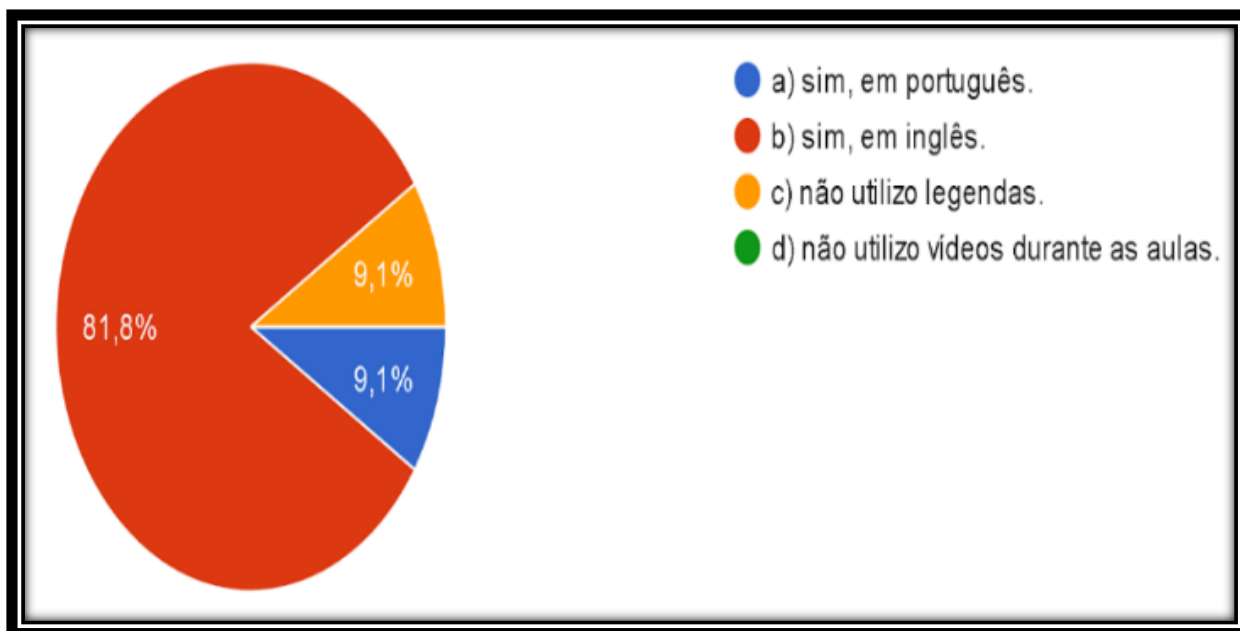
Partindo para a análise da questão 9, que trata da utilização de legendas em vídeos, obtivemos os seguintes números dos dois grupos:

Gráfico 33: frequência de utilização de legendas em vídeos em sala pelos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 34: frequência de utilização de legendas em vídeos em sala pelos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

A divisão dos professores do IFCE ficou, do maior para o menor, da seguinte forma: 54,5% afirmaram que utilizam legendas em inglês, 18,2% que utilizam legendas em português e 18,2% que não utilizam, e 9,1% disseram não utilizar vídeos durante as aulas. Já entre os professores do CLM, também do maior para o menor, praticamente todos os professores (81,8%) disseram que utilizam legendas em inglês, 9,1% que utilizam legendas em português, e 9,1%, disseram não utilizar legendas. Todos os participantes do CLM utilizam vídeos durante as aulas.

Na questão 10, solicitamos que os professores descrevessem os motivos para eles utilizarem ou não legendas ao usar vídeos durante suas aulas. Dessa forma, assim como feito na questão 7, as justificativas trazidas pelos professores serão analisadas com a intenção de investigar suas crenças em relação ao ensino da LE e o uso da LM em sala de aula. Seguiremos a mesma ordem da questão mencionada acima, primeiramente, analisaremos as 11 respostas dos participantes do IFCE e, em seguida, as 11 do CLM. O primeiro professor do IFCE disse que: (P01): “Em geral prefiro legendas em inglês para que o aluno também acompanhe a leitura e o vocabulário. Mas dependendo da situação não uso legenda para criar um maior desafio”.

Como podemos verificar, o professor tenta fazer com que o aluno fixe o conteúdo do vocabulário estudado não só ouvindo, mas também acompanhando a leitura. A exceção feita pelo

professor é que ao buscar que os alunos tenham um desafio maior e com isso ele foca no desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos. Já o segundo participante, afirmou: (P02): “Não utilizo vídeos.”

O terceiro participante acredita que o uso de legendas durante as aulas é uma ferramenta para o aprendizado tanto da leitura quanto da pronúncia: (P03): “Entendo que o uso da legenda em inglês é uma ferramenta para aprendizagem de leitura/pronúncia”.

O participante 04 crê que: (P04): “Dependendo do conteúdo, pode ajudar na compreensão”. Para P05, não são todos os conteúdos em que o uso da legenda ajudaria e ele destaca que utiliza legendas em inglês: (P05): “Gosto de usar as legendas em inglês”.

Já o sexto professor aponta algo muito relevante quando falamos da formação de nossos alunos e que em muitos casos impede que o professor avance com o conteúdo, ele aponta que os: (P06): “Alunos ficam desinteressados ao entrar em contato com legendas em inglês, pois falta alfabetização na leitura de legendas em inglês. Falam que não conseguem ler e ver o vídeo ao mesmo tempo, sendo difícil ter tempo para entender o que está sendo falado”.

O sétimo participante afirma que: (P07): “Geralmente, os vídeos que utilizo não vêm com legendas, e não conto com as transcrições automáticas do YouTube. Quando há possibilidade de legenda, eu utilizaria preferencialmente em língua inglesa”.

Ele conta que quando há a possibilidade da utilização de vídeos que contam com legenda, ele dá preferência à vídeos que tenham legendas em inglês. Porém, na maioria das vezes, ele passa os vídeos sem legenda. O oitavo professor acredita que as legendas têm uma função importante no aprendizado dos alunos, pois, o seu uso serve para ajudar na compreensão dos conteúdos estudados: (P08): “As legendas são úteis para situar os estudantes em relação ao conteúdo do material”.

Os três últimos participantes ressaltam a importância do uso das legendas e trazem explicações sobre elas em sala de aula. O nono participante, por exemplo, afirma que: (P09): “Quando o vídeo vem com legenda, deixo como está. Quando não está com legenda, é porque é um vídeo com nível de inglês simples, já que atuo majoritariamente no ensino médio”.

Para o participante P09, o não uso de legenda só acontece quando o vídeo está em um nível básico, que os alunos sejam capazes de entender sem o seu auxílio. O décimo participante afirma que: (P10): “Quando utilizo vídeos, costumo deixar legendas em inglês para que o aluno possa relacionar com mais facilidade o fluxo da fala com as palavras utilizadas”.

Ou seja, ele acredita que as legendas ajudam os alunos a entender e relacionar a escrita com a entonação da fala. Finalizando os participantes do IFCE, o décimo primeiro professor afirma que: (P11): “A legenda, em inglês, é importante porque além do estudante praticar o *listening*, ele também praticará o *reading*. Habilidades essenciais para o aprendizado da língua Inglesa”.

O professor acredita que quando o aluno ouve e lê, ele pratica duas habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento, por isso, o uso de legendas é importante para maximizar seu aprendizado. Como pudemos observar nos relatos dos professores do IFCE, a grande maioria considera a utilização de legendas ao utilizar vídeos uma atividade proveitosa durante as aulas.

A partir de agora analisaremos as respostas dadas pelos 11 participantes do CLM a respeito do uso de legendas quando utilizam vídeos em sala de aula. O primeiro professor afirma que: (P01): “Acredito que visualizando a palavra fixa mais e aprendem melhor”.

O participante crê que o uso das legendas em vídeos ajuda os alunos a absorver o conteúdo de forma mais prática. Essa percepção é parecida e se complementa com a do participante P02: (P02): “Utilizo legendas em inglês para ajudar na compreensão ou trabalhar o vocabulário”.

O terceiro participante acredita que o uso de legendas: (P03): “Torna a aula mais interativa e podemos obter informações mais rápidas com o áudio visual”. Ou seja, o seu uso ajudaria a deixar a aula mais fluida, tornando o aprendizado do aluno mais dinâmico.

Já o quarto participante tem uma visão diferente da maioria dos professores do CLM e do IFCE e afirma não utilizar legendas. P04 pontua que: (P04): “Não utilizo legendas para que os alunos se acostumem a ouvir em inglês sem ter que ouvir e ler ao mesmo tempo”. Para o participante, o uso de legendas deixaria os alunos dependentes delas.

Os participantes P05 e P06 acreditam que o uso da legenda auxilia os alunos durante a compreensão auditiva e no desenvolvimento da leitura:

(P05): Utilizo legendas em inglês como um meio de ajudar o aluno na compreensão auditiva do vídeo. Creio que legenda é uma ferramenta que ajuda o aluno a desenvolver mais rapidamente a audição e leitura ao mesmo tempo.” e (P06): “A leitura facilita a compreensão”.

Para estes professores, o uso de legendas acelera o processo de aprendizagem dos alunos. Esse pensamento é parecido com o que pensam os demais participantes, com exceção do último, que utiliza as legendas na LM do aluno. Para o sétimo e o oitavo: (P07): “Acho que as

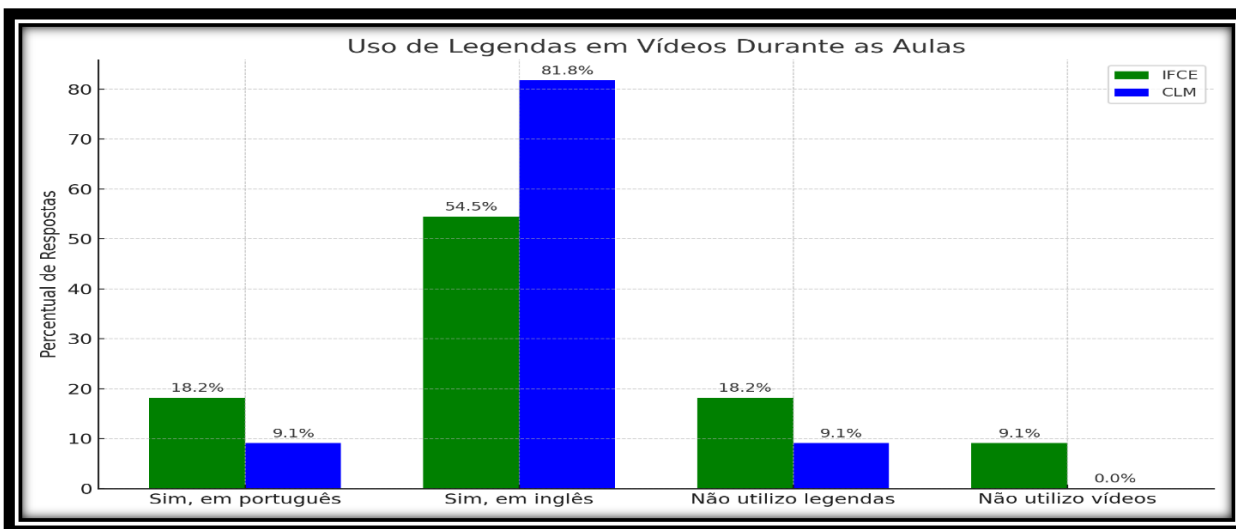
legendas em língua nativa podem ajudar na compreensão do aluno” e (P08): “Legendas são maravilhosas, pois trabalho o reading e o binding entre a escrita e a pronúncia”.

A resposta de ambos aponta a utilização de legendas como forma de ajudar o aluno na aquisição da LE. Similar ao que afirma o nono participante: (P09): “Facilita a associação por parte do aluno.”. O décimo participante afirma que utiliza tanto legendas em português quanto em inglês: (P10): “Utilizo ambos, depende do vídeo e atividade”.

Ou seja, ele adapta para o que for mais proveitoso para o nível da turma. Podemos dizer que os dois últimos participantes se aproximam em seus propósitos ao utilizar legendas em sala: (P11): “Para que todos possam acompanhar”.

Diante das justificativas sobre o uso ou não de legendas no ensino regular ou em cursos de idiomas, podemos dizer que as crenças dos professores expressadas através de suas respostas mostram que os docentes de ambas as modalidades de ensino, em nossos contextos de análise, acreditam que os vídeos em sala de aula devem vir acompanhados de legendas, em sua grande maioria, em língua inglesa, pois o vídeo acompanhado com as legendas auxilia os alunos a progredir no aprendizado da língua de forma mais rápida. Essa conclusão é sistematizada no gráfico 35 com a comparação dos números entre os dois grupos.

Gráfico 35: frequência de utilização de legendas em vídeos durante as aulas no IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Como é possível observar no gráfico 35, 18,2% dos professores do IFCE afirmaram utilizar legendas em português, e 54,5%, em inglês, quando somamos esses dois números,

chegamos a 72,7% dos professores do IFCE que acreditam que o uso de legendas é benéfico em sala de aula. Partindo para os professores do CLM, temos 9,1% que afirmaram utilizar legendas em português, e 81,8%, em inglês, totalizando 90,9% dos professores que afirmam que o uso de legendas ajudaria no aprendizado dos alunos. Essa crença majoritária sobre o uso de legendas em inglês tenderia a reforçar duas afirmações feitas pelos professores de ambos os grupos anteriormente. A primeira é em relação à preferência da grande maioria dos professores pelo Método Comunicativo, sendo 81,8% do IFCE e 100% do CLM. Isso indica uma possível tendência de eliminação da LM em sala de aula reforçada pela compreensão das respostas da questão 5, tendo em vista que no IFCE 45,5% deles afirmam que não usam ou fazem pouco uso de tarefas/atividades de tradução.

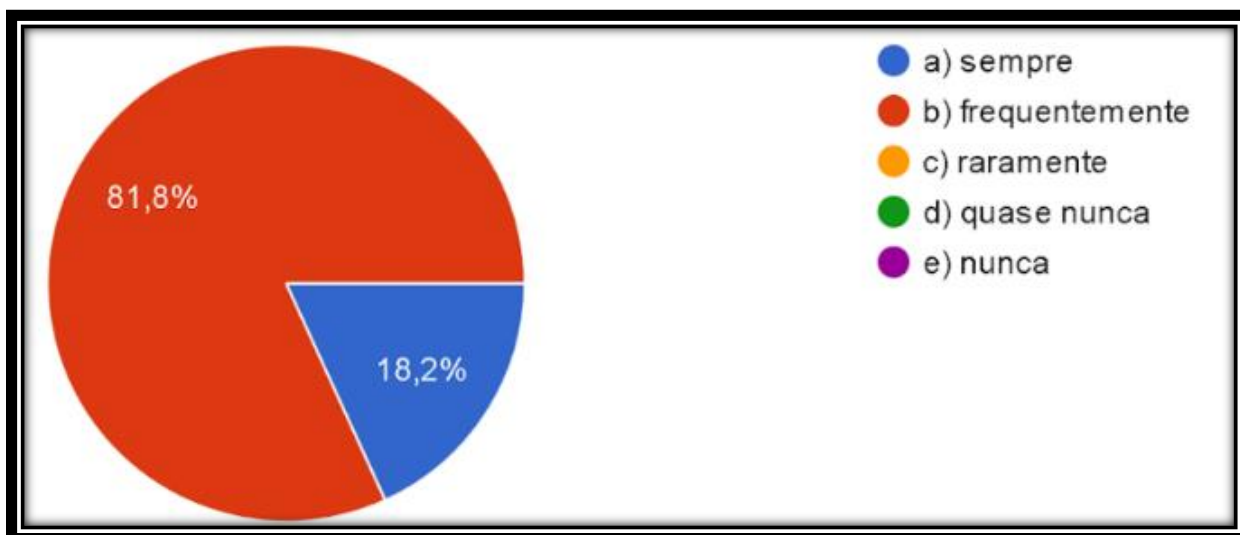
No CLM o número foi ainda maior, 72,7% dos professores dizem que não usam ou fazem pouco uso de tarefas/atividades de tradução. Na questão 5, quando perguntados sobre a utilização ou não de dicionários bilíngues, 54,5% dos professores do IFCE afirmaram que não fazem uso de dicionários bilíngues em suas aulas, e entre os professores do CLM, 63,6% afirmaram que não usam.

Na questão 9, quando perguntados sobre o uso de legendas nos vídeos durante as aulas, 54,5% de professores do IFCE afirmaram que utilizam legendas em inglês. Além disso, a porcentagem dos professores do IFCE que afirmaram não fazer uso de dicionários bilíngues em sala de aula, questão 5, é exatamente a mesma dos professores que só utilizam vídeos com legendas em inglês. Enquanto entre os professores do CLM, esses números ficaram da seguinte forma: 81,8% afirmaram que utilizam legendas em inglês e 63,6% que não fazem uso de dicionários bilíngues em suas aulas. Como podemos perceber, os números e as respostas dadas até aqui têm mostrado grande similaridade e aproximação.

Agora, daremos prosseguimento com a análise das questões 11,12, 13, 14 e 15, que abordam o uso da LM e da tradução para o ensino da língua inglesa.

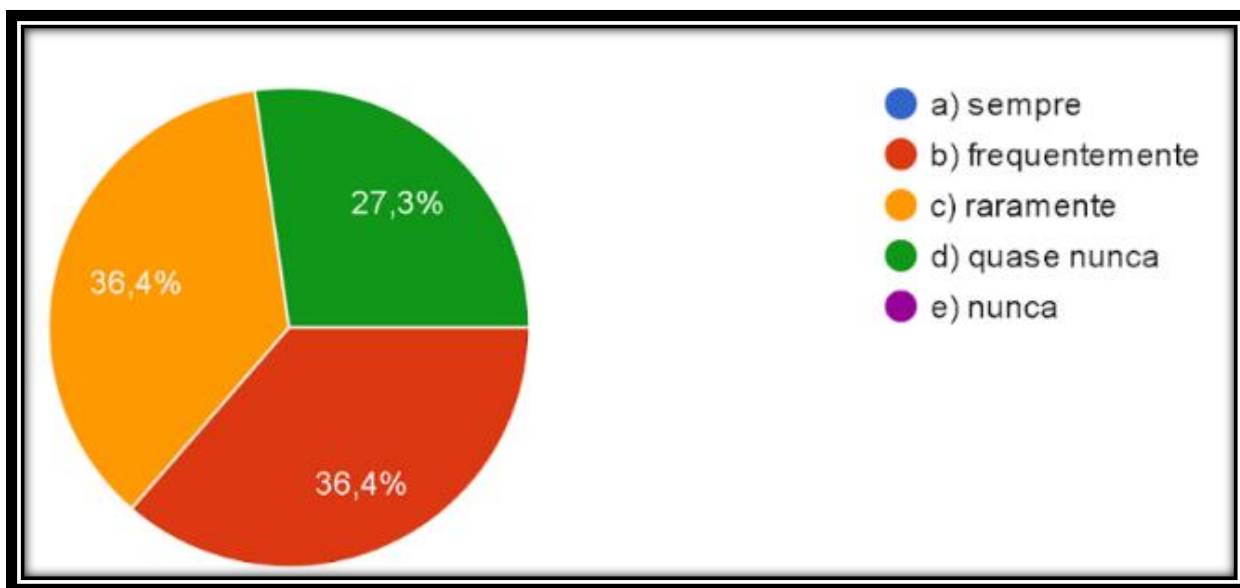
Na questão 11, perguntamos com que frequência os professores de ambos os grupos utilizavam a LM durante as suas aulas. Abaixo segue a comparação e análise dos dados.

Gráfico 36: frequência de utilização da língua materna durante as aulas no IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

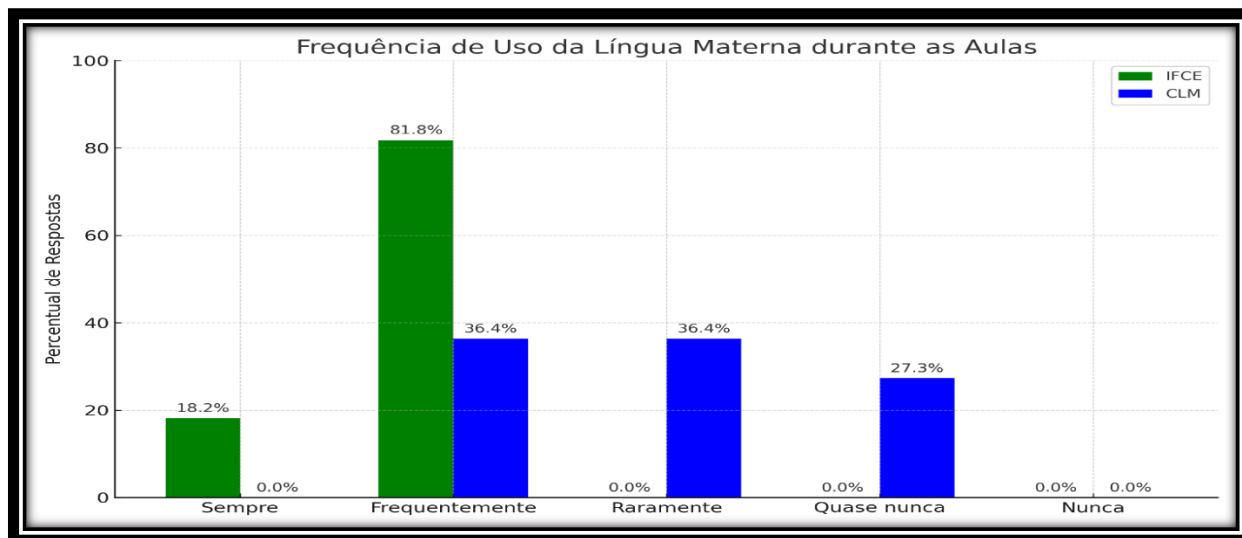
Gráfico 37: frequência de utilização da língua materna durante as aulas no CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Na questão 11, temos o maior distanciamento entre as respostas dadas pelos professores do IFCE e do CLM. A frequência de uso da LM apresenta grande variação. No IFCE, 18,2% afirmaram que sempre utilizam a LM e 81,8% disseram fazer uso frequente em suas aulas. Dentre os professores do CLM, nós tivemos uma distribuição mais heterogênea com 36,4% que afirmaram sempre usar, 36,4% que raramente usam e 27,3% que quase nunca fazem uso da LM.

Gráfico 38: frequência de utilização da língua materna em sala de aula no IFCE e CLM



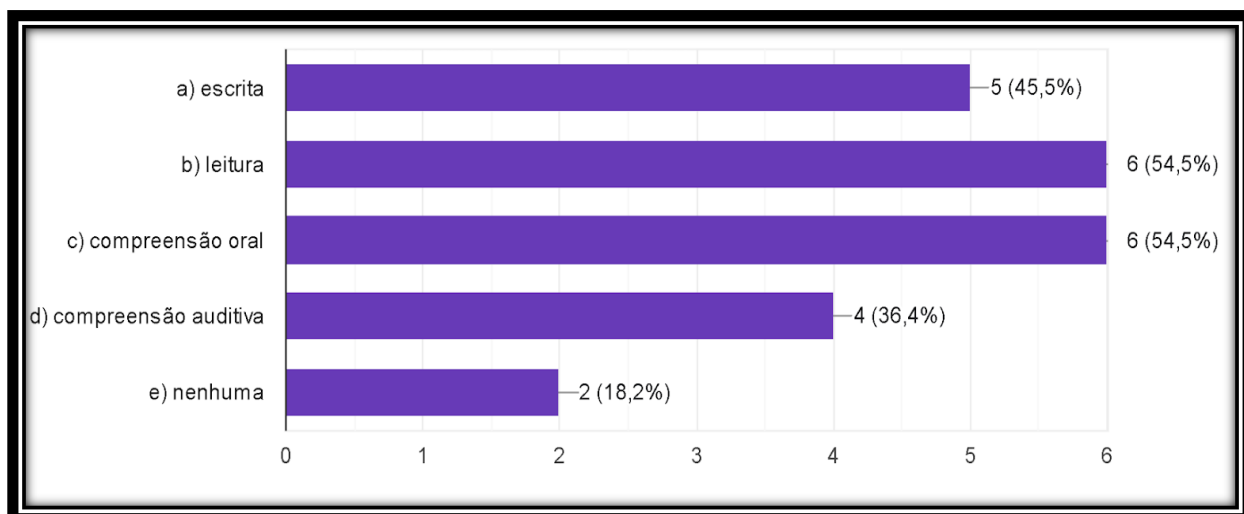
Fonte: Respostas do apêndice A

Os dados do gráfico 38 nos mostram que os professores do IFCE tendem a utilizar com mais frequência a LM em suas aulas. Alguns dos possíveis motivos para que isso ocorra, possivelmente, estão ligados aos objetivos do ensino regular de nível médio, que é voltado primordialmente para a formação de leitores. Os professores do CLM tendem a usar frequentemente ou fazerem uso limitado da LM, possivelmente a proposta do curso deva contribuir para a maior ênfase dos professores na LE.

Dessa forma, apresentamos a seguinte reflexão sobre o uso da LM: por mais que os professores dos dois grupos tenham afirmado sua preferência pelo Método Comunicativo, 81,8% do IFCE e 100% do CLM, podemos perceber que ainda é muito presente o uso da LM em suas aulas, tanto no ensino regular quanto em cursos livres. Diante do exposto, apesar de suas respostas até aqui apontarem para o não uso ou uso moderado da LM e da tradução durante as aulas, fazemos a seguinte reflexão sobre o ensino da língua inglesa: os professores dos dois grupos não seguem à risca o que prega o Método Comunicativo e, mesmo com a recomendação para não se utilizar a LM em sala de aula ou tradução, os professores seguem se valendo desses recursos para potencializar o aprendizado dos seus alunos.

Na questão 12, questionamos os professores do IFCE e do CLM quais habilidades eles acreditavam que o uso do português auxiliava, eles poderiam marcar mais de uma opção. Os números e análises podem ser visualizados a seguir.

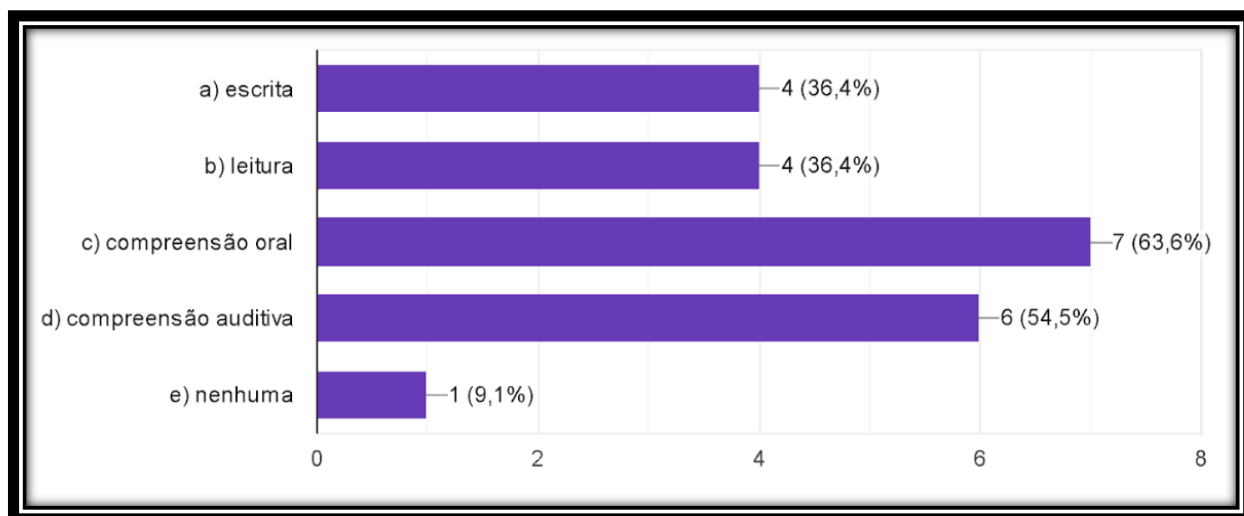
Gráfico 39: habilidades que o uso do português auxilia no IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Em suas respostas, os professores do IFCE apontaram as habilidades em que eles mais usam o português durante suas aulas: 54,5% na leitura, 54,5% na compreensão oral, 45,5% apontaram que uso do português ajuda no desenvolvimento da escrita, 36,4% afirmaram que o português auxilia na compreensão auditiva e apenas 18,2% disseram que ele não auxilia em nenhuma habilidade.

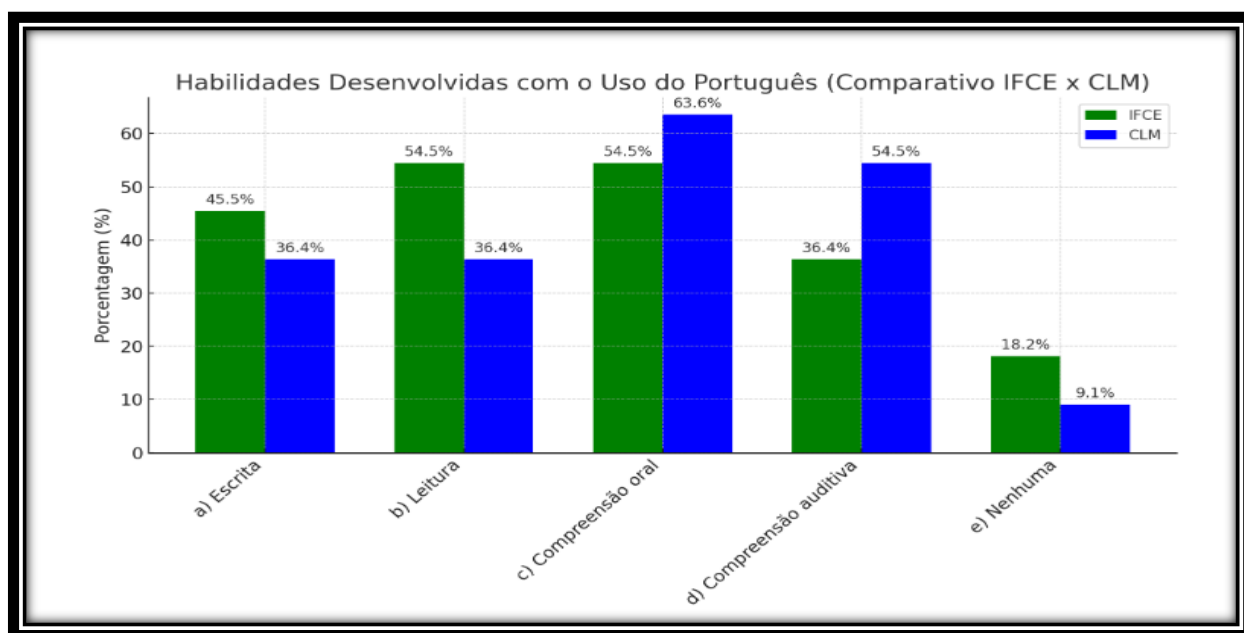
Gráfico 40: habilidades que o uso do português auxilia no CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Entre os professores do CLM, 63,3% afirmaram que o português auxilia na compreensão oral, 54,5% na compreensão auditiva, 36,4% no desenvolvimento da escrita, mesmo número (36,4%) dos que apontaram a leitura. Apenas 9,1% afirmaram que ele não auxilia em nenhuma habilidade.

Gráfico 41: comparativo das habilidades que o uso do português auxilia no IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Ao analisarmos a comparação entre ambos os grupos item por item, nos aprofundamos um pouco mais sobre a visão que os professores expressaram sobre o uso do português em sala de aula como auxílio na compreensão das quatro habilidades. Nas respostas da letra a), 45,5% apontaram que uso do português ajuda na escrita no IFCE contra 36,4% no CLM. Nas respostas da primeira habilidade, os números apontam para uma variação de 9,1% entre os dois grupos, ou seja, isso indica que há uma forte presença do uso da LM nos dois ambientes.

No item b), 54,5% dos professores do IFCE acreditam que o uso da LM auxilia na leitura contra 36,4% do CLM. Nas respostas da segunda habilidade, os números apontam para uma variação maior entre os grupos que, nas respostas do item a), foram de 18,1% de diferença, o dobro do item a). Assim, houve um acréscimo de +9,0% de uma habilidade para outra entre os participantes do IFCE, e a mesma quantidade dos participantes do CLM que utilizam a LM como auxílio para a compreensão leitora em sala de aula, 36,4%. Esses números representam um

crescimento entre os professores do IFCE que acreditam que o uso da LM auxilia no desenvolvimento da leitura.

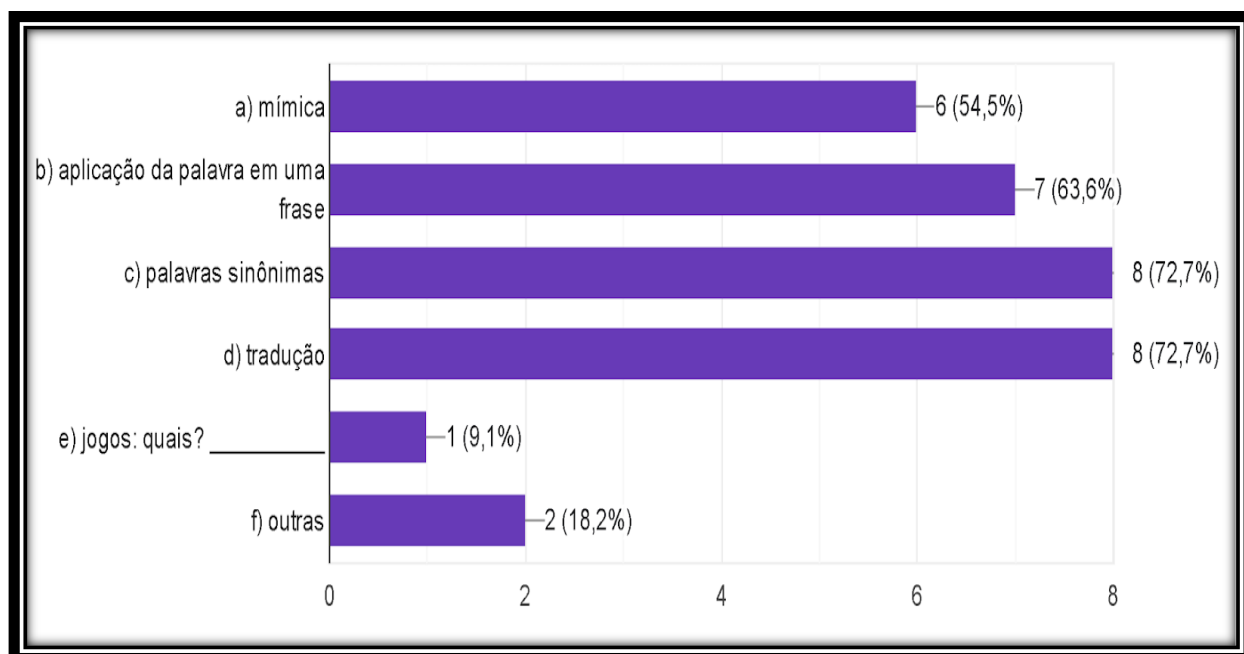
No item c), 54,5% dos professores do IFCE disseram que a LM auxilia no desenvolvimento da compreensão oral. Entre os professores do CLM, esse número foi ainda mais expressivo, 63,3%. Portanto, nas respostas da terceira habilidade analisada, tivemos uma variação entre os dois grupos de apenas 8,8%. Aqui, temos alguns dados interessantes para observar. A habilidade de compreensão oral foi a mais pontuada pelos professores de ambos os grupos. Para eles, essa é a habilidade que mais exige o uso da LM durante suas aulas. Olhando separadamente apenas os números do IFCE até aqui, as duas habilidades em que os professores têm maior necessidade de uso do português são leitura e compreensão oral, com 54,5% cada. Já entre os professores do CLM, os números do item c) são bastante expressivos e representam a habilidade em que os professores mais acreditam que o português auxilia em seu desenvolvimento.

No item d), 36,4% dos professores do IFCE disseram que o português auxilia na compreensão auditiva. Entre os professores do CLM, o número foi de 54,5%. Nas respostas da quarta habilidade, tivemos uma variação de 18,1%, que junto com o item b) representam as maiores variações entre os dois grupos. Outro dado relevante é que o item de compreensão auditiva junto com o de compreensão oral, 63,3%, formam as habilidades que os professores do CLM mais acreditam que o auxílio da LM ajuda no desenvolvimento.

No item e), o número de professores dos dois grupos que afirmaram que o português não auxilia em nenhuma das quatro habilidades foram 18,2% do IFCE e 9,1% do CLM. A diferença entre os professores foi de 9,1%, formando as menores diferenças entre os grupos junto com item a). Os números entre os dois grupos apontam para uma divisão de preferência de uso. Os professores do IFCE acreditam que o uso do português irá auxiliá-los mais em escrita (45,5%), leitura (54,5%) e compreensão oral (54,5%), enquanto os professores do CLM creem que a compreensão oral (63,3%) e a compreensão auditiva (54,5%) serão as competências em que a LM mais pode auxiliá-los.

Dando prosseguimento à análise das respostas do questionário, na décima terceira questão, pedimos para que os professores marcassem as três opções que eles mais utilizavam para ensinar vocabulário durante suas aulas. Nesta pergunta, os professores também poderiam especificar quais outras formas que eles utilizam para explicar vocabulário e que não estava contemplada pelas opções disponíveis nos itens.

Gráfico 42: elementos mais utilizados para ensinar vocabulário no IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

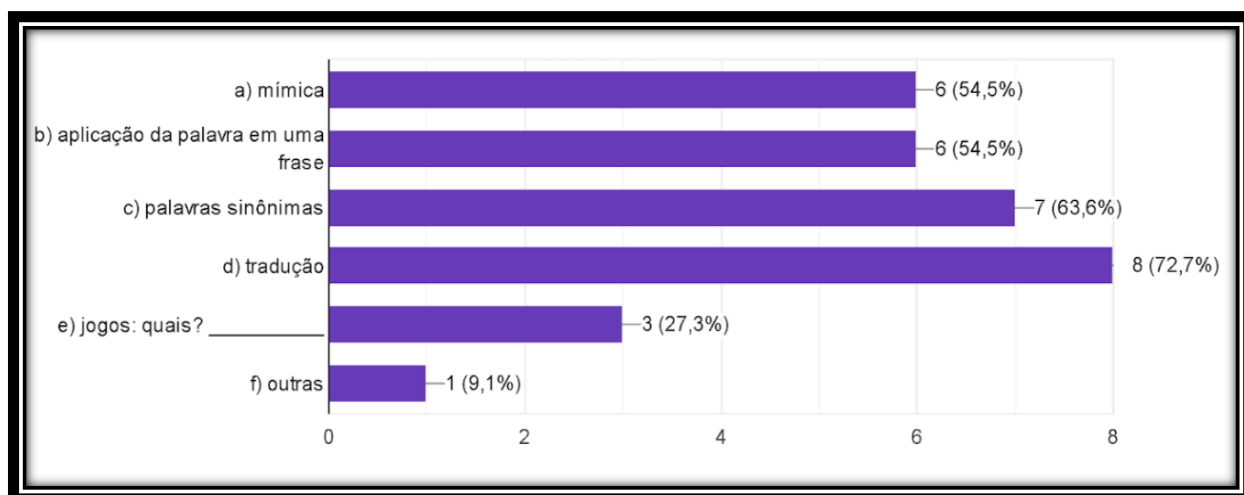
Nas respostas da questão 13, 54,5% dos professores do IFCE disseram que utilizam mímica, 63,6% citaram a aplicação da palavra em uma frase como forma de ensinar vocabulário, 72,7% falaram que recorrem ao uso de palavras sinônimas e 72,7% disseram fazer uso da tradução. Nos dois últimos itens, e) jogos: quais? e f) outras, obtivemos 9,1% e 18,2%, respectivamente. Justificando sua resposta, o participante que escolheu jogos apontou que utiliza: (P01): “Dinâmicas diversas e alguns jogos digitais”.

Já os dois que marcaram o item f) outras, disseram que utilizam:

(P01): músicas e atividades planejadas para aquisição de novo vocabulário.

(P02): uma estratégia comum que utilizo é ensinar vocabulário com imagens, principalmente por slides. No geral, percebo maior facilidade dos alunos em relacionar forma e significado sem necessidade de utilização explícita da língua materna.

Gráfico 43: elementos mais utilizados para ensinar vocabulário no CLM

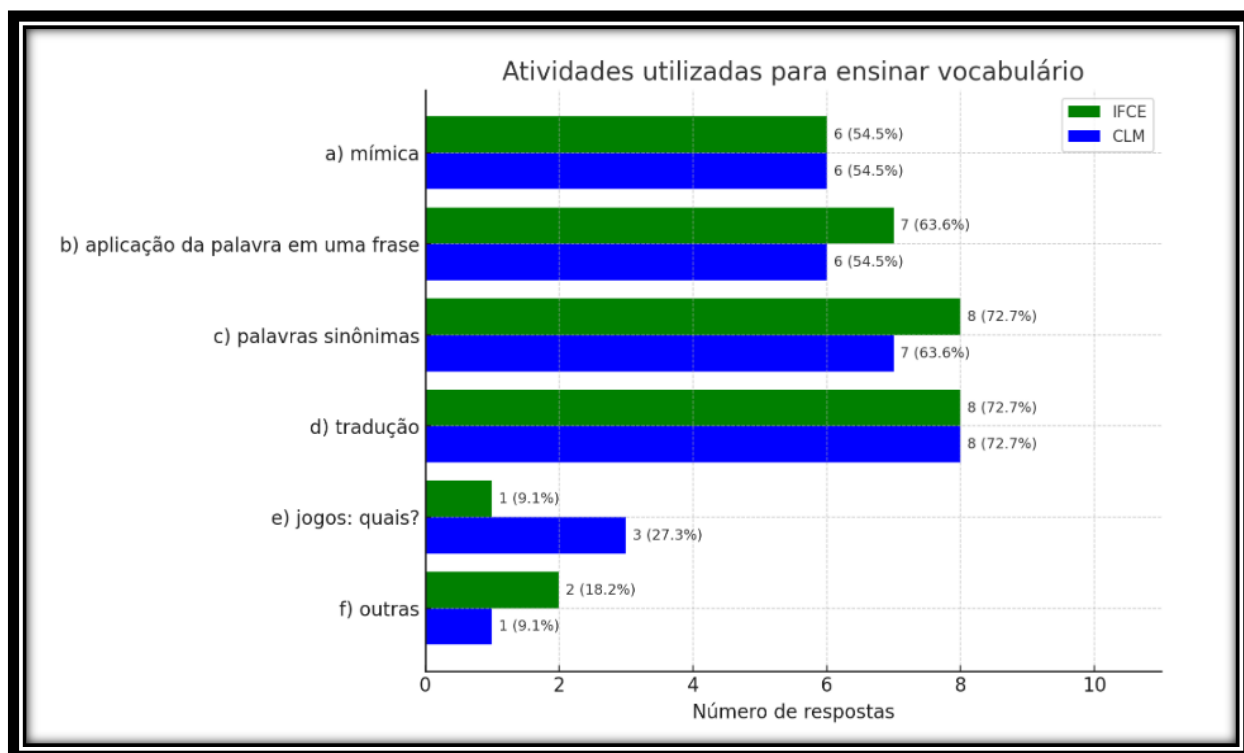


Fonte: Respostas do apêndice A

Entre os professores do CLM, no item a), assim como no IFCE, 54,5% também afirmaram que utilizam mímica para ensinar vocabulário, 54,5% disseram utilizar a aplicação da palavra em uma frase para ensinar vocabulário, 63,6% fazem uso de palavras sinônimas e, de forma bastante expressiva, 72,7% afirmaram fazer uso da tradução durante o ensino de vocabulário. Nos dois últimos itens, e) jogos: quais? 27,3% apontaram que fazem uso dos seguintes jogos como facilitadores para ensinar vocabulário: (P01): “Jogos tipo o kahoot ou outros ajudam e auxiliam nisso.” e (P02): “Cards, board games etc.” e (P03): “Gamificação é uma arma poderosa !!! Os alunos engajam bastante”.

Na letra f) outras, nós tivemos 9,1% com o participante apontando que utiliza: (P01): “Imagens e flash cards” para facilitar o aprendizado do vocabulário estudado.

Gráfico 44: comparativo entre os elementos mais utilizados para ensinar vocabulário no IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

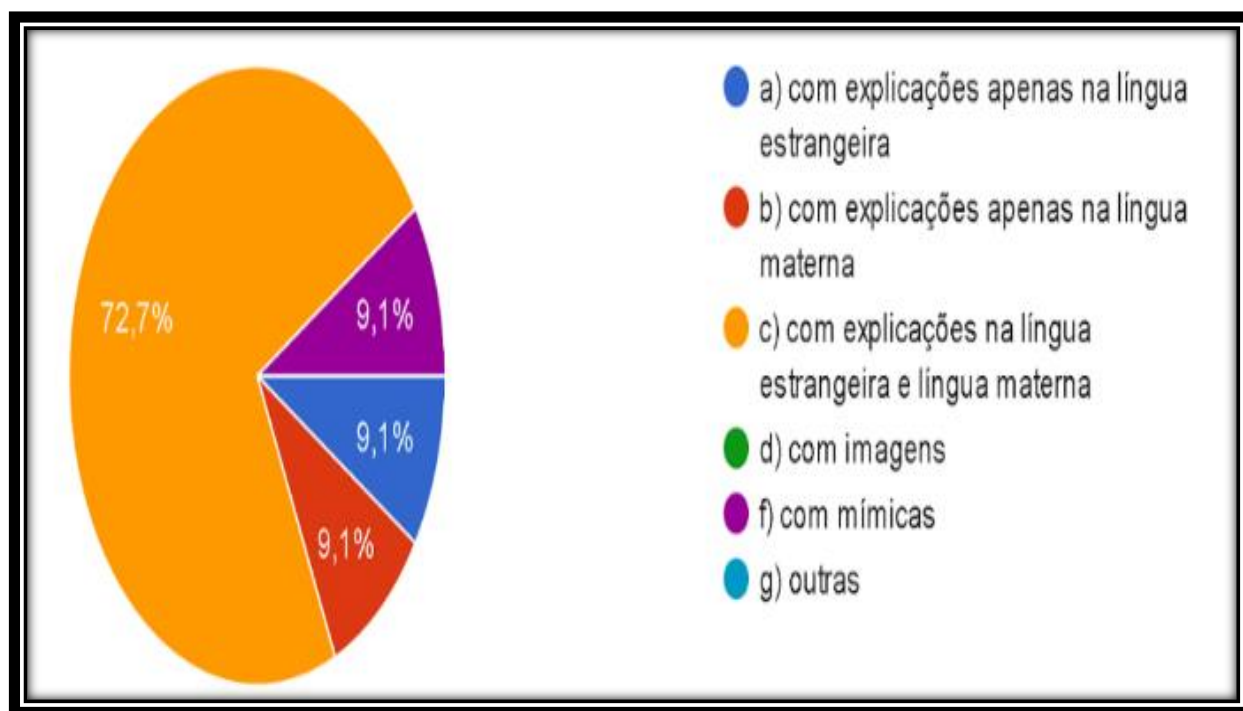
Após as considerações iniciais sobre os números, partimos para a comparação e análise entre os dois grupos. Para isso, trazemos os itens na ordem do menos para o mais usado pelos professores. Entre as atividades menos citadas por eles para ensinar/explicar vocabulário ficaram em sexto lugar, o item f) outras, com 18,2% do IFCE e 9,1% do CLM e, em quinto, e) jogos, com 9,1% do IFCE e 27,3% do CLM. Em quarto, com um número já bastante expressivo, ficou o item a) mímica, que é usado por 54,5% nos dois grupos. Em terceiro, ficou o item b) aplicação da palavra em uma frase, sendo 63,6% no IFCE e 54,5% no CLM. Em seguida, na segunda colocação, temos o item c) palavras sinônimas, com 72,7% do IFCE e 63,6% do CLM. Em primeiro lugar, com 72,7% de ambos os grupos de professores, nós temos o item d) tradução.

Como pode-se observar, há duas formas de tradução entre as duas primeiras colocações, a primeira e a mais utilizada é a tradução interlingual, ou seja, de uma língua para outra, e a segunda trata-se do uso de palavras sinônimas, que nada mais é do que a tradução intralingual ou reformulação, que consiste em utilizar outros signos linguísticos dentro da mesma língua para substituir ou tornar mais simples para seu interlocutor a palavra ou trecho estudado. Merece também destaque o uso da tradução intersemiótica apontada por um dos professores do

CLM que afirmou utilizar (P01): “Imagens e flash cards.”. Essa tradução consiste em levar os alunos a deduzirem o significado de signos verbais utilizando signos não verbais, como os exemplos mencionados pelo professor. Dessa forma, o estudo da questão em análise sugere que os professores utilizam muito a LM em sala de aula para ensinar vocabulário e que eles recorrem de forma constante ao uso da tradução nos dois ambientes.

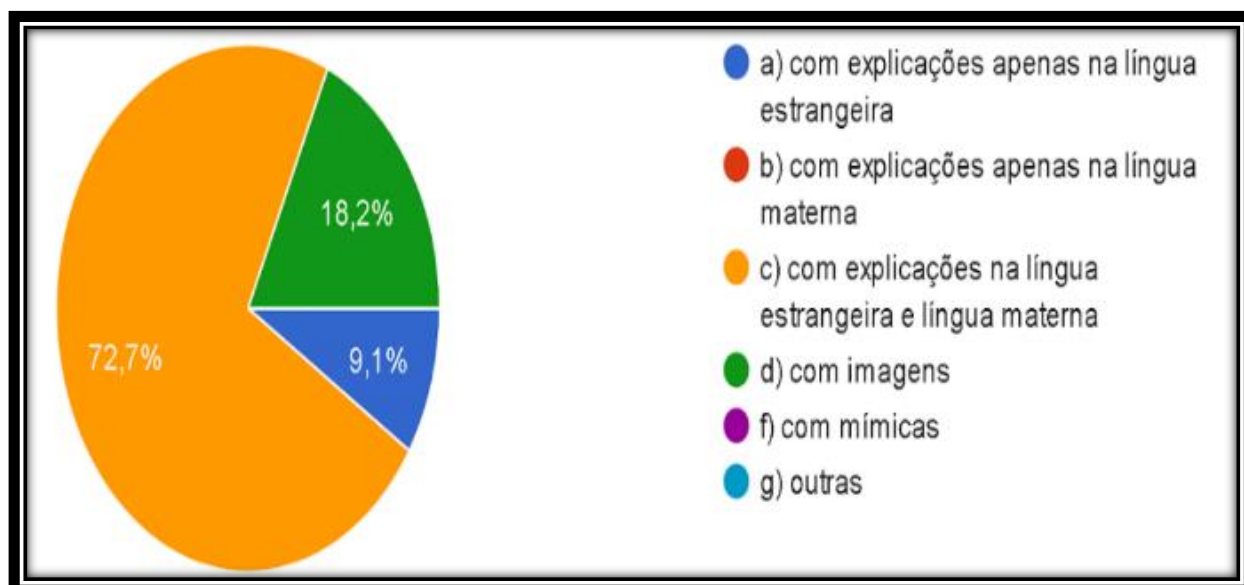
Dando prosseguimento ao questionário, na questão 14, fizemos a seguinte pergunta aos professores: na sua prática, qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico não compreendido?

Gráfico 45: qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico – professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

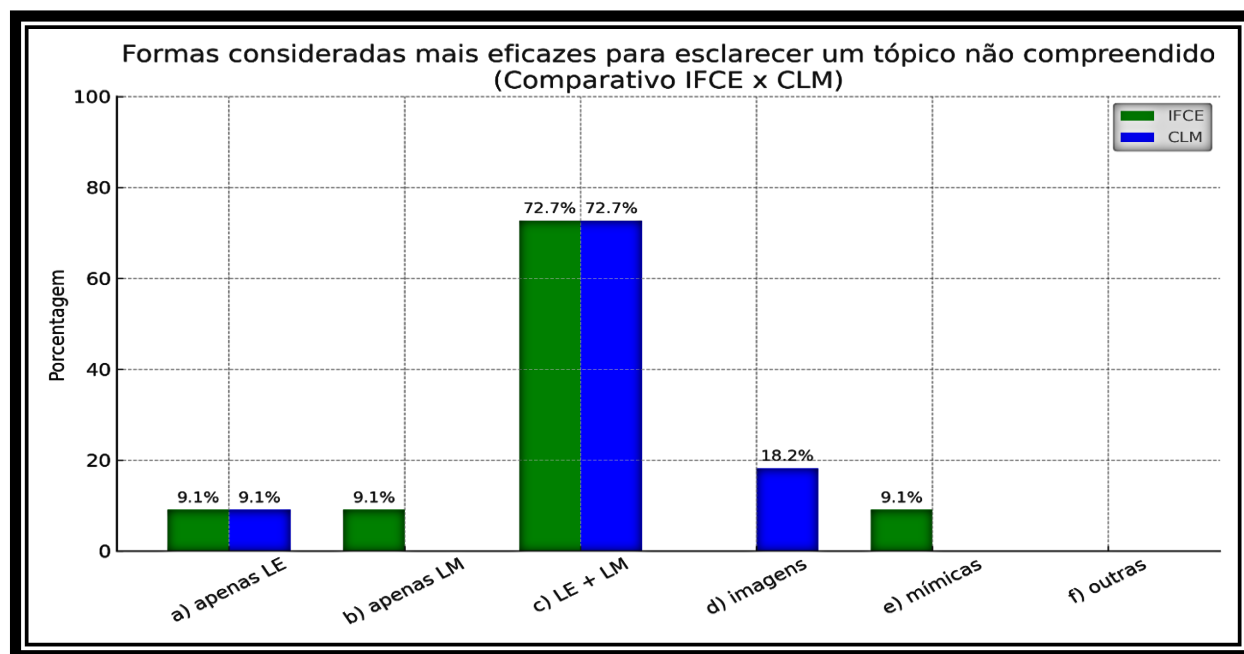
Gráfico 46: qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico – professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

No IFCE, 72,7% disseram ser mais eficaz para esclarecer um tópico explicações na LE e LM, 9,1% com explicações apenas na LE, 9,1% com explicações apenas na LM, 9,1% com mímicas. No CLM, 72,7%) dos professores apontaram ser mais eficaz explicações na língua estrangeira e língua materna, 18,2% deles acreditam que o uso de imagens é mais eficaz para esclarecer um tópico não compreendido e 9,1% disseram que o melhor seria utilizar apenas explicações na LE. A seguir uma análise mais detalhada dos números.

Gráfico 47: qual forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico – comparativo entre professores do IFCE e CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

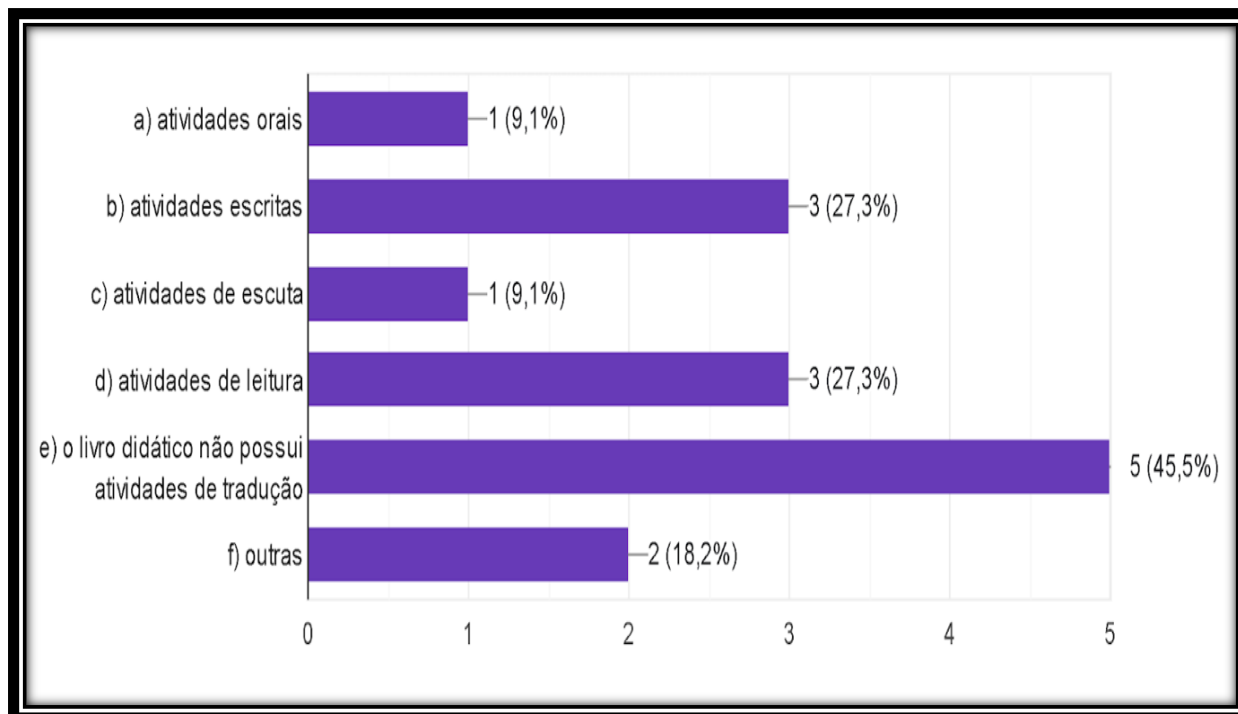
Como podemos observar, apenas um número bem reduzido de professores, 9,1% de cada grupo, acreditam que as explicações apenas em LE são mais eficazes para esclarecer um tópico não compreendido. Entre os professores do IFCE, 9,1% apontaram explicações só em LM e mímicas, enquanto 18,2% dos professores do CLM disseram ser uma forma mais eficaz o uso de imagens. A preferência dos dois grupos ficou mesmo com a utilização de LE e LM, com 72,7%, e quando comparados com os números da questão anterior, eles correspondem exatamente ao mesmo percentual de 72,7% que apontaram para a utilização da tradução para explicar vocabulário.

Esses números mostram a força que o uso da LM e da tradução têm tanto no ensino regular quanto nos cursos de idiomas. Apesar do Método Comunicativo ter a preferência dos professores de ambos os grupos, 81,8% do IFCE e 100% do CLM, nota-se que eles não se privam da utilização da tradução para ampliar o entendimento dos alunos ou mesmo da LM para fazer esclarecimentos de um tópico não compreendido.

Após ter perguntado aos professores a forma que eles acreditavam ser melhor para esclarecer um tópico não compreendido, na questão 15, fizemos o seguinte questionamento aos

professores: quais os tipos de atividades de tradução fazem parte do seu livro didático? Nesta questão os professores tinham a opção de marcar mais de uma opção, se houvesse a possibilidade.

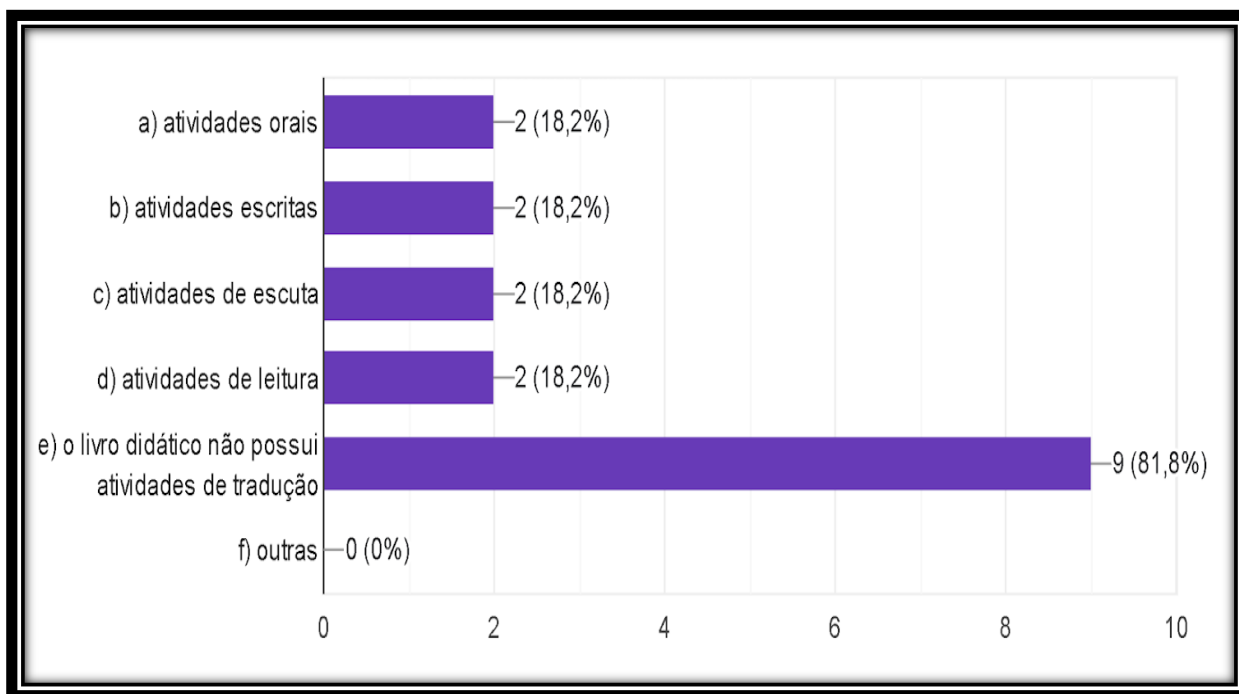
Gráfico 48: tipos de atividades de tradução que fazem parte do livro didático dos professores do IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Entre os professores do IFCE, 9,1% apontaram o item a) atividades orais, 27,3%, no item b), afirmaram que as atividades escritas fazem parte de seus livros didáticos, no item c), atividades de escuta, foram apenas 9,1%, já as atividades de leitura, no item d), ficaram com 27,3%, enquanto 45,5% citaram, no item e), que o seus livros didáticos não possuem atividades de tradução. No item f) outras, 18,2% apontaram que (P01): “Não utilizo livro didático.” e (P02): “Por questões logísticas e de gerenciamento de sala de aula, não utilizo livro didático”.

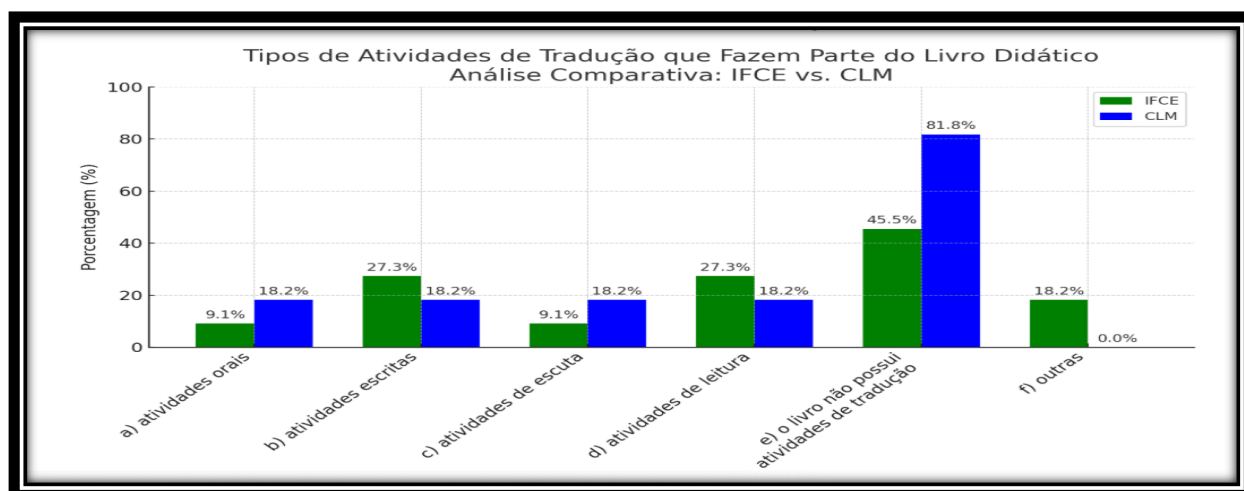
Gráfico 49: tipos de atividades de tradução que fazem parte do livro didático dos professores do CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

Partindo para os números do CLM, 81,8% marcaram que o livro didático não possui atividades de tradução, item e), já os demais itens a), b), c) e d) ficaram com 18,2% cada e não houve respostas para o item f) outras (0,0%).

Gráfico 50: tipos de atividades de tradução que fazem parte do livro didático – comparativo entre os professores do IFCE e CLM



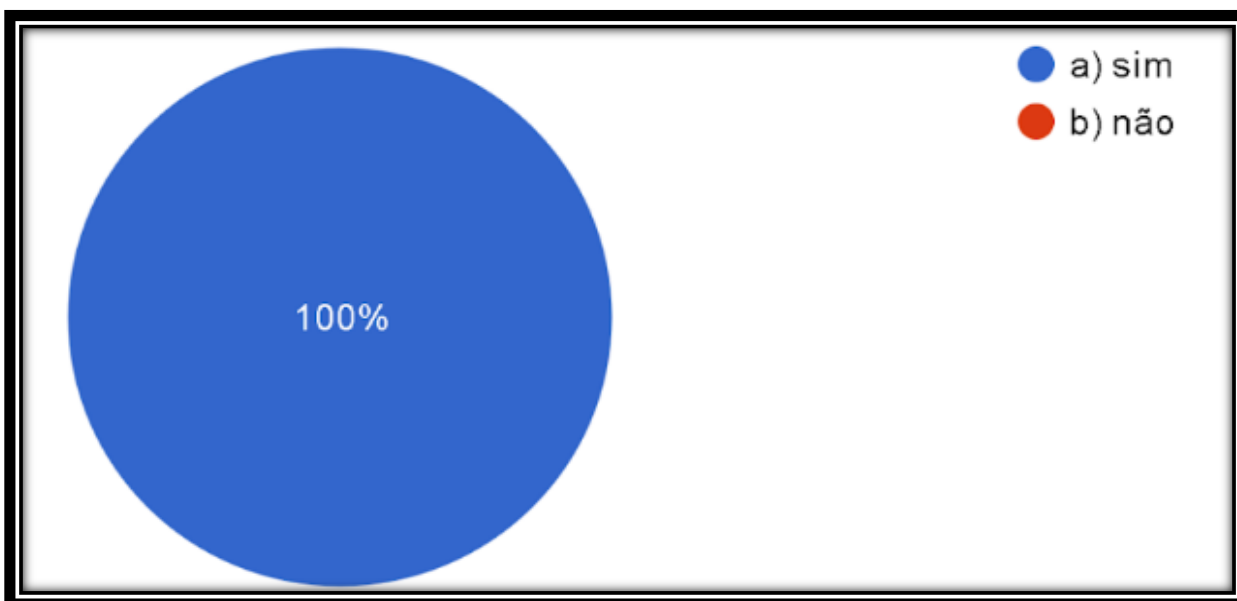
Fonte: Respostas do apêndice A

Como podemos observar na comparação entre os dois grupos, 81,8% dos professores do CLM apresentaram uma resposta mais uniforme e apontaram que o livro didático que eles utilizam não possui atividades de tradução, ou seja, apesar dos deles fazerem uso tanto da tradução quanto da LM em sala de aula, os seus livros didáticos não possuem atividades voltadas para esse fim. Enquanto para os professores do IFCE esse número foi inferior, com apenas 45,5% citando o item e), e 9,1% apontando os itens a) atividades orais e c) atividades de escuta com a mesma porcentagem. Outros itens que tiveram a mesma porcentagem foram b) atividades escritas e d) atividades de leitura, com 27,3% cada, e o item f) outras ficou com 18,2%.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos, percebemos que os livros voltados para o ensino regular, apesar de terem números altos, são os que possuem um pouco mais de abertura para inclusão de atividades de tradução. Entretanto, cabe aqui a seguinte constatação: apesar da relativa abertura dos últimos anos para o uso da tradução nos livros didáticos, notamos que pouco mudou e que ainda há um longo caminho para a volta das atividades de tradução, pois seu uso é ainda raro até mesmo em materiais didáticos voltados para o ensino regular.

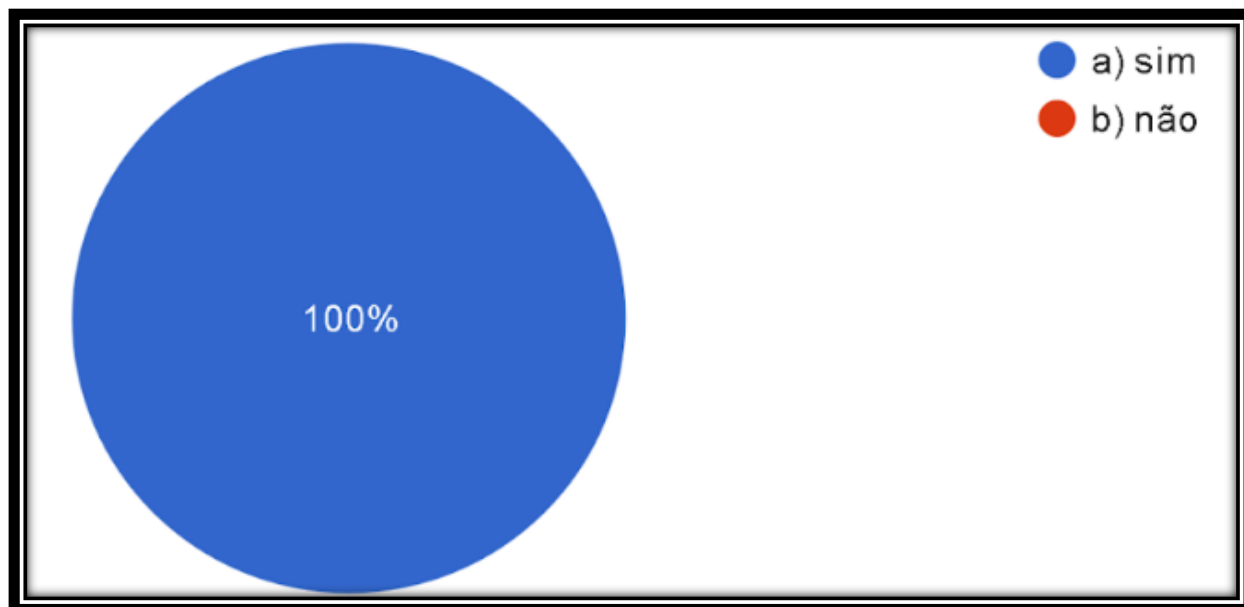
Na sequência, na questão 16, questionamos aos professores: em sua opinião, a utilização de jogos em sala de aula auxilia no aprendizado do conteúdo estudado?

Gráfico 51: a utilização de jogos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do IFCE?



Fonte: Respostas do apêndice A

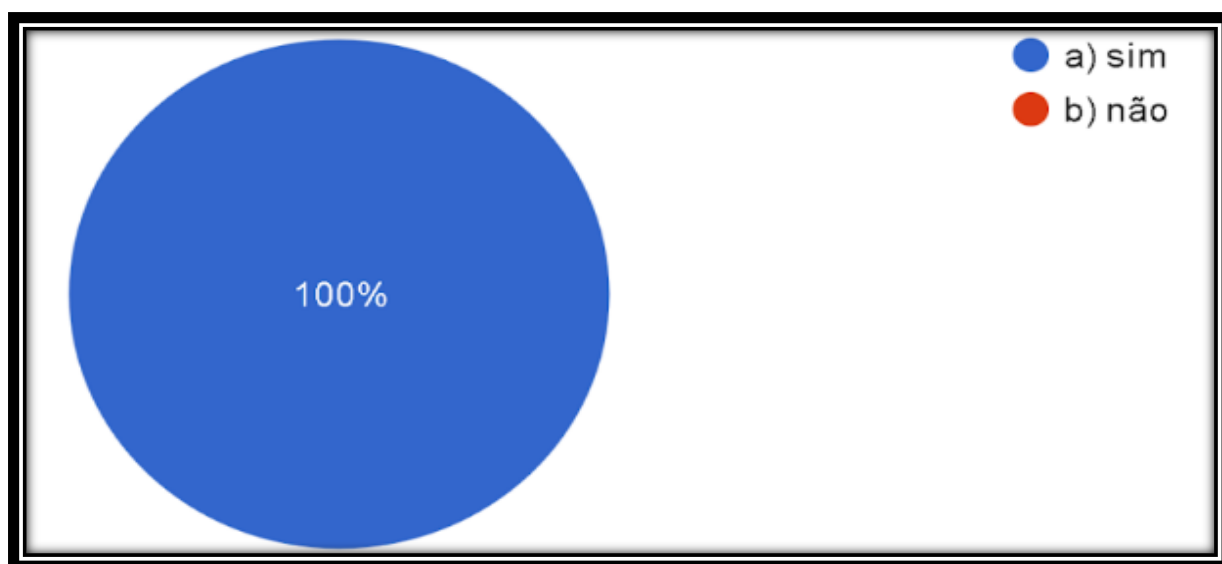
Gráfico 52: a utilização de jogos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do CLM?



Fonte: Respostas do apêndice A

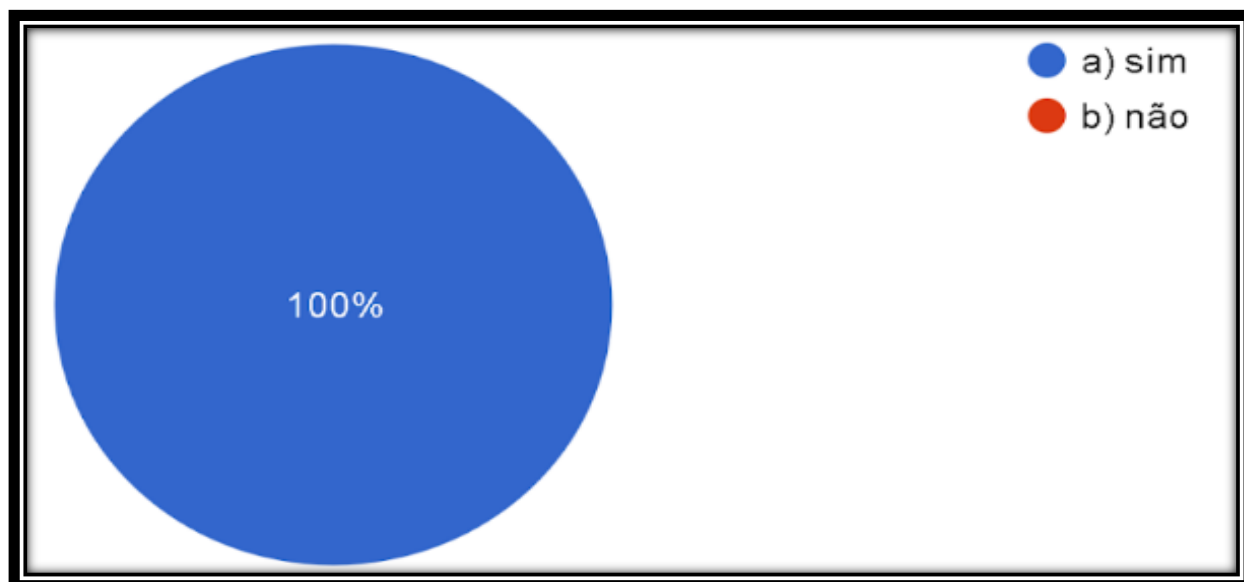
A respostas de ambos os grupos foi unanime, 100% dos professores do IFCE e do CLM disseram acreditar que a utilização de jogos pode auxiliar no aprendizado do conteúdo estudado. Dando prosseguimento, na questão 17, fizemos a seguinte pergunta aos professores: em sua opinião, a utilização de imagens, figuras ou fotos auxilia no aprendizado dos alunos?

Gráfico 53: a utilização de imagens, figuras ou fotos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do IFCE?



Fonte: Respostas do apêndice A

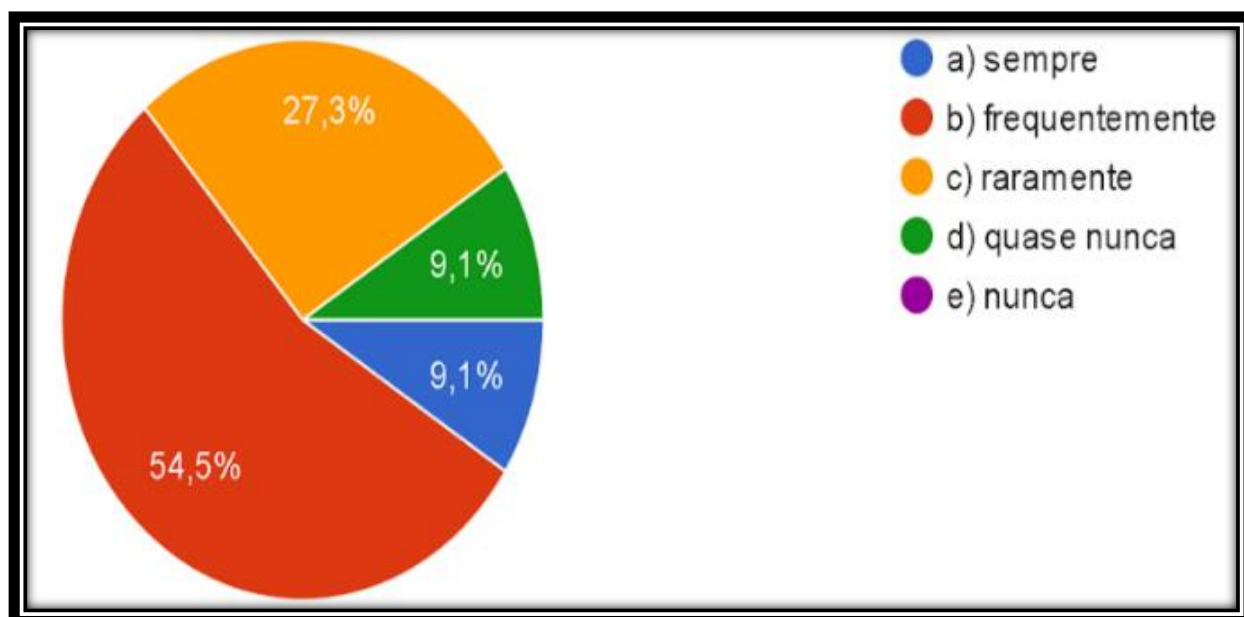
Gráfico 54: a utilização de imagens, figuras ou fotos em sala de aula auxilia no aprendizado para os professores do CLM?



Fonte: Respostas do apêndice A

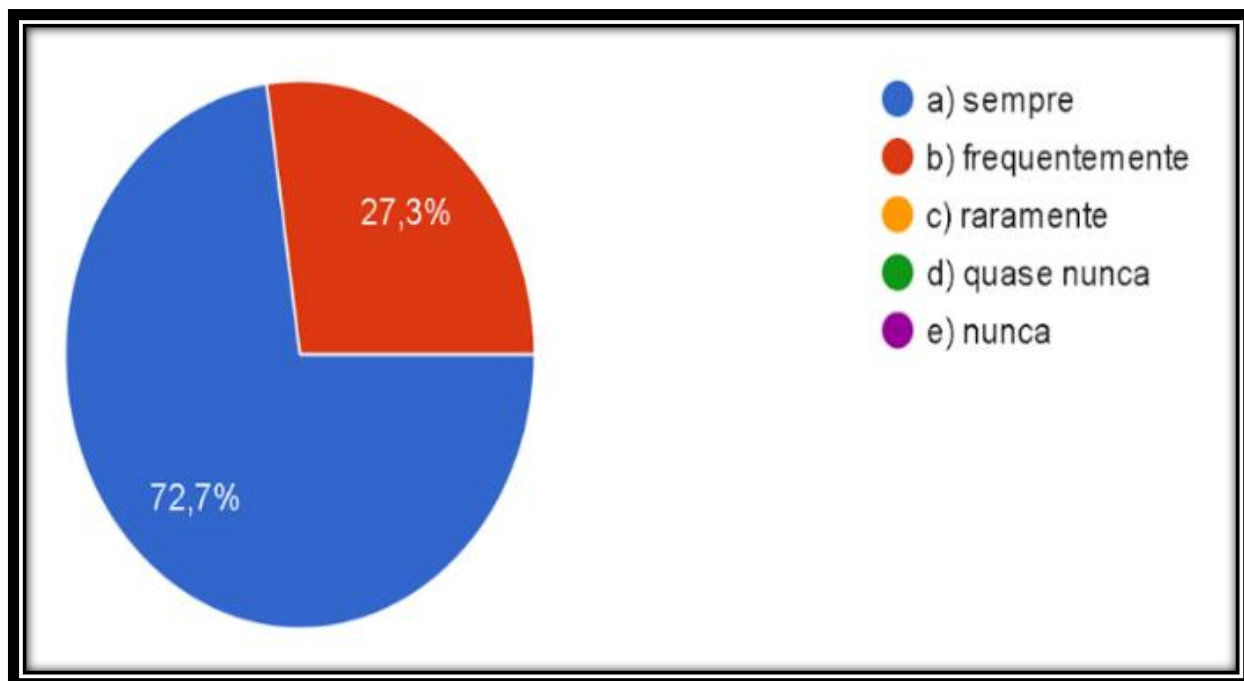
Mais uma vez, os professores do IFCE e CLM apontaram em unanimidade (100%) que a para a utilização de imagens, figuras ou fotos como auxílio para facilitar o aprendizado dos alunos. Nessas duas últimas questões, assim como em outras perguntas do questionário, incluímos questões distratoras com objetivo de fazer com que os participantes nos dessem respostas mais próximas de suas crenças sobre o ensino da língua estrangeira. Desse modo, na questão 18, continuamos e fizemos a seguinte pergunta aos professores: com que frequência você utiliza jogos, fotos e imagens em suas aulas?

Gráfico 55: frequência que os professores do IFCE utilizam jogos, fotos e imagens em sala de aula



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 56: frequência que os professores do CLM utilizam jogos, fotos e imagens em sala de aula.

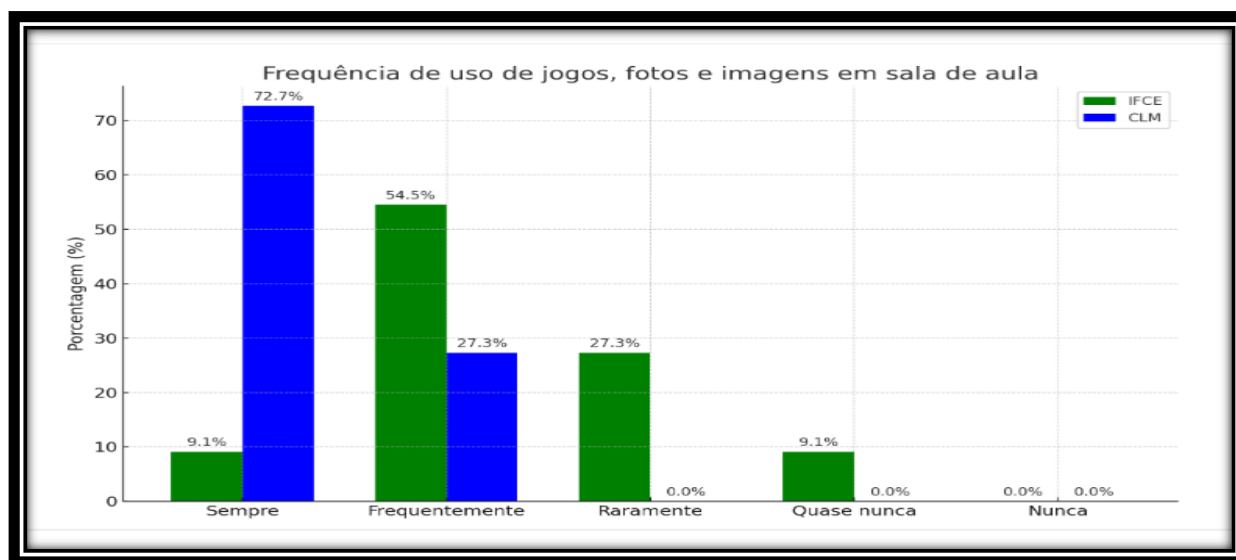


Fonte: Respostas do apêndice A

Entre os professores do IFCE, 54,5% marcaram o item b) frequentemente, 27,3% o item c), raramente, 9,1% o item a) sempre, e o item d) quase nunca também foi marcado por 9,1%

dos participantes. Dos professores do CLM, tivemos respostas lineares, com 72,7% apontando que sempre utilizam jogos, fotos e imagens em suas aulas e apenas 27,3% que disseram fazer uso frequentemente.

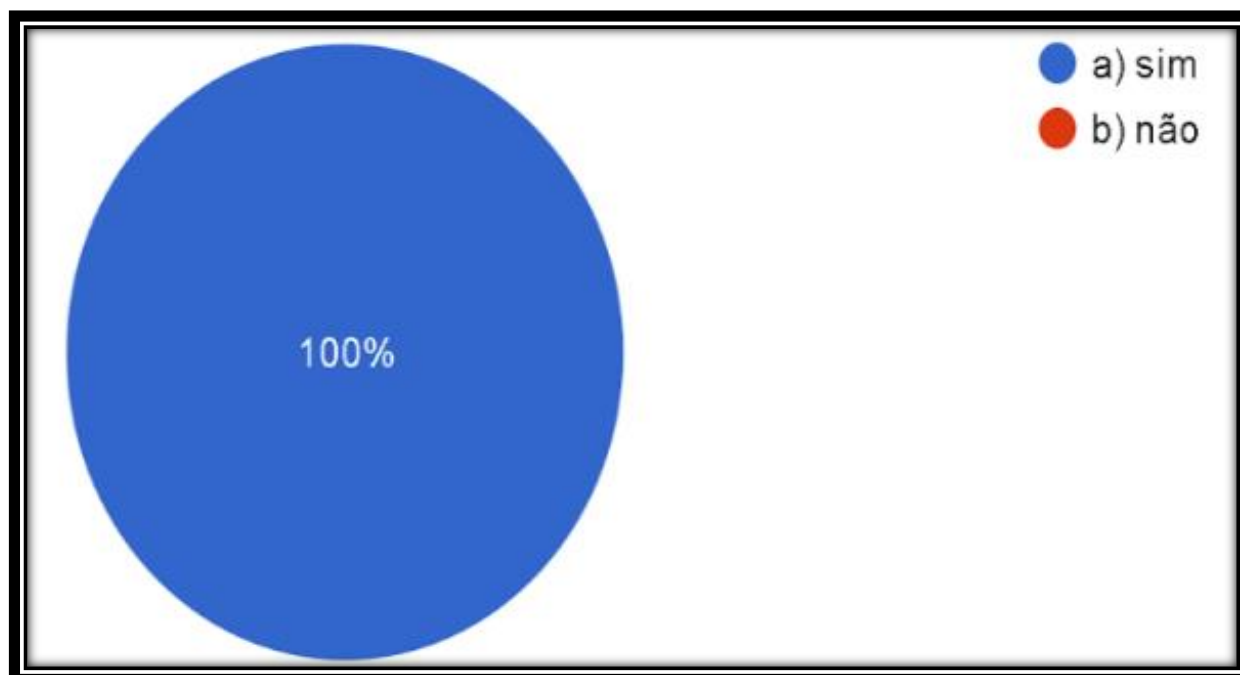
Gráfico 57: comparativo da frequência que os professores do IFCE e do CLM utilizam jogos, fotos e imagens em sala de aula



Fonte: Respostas do apêndice A

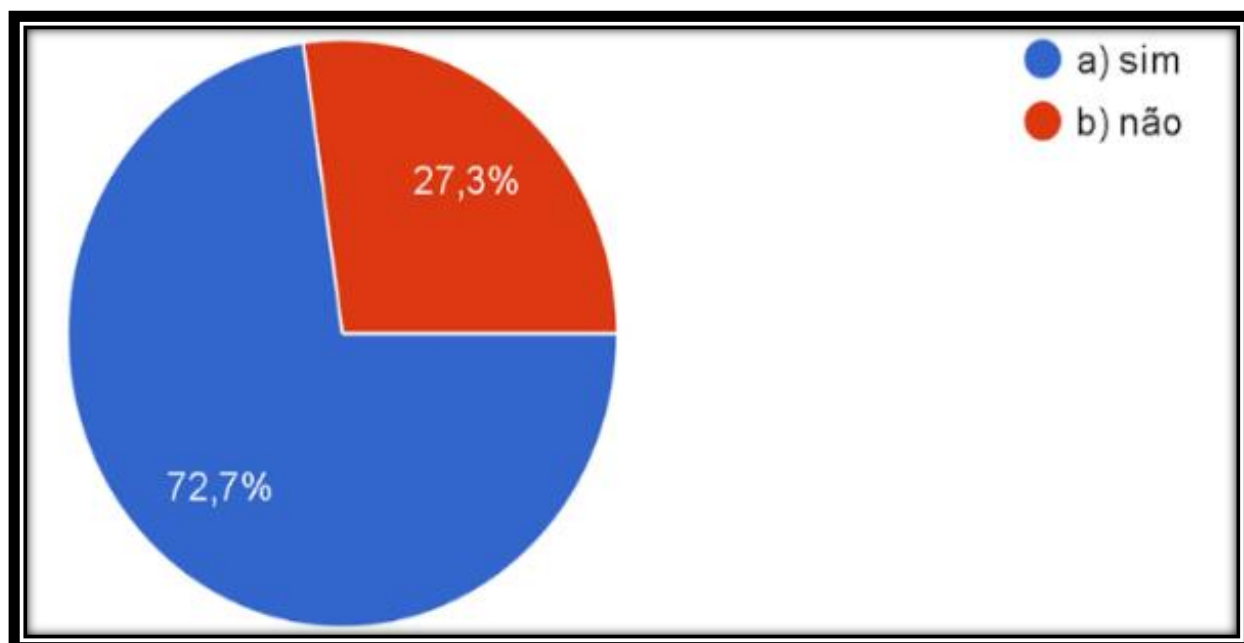
Caminhando para a nossa penúltima questão, perguntamos aos professores: em sua opinião, a tradução deve ser um recurso nas aulas de língua inglesa?

Gráfico 58: o uso da tradução como recurso nas aulas de língua inglesa no IFCE



Fonte: Respostas do apêndice A

Gráfico 59: o uso da tradução como recurso nas aulas de língua inglesa no CLM



Fonte: Respostas do apêndice A

As respostas dos professores do IFCE foram 100% a favor do uso da tradução como recurso didático. Dentre os professores do CLM, tivemos dois grupos, um de 72,7%, a grande

maioria, em favor da utilização da tradução como recurso, e outro de 27,3%, contrário ao uso dela. A princípio, convém destacar a grata surpresa pela vasta maioria dos professores entender que a tradução deve ser um recurso nas aulas de língua inglesa. Entretanto, queríamos saber quais os motivos dos professores acharem que a tradução deve fazer parte de suas aulas. Dessa forma, pedimos aos professores, na questão 20, para que eles justificassem brevemente suas respostas. A seguir traremos as respostas de ambos os grupos, começando pelos professores do IFCE e, em seguida, do CLM.

Como essa é uma questão que se refere diretamente à tradução, desta vez, nós vamos fazer uma abordagem diferente e dividir em respostas favoráveis e desfavoráveis ao uso da tradução. Iniciaremos com as respostas favoráveis ao uso da tradução. O primeiro participante apontou que: (P01): “Depende muito do nível e da turma. A tradução pode ajudar a entender melhor um tópico mesmo após a explicação em língua estrangeira. Não usar tradução no ensino médio é bem desafiador, por isso é importante usar em favor do aprendizado e de forma moderada”.

Como podemos perceber, o primeiro participante justifica o uso da tradução afirmando que ela ajuda a esclarecer melhor um tópico explicado previamente em LE, ou seja, o participante não só afirma a importância do uso da tradução durante as aulas como ressalta o papel de seu uso para o aprendizado dos alunos.

O participante afirma que (P02): “Nas aulas de inglês instrumental, sim. Se for de conversação, pode-se usar, mas raramente”. O segundo participante também mostra um olhar favorável ao uso da tradução, principalmente se for utilizada voltadas para o inglês instrumental, em aulas de conversação, ele também aponta que é importante, porém, não tanto quanto nas aulas de inglês instrumental.

O terceiro participante diz que: (P03): “Há casos em que a tradução é inevitável para que o aluno compreenda o conteúdo ensinado. Nem sempre as explicações em língua inglesa são eficazes”. A tradução é de uso inevitável em muitas ocasiões, pois ajuda o aluno a entender o conteúdo da aula e finaliza apontando que somente o uso da LE pode trazer momentos de incompreensão.

O quarto participante aponta que: (P04): ““Dever” não seria exatamente a palavra. Eu diria que a tradução “pode” ser utilizada quando necessário”. Ou seja, ele acredita que a tradução pode ser um recurso utilizado pelos professores durante as aulas, porém, com uso moderado, e se

houver alguma necessidade. O quinto participante também acredita que o uso da tradução traz benefício para suas aulas, pois, segundo ele: (P05): “Ganha-se tempo”.

Para o sexto participante, (P06): “O uso da língua materna dos alunos pode ser um auxílio na compreensão mais eficaz, pois professor e aluno estão no mesmo mundo de compreensão”.

Ou seja, para esses professores, o uso da tradução ajudaria tanto na economia de tempo da aula quanto na compreensão. Essas afirmações ratificam os argumentos de muitos autores aqui estudados, que são favoráveis ao uso da tradução em sala de aula. O nosso sétimo participante traz diversas reflexões sobre os benefícios do uso da tradução e da LE:

(P07): “Não demonizo o uso de português ou de tradução. Para mim, acho que é válido como ferramenta de "minimização de danos", digamos assim. Nos contextos de ensino em que atuo atualmente, com turmas muito heterogêneas (ensino superior) e grandes e heterogêneas (ensino médio), o uso da língua materna parece ser algo necessário e constante para mim. Em outros contextos, já obtive muito sucesso ensinando quase sem lançar mão da língua materna, e é essa a metodologia que prefiro e que acho mais efetiva. Na minha opinião, os alunos já têm muito pouco tempo de exposição à língua estrangeira, e se a aula for mais um desses momentos, acredito que o progresso será muito lento, a não ser que o aluno corra muito atrás por fora. No entanto, aceito que as condições em que trabalho agora iriam causar extrema ansiedade e desconforto a alguns alunos, que não entenderiam muito da aula, mesmo com mímicas e exemplos. Assim, utilizo a língua materna com dois principais propósitos: proporcionar um ambiente menos assustador e oferecer mais chance de compreensão aos alunos para que entendam regras gramaticais e sejam aprovados nas avaliações (que é o objetivo da maioria deles). Para objetivo de realmente desenvolver proficiência, especialmente a oral, eu acredito que o uso de língua materna deva ser sempre minimizado ao máximo das possibilidades do(s) estudante(s)”.

O professor aponta o uso da LM e da tradução como uma ferramenta válida e constante em sua prática docente. Para ele, seus usos são uma forma de fazer com que os alunos de turmas heterogêneas partam de um mesmo ponto e que assim eles possam minimizar as diferenças de níveis que cada turma apresenta. O participante também acredita que o uso da LM e da tradução ajudam a reduzir a ansiedade e o desconforto dos alunos por não estarem entendendo a aula e, com isso, o professor busca fazer com que os alunos melhorem sua compreensão gramatical e consigam atingir seus objetivos na disciplina, que é a aprovação. Já para desenvolver a proficiência oral, ele acredita que o uso da LM deve ser feito de forma reduzida de acordo com o nível dos alunos.

Para o oitavo participante: (P08): “A tradução oferece uma base de comparação entre L2 e L1. A partir do conhecimento da língua materna, é possível explorar similaridades e diferenças, partindo do conhecimento (meta) linguístico que o estudante já possui”. Ele acredita

que a comparação entre as LE e LM é uma ponte para um interesse comum, que é o aprendizado da LE. Para ele, de acordo com o objetivo estabelecido, é possível estabelecer um paralelo entre as duas línguas e ajudar os alunos em seu desenvolvimento. O nono participante acredita que: (P09): “Mesmo que eu esteja usando sinônimos, ou explicando de outra forma, estarei sempre traduzindo. E não tem como não traduzir, principalmente nas turmas de ensino médio, numerosas e com poucos recursos”.

Para o professor, não há como não fazer uso da tradução durante as aulas. Ele também aponta que o grande número de alunos no ensino médio e a falta de recursos impossibilitariam um abordagem diferente. Para o décimo participante: (P10): “Embora não deva ser o foco principal, a tradução é uma forma de compreender o funcionamento da língua estrangeira em sua comparação com a língua materna. Além disso, ela facilita a comunicação com os alunos, tendo em vista os objetivos da aula”.

Assim como a oitava participante, ele também acredita que a comparação entre a LM e LE ajuda os alunos na compreensão dos conteúdos e a atingir os objetivos da aula, pois eles se apropriam do funcionamento da LE através da associação com a LM. Por último, o nosso décimo primeiro participante apontou que:

(P11): “Sim. A tradução utilizada de forma adequada é de suma importância para o aprendizado da língua estrangeira, uma vez que fica mais claro para o estudante visualizar o que está sendo explicado. É claro, que devemos levar em consideração o contexto histórico para que se entenda uma tradução”.

Ele acredita que a utilização da tradução é importante para o entendimento do conteúdo estudado e que, quando usada de forma adequada, torna-se mais simples entender durante a explicação e contextualização do signo linguístico estudado. Como podemos observar em suas breves justificativas sobre a utilização da tradução como recurso durante as aulas, todos os 11 professores do IFCE acreditam que a tradução é benéfica para suas aulas e que ela ajuda no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Outras vantagens apontadas por eles foram: a economia de tempo, nivelamento de turmas heterogêneas, facilidade para se trabalhar com turmas grandes e alternativa para locais com poucos recursos.

Finalizando nossas respostas, analisaremos as observações que os 11 participantes do CLM fizeram a respeito da utilização ou não da tradução como recurso durante suas aulas. O primeiro professor destacou que: (P01): “acredito ser útil especialmente para alunos mais velhos

que tenham mais dificuldade em aprender um segundo idioma. O uso da tradução possibilita que eles possam fazer comparação entre uma língua e outra”. Aqui, o participante traz uma perspectiva de uso completamente diferente dos demais professores. Ele acredita que a utilização da tradução para alunos mais velhos ajuda a superar as dificuldades enfrentadas no aprendizado do segundo idioma.

O terceiro participante pontua que: (P03): “Não podemos separar totalmente a língua mãe da segunda língua em sala de aula que aborda o método comunicativo de Krashen. A tradução é mais uma ferramenta para a aprendizagem da L2”. Ele acredita que não haver a separação entre LM e LE e que a tradução deve ser uma ferramenta utilizada para o aprendizado dos alunos. Essa visão é parecida com a do quinto participante que também acredita que: (P05): “A tradução age como uma ferramenta que torna a língua estrangeira melhor absorvida pelo estudante. Há situações em que somente a LE não é suficiente para que o estudante absorva por completo certos termos”. Ou seja, para os professores, o ensino da LE é indissociável ao uso da LM e a utilização da tradução não poderia ficar de fora.

O sexto participante acredita que: (P06): “Os alunos precisam ter uma referência para compreender as expressões e aspectos culturais da língua. Aprender outro idioma não se trata apenas de traduzir palavra por palavra e formar frases, mas entender expressões relacionadas a língua materna e a que está sendo estudada”. Para ele, a LM deve ser utilizada nas aulas como referência para facilitar o aprendizado da LE, e assim, o aluno deve ir construindo ligações entre as duas línguas.

O oitavo participante afirma que a tradução deve ser utilizada, entretanto, com uma ressalva: (P08): Sim, mas não como uma muleta. Apenas para ganhar tempo nas explicações caso os alunos não estejam entendendo depois de várias tentativas, claro”. Diante da resposta, podemos dizer que o professor acredita que o uso da tradução é importante, mas apenas em situações específicas, como explicar algum assunto que o aluno ainda mostra incompreensão mesmo depois de várias tentativas.

O nono participante do CLM afirmou: (P09): “Acredito que certas palavras precisam de uma tradução direta para serem compreendidas”. Ele acredita que a tradução deve ser utilizada como recurso para trabalhar o significado de algumas palavras.

O décimo participante faz uma defesa do uso da tradução e acredita que a tradução é uma aliada dos professores para o ensino da LE: (P10): “Tenho usado e irei usar, mesmo que não

seja ainda aceito com crédito. A tradução é uma aliada do professor de idiomas e não inimiga. O estudante pode compreender mais a fundo conteúdos e ter mais confiança em seu próprio processo de aquisição da língua”. Ele aponta como sendo alguns dos principais ganhos para os alunos: a maior compreensão dos conteúdos estudados e aumento da confiança na LE.

Finalizando os participantes que acreditam que a tradução deve ser utilizada durante as aulas de inglês, temos o nosso décimo primeiro participante que aponta que: (P11): “A tradução ajuda a compreender melhor uma segunda língua”. Ou seja, o professor acredita que a utilização da tradução durante as aulas de LE ajuda em sua compreensão, o que foi também apontado por professores de ambos os grupos. Daqui em diante, como parte da divisão previamente estabelecida no início da análise, iremos tratar das três respostas desfavoráveis ao uso da tradução. Como apontado nos gráficos e nas justificativas acima, não tivemos respostas contrárias ao uso da tradução entre os professores do IFCE. Portanto, analisaremos as justificativas dos professores do CLM.

O segundo participante acredita que: (P02): “Não para cursos livres, para sala de aula regular, talvez”. De acordo com P02, não seria adequado a utilização da tradução como recurso em cursos de idiomas, entretanto, aponta para a possibilidade do seu uso no ensino regular.

O quarto participante acredita que:

(P04): “Não, porque na abordagem comunicativa, o aluno precisa aprender a associar o som com a imagem dada. O signo linguístico por meio de imagens e interação com objetos concretos ajudam os alunos a compreenderem melhor o assunto dado. A tradução se dá por meio das imagens quando o estudante associa o som da palavra a entonação, o ritmo ao significado”.

Para ele, a tradução não deve fazer parte da aula de forma direta, como um recurso, pois a tradução em sala de aula deve acontecer através da associação entre os signos, imagens e entonação dos sons.

O sétimo participante acredita que: (P07): “A tradução pode retardar o aprendizado do aluno, prendendo-o à língua materna”. Para ele, o uso da tradução atrasaria o desenvolvimento do aluno na LE e, por isso, deve ser evitado. A partir de agora discutiremos acerca dos dados coletados e das anotações registradas em diário de campo durante a observação das duas aulas. Nossa intenção é trazer um olhar mais aprofundado sobre as práticas e crenças dos professores do IFCE e CLM.

Para um maior aproveitamento, debateremos de forma individualizada as duas observações e as ocorrências da utilização da tradução. Para isso, dividiremos as duas aulas em dois subcapítulos, um dedicado à observação do IFCE, e o outro, do CLM. Dessa forma, traremos os pontos mais relevantes dos dois grupos pesquisados e faremos uma triangulação dos dados de forma comparativa, buscando evidenciar as diferenças e semelhanças no uso da tradução como estratégia didática.

4.2 Análise das anotações do diário de campo das aulas do IFCE

No dia 28 de maio de 2025, na turma de primeiro ano do curso Técnico em Mecânica do IFCE, o professor iniciou a aula com um “*Good afternoon*”, que os alunos responderam também em inglês. Depois disso, ele teve uma breve conversa casual e continuou a aula lembrando os conteúdos ministrados na aula passada. Ele lembrou os pronomes (*I, You, He, She, It, We, You e They*), escreveu algumas sentenças no presente simples e pediu que os alunos traduzissem do inglês para o português e vice-versa. Colocou alguns pronomes na lousa e pediu para que os alunos criassem sentenças em inglês a partir delas.

A aula seguiu e o professor explicou mais sobre os usos do presente simples em português e pediu para que os alunos explicassem o uso dos verbos em inglês na 3ª pessoa do singular. O professor segue a aula e explica, agora em inglês, a estrutura do presente simples (Sub. + Verb. + Comp.). Em seguida, ele escreve a frase na lousa “*They teach Portuguese*” e pede que os alunos traduzam para o português. O professor continua a aula com uma explicação em LM sobre os advérbios de frequência e pergunta como os alunos traduziriam aqueles advérbios para o português. Logo em seguida, ele faz uma explanação sobre as similaridades entre as línguas portuguesa e inglesa quanto ao uso dos advérbios de frequência. Na sequência, o professor fala algumas sentenças em inglês e os alunos traduzem para o português. Depois, ele pede que os alunos passem para o inglês a sentença “Eu frequentemente estudo Química”.

Mais adiante, o professor usa a LM para explicar a pronúncia do ‘CH’ em palavras como “*Chemistry*” e “*Check*”. Novamente ele traz uma sentença em português “Eu geralmente assisto TV à noite” e pede para que os alunos façam a tradução para o inglês. Depois, solicita que os alunos substituam o advérbio por outros. Logo em seguida, ele escreve a sentença na lousa em inglês “*He always watches TV at night*” e explica a estrutura destrinchando a sentença em (Subj.

+ Verb. + Comp.) para os alunos. Depois, o professor escreve uma nova sentença na lousa trocando o pronome e o advérbio “*I usually watch TV at night*” e pede que os alunos façam a tradução. Ele escreve uma nova sentença com o verbo *To Be* e chama a atenção dos alunos para a posição do advérbio junto a ele. O professor prossegue a aula e inicia a explicação sobre as sentenças negativas no presente simples com a seguinte frase “*Do you teach French/German/Physics?*” Ele escreve mais algumas frases interrogativas com o verbo “*To Be*” e as ‘*Wh_questions*’, “*Is she always sad/happy?*”, “*How often do you study Math/German/Physics/French?*” Em seguida, ele pergunta o significado delas em português e finaliza a aula deixando uma pergunta na lousa para a próxima aula.

De forma geral, a LM foi usada pelo professor e os alunos como principal meio de comunicação durante a aula. Seu uso aconteceu, na grande maioria das vezes, para explicar as regras e estruturas gramaticais da LE. O momento de maior uso do inglês durante as aulas era quando o professor pedia que os alunos repetissem as sentenças escritas na lousa ou que eles formassem frases com elas. A tradução foi usada durante toda a aula para explicar conteúdos gramaticais, vocabulário, o significado de frases completas e curiosidades culturais entre as duas línguas.

4.3 Análise das anotações do diário de campo das aulas do CLM

No dia 20 de maio de 2025, na turma do segundo semestre do curso de Inglês do CLM, o professor começou a aula dando instruções e fazendo perguntas sobre os conteúdos da unidade 5 em português. Os alunos fizeram perguntas sobre o calendário e as datas das próximas avaliações. Logo em seguida, ele iniciou a aula fazendo uma atividade de prática oral, um aluno fez uma pergunta em português e o professor respondeu em inglês. Depois disso, ele continuou a atividade em inglês e pediu para que os alunos se levantassem e formassem dois círculos no pátio da escola. O professor deu as instruções em inglês e português da atividade de prática oral e, em seguida, iniciou a dinâmica com uma troca de pares. Durante vários momentos, os alunos chamaram o professor e tiraram dúvidas sobre vocabulário.

Depois de um tempo, o professor pediu que os alunos retornassem para a sala de aula e começou a perguntar o nome de alguns objetos. Logo em seguida, ele ligou a TV interativa, pediu para que os alunos se aproximassem e fez uma atividade de reconhecimento dos adjetivos, pedindo para que os alunos conectassem as figuras aos seus significados. Em seguida, ele solicitou

que os alunos fizessem a tradução dos adjetivos para o português. Durante o exercício, em alguns momentos, o professor deu explicações em português para explicar o contexto de uso dos adjetivos e escreveu algumas sentenças na lousa para exemplificar os exercícios que os alunos tinham que fazer. Após os alunos finalizarem a atividade, o professor deu início a correção e explicou novamente um vocabulário, porém, desta vez só em inglês. Os alunos pareceram entender e a aula continuou com uma outra dúvida de vocabulário sobre a diferença entre as palavras “*Café*” e “*Coffee Shop*” em português, o professor explica em inglês, a aluna parece entender e a aula continua.

O professor agora explica em inglês as diferenças de pronúncia sobre o uso do “*The*” antes de sons vocálicos e consonantais. Um outro aluno pergunta em inglês sobre vocabulário não compreendido e o professor também responde em inglês, porém, ele não entende a explicação e recorre ao português para confirmação. Após a explicação, o professor pede para que os alunos venham para a lousa e façam sentenças. Uma aluna tira dúvidas em português sobre o que deve ser feito e o professor explica em inglês. Logo em seguida, um outro aluno chama o professor e faz outra pergunta, ele dá apenas uma explicação em português de forma rápida próximo ao aluno e a aula segue com a correção da atividade com todos os alunos.

Caminhando para o final da atividade, outro aluno faz uma outra pergunta sobre o significado da palavra “*begin*” e o professor só confirma que é “começar”. Durante toda a aula há predominância da LE tanto para dar instruções como para fazer explicações, entretanto, em vários momentos, os alunos e o professor fazem uso da LM para perguntar sobre vocabulário, pontos gramaticais, pronúncia e instruções sobre atividades que devem ser feitas ou entregues nas próximas aulas.

Partindo para o final da aula, o professor coloca uma atividade de “*listening*” com o título “*How to make requests and offers*” em que os alunos tinham que identificar /associar as figuras de acordo com os áudios. Após o áudio, o professor fez algumas perguntas em inglês sobre eles e os alunos responderam em inglês. Minutos depois, um aluno pergunta o significado da palavra “*requests*” e o professor traduz para a turma de acordo com o contexto do conteúdo estudado “pedidos”. Depois disso, os alunos fazem mais perguntas em português e o professor também responde de forma bem breve em português. Continuando, o professor fala a diferença de pronúncia de “*tomato*” entre o inglês americano e britânico. Uma aluna pergunta em português como se fala “acertei na mosca em inglês” e o professor escreve na lousa “*you nailed it*”. O

professor agora dá as informações finais em português sobre as fotos que os alunos devem trazer na próxima aula e se despede deles em inglês finalizando a aula.

4.4 Uma breve análise das anotações do diário de campo

As aulas descritas no diário de campo permitiram complementar os dados obtidos por meio do questionário e possibilitaram acompanhar a prática do professor em tempo real. Ademais, as observações, auxiliaram a compreensão de semelhanças e diferenças entre os dois grupos. Iniciando pelos professores do IFCE, observamos que eles utilizam a tradução de forma mais recorrente e em vários momentos da aula, seja para fazer exercícios como tradução de frase do inglês para o português ou o inverso, com explicações gramaticais, comparações entre as duas línguas ou como estratégia para fazer com que todos os alunos consigam entender o que o professor está explicando. Dessa forma, podemos concluir que as utilizações da tradução ocorridas durante a aula do professor confirmam os dados obtidos através do questionário, o que fortalece os relatos dos demais professores de uso da tradução como uma ferramenta pedagógica que ajuda os alunos em seu processo de aprendizagem e superação das dificuldades apontadas pelos professores.

No CLM, a observação confirmou o que os dados apontaram nas respostas do questionário, a predominância do uso da LM. Todavia, embora o curso utilize o Método Comunicativo, a observação revelou que os professores utilizam a tradução, ainda que em menor frequência, quando comparados aos do IFCE. Dentre os principais usos observados no CLM, a LM auxiliou no ensino de vocabulário, orientações para atividades e verificação de compreensão de pontos gramaticais, entre outras.

No IFCE, a tradução desempenha uma função pedagógica no ensino, promovendo a inclusão de alunos com níveis diferentes, auxiliando o professor quando as turmas são numerosas e carecem de material ou estrutura física adequados. No CLM, a tradução funciona como um apoio esporádico que o professor utiliza para facilitar a compreensão de vocabulário, explicação de algum ponto gramatical ou aspectos culturais da língua. Portanto, seu uso acontece visando suprir uma necessidade pontual e que dê a oportunidade ao professor de prosseguir a aula e economizar tempo, pois o foco principal é a LE.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, trazemos a análise dos resultados obtidos através da aplicação do questionário e do diário de campo. Ambos descritos na seção anterior. Em nossa dissertação, procuramos trazer perspectivas de ambientes diversos sobre as crenças e o ensino da língua inglesa. Buscamos contribuir não só com a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua inglesa no Brasil, como também propor uma reflexão acerca das mudanças nos diferentes métodos ensino dos últimos anos. Desse modo, faremos uma breve discussão com base nos dados obtidos e nas nossas perguntas de pesquisa.

5.1 Quais são as crenças que os professores de língua inglesa possuem sobre o uso da tradução em sala de aula?

As análises dos questionários e diários de campo revelaram um grupo de crenças dos professores. A primeira que podemos destacar é a percepção que os professores têm sobre o uso da tradução como ferramenta pedagógica. Há uma visão de ambos os grupos, ratificada pelos números da pesquisa, de que o uso da tradução é visto como benéfico e que ela se converte como aliada dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão é predominante entre os professores do IFCE (100%) e bastante presente entre os professores do CLM (72,7%). Portanto, baseado nos números e nos relatos dos professores, podemos dizer que os participantes de ambos os grupos acreditam no uso da tradução como forma de auxílio ao aprendizado de seus alunos em compreensão de vocabulário, textos e estruturas gramaticais novas.

Além disso, os professores de ambos os grupos fazem um uso particular da tradução para facilitar o aprendizado dos alunos em algumas situações bem específicas, como no caso do CLM, em que o uso da tradução tende a ser maior em turmas dos semestres iniciais, em que a dependência de explicações, associações e uso da LM costumam ser maiores do que nos semestres avançados. Já para os professores do IFCE o uso da tradução tende a ser mais constante, pois os professores, em sua grande maioria, têm que lidar com turmas mais numerosas e, geralmente, com alunos de perfis mais heterogêneos. Alguns exemplos que corroboram essas afirmações foram trazidos pelos professores em suas respostas:

(P10): “Tenho usado e irei usar, mesmo que não seja ainda aceito com crédito. **A tradução é uma aliada do professor de idiomas e não inimiga.** O estudante pode

compreender mais a fundo conteúdos e ter mais confiança em seu próprio processo de aquisição da língua” e “P01: depende muito do nível e da turma. A tradução pode ajudar a entender melhor um tópico mesmo após explicação em língua estrangeiro (...)”.

Outra crença presente nos grupos é o uso moderado e contextual da tradução. Os professores acreditam que o uso da tradução, quando feito de forma pontual e estratégica, pode contribuir para as aulas tanto de cursos livres de idiomas, quanto no ensino regular. Porém, como apontado por um participante: (P08): “Sim, mas não como uma muleta. Apenas para ganhar tempo nas explicações caso os alunos não estejam entendendo depois de várias tentativas, claro.”.

Ou seja, seu uso não deve ser exagerado para não tornar o aluno dependente, de modo que ele não fique sempre esperando que o professor traduza as sentenças sem procurar se esforçar e se desenvolver na LE. Desse modo, a crença majoritária entre os professores do CLM é que a tradução deve vir em forma de suporte quando a explicação em LE não for suficiente.

Vale ressaltar que a aceitação da tradução não é unânime entre os professores do CLM. Para alguns, o seu uso é visto como um obstáculo para a aprendizagem. Eles tendem a crer que o uso constante da tradução pode retardar o aprendizado e causar a dependência da LM durante as aulas: (P07): “A tradução pode retardar o aprendizado do aluno, prendendo-o à língua materna”.

Podemos argumentar que crenças negativas sobre a tradução podem ser influenciadas pelos próprios métodos de ensino, como mencionado por este professor: (P05): “Creio que a orientação do curso é para abordarmos o método comunicativo. Logo, creio que podemos desenvolver estratégias que não necessariamente o aluno necessite de um dicionário bilíngue para conseguir ter acesso a um vocabulário novo”.

Os professores dos dois grupos apontaram ainda para a necessidade de um ensino adaptado a cada contexto escolar. Tal adaptação foi mais enfatizada pelos professores do IFCE, como podemos observar nas respostas dos seguintes professores:

(P09): “(...) e não tem como não traduzir, principalmente nas turmas de ensino médio, numerosas e com poucos recursos.”.

(P01): “(...) a tradução pode ajudar a entender melhor um tópico, mesmo após a explicação em língua estrangeiro. Não usar tradução no ensino médio é bem desafiador, por isso é importante usar em favor do aprendizado e de forma moderada.”.

(P07): “(...) nos contextos de ensino em que atuo atualmente, com turmas muito heterogêneas (ensino superior) e grandes e heterogêneas (ensino médio), o uso da língua materna parece ser algo necessário e constante para mim (...)”.

Portanto, podemos dizer que, para o ensino regular, a tradução não só é presente, mas é necessária no cotidiano escolar. Mais uma crença apresentada entre os participantes e mais presente entre os professores do IFCE foi a do uso da tradução como apoio à autonomia dos alunos. Essas crenças se manifestaram através do uso de dicionários bilíngues para ampliar o aprendizado de vocabulário: (P04): “Ajuda na expansão vocabular e torna o aluno responsável pela busca da informação”.

Por fim, podemos apontar ainda a crença do uso da tradução como auxílio à comparação linguística. Para ambos os grupos de professores, há a crença que a utilização da tradução pode servir como meio para comparar estruturas gramaticais e, assim, levar os alunos a refletirem sobre as diferenças e semelhanças entre a LM e a LE, por exemplo:

(P10): “Embora não deva ser o foco principal, a tradução é uma forma de compreender o funcionamento da língua estrangeira em sua comparação com a língua materna. Além disso, ela facilita a comunicação com os alunos, tendo em vista os objetivos da aula.”
 (P11): “A tradução ajuda a compreender melhor uma segunda língua”.

Desse modo, os resultados revelaram crenças favoráveis ao uso da tradução nos dois grupos de professores. Partimos agora para a segunda pergunta de pesquisa.

5.2 Quais são as semelhanças e diferenças entre as crenças dos professores do ensino médio e as dos professores de cursos livres?

Depois de apontadas algumas das principais crenças dos dois grupos de participantes, trataremos de algumas das principais semelhanças e diferenças entre os professores do ensino médio e de cursos livres. Primeiramente, iniciaremos pelas semelhanças que foram apresentadas e, posteriormente, discutiremos as diferenças.

A primeira semelhança comum observada foi a percepção da utilidade da tradução em sala de aula. Para os professores, ela é reconhecida como um recurso útil em determinados contextos como a compreensão de vocabulário e estruturas gramaticais. Desse modo, os professores apresentaram em suas crenças argumentos a favor da utilização do uso da tradução durante suas aulas, como, por exemplo:

(P07): “Não demonizo o uso de português ou de tradução. Para mim, acho que é válido como ferramenta de "minimização de danos", digamos assim. Nos contextos de ensino

em que atuo atualmente, com turmas muito heterogêneas (ensino superior) e grandes e heterogêneas (ensino médio), o uso da língua materna parece ser algo necessário e constante para mim (...).”

(P11): “Sim. A tradução utilizada de forma adequada é de suma importância para o aprendizado da língua estrangeira, uma vez fica mais claro para o estudante visualizar o que está sendo explicado. É claro, que devemos levar em consideração o contexto histórico para que se entenda uma tradução”.

A segunda semelhança apontada entre eles, foi quando foram perguntados qual a forma que eles acreditavam ser mais eficaz para explicar um tópico não compreendido, na décima quarta questão, 72,7% de ambos os grupos afirmaram ser através de explicações em LM e LE: (P08): “A tradução oferece uma base de comparação entre L2 e L1. A partir do conhecimento da língua materna é possível explorar similaridades e diferenças, partindo do conhecimento (meta) linguístico que o estudante já possui”.

O terceiro participante apontou que: (P03): “Não podemos separar totalmente a língua mãe da segunda língua em sala de aula que aborda o método comunicativo de Krashen. A tradução é mais uma ferramenta para a aprendizagem da L2”.

Como podemos apreciar, esses profissionais reconhecem o valor da tradução para o ensino e aprendizado da LE, mesmo se tratando de dois grupos de professores que ensinam em ambientes diferentes. Assim, destacamos a terceira semelhança entre eles, que é a percepção dos professores sobre o uso moderado e estratégico da LM, como um recurso de apoio durante as aulas de LE. Os participantes utilizam a tradução ou LM quando percebem que os alunos não irão compreender de forma satisfatória as explicações dadas na LE, por exemplo:

(P08): “Sim, mas não como uma muleta. Apenas para ganhar tempo nas explicações caso os alunos não estejam entendendo depois de várias tentativas, claro.” e (P10): “Embora não deva ser o foco principal, a tradução é uma forma de compreender o funcionamento da língua estrangeira em sua comparação com a língua materna. Além disso, ela facilita a comunicação com os alunos, tendo em vista os objetivos da aula”.

A quarta semelhança sobre as crenças apresentadas pelos professores foi a comparação linguística entre a LM e LE, ou seja, em ambos os ambientes estudados, os participantes mostraram a valorização da tradução como forma de comparação de estruturas e diferenças entre gramática e léxico das duas línguas: (P08): “A tradução oferece uma base de comparação entre L2 e L1. A partir do conhecimento da língua materna é possível explorar similaridades e diferenças, partindo do conhecimento (meta) linguístico que o estudante já possui”.

Baseado nos números e respostas do questionário, apontamos aqui algumas diferenças entre os dois. A primeira delas vem com a maior aceitabilidade do uso da tradução como ferramenta pelos professores do IFCE, eles tendem a ser mais abertos ao seu uso, enquanto os professores do CLM se mostram mais resistentes e tentam evitar que os alunos façam tradução durante as aulas, apesar de muitos defenderem sua aplicação de forma pontual. A segunda diferença observada foi quanto à grande influência metodológica que o método comunicativo ainda exerce. Entre os professores do CLM, todos afirmaram fazer uso dele, enquanto os professores do IFCE apontaram uma postura mais flexível e com possibilidade de adaptação durante as aulas, variando de acordo com o contexto e conteúdos estudados.

A terceira diferença entre os dois grupos parte da finalidade principal de cada um. No IFCE, a tradução é aplicada não só como meio facilitador, mas também como uma resposta às barreiras como falta de estrutura e materiais, superlotação e propósito dos alunos com a LE. No CLM, a tradução é usada de forma mais pontual e o professor tenta fazer com que o aluno evite o uso da LM para proporcionar maior imersão na LE durante as aulas.

Nossa quarta diferença percebida recai sobre os possíveis “riscos” para os alunos. No CLM, os professores mostram maior preocupação com a dependência da LM durante as aulas, pois o ideal seria o uso da LE o tempo todo e uso da LM de forma bem pontual. No IFCE, os professores fazem uso da LM de forma mais recorrente e a tradução se transforma em um meio para otimização do tempo de aula. Aqui convém refletirmos que “Os lugares de formação organizada não são ambientes neutros, mesmo quando meticolosos e bem-intencionados. Os lugares institucionais estão permeados de “ideologia política e profissional – corporativa” (..)” (Almeida Filho, 2004, p. 10). Desse modo, nosso estudo sugere que, entre outros fatores que influenciam as crenças dos professores sobre o uso da tradução, as condições institucionais, ou seja, o local onde eles trabalham, o seu perfil, quantidade de alunos e questões de ordem estrutural irão influenciar diretamente em suas crenças e, conseqüentemente, em suas práticas docentes.

5.3 A tradução é utilizada como estratégia didática em sala de aula? Se sim, em quais contextos e com quais finalidades?

Os dois grupos de professores utilizam a tradução como estratégia didática. Todavia, vale salientar que essa utilização acontece em frequências e intensidades diferentes para cada grupo. No IFCE, nós temos maior frequência da tradução durante as aulas, principalmente para

explicação de vocabulário, expressões idiomáticas, interpretação de textos, comparação de estruturas gramaticais e explicações em LM para esclarecimentos de tópicos não compreendidos pelos alunos para economizar tempo. De acordo com os professores do IFCE, diante de turmas numerosas e com perfis distintos em sala de aula, o uso da tradução é essencial para compensar a carga horária reduzida que é dedicada à disciplina e ajudar alunos que não têm menos afinidade com a LM.

Entre os professores do CLM, a tradução como estratégia didática é utilizada de forma moderada e, em casos específicos, como explicações de alguns termos não compreendidos, comparação entre estruturas gramaticais entre LM e LE e vocabulário. As principais finalidades que identificamos para sua utilização apontada pelos professores foram: auxílio para explicação de pontos que não tenham ficado claro durante a explanação em LE visando economizar tempo da aula para dedicar à outras atividades.

Podemos concluir que em ambos os ambientes a tradução é utilizada como um recurso didático estratégico no cotidiano da escola regular e de curso de idiomas, porém, com intensidades diferentes, enquanto no IFCE ela é percebida como necessária e de uso indispensável para o bom andamento das turmas regulares, no CLM, sua influência acontece de forma mais restrita e limitada às situações em que o aluno não foi capaz de entender completamente a explicação em LE. Abaixo segue o quadro II com o contraste da aceitação institucional entre os dois grupos.

Quadro 2: Contraste institucional

IFCE (Ensino Médio)	CLM (Cursos Livres)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior aceitação: Vista como ferramenta legítima e necessária. ✓ Flexibilidade: Adaptação às condições da turma (número, heterogeneidade). ✓ Uso constante: Ferramenta para otimizar tempo e facilitar o processo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Maior resistência: Influência do método comunicativo que minimiza a LM. ✗ Pontual: Uso restrito para esclarecer dúvidas específicas. ✗ Foco na imersão: Preocupação com possível prejuízo à fluência.

Fonte: elaborado pelo autor

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objetivo investigar as crenças dos professores sobre o uso da tradução no ensino de Língua Inglesa. A partir desse objetivo nós aplicamos um questionário com 22 professores de Língua Inglesa, sendo 11 professores pertencentes ao ensino regular do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE e 11 professores do Centro de Línguas de Maracanaú - CLM. Além do questionário, também foram realizadas observações e anotações em um diário de campo em aulas das duas instituições, com o objetivo de alinhar as respostas dos questionários e as práticas pedagógicas dos professores.

De forma sucinta, podemos apontar aqui algumas das principais crenças comuns aos dois grupos: a crença no uso da tradução como ferramenta pedagógica durante as aulas; a crença no uso da tradução de forma pontual e em momentos estratégicos da aula para esclarecer conteúdos não compreendidos na LE; a crença que o uso frequente da tradução cria dependência da LM e retarda ou atrapalha o aprendizado dos alunos; a crença que a utilização da tradução atrapalharia a imersão do aluno na LE, pois o método (comunicativo) não prevê o seu uso; a crença que a utilização da tradução pode ser um excelente recurso para as condições do ensino médio (falta de recursos, tempo reduzido das aulas e turmas grandes); a crença na utilização da tradução como forma de incentivar a autonomia dos alunos durante as aulas de LE; a crença que a utilização da tradução pode ajudar o aluno a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre a LM e a LE.

Os resultados revelaram que as crenças dos participantes sobre o uso da tradução são variadas. Os professores de ambos os grupos acreditam, de forma geral, na utilização da tradução como ferramenta pedagógica. Eles têm a crença que a tradução deve ser usada de forma pontual para esclarecer pontos não compreendidos durante a explicação do conteúdo e que o uso estratégico da tradução pode ser benéfico para o aprendizado do aluno. Os professores ressaltaram ainda a importância e necessidade do uso da tradução pedagógica, porém, com o devido cuidado para não causar dependência nos alunos, pois o seu uso excessivo prejudicaria a imersão dos alunos na LE.

Outra crença apontada foi a de que o uso da tradução é ideal para situações em que o professor disponha de poucos recursos didáticos e que ela irá funcionar para driblar algumas situações peculiares do ensino regular, tais como: falta de recursos, salas superlotadas e necessidade de otimização do tempo devido pequena carga horária que a LE dispõe. Os dados da pesquisa mostraram que os professores acreditam que a tradução pode ser usada como forma de

desenvolvimento da autonomia dos alunos e que os alunos podem utilizá-la para fazer não só inferências sobre a LE, mas também para que eles percebam as diferenças e semelhanças entre as duas línguas. Desse modo, os resultados do nosso estudo nos apontam que as crenças dos professores do IFCE e do CLM têm mais semelhanças do que diferenças e os contextos de ensino influenciam essas crenças.

Diante dos resultados do presente estudo, defendemos que programas de formação de professores devem inserir a tradução como ferramenta didática e validá-la como recurso legítimo da aprendizagem. Ademais, programas de formação de professores devem enfatizar o uso da tradução como ferramenta didática nas diferentes habilidades: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita.

Desse modo, devemos continuar reforçando a utilidade de atividades de tradução voltadas para a sala de aula nos cursos de formação de professores e graduações, e continuar buscando desfazer os preconceitos de que o uso da tradução atrapalharia e seria prejudicial ao aprendizado dos alunos, pois, como mencionado no início do texto, ela é uma ferramenta que facilita o aprendizado, e não um meio em si que visa substituir a comunicação feita em LE durante as aulas.

Nosso estudo tem como principais limitações o número de participantes e o tempo de observação, apenas uma aula de cada grupo. Embora esses números sejam suficientes para obtenção e análise dos nossos resultados, eles representam uma amostra pequena do IFCE, quando falamos de um universo de professores de língua inglesa que trabalham com os mais variados públicos nos 35 campi da instituição. Já entre os participantes do CLM, eles representam uma amostra considerável, por possuírem menos professores que o IFCE e se concentrarem em apenas um prédio atualmente. Portanto, os estudos futuros podem investigar professores de diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior), além das diferenças e semelhanças entre suas crenças sobre o uso da tradução nos três níveis.

REFERÊNCIAS

- ALLARD, R.; LANDRY, R. Subjective theories of language learning: A study of French immersion teachers. **Journal of Educational Thought**, v. 20, n. 1, p. 12-23, 1986.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? *In*: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 77-87.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Lingüística Aplicada, aplicação de lingüística e ensino de línguas. *In*: **Anais do III seminário integrado de línguas e literatura**, Porto Alegre: PUC – RS & YÁZIGI, 1988, p. 18-31.
- ATKINSON, D. **Teaching monolingual classes**. London: Longman, 1993.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, vol. 41/4 October, 1987.
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. *In*: **Revista Intraduções**. ed. 4. Trad. Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (EFL) de alunos universitários brasileiros: crenças, atitudes e expectativas**. 1995. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123–156, jan./jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas: O que todo professor de línguas deveria saber. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores**. Campinas: Pontes, 2004, p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In P. Kalaja, & A. M. F. Barcelos (Eds.), **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BORG, S. Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. **Language Teaching**, 36(2), 2003, p. 81-109

BORGES, T. D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa de suas respectivas culturas: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

BREEN, M. P. The social context for language learning: a neglected situation? In: CRAWFORD-LANGE, L; KROONENBERG, N. (Ed.). **Classroom-centered research in second language acquisition**. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985. p. 123-149.

COOK, G. Use of translation in language teaching. In.: BAKER, Mona (ed.), **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 117-120, 1998.

COOK, G. Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment. In.: Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 155.

DEWEY, J. **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Boston: D.C. Heath, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 131-151.

FREITAS, K. D. A. **Crenças de dois professores de Escola Pública sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Inglesa**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês), Departamento de Linguagens e Ciências Humanas, Universidade Federal do Semi-Árido, 2024.

GILAKJANI, A. P; SABOURI, N. B. Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. **English Language Teaching**, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 78-86, 2017. DOI: 10.5539/elt.v10n4p78.

HORWITZ, E. K. **Beliefs About Language Learning: A Study of Beginning Language Learners in the Foreign Language Classroom**. 1981. Tese (Doutorado em Educação) – University of Texas at Austin, 1981.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333–340, set. 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006b.

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

LADMIRAL, J. R. **Traduire: théorèmes pour la traduction**. Reimpressão. Paris: Gallimard, 2010.

LAVAUULT, E. **Fonctions de la traduction en didactique des langues**. Paris: Didier Erudition, 1985.

LEFFA, V. J. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *In*: **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. M. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, 1991.

LIBERATTI, E. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. *In*: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 175-187, jan.-jul. 2012.

LIMA, K. C; BORGES, T. D. Crenças de professores em formação de língua inglesa sobre produção oral (speaking): uma análise bibliográfica preliminar. *In*: Encontro Nacional Do Fórum De Professores De Línguas Estrangeiras (ENFOPLE), 19., 2023, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2023. ISSN 2526-2750.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). v. 1, n. 3, 2006.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; Lockhart, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge University Press, 1994.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/ learning of foreign languages". *In*: SEDYCIAS, J. **Tópicos em Linguística Aplicada**. Brasília: Plano, 2000.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **ELT Journal**, v. 43, n. 2, p. 141-153, 1989.

- ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v.8, n. 2, p. 200-219, 2009.
- SANTO, N. B. E. **A tradução no ensino de língua inglesa: crenças de professoras em formação inicial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2016..
- SANTOS, E. F. dos; SANTOS FILHO, A. P. A tradução como estratégia de ensino de língua estrangeira: crenças e reflexões. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 17, n. 01, p. 294–309, jan./jun. 2023.
- SAVIGNON, S. J. A functional approach to communicative competence: Theoretical considerations and classroom implications. **TESOL Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 45–57, 1976.
- SELINGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. 6th Ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- SENEFONTE, F. H. R; RIBEIRO, L. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. **Revista Intercâmbio**, v.LIII, e58953, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X
- SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235–271, jan./jun. 2007.
- SOUZA CORRÊA, E. F. A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. **Rev. Entre Línguas**, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 179-202, jul./dez. 2017.
- UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WALLACE, M. J. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: Por que não? **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2003.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZHENG, H. A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. **Journal of Cambridge Studies**, 4(1), 73-81, 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



Caro participante, solicitamos que gentilmente responda o questionário abaixo. Ressaltamos que o anonimato será garantido e as respostas serão utilizadas apenas para o desenvolvimento da pesquisa. Obrigado!

QUESTIONÁRIO

1 - Qual a sua idade?

- a) de 20 a 30 anos
- b) de 31 a 35 anos
- c) de 36 a 40 anos
- d) de 41 a 45 anos
- e) de 46 a 50 anos
- f) de 51 a 75 anos

2- Há quanto tempo você leciona?

- a) de 1 a 3 anos
- b) de 3 a 5 anos
- c) mais de 5 anos
- d) mais de 10 anos

3 - Onde você trabalha atualmente?

- a) cursos de idiomas
- b) ensino regular (ensino fundamental, médio)
- c) ambos
- d) outro _____.

4 - Quais dos métodos abaixo são mais frequentes em sua prática docente? Você pode marcar mais de uma opção.

- a) Método Comunicativo

- b) Método Audiolingual
- c) Método Indireto ou Tradicional
- d) Método Direto
- e) outro _____.

5 - Qual a frequência de utilização dessas atividades em suas aulas? Enumere. Sendo 3 muito frequente, o 2 frequente e 1 pouco frequente/não utiliza.

- a) atividades em grupo ou pares ()
- b) vídeos ()
- c) jogos ()
- d) perguntas e respostas ()
- e) leituras ()
- f) debates ()
- e) tarefa/atividade de tradução ()

6 - Você utiliza dicionários bilíngues (online ou físicos) em sala de aula?

- a) sim
- b) não

7 - Justifique sua resposta anterior. Por que você utiliza ou não dicionários bilíngues (online ou físicos) em sala de aula?

8 - Com que frequência você utiliza vídeos?

- a) sempre
- b) frequentemente
- c) raramente
- d) quase nunca
- e) nunca

9 - Você utiliza legendas ao usar vídeos durante suas aulas?

- a) sim, em português.
- b) sim, em inglês.
- c) não utilizo legendas.

d) não utilizo vídeos durante as aulas.

10 - Descreva brevemente o motivo de utilizar ou não utilizar legendas ao passar vídeos durante suas aulas.

11 - Com que frequência você utiliza a língua materna durante as suas aulas?

- a) sempre
- b) frequentemente
- c) raramente
- d) quase nunca
- e) nunca

12 - Você acredita que o uso do português auxilia no desenvolvimento de quais habilidades? Você pode marcar mais de uma opção.

- a) escrita
- b) leitura
- c) compreensão oral
- d) compreensão auditiva
- e) nenhuma _____

13 - Marque as 3 opções que você mais utiliza para ensinar vocabulário? Você pode marcar mais de uma opção.

- a) mímica
- b) aplicação da palavra em uma frase
- c) palavras sinônimas
- d) tradução
- e) jogos: quais? _____
- f) outras _____

14 - Na sua prática, qual a forma você acredita ser a mais eficaz para esclarecer um tópico não compreendido?

- a) com explicações apenas na língua estrangeira
- b) com explicações apenas na língua materna

- c) com explicações na língua estrangeira e língua materna
- d) com imagens
- f) com mímicas
- g) outras _____

15 - Quais os tipos de atividades de tradução fazem parte do seu livro didático? Você pode marcar mais de uma opção.

- a) atividades orais
- b) atividades escritas
- c) atividades de escuta
- d) atividades de leitura
- e) o livro didático não possui atividades de tradução
- f) outras _____

16 – Em sua opinião, a utilização de jogos em sala de aula auxilia no aprendizado do conteúdo estudado?

- a) sim
- b) não

17 - Em sua opinião, a utilização de imagens, figuras ou fotos auxilia no aprendizado dos alunos?

- a) sim
- b) não

18 - Com que frequência você utiliza jogos, fotos e imagens. em suas aulas?

- a) sempre
- b) frequentemente
- c) raramente
- d) quase nunca
- e) nunca

19 - Em sua opinião, a tradução deve ser um recurso nas aulas de Língua Inglesa?

- a) sim
- b) não

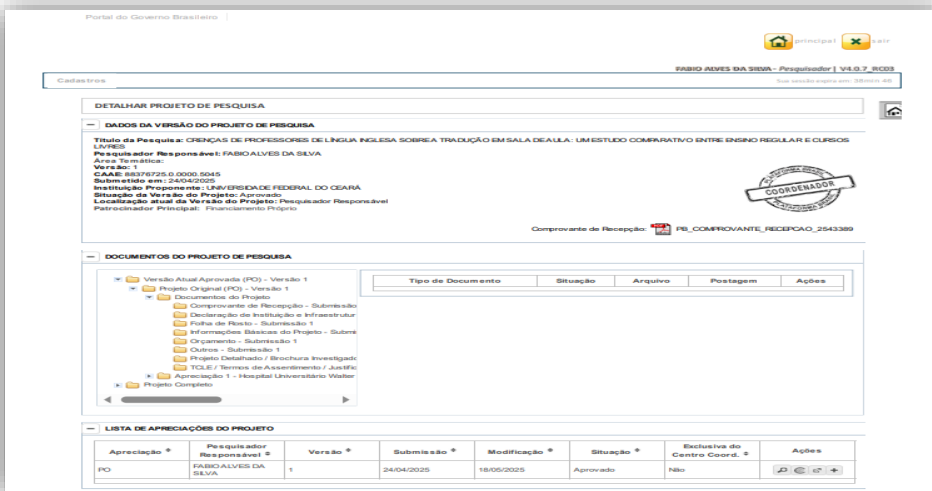
20 - Justifique brevemente sua resposta.

ANEXO I

COMITÊ DE ÉTICA

Em conformidade com à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde²³, que tem como finalidade garantir que as pesquisas com seres humanos no Brasil seguirão rigorosos procedimentos éticos e que buscarão garantir para todos os participantes envolvidos o respeito aos seus direitos, tais como: dignidade, liberdade e privacidade dos participantes, que esta pesquisa intitulada “Crenças de Professores de Língua Inglesa sobre a Tradução em Sala de Aula: um estudo comparativo entre o ensino regular e cursos livres” foi submetida no dia 24/04/2025 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Walter Cantídio da Universidade Federal do Ceará (HUWC/UFC).

Anexo I – Página digital da Plataforma Brasil



The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page on the Plataforma Brasil. The project title is 'CRENCAS DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA SOBRE TRADUÇÃO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ENSINO REGULAR E CURSOS LIVRES'. The researcher is FABIO ALVES DA SILVA. The project was submitted on 24/04/2025 and is currently in the 'Aprovado' (Approved) status. The interface includes a navigation menu, a list of documents, and a table of project appreciations.

Lista de Apreciações do Projeto	Apreciação *	Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusão do Centro Coord. †	Ações
	PO	FABIO ALVES DA SILVA	1	24/04/2025	18/05/2025	Aprovado	Não	[Icons]

Fonte: plataformabrasil.saude.gov.br.

³ BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.